

Las trayectorias furtivas. Tránsitos posibles de la escolarización

Las preocupaciones por las trayectorias educativas de hombres y mujeres de la educación de jóvenes y adultos pueden otorgar lineamientos acerca de la especificidad de estos ámbitos, como también de los sentidos que le asigna lo educativo en el interior de una dinámica institucional. Recorrer este plano de análisis brindará aproximaciones en torno de los sentidos asignados a la escolarización por parte de aquellos sectores sociales que fueron desplazados —por diversos motivos— de un contacto estable con determinadas instituciones educativas. Por ello, aquí se examinarán las características más recurrentes de las trayectorias educativas relevadas, en una articulación con aquellos rasgos biográficos que hilvanó la relación establecida con las instituciones. Este es un modo de interrogarse que favorecerá inquietudes sobre los motivos de un determinado modo de transitar un camino posible de la escolarización. También se analizarán las cuestiones que alumnos y alumnas identifican como los atributos específicos que diferencian al ámbito educativo al que concurren de aquel que asistían en otro momento de sus vidas.

PALABRAS CLAVE: trayectorias, escolarización, comunicación, jóvenes, adultos.

Furtive paths. Transits possible schooling

Being concerned about the educational paths of youngs, adults, men or women may provide us with guidelines about the specificity of these areas. In addition, we can find which senses are made about these processes that are assigned to the interior of the institutional dynamics. This level of analysis will provide us an approach to the senses assigned to the schooling process by those social sectors that were displaced —for different reasons— from being in regular contact with certain educational institutions. Therefore, the most frequent characteristics of educational trajectories will be analyzed in here, in connection with the biographical traits that were surveyed and the established relationship with the institutions. In this is way, we can find different concerns that people have about passing through a possible schooling process. Similarly, distinguishing features that differentiate their current learning environment from the ones they experienced some time ago will be also analyzed.

KEYWORDS: trajectories, schooling process, communication, youngs, adults.

* Estudiante en Laboratorio de Comunicación, Medios, Educación y Discurso (Comedi), Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Argentina. CE: dariogmartinez@gmail.com

Las trayectorias furtivas.

Tránsitos posibles de la escolarización

■ DARÍO G. MARTÍNEZ

Introducción

Las preocupaciones por las trayectorias educativas de hombres y mujeres de la educación de jóvenes y adultos pueden otorgar lineamientos acerca de la especificidad de estos ámbitos, como también de los sentidos que le asigna lo educativo en el interior de una dinámica institucional. Por *trayectorias educativas* entendemos aquí al vínculo que establecen distintos sujetos, en un tiempo relativamente prolongado, con alguna dimensión institucional, prácticas o modalidades relacionales intersubjetivas en cualquier tipo de institución escolar. Preferimos esta denominación para describir un vínculo con un tipo de institucionalidad, pero sin intención de reducir lo educativo a los ámbitos escolares y de mantener el discurso esencialista que relaciona la educación con la escuela (Buenfil, 1992). De allí que descartemos la mención a lo escolar como un modo de nombrar la especificidad de una trayectoria, y nos amparemos en lo educativo como un proceso de formación de sujetos y subjetividades.

En la búsqueda de antecedentes, resulta factible encontrar un vasto conjunto de investigaciones que dan cuenta fundamentalmente de las relaciones de los jóvenes con la escuela. En cierta medida, este trabajo recupera los aportes de Terigi (2007) sobre la noción de trayectoria, en tanto categoría compleja que permitió observar los tránsitos desde las instituciones educativas hacia otros espacios sociales y viceversa. En este sentido, se suscitaron producciones académicas que se pueden agrupar entre aquellas que sostienen que el crecimiento del nivel secundario produjo interrogantes acerca de la tensión entre universalismo y particularismo, la fragmentación del sistema educativo y el ingreso en el espacio escolar de fenómenos que son descritos como “violencias” (Kaplan, 2009; Southwell, 2009; Tenti, 2000). Por otro lado, hubo producciones que dirigieron sus interrogantes hacia los sentidos que los jóvenes le asignan a la escuela (Duschatzky, 1999; Efron, 2009; Kessler, 2002). De allí que todavía persista una necesidad de visitar determinadas problemáticas y actualizar los emergentes culturales que permean esa articulación.

Aquí se examinarán las características recurrentes de las trayectorias educativas relevadas. Este es un modo de interrogarse que favorecerá inquietudes sobre los motivos de un posible modo de transitar la escolarización. También se analizarán las cuestiones que el estudiantado identifica como los atributos que diferencian al ámbito educativo al que concurren de aquel al que asistían en

otro momento. Con ello se observarán las demandas de construcción de un espacio amable, cordial y la petición de una referencia de formación cercana, atenta a sus dificultades con la tarea cotidiana, comprensiva y tolerante de los imprevistos que la vida les depara y dispuesta a responder sus reiteradas preguntas acerca de una actividad escolar. Finalmente, se expondrán algunos sentidos en torno de lo educativo que se enuncian en los espacios de educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata.

Metodología

Se trató de un trabajo cualitativo. El enfoque adoptado se inscribió en una perspectiva sociosemiótica de la cultura y se enfatizó en la significación. Se utilizó el método etnográfico que combinó entrevistas no directivas y observación participante (Guber, 2001). Las estrategias de análisis partieron del método *comparativo constante* cuyo objetivo radica en la formulación de teoría fundada en los datos obtenidos en el campo material (Glaser y Strauss, 1967). Strauss y Corbin la denominan como “una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí” (Strauss y Corbin, 2002: 13).

Las referencias empíricas se recabaron durante los años 2013-2014, en tres centros de educación primaria de jóvenes y adultos de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina), que correspondían a la zona norte, centro y sur de la ciudad. Para especificar el trabajo de campo realizado, se menciona que en el centro educativo de la zona norte se entrevistó a cinco mujeres y dos hombres (entre 16 y 34 años), en la zona centro a cinco hombres y dos mujeres (entre 15 y 30 años) y en la zona sur a cinco hombres y dos mujeres (entre 16 y 69 años).¹ La selección de los entrevistados y entrevistadas se basó en aquellos testimonios que pudieran dar cuenta de los vínculos que establecían con lo educativo en un sentido amplio y que tuvieran una pertenencia institucional de, al menos, seis meses con la escuela a la que asistían. Los temas que se tocaron fueron los siguientes: 1) saberes y experiencias; 2) lugar de la escuela, expectativas y futuro.

Las trayectorias de los jóvenes y los adultos

En otras oportunidades efectuamos una caracterización de los motivos que hombres y mujeres expresaron cuando dejaron de asistir regularmente a una institución educativa (Martínez, 2012). Sosteníamos la existencia de razones familiares y de razones educativas, o ambas, que suscitaron este recorrido trunco. Además, se destacó la preeminencia de jóvenes que concurren a estos espacios en un número considerable en la ciudad de La Plata, que sobrepasa en cantidad a las personas adultas (Martínez, 2013b). Cuando se enfoca en las razones invocadas, es posible detectar diferencias entre las mencionadas por los jóvenes y las referidas por los adultos.

