

Capítulo 6. Trayectorias juveniles e inclusión educativa: tensiones y movimientos en los repertorios de intervención de escuelas secundarias de la ciudad de La Plata

Youth trajectories and educational inclusion: tensions and movements in the intervention repertoires of secondary schools in the city of La Plata.

Mariángeles Calvo

Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0000-0001-8850-5561>

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo compartir algunos de los hallazgos producidos en la tesis de doctorado “Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad”.²⁶ Se busca reflexionar sobre la construcción de intervenciones orientadas al acompañamiento de las trayectorias juveniles, considerando la necesaria revisión del enfoque de inclusión educativa en contextos de profundización de la desigualdad. En esta línea de análisis, la configuración de subjetividades signadas por una acumulación de desventajas y precariedades, demanda visitar las categorías de inclusión y trayectoria educativa, desde la trama de lo vivido y diversos modos de experimentar la escolaridad. En este sentido, buscamos compartir algunos de los desafíos que advierten los nuevos repertorios de intervención, expresando el lugar central que asume el enfoque generacional en las tramas de la inclusión en las escuelas.

Palabras clave: Trayectorias, Inclusión, Desigualdad, Juventudes, Escuela.

Abstract

This paper aims to share some of the findings produced in the doctoral thesis “Listening and narrating the school: lattices of trajectories, inclusion and inequality”. It seeks to reflect on the construction of interventions aimed at accompanying youth trajectories, considering the necessary revision of the educational inclusion approach in contexts of deepening inequality. In this line of analysis, the configuration of subjectivities marked by an accumulation of disadvantages and precariousness, demands revisiting the categories of inclusion and educational

²⁶ Tesis de Doctorado desarrollada en el marco de la Carrera de Doctorado en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Trabajo Social-UNLP.

trajectory, from the fabric of the lived and various ways of experiencing schooling. In this sense, we seek to share some of the challenges that the new intervention repertoires warn, expressing the central place that the generational approach assumes in the plots of inclusion in schools.

Keywords: *Trajectories, Inclusion, Inequality, Youth, School*

Introducción

El enfoque de la Educación Inclusiva se ha transformado y resignificado a lo largo de la historia. Como sostiene Aldo Ocampo (2018), el mismo se presenta como un híbrido en el marco de las ciencias sociales y al interior de las ciencias de la educación, debido a la escasa reflexión y análisis epistémico y político. Esta categoría, polisémica y dinámica –según el autor- requiere repensar y resignificar la inclusión a los fines de gestar propuestas pedagógicas y repertorios novedosos de intervención en pos de la justicia social.

En el caso argentino, así como en otros países de América Latina, podemos decir que la apuesta de una Escuela para todos y todas produce una serie de controversias y movimientos al interior de la política pública educativa, incidiendo en las prácticas y discursos de agentes. En este sentido, un hito histórico clave en nuestro país es la conquista de la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario, situación que trae como resultado, la masificación del sistema educativo. Existe un cuerpo bibliográfico abundante referido a dicha temática que, desde distintas miradas, hace hincapié en las limitaciones que presenta el formato escolar, profundizando en el carácter dinámico y cambiante de la educación secundaria (Tiramonti; 2011; 2016; Southwell, 2020b, Bostal y González, 2020; Gluz y Moyano, 2018; Krichesky, 2014).

En esta línea de análisis, en la presente investigación se observan tres puntos de tensión en el enfoque inclusivo. En primer lugar, una demanda de acompañamiento a las trayectorias educativas que, en la gestación de las intervenciones, denota una heterogeneidad de miradas y pareceres respecto a lo que se entiende como “trayectoria”. Algo similar ocurre con la noción de inclusión, la cual se presenta como parte de un consenso unánime un tanto sospechoso en la dimensión discursiva (Skliar, 2022) con escasa reflexión crítica sobre aquello que entendemos como experiencias y/o prácticas inclusivas en las escuelas.

Por otro lado, la apuesta de garantizar una escuela para todos/as deja entrever que la institución escolar funciona, en algunos casos, como “sala de espera” más que como espacio de encuentro. Es decir, se plantea a la inclusión como *el estar* en la escuela, sin considerar las vicisitudes que imprime el *permanecer*, algo que implica en la vitalidad de experiencias singulares, revisar prácticas que entienden a la inclusión como tolerancia indiferente hacia los/as “diferentes” (Skliar y Duschatzky, 2000). Dicha situación se complejiza en la escena cotidiana por las historias que presentan algunos/as jóvenes cuyas trayectorias vitales están signadas por el resquebrajamiento, la desesperanza y acumulación de precariedades. En algunos casos esto último dialoga con procesos excluyentes que se sostienen en veredictos escolares condenatorios hacia estudiantes.

Por último, la demanda de alojar a las diversidades en la escuela se presenta como eje estructurante del enfoque de educación inclusiva. En este sentido, la diversidad es pensada en las intervenciones y en las prácticas educativas desde una alteridad pura (Skliar, 2013) donde atender a la diversidad en la institución escolar, se simplifica a construir diagnósticos clasificatorios de otro a quien se lo considera desviado de la norma, alguien a corregir, un otro que necesita asistencia y/o atención especial (Skliar, 2013; 2016).