1. Esto forma parte de la realización de mi beca doctoral del Conicet y del proyecto de investigación “Problemáticas emergentes y líneas de investigación en comunicación y educación en Argentina” (11/P228) del Programa Nacional de Incentivos.

Dentro de aquello que podríamos denominar rápidamente como el universo adulto, las mujeres y los hombres apelaron a narrar experiencias de privaciones para describir sus relaciones con las instituciones educativas.

[En Perú] mi madre murió [a mis] cuatro o cinco años, no sé, eso lo tengo borrado. Según me enteré, éramos seis [hermanos]. Fallecieron dos varones. Mi papá trajo una mujer con hijos y de ahí nos fuimos. Todos. [...] Después caí a una casa a trabajar. A cuidar chicos, a lavar platos, a limpiar. Por conocidos, que “vas a estar bien”, “vas a jugar con los chicos”. Eso es macana. Eso es cuento que una sola vez un chico cree. Después ahí adentro hacés de todo. Quieras o no quieras tienes que hacer de todo, si no te dan paliza (Paula, 54 años).

[En Chaco] Pero esos años... tenías que trabajar de pibe para ayudar a mi padre, a mi mamá, eso. Después, de eso me... mirá no sabía nada, no sabía ni la letra O. No conocía nada, nunca había ido a la escuela. Nunca había ido a la escuela. Nunca había ido a la escuela. Apenas, apenas, firmaba. Así cuando estaba en el regimiento nos enseñaron un poco, no tanto. Nos enseñaron un poco (Santos, 69 años).

La combinación de factores asociados a la desigualdad económica estructural originó la imposibilidad de concurrir a la escuela. Este tipo de subjetividad es la más extendida en las representaciones que se circunscriben en los espacios descritos, donde todavía queda asociado al excluido/a de la escuela como el trabajador analfabeto con responsabilidades familiares internalizadas (Martínez, 2013b). Se revela la inequidad del punto de partida de ciertos sectores de la sociedad al ingresar en cualquier tipo de institución educativa. Aunque es sabido, vale la pena reiterarlo porque se presenta como una recurrencia: para alcanzar la interpelación y la permanencia en las instituciones educativas —la escuela— no basta únicamente con su gratuidad, sino que también son necesarias la existencia de tramas familiares, comunales, solidarias, culturales que ofrezcan diversos marcos de contención para que un tipo particular de subjetividades puedan afrontar los conflictos que se les presenta en su relación con lo institucional educativo. Esto último es un eje que atraviesa tanto a jóvenes como a adultos, aquí se conjugan los destiempos que han sufrido estos sectores en su relación historizada con la escuela. Solo que en el caso de los adultos las consecuencias de la desigualdad económica son las más enunciadas, asimismo, develan la presencia del trabajo a temprana edad como una estrategia de sobrevivencia en el contexto de numerosas privaciones. En estos casos, cuando las tramas se disuelven, la escuela no aparece como una opción.

La mayoría de los hombres y las mujeres adultas son migrantes internos de la zona norte del país (Martínez, 2012), que tuvieron que abandonar su tierra por razones laborales y trasladarse hacia conglomerados urbanos donde a priori encontrarían mejores oportunidades de trabajo. A pesar de lo extendido del sistema público de enseñanza (Puiggrós, 2006), los establecimientos fueron insuficientes para abarcar a las numerosas zonas geográficas y ofrecerse como alternativas a aquellos niños y niñas. En ocasiones no “había escuela” significaba la inexistencia de ámbitos formalizados de educación en la zona próxima de su residencia, o que se encontraban lejos. Sin embargo, cuando se interroga acerca de las actividades que realizaban en la infancia, las personas responden que muchas de ellas implicaban un traslado para poderlas realizar, mucho más lejano que la distancia en la que se hallaba la escuela. Por ejemplo, tenían que ir a buscar animales que estaban a tres o cuatro

leguas y la escuela estaba a dos. Se infiere aquí que el “no había escuela” significaba “no había tiempo para la escuela”.

En el caso de los jóvenes, las razones por las que tuvieron que suspender sus trayectorias se amparan en dimensiones cercanas a lo *estrictamente* educativo. Describen la repetición de años y/o las inasistencias, como los principales motivos por los cuales tuvieron que dejar la escuela.

Porque repetí. Por vago. Ya a lo último, ni ya iba tampoco. Sí, era obvio. Me cagaban a pedo. Pero no daba bola yo, ni iba (Brian, 17 años).

Sí, porque repetí y yo de colgado me olvidé, si me quería anotar de vuelta ahí me anotaba, pero a la tarde. Yo me colgué y me quedé sin escuela (Facundo, 17 años).

De ahí me echaron porque repetí 3 veces el mismo grado, así que ya no puedo ir más. Pero voy de vez en cuando (Rata, 17 años).

El repetir se torna una constante en varias trayectorias. Pueden haber tenido una interrupción de un año pero luego renuevan sus estrategias de reconexión, ya sea por deseos personales o presiones familiares o sociales. En la asunción del ser vago o del cuelgue se halla expresada la internalización de los factores que el contexto les impone como una aceptación individualizada de su culpabilidad por no haber podido jugar el juego que las instituciones educativas les proponen. Esto provoca que los jóvenes naturalicen las situaciones de desigualdad como si fueran producto de su propia inoperancia para transcurrir por los ámbitos institucionalizados de educación, sin que consideren otro marco de contextualizaciones complejas. La certeza de no haber culminado su trayectoria es imposible de ubicarla como un estigma que puede convertirse en un emblema –una interpretación teórica extendida en los estudios en juventud (Reguillo, 2005)–, más bien, es vivido como algo que debe ser suturado. Esto también delimita una nueva zona de tensión en el marco de los estudios en educación de jóvenes y adultos, donde se torna muy difícil elucidar hasta dónde la articulación hegemónica ha trazado un límite en el que la trayectoria de la escolarización se presenta como insoslayable para permitir un horizonte de vida adecuado a las exigencias de la sociedad actual y en dónde se halla una valoración real de los sectores populares para ver el recorrido de escolarización como una opción cabal para mejorar sus condiciones de vida y que transforme de algún modo las condiciones de opresión.

La estrategia de la repitencia suponía efectuar un recorrido por los mismos contenidos disciplinares para que hubiera una mejor internalización de los mismos o algún grado de apropiación, que les permitiera ponerlos dentro de una situación reflexiva y/o problemática. Infería que el mayor inconveniente estaba en las inadecuadas situaciones de efectuar un aprendizaje significativo o la adaptación a las condiciones institucionales. En la repitencia se camuflaba un mecanismo sutil de expulsión de las subjetividades más problemáticas que podían dislocar los ritmos cansinos de la escolarización. El superar el lema “repetí el año” es algo más complejo que la mera visita de los mismos contenidos disciplinares con otra modalidad de enunciación. Hay jóvenes que manifiestan haber cursado tres veces el mismo año y eso no se traduce en una apropiación de los saberes y las prácticas contempladas por determinados contenidos disciplinares. Asimismo, señalan que se alteran las dinámicas grupales que los contenían afectivamente y deben adecuarse a otras tramas grupales en las que es necesario generar un clima de mutua confianza intersubjetiva. Descansar en la obligada repitencia como estrategia de sutura de los desiguales puntos de partida de estos secto-

res, es adoptar una salida que escamotea los análisis más relacionales. En efecto, también implica asumir que son insuficientes las modalidades discursivas de interpelación que se despliegan desde las institucionalidades hacia subjetividades que forjaron su vínculo con la escuela a partir de contactos esporádicos.

La sanción es otra estrategia que el dispositivo cultural de la escuela emplea para corregir el ejercicio de prácticas que sean consideradas como inapropiadas para las articulaciones hegemónicas vigentes. En los testimonios registrados las sanciones aparecen como infrecuentes, casi no fueron motivos que los jóvenes identificaran como la causa para dejar de asistir a la escuela a la que concurrían. Que sean infrecuentes no quiere decir que sea imposible hallarlas. Para alguien cuya relación con los ámbitos educativos es fútil, sus efectos de sentido no logran provocar una situación de miedo o algo parecido que lo obligue a la sumisión y la reconsideración de sus actos. Quisiéramos indicar que no fue el motivo preponderante por el que jóvenes se vieron obligados a trasladarse hacia un ámbito de educación de jóvenes y adultos para finalizar su trayectoria. En aquellos casos en los que sí lo expresaron como motivo se amparaban en la acumulación de sanciones parciales que les fueron imponiendo y que nunca ocurrió una sanción única e irrevocable que llevara a la expulsión inmediata. En uno de los casos la fundamentación de las sanciones fueron los ataques de un estudiante realizados al edificio escolar (la rotura intencionada de los vidrios de un aula) y en un modo de vínculo con un docente que lo calificó como inapropiado o irrespetuoso.

Las desigualdades con respecto al género femenino están presentes en las explicaciones de algunas jóvenes. Nos referimos a los casos de quienes quedaron embarazadas o ya eran madres cuando estaban asistiendo a la escuela, lo que repercutía en que no pudieran concurrir con regularidad.

No tendría que haber dejado, pero bueno dejé por esas cosas. Estaba con la panza y no me gustaba [...] Tenías ganas de ir, pero como que me daba cosa que me digan algo por la panza. Sí, si iba a la escuela (Micaela, 16 años).

Lo que pasa es que yo terminé cuando ella [por su hija] tenía un mes de vida. Terminé segundo año, después como mi mamá no me la pudo cuidar más dejé, entonces agarré y me anoté acá para poder terminar tercer año (Abi, 18 años).

Las lógicas institucionales no están preparadas para exponer un abanico de recursos y estrategias que contemplen estas elecciones de vida que, en otro tiempo, se presentaban como excepcionales. Decimos elecciones de vida porque en los testimonios obtenidos las mujeres jóvenes manifestaron abiertamente sus deseos de tener un bebé con sus parejas, aunque en ese momento no estuvieran conviviendo con ellas. El cuidado de un recién nacido les exigía demandas de satisfacción inmediata que solo ellas podían atender, de ahí su imposibilidad de continuar en la escuela. Incluso, cuando éstos ya tenían edad para poder ser atendidos por otras personas, no contaban con el apoyo de sus parejas (porque no sabían, no podían o no querían) para regresar a la escuela, o no contaban con familiares que pudieran cuidarlos, o siquiera acercárselos para que los amamantaran durante el recreo. Estas elecciones de vida que llevan a transitar momentos tan intensos en la cotidianidad produjeron rupturas en las parejas jóvenes que habían decidido ser padres y eso ocasionó que las madres fueran relegadas de poder continuar sus trayectorias educativas formales. Esta problemática también atraviesa a los padres y madres de los estudiantes, porque en la casi totalidad de los testimonios se infiere que también fueron padres o madres en un mismo promedio de edad que

la de sus hijos/as, fundamentalmente las mujeres fueron madres entre los 16 y 17 años. Así dicho pareciera un dato anecdótico, pero al revisar la trayectoria educativa de los padres se verá que la mayoría tampoco finalizó sus estudios y que ser padres y madres jóvenes pudo convertirse en una de las razones por las cuales el horizonte educativo no aparece como una posibilidad remota o inmediata.² Sus experiencias con lo institucional educativo tienen una amplia historia en cuanto a interrupciones de las trayectorias.

Tampoco se puede descartar la presencia de situaciones traumáticas que llevaron al abandono de la escuela. Hay experiencias tan intensas que generan un quiebre de difícil recomposición para las cuales los repertorios de acciones y de representación son tan escasos que provocan una huida hacia un escenario, a priori, menos hostil. Estas experiencias carecen de un momento preciso acerca de su comienzo y del ámbito que la propició, más bien se entrecruzan los territorios comunales y el espacio escolar. Los sentidos antagónicos de una disputa comunal pueden trasvasar hacia los territorios simbólicos y la arquitectura escolar para dirimir la resolución de un conflicto a partir de las dinámicas que algunos jóvenes de sectores populares tienen inmediatamente a su disposición. Algo similar puede ocurrir a la inversa, donde contratiempos originados en una situación áulica se trasladan hacia territorios comunales. Sin embargo, se trata de situaciones excepcionales.

Con mi amigo Esteban, éramos culo y calzón. Posta. Éramos culo y calzón, hacíamos de todo. Lo que menos hacíamos era faltarle el respeto a los profesores, pero hacíamos toda la tarea y cuando terminábamos nos poníamos a joder. Salíamos a la calle y nos buscaban quilombo, nos buscaban quilombo. Una vez no fui a la escuela [...] Y va un chabón y le quería dar un tiro al pibe este. Le quisieron dar un tiro y ahí quedó. Después no quise ir más a la escuela, tenía miedo de que me dieran un tiro. ¿Por qué me iban a dar un tiro? Si no había hecho nada yo. No fui más. Pasé de grado, me quedaron dos materias y después no fui más (Lautaro, 16 años).

Los esfuerzos de los agentes institucionales (docentes, personal jerárquico, auxiliares) pueden ser encomiables, pero revelan que ante determinados tipos de situaciones como la narrada se requiere de una articulación de esfuerzos para, al menos, garantizar la vida de un estudiante a partir de un conflicto que no tiene una precisión acerca de sus motivos. Solos es imposible que puedan, ya ni hablemos de que puedan continuar en la institución, sino que logren establecer marcos de resolución de conflictos que no finalicen en agresiones físicas.

Los jóvenes cuando dejan de ir a la escuela, no solo la dejan, también abandonan sus equipos donde jugaban al fútbol, se retiran de algunos lugares a los que solían frecuentar asiduamente o lo hacen de manera muy esporádica, se desentienden de algunos grupos de amigos. Perder un organizador cotidiano tan importante como la escuela tiene un profundo impacto en el universo de sus prácticas cotidianas y en el conjunto de representaciones que tienen del mundo, en el sentido freireano del término. Lo anterior no implica que se deban instalar consideraciones que avalen la sumisión del mundo cultural de los jóvenes de sectores populares a cambio de ofrecerles un marco de contención. En todo caso, indica que es falaz sostener una explicación unicausal de las interrup-

2. Igualmente, es necesario realizar la observación estructural de que la Educación Secundaria es obligatoria, en Argentina, a partir del año 2006. Solo que en estos casos los jóvenes identificaban que sus progenitores habían tenido un recorrido educativo menor al que ellos estaban realizando en este momento.

ciones en las trayectorias escolares y que eso no tenga costos en la configuración de subjetividades juveniles en relación con el universo de posibilidades que los ámbitos institucionales educativos puedan ofrecerles.