Buscamos reflexionar sobre estos aspectos considerando algunos de los movimientos que se presentan en las escuelas secundarias, al gestarse nuevos repertorios de intervención en la relación entre mundo adulto y mundo juvenil. Hemos observado que la resignificación de espacios y tiempos de algunas instituciones, lleva en su cotidiano a que las diferencias y heterogeneidades de las trayectorias educativas, sean significadas como posibilidades y no como obstáculos.

El capítulo se divide en cuatro apartados, el primero comparte precisiones metodológicas de la investigación doctoral. En el segundo se reflexiona sobre la inclusión educativa desde una mirada ampliada, problematizando dicha categoría a partir de la noción de *integraciones excluyentes* (Bayón, 2015). El tercer apartado comparte modos diversos de experimentar la escolaridad, desde vivencias cotidianas de jóvenes en el nivel secundario, en las tensiones que emanan del ser-estar-permanecer en la escuela. En el cuarto se exponen hallazgos que dan cuenta de intervenciones que en el cotidiano escolar, parten de un enfoque generacional, buscando acoger experiencias singulares, en contextos de profundización de la desigualdad.

Por último, se comparten algunas reflexiones finales en vistas a continuar profundizando los puntos abordados a lo largo del capítulo, no a modo de cierre, sino para construcción de nuevos interrogantes y/o futuras líneas de indagación que posibiliten repensar la noción de inclusión educativa en intrínseca relación con las experiencias juveniles.

Algunas precisiones metodológicas

La investigación doctoral se llevó a cabo en el período 2016-2020, dicho contexto posibilitó abordar las transformaciones que han sucedido a las políticas públicas educativas en periodos de gestión con enfoques y orientaciones diferentes en torno a las consideradas políticas socio educativas inclusivas.

Reconocemos allí dos periodos claves, el período 2003-2015 caracterizado por la conquista de marcos legales orientados a la promoción y protección de derechos de las infancias y juventudes, donde la ley nacional y provincial de educación y la expansión de la obligatoriedad en nivel secundario, se constituyen en hitos relevantes con fuerte incidencia en la reorientación de las demandas de intervención en las escuelas.

Este periodo se caracteriza además por propuestas de acompañamiento a la heterogeneidad de trayectorias educativas, con la creación de nuevos formatos escolares y programas orientados a la mejora de infraestructura, entrega de materiales didácticos, capacitación docente, entre otros. Asimismo, asumen un lugar central la creación de equipos interdisciplinarios con enfoque comunitario y territorial que piensan las problemáticas educativas en contextos y situaciones particulares.

Por otro lado, el periodo 2015-2019 trae fuertes transformaciones al sistema educativo ligadas al desfinanciamiento de la educación y desarticulación de las políticas inclusivas. La profundización de la lógica meritocrática refuerza la responsabilización individual en jóvenes y sus familias, con una educabilidad bajo sospecha (Baquero, 2001) del educando y sus capacidades, que profundizan en dicho periodo, a nivel discursivo y práctico, las brechas entre merecedores y no merecedores del secundario.

En la transición de ambas gestiones se desarrolló el trabajo empírico de la investigación, a partir de un acercamiento a marcos regulatorios, propuestas programáticas y proyectos institucionales en yuxtaposición con los relatos y experiencias de adultos y jóvenes de escuelas secundarias.

La estrategia metodológica utilizada fue mixta, combinamos una serie de técnicas cualitativas y cuantitativas. Se desarrolló un estudio interpretativo y exploratorio, que tuvo como principal objetivo flexibilizar las decisiones metodológicas según escenarios y agentes, centrándonos en las interacciones de jóvenes y adultos/as en la institución escolar. Respecto a las decisiones muestrales, la selección de las escuelas y agentes educativos, resultaron del vínculo establecido con referentes claves en el campo; preceptoras, directoras, trabajadoras sociales, entre otras, que compartieron información relevante sobre el organigrama y circuitos del sistema educativo a nivel provincial, además de presentar un vínculo con profesionales de las escuelas estudiadas.

Se seleccionaron cuatro escuelas secundarias públicas históricas de la ciudad de La Plata, que se diferencian por la inscripción territorial, población que asiste a las mismas y organización interna. Se realizó el estudio en una escuela ubicada en el centro de la ciudad, otra ubicada en el sector rural que constituye al cordón frutihortícola de La Plata y dos escuelas ubicadas en barrios aledaños, una de estas presenta la particularidad de ser un colegio industrial de orientación técnica. Cabe resaltar que dichas instituciones reciben entre 700 y 1000 matriculados/as de la ciudad de La Plata y ciudades vecinas.

Se desarrollaron 60 encuestas a jóvenes de entre 15 y 18 años para relevamiento de aspectos generales referidos a la trayectoria educativa, entendida como relación entre el dentro y fuera escolar. Es estas se indagaron a) barrios de residencia b) composición familiar c) participación en organizaciones y eventos c) actividades que realizan en el tiempo libre d) inserción en el mercado laboral e) programas sociales con los que cuentan f) organización para el estudio g) consulta por repetencia y/o si dejaron de asistir a la escuela h) preferencias/elecciones entre trabajar y/o estudiar i) lo que les gusta de la escuela y lo que cambiarían j) si se presenta el deseo/interés de continuar estudiando y/o realizar otros proyectos (Calvo, 2022).

Posteriormente se realizaron 20 entrevistas en profundidad a algunos/as de los/as jóvenes encuestados/as, con el fin de profundizar aspectos relevantes que aparecían en las encuestas y que asumen un lugar central en la configuración de sus trayectorias educativas, desde eventos, vínculos, entorno, relación con referentes cercanos, elecciones, proyectos, entre otros. Cabe resaltar que eran jóvenes que se encontraban cursando sexto año de secundario y algunos participaban de las Aulas de Aceleración. Esta última es una propuesta de finalización de estudios secundarios que supone culminar 3 años de secundario en uno pasando directamente a 4to año,

cuestión que posibilitó acercarnos a jóvenes que retornaron a la escuela luego de dos o tres años de haberse ausentado por diversos motivos.

En relación con el mundo adulto, se desarrollaron entrevistas en profundidad a preceptores, docentes, directivos y Equipos de Orientación Escolar (compuestos por una trabajadora social y una psicóloga). En estas se buscó indagar en la construcción de estrategias de intervención y prácticas educativas orientadas al acompañamiento a las trayectorias juveniles, contemplando obstáculos, facilitadores, límites, sentidos, apuestas, entre otros.

La heterogeneidad de las instituciones estudiadas y de las características de la población que asiste a las mismas, resulta en los análisis realizados en una tipología de escuela secundaria que deviene de los modos en que el mundo adulto y mundo juvenil la significan:

1. *La escuela del centro* aparece como una institución que presenta fuertes distinciones materiales y simbólicas con las consideradas “*escuelas de la periferia*”, allí las cuestiones vinculadas a la accesibilidad al territorio, es decir, la presencia de bibliotecas, espacios de esparcimiento, entre otros explicita la desigualdad en los modos de experimentar la escolaridad. Además, opera una significación que divide un nosotros-ellos, donde se considera que la permanencia y acceso a dicha escuela garantiza “rescatar a algunos/as jóvenes de los peligros de sus barrios de pertenencia” (sic).
2. *La Técnica* como una escuela que se reviste de prestigio y reconocimiento a nivel social. Esto se debe a las familias que históricamente han asistido a esta institución, pero además a la significación de un orden cotidiano que la distingue en el discurso de la conflictividad inherente al resto de las escuelas. Se considera una escuela “mejor organizada” (sic), en la que muchos de los profesores han sido previamente alumnos, siendo esto motivo de seguridad y certeza frente a la recepción de un estudiante “conocido y esperado”, que llega por recomendación de familias o por una orientación profesional similar a la que tienen sus padres. Esto último se complejiza en el escenario de profundización del neoliberalismo donde retornan a estas escuelas jóvenes de colegios privados frente a la imposibilidad de solventar altas cuotas escolares.
3. *La escuela de las quintas*. A diferencia de las anteriores, esta institución aloja familias del sector quintero de la ciudad, aspecto que en el discurso de los y las profesionales entrevistados/as resulta en una clara distinción al enunciarse/significarse como portadora de una estética armónica por una supuesta “inocencia de las familias”. Allí, el estigma se refuerza por condiciones de clase social y por la inserción laboral en el sector quintero. Así mismo, por una organización familiar sostenida, en algunos casos, en prácticas de cuidado a cargo de mujeres con una fuerte división de roles por género. Esto deviene en miradas del mundo adulto que –en algunos casos– cargan con prejuicios respecto a las trayectorias educativas de jóvenes y la posibilidad de permanecer, culminar o continuar estudiando.

Esta tipología de escuelas secundarias, en el marco del trabajo de campo posibilitó acercarnos a los diversos modos de enunciar y experimentar la escolaridad

por parte de jóvenes y adultos. Prevalece en la misma una tensión controversial entre un enfoque inclusivo y un modo desigual de vivir las condiciones de acceso y permanencia en secundario, tanto en los modos precarios de habitar la escolaridad frente a la infraestructura escolar y recursos para hacer posible la estrategia pedagógica, como el modo que se orientan las estrategias de intervención en acompañamiento a trayectorias. Allí, pudimos advertir prácticas signadas por juicios condenatorios sostenidos en etiquetamiento y rótulos estigmatizantes, como el alumno de las quintas, el alumno pobre (Kaplan, 2006), entre otros. Sin embargo, observamos nuevos repertorios en prácticas docentes y en las intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar (EOE), las cuales interpelan modos de ver y nombrar a jóvenes en las escuelas. Esto se expresa en intentos por repensar modos de alojar a estudiantes que presentan trayectorias diversas.

Integraciones excluyentes en la escuela: mirada ampliada de la inclusión educativa

Resulta menester especificar que la presente investigación plantea una mirada ampliada de la educación inclusiva, analizando a la misma en relación con la estructura social. En esta línea de problematización se considera a la desigualdad como experiencia individual y colectiva que requiere reflexiones ancladas en la dimensión relacional de las prácticas educativas. Esto se llevó a cabo a partir del acercamiento a las interacciones entre jóvenes y adultos en la escuela, prestando central atención a dimensiones materiales, simbólicas y vinculares.

En esa línea teórica, la categoría de integraciones excluyentes (Bayón, 2015) permitió problematizar el discurso de la garantía de igualdad de oportunidades para los/as jóvenes, vinculado a las condiciones de acceso a la institución escolar. Esto implicó analizar las intervenciones orientadas a promover la accesibilidad, permanencia y egreso en el sistema, considerando los modos desiguales en que los/as estudiantes experimentan la escolaridad en y desde la acumulación de precariedades y desventajas que configuran sus trayectorias de vida.