Las geografías afectivas

Las características del retorno a la escuela tienen un conjunto de particularidades. Se despliegan lógicas, dinámicas y modos de vincularse que renuevan las intenciones de comenzar un nuevo momento en sus trayectorias. Este reingreso activa lo que podríamos denominar *geografías afectivas*, que implican visitar territorios y accidentes simbólicos ya conocidos (también por su capacidad de remembranza), pero desde otra posición subjetiva que les permite objetivar de diferente manera la experiencia que tuvieron y para capitalizar en mejores condiciones la que están por adquirir al momento en el que deciden volver. Lo distintivo es que muchos se vuelven a inscribir en los mismos establecimientos a los que concurrían y cuyas prácticas los fueron llevando a interrumpir sus trayectorias. Esta geografía conocida les brinda una economía de recursos para evitar renarrarse, en su totalidad, ante un escenario que se les presenta como novedoso. También consigna los modos de recorrer los espacios por partes de algunas subjetividades donde recurren a aquello que tienen disponible en un radio cercano y evitar traslados que fueran considerados onerosos. Es decir, solo contemplan como posible para satisfacer una demanda lo que tienen inmediatamente a la mano.

Para el caso de la escuela hay una lógica distintiva: reingresan a la escuela del barrio que ya los expulsó en una oportunidad o bien a la que tienen cerca de sus casas, pero pueden hacer grandes recorridos por toda la ciudad para ir a trabajar, salir a bailar, visitar a parientes para jugar *play station* o a quedarse en las casas de amistades. Lo que para algunos sectores populares representan las escuelas del centro como un modo de diferenciación social positiva, para otros se erige como un límite simbólico imposible de franquear. Tan es así que los testimonios del centro de La Plata mostraron que se anotaron allí porque era una delegación que dependía de la escuela de su barrio a la que habían ido en años anteriores.

Este tránsito por las geografías afectivas que los reconecta con el ámbito institucional educativo nunca se produce en soledad. Hay un acompañante que oficia casi como un *baqueano cercano* en ese recorrido. La mayoría de estos acompañantes también tiene una trayectoria incompleta en relación con lo escolar, pero eso no resulta un factor que impida el regreso. Lo fundamental es el lazo afectivo que tiene con quien tomó la decisión de inscribirse nuevamente en la escuela y la relativa seguridad ontológica que le brinda este *baqueano cercano* al momento de enfrentarse a una nueva experiencia en su vida. Poco trascendentes resultan los manejos de los dispositivos institucionales para elegir al acompañante, lo ineludible es su paraguas amoroso al que se puede recurrir por si las cosas no salen como se esperaba.

Me levanto de la siesta porque habían venido mis amigos de Córdoba. Me levanto y le digo [a mi amigo]: “¿me acompañas?”. No tomamos un mate, ni nada. “¿Adónde vamos?”. “Me voy a anotar a la escuela”. Sí, me voy anotar a la escuela, llevo los papeles y todo (Mariela, 22 años).

El marido de mi vieja. Él vino conmigo acá y quedé. El mismo día que venimos ya me quedé (Facundo, 15 años).

Me dijeron que acá había. Vine con mi mamá, no con mi mamá no, con mi novia (Esteban, 17 años).

Justo cuando vinimos acá [con la mamá], la profesora nos había dicho que no había más lugares. Justo nos reconoció a nosotros porque nosotros de chiquitos íbamos a aquella escuela. “Pasen, pasen”, dijo (Rata, 17 años).

La certeza de una compañía se presenta como un elemento favorecedor de la decisión adoptada, que la respalda en sus motivaciones y refuerza el impulso del reingreso. Este baqueano puede ser una madre, padre, amigos, entre otros, y su proximidad hace sentir más seguros a quienes decidieron inscribirse en la escuela, a pesar de los sutiles mecanismos de entornos cercanos para desalentar este proceso que emprenden. No todos los contextos familiares o de amistades alientan las iniciativas de averiguación de los requisitos necesarios y luego la inscripción para continuar con la escuela (“Mis hermanas se empezaron a matar de la risa: ‘¿Qué te vas a anotar en la escuela!’”). Las risas o las afirmaciones toscamente descalificadoras se transforman en *esporas de la desidia* que pueden desalentar la voluntad de asomarse a un horizonte de culminación de la trayectoria educativa. A veces, estas esporas de la desidia también buscan impregnar otros umbrales de construcción de un marco de posibilidades —que excede lo estrictamente escolar— diferente al que poseen actualmente. Sus plataformas de inicio se hallan dentro de los núcleos más inmediatos y son quienes parecieran propalar estas esporas, pero ni siquiera ellos son los responsables. El contexto histórico del marco de posibilidades de transformación que la hegemonía ha trazado para los sectores populares fue el factor que terminó de modelar las esporas de la desidia y un impacto desalentador para sus proyectos. La presencia de una referencia afectiva que acompañe opera como un escudo capaz de contrarrestar los efectos de estas esporas. Basta con que el baqueano esté presente en esa geografía afectiva y apunte desde la proximidad de los cuerpos a quien ya decidió iniciar un viaje a un terreno que quiere recorrer en su totalidad.

La coordinación docente juega un papel preponderante en el momento de los retornos que, sobre todo los jóvenes, hacen para inscribirse en instituciones educativas. En el momento del primer contacto suelen presentarse inconsistencias en el manejo de la información sobre los requisitos que los estudiantes reciben por parte de los docentes. La mayor recurrencia se halla en los que se refieren a la edad admitida para el ingreso. La ansiedad por inscribirse, la información sobre los requisitos recibida de desconocidos y que creía imprescindibles colisionan con los que son necesarios para la lógica institucional que manejan los docentes. Mencionar las características de la admisión es insuficiente en estas situaciones, son requeridas las explicaciones ejemplificadas para ilustrar mejor el panorama. Como el régimen de admisión está siempre abierto en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, siempre hay variaciones de la misma petición que le realizan a la escuela en este sentido. Los jóvenes tienen presentes las exigencias administrativas, pero también reconocen cuando estas son usufructuadas por docentes que experimentan el prejuicio que duda en aceptarlos.

Me atendió Susana, y Susana, al principio, me dijo que no porque me dijo que nos íbamos a anotar los dos con mi amigo. Mi amigo me dice: “¿me vio cara que no terminé la escuela?”. Ya había terminado la escuela. “No”, le digo, “es para mí sola”. Me dice: “Ah, bueno, como te veo cara de buena, que no vas a hacer macana. Te voy a anotar. Dejame fotocopia del documento”. Le dejé la fotocopia del documento. Me dice: “mañana a las seis y media, vení” (Mariela, 22 años).