A modo de desentrañar aquello que se manifiesta en el ámbito escolar como integraciones excluyentes, nos acercamos a biografías escolares y, sobre todo, a lo que los y las jóvenes refirieron en relación con su entorno, vínculos, vivencias, elecciones, entre otros.

Para abordar estas dimensiones fue central partir del *enfoque de trayectorias y curso de vida*, el cual posibilitó anudar experiencias personales a eventos históricos sociales específicos, permitiendo reconstruir trayectorias educativas, sin necesidad de realizar un estudio de la historia de vida de cada joven, sino partiendo de reunir en sus propios relatos, situaciones e hitos temporales claves en sus historias. Estos aspectos en el trabajo de campo dejaron entrever el fuerte impacto que tienen las vivencias relacionales de la escuela en la configuración de las subjetividades juveniles. En este sentido, *el enfoque generacional* abrió dos puertas, por un lado, la posibilidad de analizar estas experiencias -escolares y no escolares- ligadas a acontecimientos, contextos específicos, vínculos y entorno. Por otro lado, indagar experiencias y situaciones que encuentran al mundo adulto y juvenil en el cotidiano de las escuelas, a partir de distintas interacciones, convicciones, afectos y expectativas.

Advertimos que, en el marco del enfoque inclusivo de la política educativa, la “atención a la diversidad” -en algunos casos- es considerada sinónimo de atención especial y/o asistencia a un sujeto considerado problemático y/o deficitario. Desde los aportes de Carlos Skliar (2016) podemos decir que esa diversidad en términos relacionales es significada desde un lugar de total alteridad en la comunidad educativa. Esto, en palabras del autor, en ocasiones resulta en el *diferencialismo*, una relación hostil que, en el encuentro con otros, considera al “diferente” como el sujeto problema, desviado de la norma, carente, desfavorecido, incapaz, alguien a quien hay que brindar un trato especial.

El territorio de las diferencias se encuentra devastado por las sucesivas cruzadas que intentaron acabar con la alteridad. Aún hoy la cultura, lo social y sus instituciones, atraviesan campos minados: recambios de nombres, costos de sirenas integracionistas, la supremacía en extremo de un lenguaje jurídico, el reposicionamiento de la idea de lo normal. (Skliar, 2016, p. 15)

En la escuela el diferente es aquel que no se ajusta al referente aspiracional y deseable de la escuela moderna: el sujeto occidental, hombre, blanco, burgués y autosuficiente; con lo cual, todo lo que queda por fuera de ese ideal que iguala, es considerado diferente, y en su calidad de diferente deficiente, anormal, entre otros. En este sentido, la pedagogía de las diferencias (Skliar, 2009; 2013; 2016; 2022) aporta relevantes líneas para visibilizar las múltiples opresiones y discriminaciones que sufren los cuerpos juveniles en la escena escolar, considerando la presencia de múltiples singularidades y modos de ser, existir y vivir.

En esta línea, consideramos la importancia de reflexionar sobre dos aspectos, por un lado, sobre la puesta en acto de las llamadas políticas de inclusión socio educativa y por otro, la relevancia de partir de las experiencias de jóvenes que transitan el nivel secundario, para revisitar la apuesta de la inclusión a partir de los modos en que esta se vivencia.

En este sentido, es de resaltar, que una de las transformaciones cruciales con mayor incidencia en el sistema educativo argentino es la expansión de la obligatoriedad en el nivel secundario. Esta requiere ser leída en clave de un contexto específico en el cual el enfoque de la inclusión educativa asume un lugar central, en vistas a la apuesta por legitimar el acceso, permanencia y egreso de jóvenes que históricamente habían sido excluidos del sistema educativo.

En el marco de las políticas de inclusión socio educativa observamos dos tensiones 1) la llegada de los denominados nuevos públicos a la escuela que reconocemos como “sujetos inesperados” (Carballeda, 2017) cuyas trayectorias están signadas por la precariedad pero, mucho más, por la estigmatización que experimentan frente a la degradación de la condición humana y el sufrimiento 2) el ideal de Escuela para todos/as y Escuela como espacio de lo común, opaca el carácter conflictivo de lo que acontece en el encuentro con otros en el cotidiano escolar, donde como sostiene Skliar (2016),

uno de los mayores desafíos es *estar juntos en educación*, algo que en algunos casos se traduce en una “inclusión escolar” sostenida en la tolerancia indiferente (Skliar y Duschatzky, 2000).

Resaltamos la importancia que asume en las intervenciones el acercamiento a las experiencias singulares y colectivas de la desigualdad, como una vía para disputar/enfrentar la lógica de la “falta”, la “falla” y “las víctimas”, que reafirma el supuesto de que existen destinos inexorables en algunas vidas juveniles.

En este sentido, es significativo el aporte de Frigerio (2004), en tanto, posibilita reflexionar sobre aquello considerado irremediable en el marco de las intervenciones inclusivas:

Quando la desigualdad genera sufrimiento y se expresa en el dolor: dolor subjetivo y singular de historias personales. Dolor político encarnado en comunidades y sujetos sociales. En aquellos casos es que lo inexorable toma la forma de un destino preestablecido donde ambos dolores se potencian mutuamente y se vuelven indistintos. (Frigerio, 2004, pág.2)

Para la autora, en las tramas de la desigualdad, reconocer el carácter político del dolor, habilita la pregunta sobre lo que genera sufrimiento en las vidas y con ello la posibilidad de pensar acciones para modificarlo. Lo que acontece en lo opaco de la escuela, en los rincones pocos alumbrados, lo acallado en los cuerpos juveniles, lo que duele, lo no dicho. Eso que hace que nos re-una el miedo, la fragilidad y el “no saber qué hacer”, abordado desde el lugar más sensible y común del encuentro con otros, puede transformar destinos.