Las sospechas de la coordinación docente se amparan en la lectura de los gestos que efectúan en la entrevista inicial sus potenciales estudiantes y desde allí digitan su ingreso a la institución. Sin afán de caer en generalizaciones, pero sí de evitar las romantizaciones, esta situación narrada contiene rasgos paternalistas que actualizan las tradiciones más normalizadoras de la educación de jóvenes y adultos. Los docentes pueden tener una incomodidad lógica a que se altere el ritmo y el clima de trabajo del grupo que coordina. Conjuntamente, se revela que frente a potenciales conflictos que pueda suscitar una figura nueva en el grupo carece de las estrategias para sortear esos obstáculos que todavía no acontecieron y que su internalización del pánico moral pueda hacer que un joven retrase la posibilidad de finalizar sus trayectorias. La problemática que abre esta afirmación radica en las oportunidades de ensanchar los fundamentos ético-políticos y las estrategias de reconocimiento del mundo cultural para trabajar junto con los sectores populares en los ámbitos institucionales educativos. Así la interpelación del horizonte posibilitador de nuevos horizontes de lo educativo no se circunscribe a una lectura de portación de caras.

El trabajo cuerpo a cuerpo

Las experiencias escolares previas marcan por contraste las características distintivas que tienen estos ámbitos institucionales. El conjunto de las descripciones obtenidas que realizan hombres y mujeres residen en valoraciones positivas de estos tipos de espacios. Esta imagen favorable es una constante que atraviesa todos los testimonios, que resulta atendible cuando se comprende que los estudiantes valoran la nueva posibilidad de continuar con su trayectoria escolar. Las circunstancias que los obligaron a dejar de concurrir a la escuela son puestas en suspenso en el momento de ingresar otra vez a un establecimiento escolar. Los jóvenes pueden expresar algún descontento relacionado con formas de regulación del espacio o de ciertos manejos en la coordinación docente, pero bajo ningún aspecto les generan contradicciones tan fuertes como para dejar de asistir. No abandonan la escuela estableciendo un corte definitivo con ella, de allí que sea muy difícil sostener en el discurso hegemónico —que el mediático propala y replica— que se produzca un abandono, un evento de deserción escolar (como si se tratara de una unidad del ejército). Dejan de concurrir con frecuencia, pero satelizan el conglomerado de representaciones, prácticas y vínculos intersubjetivos que lo escolar propone, inclusive por fuera de sus propósitos pedagógicos bien intencionados. Por ejemplo, van a buscar a sus novias a la salida, “explotan” sus motos (que el caño de escape suene con estruendo) en las ventanas del aula, tiran piedritas al vidrio del salón cuando saben que sus amigos están en exámenes, esperan que terminen sus tareas para proponerles ir al centro de la ciudad.

Dentro del reconocimiento que hacen de las especificidades de estos ámbitos, también es posible identificar emergentes que expliquen las relaciones que los sectores populares tienen con la institución escuela. Una relación que históricamente ha sido conflictiva desde los orígenes del sistema público de enseñanza en Argentina. Un clima más “tranquilo” para los encuentros de clases se constituye en un rasgo apreciado por los hombres y las mujeres. Gran parte de la tranquilidad se da por contar con reducidos grupos de trabajo, con ello logran tener más tiempo para conocerse entre sí. Lo mismo sucede con la coordinación docente. Tener un solo responsable al frente del grupo restituye la confianza para hacer preguntas de distinta índole, que abarcan interrogantes acerca de

contenidos disciplinares como también la solicitud de explicitar perspectivas ante problemáticas de la vida cotidiana. Los estudiantes entienden que es imposible llevar adelante este tipo de prácticas en un ámbito donde los docentes tienen un alto grado de rotación que atenta contra la posibilidad de un mayor acercamiento. Un grupo numeroso también facilita interrogantes desde la sorna y lleva a que los sujetos prefieran evitar la toma de la palabra por temor a un comentario despectivo que pueda surgir por parte de sus compañeros de curso. Esta dinámica genera instantes proclives a este tipo de prácticas de intercambios. Esto no ocurre cuando hay tiempo necesario para comprender la lógica del espacio, relajarse y entender que se trata efectivamente de una institucionalidad que favorece otro tipo de grupalidad.

También hay otro tipo de afirmaciones que extrañan el vertiginoso ritmo de los vínculos que reconocían en su anterior escuela. Anhelan los juegos de seducción entre compañeros y las complicidades para sortear los efectos del mecanismo de sanción, personalizado en docentes o preceptores. Como en este espacio no son tan evidentes los límites entre el adentro y el afuera de lo escolar, donde las amenazas de sancionar mediante amonestaciones no existen, los jóvenes sienten que se les difumina un vector de subjetivación que habían construido en relación con lo institucional educativo. De ahí la añoranza por un escenario que les permitía afirmarse subjetivamente, algo que manifiestan sobre todo los varones jóvenes que hace poco tiempo se encuentran asistiendo a un espacio de educación de jóvenes y adultos. Representa un choque abrupto, esperaban encontrarse con las dinámicas y las lógicas tan omnipresentes de su tránsito por las anteriores instituciones, que al no hallarlas aquí requieren de un tiempo para recomponer su vector de subjetivación escolar.

Los grupos con pocos integrantes también son rescatados porque favorecen la coordinación docente del espacio. En el contexto inicial de una situación de clase, sucede lo que podríamos denominar como la puesta en escena del trabajo cuerpo a cuerpo. En la construcción del vínculo docente-estudiante, ya sea para la resolución de un trabajo práctico, la satisfacción de un cuestionamiento acerca de un contenido curricular o una pregunta por una situación cotidiana, la proximidad sin exposición se convierte en uno de los atributos más valorado por jóvenes y adultos. El trabajo cuerpo a cuerpo excede lo estrictamente áulico e implica un involucramiento por parte del docente al acercarse a las prácticas del estudiante y un respeto a los tiempos de sus formas de resolución de conflictos, como también de los ritmos y las modalidades de expresión de sus interrogantes vitales.³ Tiene algunos rasgos de la lógica del aprendizaje que se evidencia con mayor notoriedad en el intercambio comunicacional para sortear una situación didáctica problemática: explicación docente; resolución de la situación que efectúa o guía el docente; retirada del estudiante con otra situación de parecidas resoluciones al caso que vio junto con su docente; nuevo intercambio reflexivo entre ambos para vislumbrar las operaciones cognitivas efectuadas. Realizar el trabajo cuerpo a cuerpo sería imposible en grupos numerosos, se necesita de un contacto simbólicamente epidérmico para enfrentar las desigualdades del punto de partida de estos jóvenes y adultos y revincularlos con el universo de lo institucional educativo. Suponer que una explicación o la presentación de una temática para todo el grupo bastarán para una determinada internalización de prácticas es inaudito

3. Aquí es posible recuperar como una memoria política el trabajo cuerpo a cuerpo que Simón Rodríguez llevó a cabo junto a Simón Bolívar. Esto puede representar la ocasión para trazar horizontes políticos que puedan brindar la oportunidad de instalar este tipo de trabajo, amorosamente militante, en prácticas de comunicación y educación.

para los ámbitos que se vienen describiendo. De todas maneras, cabe aclarar que el trabajo cuerpo a cuerpo es un tipo de vínculo ético-político necesario para interpelar, pero tampoco está exento de sucumbir a las tentaciones del paternalismo o de las infantilizaciones de un tipo de subjetividad. Sería un error esencializarlo y pensar que solo es una cualidad del trabajo político-cultural con pretensiones de transformación social.