Advertimos que en medio de estos padecimientos y sufrimientos, se construyen las intervenciones para acompañamiento a las trayectorias juveniles en las escuelas. En la investigación, observamos dos cuestiones en este sentido, en primer lugar, la trayectoria educativa es una noción que no se discute desde un anclaje epistémico y político y esto resulta en leer/abordar esas trayectorias, sin dar central importancia a la experiencia singular y modo específico de vivenciar la escolaridad. Se acota por tanto la mirada al tránsito escolar con desconocimiento de lo que acontece en el entramado *trayectoria personal, desigualdad e inclusión excluyente en la escuela*. Esto último, tiene que ver con el peso que tienen las miradas y nombramientos en biografías escolares que resultan en la configuración de subjetividades juveniles.

En este sentido, Contreras (2003; 2010) sostiene que la discusión sobre las escuelas deja de lado, en muchos casos, la pregunta sobre qué entendemos por escuela. Cuestión que resulta en análisis acotados a una visión burocrática administrativa y estandarizada de la institución escolar, donde la experiencia pasa a segundo plano. Es decir, la discusión sobre la inclusión se acota al estar o acceder, sin considerar que en la experiencia cotidiana de cada escuela emergen otros modos de ser y permanecer en ella.

Esto último carga de vitalidad a la institución escolar y con ello posibilita revisar/rescatar prácticas e intervenciones que muchas veces son ninguneadas o subestimadas. Como sostienen Contreras y Pérez De Lara (2022), las escuelas se reinventan a diario en su cotidiano y es menester preguntarnos qué es lo que hace posible que esto suceda. Allí, es central ahondar en marcos regulatorios, pero y, sobre todo, en el modo singular y experiencial en que cada escuela en la vitalidad de sus agentes, en el vínculo, en los deseos, intercambios y cuidados, hacen cuerpo el enfoque inclusivo.

En este sentido, la Ley Nacional de Educación 26.206, La Ley 26.075 de Financiamiento Educativo; La Ley 26.061 de Promoción y Protección de Derechos de NNA y La Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, son referidas en los discursos de entrevistados/as como las que orientan los sentidos que guían la intervención. Ocupan un lugar relevante en secundaria las políticas de inclusión educativa de entrega de materiales didácticos y recursos pedagógicos, de promoción de capacitaciones docentes y construcción de programas de acompañamiento a las trayectorias educativas para finalización de estudios secundarios. Estas transformaciones garantizaron reorientar la política pública y con ello la configuración de intervenciones, generando transformaciones en el marco de la política curricular y encuadre legal que regula prácticas de los agentes en educación. Sin embargo, como explicitamos previamente, la configuración de prácticas inclusivas debe analizarse en consonancia con todo aquello que surge en el cotidiano en *entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad*, donde la creación de prácticas de enseñanza, así como de intervenciones por parte de Equipos de Orientación Escolar, enfrentan demandas que conllevan nuevos esfuerzos.

Esta situación presenta intrínseca relación con los modos desiguales de experimentar la escolaridad en los que operan distinciones materiales, simbólicas y relacionales, que dividen al mundo escolar, resultando en inclusiones desfavorables. Allí la precariedad se constituye en un modo de habitar la escuela configurando una subjetividad precaria en jóvenes que experimentan condiciones de infraestructura deficitaria, la constante adecuación de espacios -por parte de los adultos- para hacer posible las diferentes tareas, junto a la naturalización de la escasez material de recursos para estar y ser en la escuela.

Las escenas de techos resquebrajados, espacios pequeños que asumen múltiples funciones, escasez de materiales didácticos, la falta de bolsones de comida acompañada de la selección y focalización en su distribución, son algunos de los modos cotidianos en que jóvenes y adultos experimentan la educación.

La subjetividad precaria en jóvenes se expresa en relatos que dejan entrever la incomodidad de asistir a un espacio con estas características. Sin embargo, resulta interesante el modo en que las prácticas del mundo adulto disputan este modo precario de “estar siendo” escuela, desde la hospitalidad y el cuidado. Allí, la amorosidad y la ternura se constituyen en herramientas políticas que recrean permanencias desde el encuentro, la proximidad y el amparo. No es el objetivo romantizar el modo precario de habitar la escolaridad, sino el reconocer las resistencias que se configuran en el entramado de inclusiones desfavorables e integraciones excluyentes y las posibilidades que estas anudan.

Como sostiene Contreras (2011)

La educación es siempre la formación de la subjetividad a sí mismo con relación a lo otro (la cultura, los otros, las múltiples realidades con las que estamos en relación, etc.) el saber de la experiencia como saber subjetivo, significa que tiene que dirimirse siempre los modos personales de atribuir significado y dar sentido, tanto a lo que se vive como a lo que se desea (pág. 62)

En esta línea de experiencias de la educación inclusiva, se tensionan las paradojas de la desigualdad, considerando, como sostiene Antelo (2003), que la igualdad no se concede, sino que se practica. Si pensamos los pliegues de los modos desiguales de experimentar la escolaridad podremos observar que existen miradas sobre una víctima y algo que configura una idea de justicia a partir de ese “espectáculo de las víctimas” (Baudio, 2004). La pregunta sería, por tanto, quién define quien es una víctima y quién debe considerarse “incluido”, a los fines de resignificar esa mirada acusadora que en la búsqueda por igualar desplaza a los “recién llegados” a los “nuevos públicos”, fijando de antemano sus trayectorias educativas.