La dimensión temporal opera como un factor diferenciador según las perspectivas obtenidas en los testimonios. La primera cuestión radica en la menor cantidad de horas reales de asistencia que implican estos ámbitos en relación con los otros establecimientos educativos a los que asistían. La menor carga horaria les permite continuar con sus empleos y, sobre todo a las mujeres con hijos, no ocupar tanto el tiempo del familiar que se los cuida mientras se encuentran en clase. Esto es una cuestión central porque plantea una convivencia lábil entre lo institucional educativo y el resto de las otras prácticas que desarrollan cotidianamente. Proponer una cosa u otra, como instancias rígidas, hace que la escuela “pierda” frente a las interpelaciones de otros tipos de espacios y las prácticas que habilitan.

La segunda cuestión tiene que ver con la percepción subjetiva de disponer de más tiempo para las situaciones de aprendizaje escolarizado.

Estabas ahí un rato y después te ibas. Acá podemos charlar de nuestros problemas, contarnos nuestras cosas y por ahí resolver si podemos un problema o no. O por ahí, no resolvemos un problema, estamos, compartimos cosas [...] Porque algunos son que están en segundo, de tercero o primero y cada uno se toma su tiempo para explicar. Eso me hace bien a mí (Andrea, 34 años).

Por otra parte, tener más tiempo en estas circunstancias deja entrever la posibilidad de afianzar las relaciones entre compañeros. Que haya menos compañeros en el grupo se traduce en una mayor posibilidad de consulta, de momentos para compartir y de distensión cotidiana. Eso redundaría en una apropiación más reflexiva de determinados contenidos que no lograron internalizar en sus anteriores recorridos y que aquí sí fue posible por haber circunscrito el encuadre en otra modalidad enunciativa. Con otra lógica —quizá más amable— es factible que logren aprender, por ejemplo, la hora en números romanos. No está de más recordar que históricamente en la modalidad de educación de jóvenes y adultos han recalcado personas que tuvieron destiempos con los ritmos previstos por los requisitos de la escuela pública. Aquí también se inscribe el eufemismo de los extendidos retrasos de aprendizajes para no aludir a las desigualdades de los puntos de partida. Disponer de otro uso del tiempo no es sinónimo de carecer de los capitales culturales para transitar por el sistema público de enseñanza.

Las articulaciones hegemónicas han jugado su papel en este sentido porque lograron la internalización de la lentitud en el aprendizaje de los estudiantes como uno de los principales motivos por los cuales asisten a estos ámbitos. Vagos y lentos son estigmas discursivos que se extendieron como síntesis explicativas de las condiciones de la relación de los sectores populares con la escuela. Las problemáticas de la educación de jóvenes y adultos vienen a señalar la hendidura, la imposibilidad de medición entre el tiempo real de las condiciones de aprendizaje con los saberes y los contenidos internalizados. Los saberes no pueden ser exclusivamente cualificados por el tiempo que demora-

ron en ser aprehendidos, sino por el grado de incidencia que tiene su puesta en práctica en el contexto de una comunidad determinada.

Los entornos inmediatos

La invisibilización de las problemáticas de educación de jóvenes y adultos es histórica. Su espacio en la agenda política pública resulta escaso. Las apariciones mediáticas de estos temas son pletóricas en narraciones que enfatizan el esfuerzo individual. Así con la pretensión de utilizar una sinécdoque como figura retórica efectista para el discurso de los medios de comunicación (Martínez, 2013a; 2013b), se diluyen las relaciones contextuales e históricas que posibilitaron la naturalización de las trayectorias furtivas.

Sobre todo los jóvenes, inicialmente tienden a manifestar que solo el grupo de compañeros y ellos son los únicos que tienen sus recorridos trancos por los ámbitos institucionales educativos. Opera una suerte de internalización de la culpabilidad individual, tampoco logran vislumbrar el marco de relaciones que hizo que la decisión de dejar la escuela apareciera como posible en un universo inmediato. Cuando se indaga un poco más en los entornos afectivos más inmediatos, sobresalen los aspectos estructurales que caracterizan la desigualdad de los puntos de partida. Veamos, en relación con las trayectorias institucionales educativas de la familia.

Mi mamá sí, mi papá siempre fue analfabeto. Mis hermanas una sola terminó, cuando era así... de una a siete (Mariela, 22 años).

No, mi viejo no terminó, pero no sé cómo fue la movida que lo hicieron entrar a la policía, ¿viste? Mi vieja tampoco, no terminó ni la primaria. Mi hermana terminó. Mi hermano le faltan un par de materias [no logra identificar a qué escuela va y en qué año] (Carlos, 16 años).

Mi papá y mi mamá no. Pero algunos [hermanos] terminaron (Luis, 34 años). [En total son 13 hermanos y no logra precisar el número de los que terminaron la escuela]

No, mi papá dice que eran 8 hermanos allá en Tucumán. Quedó con la madre. El padre había fallecido cuando él nació. Entonces, no se pudo. [...] Mi papá sabía escribir, leer no sabía. Firmar (Andrea, 36 años).

Esta recurrencia atraviesa los testimonios, donde es imposible hallar un grupo familiar completo que haya completado la trayectoria escolar. “Terminar la escuela” puede involucrar muchas dimensiones de representaciones e imaginarios, solo que aquí las interrogantes estaban circunscritas a la posibilidad de dar cuenta de la finalización certificada por el Estado de la culminación de una etapa en el sistema público de enseñanza. Las respuestas están marcadas por imprecisiones al momento de localizar los recorridos que hicieron miembros de su familia. Los olvidos o las omisiones parecen indicar que lo institucional educativo se ubica en un segundo plano en los universos cotidianos de conversación, que está sobrepasado por otras preocupaciones inmediatas que deben afrontar. Esto se vincularía con el principio de avance acumulativo, cualitativo y cuantitativo, que describe Teresa Sirvent (2008) al señalar que quién más educación inicial tiene, más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente.

También dentro de un mismo entorno familiar, las posibilidades de acceso y permanencia son desiguales cuando son escasos los recursos económicos y culturales.

Le digo a mi hijo: “Juan”. “¿Qué mami?”. “Quiero hablar con vos. Yo no hablé con tu padre, con vos quiero hablar. “Mirá voy a anotar a tu hermana, pero vos no. No tengo para pagar la inscripción. Tengo que pagarte el tuyo y el de tu hermana. No sé que vos decís”. “Bueno, mami, anotala a mi hermana. Yo trabajo”. “Bueno, está bien”, le digo. “Sea como sea el hombre aunque sea paleando va a pasar su vida —le digo—. Pero la mujer no”. No lo anotamos. Hasta el día de hoy de eso estoy arrepentida por no haber hablado. Porque en aquel tiempo, no hablaba yo (Paula, 54 años).

A partir de lo reconstruido en este testimonio, se infiere la imposibilidad de pagar la cuota inicial de cooperadora de una escuela secundaria pública en Los Hornos, un barrio de La Plata. Se trataba del desesperante contexto situacional de una madre que tuvo que optar por uno de sus hijos para que continuara en la escuela. Es factible que hubiera una ausencia de *ejercicios de lectura* de los requerimientos institucionales de quien no tuvo un vínculo fluido con lo escolar y cómo eso repercutirá en su familia. Aun así, presenta una lógica racional entendible de las posibilidades laborales inmediatas que las articulaciones hegemónicas disponen para los sectores populares. Hay un claro reconocimiento de las diferencias en cuanto a las oportunidades de acuerdo con el género, donde lo femenino corre en desventaja respecto de lo masculino. En ello, el recorrido de su hija le fue dando la razón a Paula: con el título de secundario completo le fue más fácil acceder al registro de aspirantes de auxiliares de escuela, con el que obtuvo su primer trabajo en blanco. Aún dentro de lo que se supone un mismo escenario para el punto de partida, hay elementos estructurales y configuraciones simbólicas que operan en contra de que algún hombre o mujer tome el camino de lo institucional educativo como aquello que es su inédito viable, según los términos de Paulo Freire (1999).

Por otra parte, los jóvenes también identifican a amigos que no terminaron la escuela, para ampliar el marco contextual de relaciones subjetivas en las que están inscritos.

No, andan con los chicos, con hijos, uno de cada brazo. Yo las miro y no lo puedo creer, porque no terminaron y eran compañeras mías de primaria. Yo les digo, siempre les dije, que terminen. Pero algunas son madres solteras, la otra no puede porque tienen que cuidar al nene y así. (Mariela, 22 años).

La mayoría no va ninguno, se la pasan en la calle. Son todos pibes de la calle, mi junta, no tengo amigos, amigos que vayan así a la escuela. No hacen nada, se la pasan en la calle (Carlos, 16 años).

Sí, una banda [un montón]. Pero porque los padres no le dan bola. Salen a trabajar o están en la calle no le dan pelota. Los pendejos están en la esquina (Lautaro, 16 años).

Hay un montón. Todos los de ahí adentro no terminaron la escuela, todos por trabajar. De adentro de La Fábrica [un asentamiento] hay un montón de chicos que no terminaron la escuela. Yo les pregunto a ver si quieren terminar la escuela y me dicen que no (Abi, 18 años).

En un primer momento parecían ceñir las trayectorias incompletas solo a su grupo de compañeros, luego comenzaron a vislumbrar que muchos pares se encontraban por fuera del ámbito educativo. Puestos en relación, inscriben a muchos amigos y amigas con las trayectorias incompletas en materia educativa. Lo interesante radica en que logran identificar los motivos antagónicos: la necesidad de trabajar, pero también sus responsabilidades familiares, y el desinterés que lo institucional educativo le suscita a muchos jóvenes. Indagar en este “desinterés”, que en realidad es una pérdida de la

capacidad de interpelación de la institución escuela, excede ampliamente los propósitos de investigación de este trabajo. Aun así, entrega parámetros de comprensión de los horizontes de los jóvenes de sectores populares donde el impacto de la colisión entre los deseos de futuro y las condiciones reales para obtenerlos dejan marcas en los cuerpos y en los imaginarios.

La profusión de los testimonios expuestos marca la imposible sutura del sistema público de enseñanza para los jóvenes de los sectores populares. “Están ahí” los chicos y las chicas que no terminaron la escuela, no tienen miedo de decir que no tienen ganas de ir o que no pueden (algo que gran parte del universo adulto todavía oculta).⁴ Sus amigos saben quiénes son, pueden verlos todos los días, ir al baile juntos. Lejos están de constituirse en un conjunto invisible o en expresiones anómalas de una sociedad que tiene horizontes de futuro plenos.

Conclusiones

Para concluir de manera provisoria, diremos que es sumamente complejo dar una impresión totalizadora de las numerosas trayectorias educativas que pueden experimentar miembros de sectores populares. En este sentido, hemos realizado un breve panorama por ciertos modos posibles de transitar la escolarización. Se plantearon las similitudes y las diferencias que propugnaban los jóvenes y los adultos, cada uno por su lado, en las valoraciones específicas que hacían de esta institucionalidad y la importancia del *trabajo cuerpo a cuerpo* para sostener en el tiempo su vínculo con lo escolar. En el reingreso se genera un proceso de visitar *geografías afectivas*, a partir de territorios ya conocidos que permite capitalizar de otra manera las experiencias escolares que tuvieron. Por ello, se describió una forma de comprender la necesidad de reconocer las estrategias de los entornos inmediatos como posibilitadores u obturadores de vinculación con instituciones educativas.

Con el propósito de mantener los umbrales de problematización, sugerimos operaciones de análisis —precarias y contingentes— para reflexionar acerca de los modos de relacionarse con lo educativo que tienen hombres y mujeres que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos. Así es como proponemos hablar de trayectorias furtivas que implican un vínculo lábil con las instituciones educativas, estructuradas por relaciones de usufructo simbólico que están mediadas por variadas entradas y salidas al ámbito escolar. También esto produce identificaciones lábiles de pertenencia a una institución determinada. Esas entradas y salidas obedecen a múltiples razones —preeminencia de los mandatos familiares, deseos personales, hastío con alguna práctica escolarizadora, precarización laboral, entre otras— donde nadie sale indemne de esta situación. Quedan marcas en la memoria biográfica, que son actualizadas en la performatividad —como capacidad de inteligibilidad y de acción— del discurso que nombra lo educativo y establece un abanico de significaciones que posibilitan o imposibilitan el retorno para la finalización de su trayectoria.

4. Cabe aclarar que las referencias empíricas de esta investigación y el momento de realización del trabajo de campo no se correspondió con el crecimiento exponencial y el alcance del Plan Fines (de finalización de la educación secundaria) que depende del Ministerio de Desarrollo y del Ministerio de Educación de la Nación. Lo mismo ocurrió con el lanzamiento del Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos (Progresar). Todavía es considerable el número de jóvenes que tienen una trayectoria incompleta en relación con las instituciones educativas, es importante señalar que estas políticas públicas han desarrollado esfuerzos por revertir esta situación.

Las múltiples entradas y salidas tienen un costo que se expresa abiertamente en la vuelta a comprender el juego de reconectarse con las prácticas y las modalidades de interacción esperadas para determinadas prácticas contempladas por la escuela. Existe una relativa adaptación, proceso intuitivo de internalización de lo esperable, que se resuelve por lo extendido de ciertas prácticas de la escolarización. En el caso de los jóvenes, la cercanía con su paso escolar hace que este obstáculo pueda sortearse rápidamente, al igual que la comprensión de ciertos dispositivos institucionales. *Una trayectoria furtiva* comprende y lee de inmediato los alcances represivos del mecanismo de una institución educativa, como también sus posibilidades de sortearlo y de hasta dónde tensar la preeminencia de la autoridad que dirige y regula las prácticas que se ponen en juego en ese escenario.