Acotar la inclusión educativa al estar en la escuela, resulta en algunos casos en sensaciones de desánimo y frustración en jóvenes que en los márgenes resisten en soledad. Sin embargo, revisar la propia intervención y/o práctica educativa frente a la pregunta por lo que acontece en el encuentro con otros, puede ser puntapié para detenernos a reflexionar sobre aquello que nos pasa en las tramas relacionales, frente a las irrupciones/interrupciones que generan las juventudes en sus modos de estar siendo en el cotidiano escolar.

Trayectorias juveniles: entre el estar y el ser en la escuela secundaria

Desde los aportes de Larrosa (2003; 2009) consideramos a la experiencia como categoría existencial, es decir, como modos de estar y habitar el mundo. En esta definición, la misma no es el resultado directo de lo que hacemos o decimos, sino, lo puesto en juego en el encuentro con otros, donde la alteridad está presente en las miradas, las palabras, los gestos. Cuando hablamos de experiencia, por tanto, hacemos referencia a aquello incontrolable, lo inesperado, espacio y tiempo vividos, donde el cuerpo asume el lugar central.

En este sentido, podemos decir que en educación *la diferencia* se enuncia como la diversidad y esta última se experimenta desde la alteridad, siendo que lo diverso es considerado lo otro, lo opuesto, el enemigo/a, un extranjero/a, en palabras de Lévinas (1977).

La posibilidad de reconocer que a partir del enfoque inclusivo se hacen presente los diferentes y las diferencias en el mundo escolar (Skliar, 2013) demanda la pregunta sobre modos de ver y nombrar a otros. Sobre todo, interpelando la homogeneidad de cuerpos, lenguas, aprendizajes, comportamientos, etc. que pone a correr el *diferencialismo* en prácticas y discursos que ven en ese otro la falla, la falta y el desvío. Como sostiene Skliar (2013) “si la diversidad no contribuye a borrar la frontera entre un ellos nosotros estaría yendo en la dirección opuesta” (p.3).

En esta línea de análisis, la pregunta sobre las corporalidades es central, en tanto, la tríada *cuerpo-perfección-normalidad* (Skliar, 2022) se expresa en el cotidiano escolar algunas veces de manera sutil y naturalizada. Allí la búsqueda por visibilizar esos opacos pliegues en las prácticas cotidianas implica un modo de comenzar a revisitar la inclusión desde una mirada crítica que demanda el volver a nosotros/as mismos/as:

La cuestión reside en comprender cuál es la diferencia entre aquellos cuerpos-y lenguajes- que hablan. Hay cuerpos y lenguajes de los cuales se habla y cuerpos y lenguajes que hablan, que toman la palabra, que se arrogan la virtud del decir (...) se vuelve imprescindible una noción de cuerpos en relación: cuerpos que se expresan, que se mueven, que piensan, perciben, desean (...) como el entramado de encuentros y desencuentros, de conversaciones, de sentimientos, experiencias que llamaríamos de singularidad, sí, pero cuya raíz habrá que buscarla en la intensidad de relaciones con otros cuerpos". (Skliar, 2016, pág.16)

Hemos observado en la presente investigación que la producción corporal, es un eje central de análisis que permite acercarnos desde miradas y gestos a aquello que muchas veces pasa desapercibido en el cotidiano, y que da cuenta de modos singulares de ser en la escuela.

Como plantea el enfoque de la Pedagogía de las diferencias, cuando subyace en las prácticas educativas consideradas "inclusivas" una relación de total alteridad con la diversidad, surge la imposibilidad de que algunos sujetos considerados "incluidos" logren volverse anónimos frente a las miradas de otros. Es decir, sin poder ser tratados como cualquiera, al ser clasificados y portar una marca subjetiva per se. Es desde esta relación entre estar-permanecer que Carlos Skliar (2013) nos habla de la vitalidad que implica la permanencia y las preguntas sobre ¿Cómo nos ven? ¿Cómo nos vemos? ¿Cómo estamos juntos?

Observamos en las escuelas estudiadas el peso de las miradas, una mirada que carga con juicios en los ritos corporales escolares que se expresan en discursos que refieren lo debido y lo indebido. El trabajo empírico da cuenta de que las estéticas de los cuerpos y los paisajes narrados por jóvenes y adultos tienen claro aquello que en la institución escolar es motivo de sanción, por la distinción entre buenos modos y los actos considerados pecaminosos.

En las cartografías deseantes el cuerpo es texto de estigma y estereotipo en una sociedad consumista y globalizada (Bidaseca, 2015). La institución escolar opera en este sentido como espacio en que se echa a correr un modo de ser cuerpo más que portar un cuerpo. Se presentan distintos tipos de violencia sobre cuerpos feminizados, sexualizados, racializados, entre otros. Subyace en prácticas y discursos una fuerte

mercantilización de cuerpos feminizados desde una visión estereotipada de las mujeres que reproducen las redes sociales y medios de comunicación, donde la sexualidad aparece asociada a la desviación de la norma y al tabú. Estereotipos que responden al modelo estético hegemónico de mujer, donde se vive con dolor el peso de las miradas en el aula, pero también en la fluctuación de las redes sociales. Esto último implica otro modo de estar sin estar en la escuela, un nuevo modo de *permanecer* desde esa mirada constante que etiqueta y configura subjetividad.