La lectura de los indicios que surgen de fragmentos de intercambios subjetivos y de momentos compartidos se articula en conjeturas que, posteriormente, habilitan marcos de acción en torno de lo escolar. Las trayectorias furtivas guardan instantes de una relativa latencia donde se *debaten* las alternativas de permanecer en la escuela o de salir en búsqueda de otras posibilidades de realización. Esta latencia es profundamente activa, no debe confundirse con un encriptamiento, porque se mantiene el sentido del juego de aquello que es anhelado por la escuela y, en ocasiones, se comienzan a generar los argumentos que puedan cuestionarla posteriormente. Es un proceso en silencio, soterrado, que algunas figuras docentes no perciben y luego se sorprenden por acontecimientos inesperados que fueron amasados durante las instancias áulicas. La mayoría de las ocasiones esto redundaba en la salida de los ámbitos educativos, sin la exposición de las verdaderas razones que motivaron u ocasionaron esta decisión y que luego se exponen de manera abierta en el reingreso a la escuela, inclusive con la misma docente y/o en el mismo grupo en el que estuvieron anteriormente.

En el juego de entradas y salidas que caracterizan a las trayectorias furtivas suceden instancias donde se torna necesaria la restitución de la confianza entre compañeros con el que convivirán algunos días de la semana. Las escenas que narran el reingreso a la escuela se hallan colmadas de menciones que describen una incomodidad recelosa ante las nuevas caras que habitan esos ámbitos. A pesar de que, en ocasiones, fueron a la misma escuela y/o compartieron el curso, el montaje de otra escenografía escolar difumina los vínculos intersubjetivos y trastoca como en un caleidoscopio las relaciones entre pares. Cada comunidad tiene memorias de los conflictos más recurrentes que las atraviesan, como así también de los agentes que los sufren y aquellos que los ejecutan. Por ello, es probable que un estudiante haya sufrido una experiencia compleja y que la comunidad indique a algún compañero como el responsable. Al momento de inquirir si los motivos de esta desconfianza hacia otros compañeros estaban fundados en cierto tipo de experiencias violentas o delictuales, las afirmaciones registradas fueron todas negativas. Solo mencionaron las caras (los rostros) como el elemento que condensaba la desconfianza hacia sus pares y que se desplazaba hacia el clima del espacio educativo. Hay ciertos rasgos de pánico moral, probablemente acicateados por el estatuto de una cultura mediática, que se evidencian como los condicionamientos iniciales en el reingreso en una institución educativa, que se conjugan con la disolución de las solidaridades comunales que pulverizaron las macropolíticas del neoliberalismo.

El transcurrir cotidiano por el ámbito escolar y compartir escenas educativas institucionales logran subvertir algún pliegue de la desconfianza, si no se atraviesan situaciones de importantes malentendidos y si la coordinación docente es lo suficientemente abierta y sensible para generar climas afables y comprensivos de los modos en los que la desigualdad se hace carne y símbolo en sus

estudiantes. Esta desconfianza nunca desaparece en su totalidad, guarda alguna que otra reserva si existe un comentario dicho a destiempo, un mensaje de texto contradictorio o impreciso, hasta una mala mirada para edificar nuevamente una distancia. Dentro del marco de relaciones intersubjetivas y las construcciones colectivas de significaciones, hay estrategias de diferenciación simbólica de los lazos generados en el espacio escolar. No es lo mismo ser un conocido que ser compañero, como tampoco es lo mismo ser compañero que amigo. Se exhibe una gradualidad profundizada por el tono y las retóricas de las historias compartidas que promueven identificaciones comunes. En el interior de las trayectorias furtivas, el marco de relaciones se inicia con ser “conocidos del barrio” o de “la otra escuela” para dar lugar a ser compañeros de (esta) escuela, aquí es donde se asienta la gran parte de los vínculos, aunque también han señalado que comenzaron con relaciones de amistad gracias a lo compartido en el espacio escolar. Que se nombren a sí mismos como amigos dentro del ámbito escolar no indica necesariamente una relación de iguales condiciones que se traslade a otros escenarios. Por ejemplo, asisten y se van juntos de la institución educativa pero, en determinados casos, van a bailar o salen al centro de la ciudad con otro núcleo de amistades al que puede sumarse un amigo de la escuela. Cuando el marco intersubjetivo de relaciones está asentado durante un tiempo prolongado en la condición de compañeros de escuela es donde puede hallarse un mayor desarrollo de tramas que les permitan finalizar el ciclo lectivo.

Un punto de análisis difuso en el conjunto de las trayectorias furtivas se plantea en las posibilidades de observación de la relativa inadecuación del oficio de ser estudiante. Hay un repertorio de las prácticas que la hegemonía construyó para trazar el recorrido de las tradiciones de la escolarización y el sometimiento de las subjetividades más hostiles a estas propuestas. Las trayectorias furtivas establecen un plano de opacidades acerca de dónde está el proceso de exclusión y en dónde está la decisión cabal de abandonar un escenario educativo que no interpela (Buenfil, 1992) el horizonte de sus deseos. Seguramente en la toma de esa decisión, expresada en términos individuales, está disfrazada la expulsión de los sectores populares de las instituciones educativas.

Referencias bibliográficas

- Buenfil, R. N. (1992), *Análisis de discurso y educación*, México, DIE-Cinvestav (Documentos DIE; 26).
- Duschatzky, S. (1999), *La escuela como frontera*, Buenos Aires, Paidós.
- Efron, G. (2009), La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación, en M. Cháves (ed.), *Estudio sobre juventudes en Argentina 1*, La Plata, Edulp-RIJA, pp. 135-153.
- Freire, P. (1999), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago, Aldine.
- Guber, R. (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.
- Kaplan, C. (2009), *Violencia escolar bajo sospecha*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kessler, G. (2002), *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-Unesco.

- Martínez, D. (2012), *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación* (Tesis de Maestría), La Plata, FPyCS-UNLP.
- Martínez, D. (2013a), “Configuraciones subjetivas de la educación de jóvenes y adultos”, en *Revista Autónoma de Comunicación de la UNAM*, núm. 3, en <http://investigacion.politicas.unam.mx/racomunicacion/?p=492> (consultado el 13 de diciembre de 2014).
- Martínez, D. (2013b), “Rasgos de la subjetividad juvenil en la educación de adultos”, en *Revista Trámplas de la Comunicación y la Cultura*, núm. 75, pp. 45-55.
- Puiggrós, A. (2006), *Historia de la educación argentina. Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Vol. I, Buenos Aires, Galerna.
- Reguillo C., R. (2005), *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma.
- Sirvent, M. T. (2008), *Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Southwell, M. (2009), “¿Particular? ¿Universal?: Escuela media, horizontes y comunidades”, en *Revista Propuesta Educativa*, núm. 30, pp. 23-35.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Tenti F., E. (2000), *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, IPE-Unesco.
- Terigi, F. (2007), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, ponencia en *III Foro Latinoamericano de educación, jóvenes y docentes: la escuela secundaria en el mundo de hoy*, 28-30 de mayo del 2007, Buenos Aires, Fundación Santillana, en <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/des> (consultado el 13 de diciembre de 2015)