En la trama relacional en el encuentro generacional e intergeneracional se ponen en juego la división de roles por género, se interpela a mujeres por modos de vestir e inclusive se les asignan tareas como tomar nota, hacer trabajos prácticos a sus compañeros o barrer el taller, en el caso del colegio industrial estudiado.

En algunas de las escuelas, la sexualidad aparece asociada al comportamiento y tabú acotada a lógicas binaristas, situación por la cual en los discursos no se enuncia la existencia de otros cuerpos posibles por fuera del binarismo hombre-mujer, persistiendo la división categorial hetero-homo producto de la heteronormatividad y heterosexualidad normativa. Sin embargo, la conquista de la Ley de Educación Sexual Integral habilitó otras sexualidades alternativas en el ámbito escolar (Menendez y Yuni, 2018) y esto se manifiesta en discursos y experiencias de algunos jóvenes que expresan la disputa por el reconocimiento de diferentes cuerpos, dinámicos, cambiantes, cuerpos trans en mutación “el cuerpo como espacio de construcción biopolítica, como lugar de opresión, pero también como centro de resistencia” (Preciado, 2002, p. 12).

Además, observamos que operan violencias sobre cuerpos racializados, donde el cuerpo funciona como elemento del racismo al profundizarse a partir de este, una relación de superioridad- inferioridad en discursos que reproducen la idea de un ellos negativo y un nosotros positivo (Di Napoli, 2013). Se expusieron en el marco de entrevistas frases como “el grupo de los bolivianos está siempre solo, no se juntan con nadie” “los bolivianos que están atrás” “los villeros que nunca hacen nada” “los que siempre hacen quilombo”²⁷ Existiendo inclusive una distinción en la organización y distribución física en el espacio áulico y los lugares que ocupaban los y las jóvenes que pertenecen a determinado grupo.

La producción corporal (Haraway, 1995) con la mirada cabizbaja, remeras que cubrían rostros, silencios, manos entre piernas, susurros al oído, en la investigación dan cuenta de una memoria corpórea que muestra el miedo constante que tienen jóvenes frente a la exposición de la mirada de otros. No solo por cuestiones que remiten a la estética de los cuerpos esperados en la escena escolar, sino también a la “capacidad” para el aprendizaje. Allí la mirada adulta es percibida como amenaza; esto pudo observarse al compartirles a los y las estudiantes las encuestas para completar. Situación en la que algunos/as refirieron el miedo o la vergüenza que les generaba el hecho de poder equivocarse, hacerlo mal y/o no entender la consigna propuesta. En este sentido, resultó menos dificultoso realizar otras tareas que no tuviesen que ver con la escritura, algo que se percibía como instancia que podía dejarlos/as al descubierto de una “falla” o “falta”. Estos aspectos dan cuenta de una subjetividad aniquilada en jóvenes que compartieron en sus relatos historias referidas a clasificaciones, diagnósticos y veredictos escolares condenatorios (Kaplan, 2006)

27 Estas frases son extraídas de las entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes en las escuelas.

realizados previamente por adultos en los que refirieron frases como “no te da la cabeza” “no sos para el estudio” “sos un vago” “vas a terminar trabajando en las quintas con tus padres”²⁸, entre otros.

Observamos a partir de los distintos tipos de violencia sobre el cuerpo, dos tipos de corporalidades construidas entre la incertidumbre y la inseguridad: el *horror del cuerpo y el cuerpo como santuario y refugio* (Borghi, 2009) En una frase textual una joven refiere “es difícil ser joven, pero si sos mujer y tenés que tener un cuerpo perfecto y conseguir un novio que no sea violento, es peor” (sic). El control sobre la figura deviene de una estética hegemónica de cuerpos perfectos donde otro tipo de cuerpos son considerados desechables. Allí, la exacerbación del individualismo y amenaza a la expulsión, se tensa con la angustia que genera la búsqueda de reconocimientos y acumulación de méritos. Miedo a que *me excluyan de un grupo, miedo a no gustarle, miedo a que me vean*.²⁹ En entrevistas aparecía inclusive el deseo de no ser visto/a y el pasar desapercibido/a como un modo de protección frente a las miradas ajenas.

Carlos Skliar (2022) sostiene que “la vida es la biografía de las veces que hemos sido juzgados y el cuerpo se vuelve historia de ese juicio que han hecho de nosotros”. En este sentido, la pregunta sobre cómo acoger la presencia de otro en la comunidad educativa (Contreras, 2003, 2022) continúa siendo una deuda pendiente. Escasea en algunas intervenciones la apertura y predisposición a incomodarnos, al tener que reconocer las vicisitudes que comprende el hecho de estar juntos en la escuela. En consecuencia, las miradas que echan juicios se manifiestan en los relatos de jóvenes que narran sus experiencias, es ahí donde la inclusión se torna una palabra que, como dice la canción, no dice nada y al mismo tiempo, lo dice todo.

La fortaleza del enfoque generacional en las tramas de la inclusión educativa

La institución escolar cuenta con una fortaleza en términos de intervenciones orientadas a las infancias y a las juventudes. Esta tiene que ver con el lugar que asume dicha institución en los procesos de socialización con fuerte incidencia en la configuración de subjetividades de estudiantes.

En este sentido, resaltamos que la escuela es el lugar privilegiado para el encuentro de adultos y jóvenes a diario. Sin embargo, ese encuentro, como expresamos previamente, se caracteriza por distintas miradas y sensaciones sobre un otro, qué en el caso de la presente investigación, comprende una mirada y significación sobre las juventudes.

En las escuelas estudiadas, la concepción de joven muchas veces aparece acotada a tiempos lineales de la gramática escolar, y esto conlleva a que -en algunos casos- la idea del aburrimiento, el sin sentido o inclusive el vaguismo, aparezcan en el discurso adulto al momento de inferir cómo se vive la juventud en la escuela. Advertimos que este tipo de argumentos se ha configurado desde una mirada adultocéntrica histórica en los modos de pensar las edades en la estructura social, que se manifiesta en una institución donde la enseñanza siempre está en manos del adulto e incluso se excluyen de los procesos del

28 Estas son algunas de las frases textuales que los/as jóvenes refieren haber escuchado de algunos/as de sus profesores en su tránsito escolar.

29 Estas son algunas de las sensaciones que comparten los/as jóvenes en sus relatos frente a situaciones que habían experimentado en la escuela.

aprendizaje a otros perfiles de estudiantes, como es el caso de las vejeces³⁰.

Este modo edadista de organización de la educación responde también a la estructura social de sociedades contemporáneas donde, el adulto figura como sujeto privilegiado y modelo a seguir, desde su impronta autosuficiente y productivista.

Hemos observado en la presente investigación que estas lógicas discriminatorias para pensar las trayectorias educativas acotadas a edades y tiempos lineales ideales poco a poco advierten algunos movimientos. Se expresa esto en la posibilidad de pensar en la escuela la relación mundo adulto-mundo juvenil desde experiencias compartidas, sin acotar el encuentro a la trasmisión de saberes si no, a la recuperación de aquello que ha dejado la experiencia como espacio de conocimiento. Por esto, el encuentro generacional en la escena escolar posibilita una temporalidad diferente a la esperada y pone a correr otros modos de ver, estar y ser jóvenes y adultos.

Aquellos giros inesperados de celulares en el aula, el lugar de las redes sociales y la fluidez de la información, así como ciertos debates que se escuchan en los medios de comunicación, hacen del aula –y de otros espacios como preceptoría, equipos de orientación escolar- lugares de demanda, pero también de colocación de nuevos temas en las agendas cotidianas de las escuelas. A partir de esto, la idea de que existe una completud del saber en la institución escolar, con un adulto que todo responde y todo lo sabe, se tensiona con la incompletud de dos mundos que se encuentran, algunas veces, sin tener respuesta alguna frente a determinadas experiencias y argumentos. Aparecen entonces otros modos de estar en la escuela que implican reconocer que hay fenómenos o eventos que no podemos explicar y que esto es una oportunidad.

La escuela que piensa en una única juventud desde la mirada de un mundo adulto que ve al joven como vago, a la deriva y desde una total alteridad como “todo lo que no es” y no “quiere ser” el mundo adulto; se sacude en encuentros donde jóvenes demandan respuestas y cuestionan la idea de un único saber legítimo. Inclusive, irrumpen en la escuela generando interrupciones e incomodidades que dan cuenta de que el tránsito por dicha institución no se acota a algo meramente escolar.

Como refiere Derrida (1997) no puede haber hospitalidad, amistad o justicia si no se tiene en cuenta la alteridad del otro, como irreductible e infinita. La irrupción de esa juventud es, por tanto, necesaria para la transformación en las prácticas cotidianas, es decir, no basta con la expansión de la obligatoriedad en secundario para que las/los jóvenes se consideren incluidos en la escuela. Sino que se requiere de una apertura a esas juventudes que en el movimiento de sus vidas experimentan ese acceso o retorno a la escuela, como un modo de resistencia en un mundo hostil y desigual.

Agentes claves en la configuración de subjetividades juveniles en la escuela

La relación entre mundo adulto y mundo juvenil en dicha institución se caracteriza por encuentros y desencuentros. En este sentido, advertimos que los espacios de conversación e intercambio que los reúne, condicen con temas y problemáticas que jóvenes manifiestan en la escuela a diario, ya sea en el aula como en el marco de los EOE (Equipos de Orientación Escolar).

³⁰ Cabe aclarar que la propuesta de educación popular y educación para adultos disputa en las políticas educativas esta mirada edadista del aprendizaje y considera la apertura a otros grupos.

A partir de los relatos juveniles pueden reconocerse como agentes claves en la configuración de sus trayectorias educativas: el Equipo de Orientación Escolar (trabajadora social y psicóloga) y las/os preceptores. Por otro lado, algunas directoras, así como también profesores, son significados/as como quienes ocupan un lugar central en sus recorridos por la escuela y sobre todo en sus experiencias no escolares.

Partir de un enfoque generacional para reflexionar sobre las prácticas inclusivas en la escuela, no puede acotarse a pensar desde una lógica edadista o adultocéntrica lo que pasa en las tramas escolares, sino que resulta menester centrar la mirada en aquello que realmente marca la trayectoria juvenil, es decir, lo compartido en la experiencia.

Como sostiene Skliar (2013) persiste en la educación el miedo al contagio generacional, algo que se percibe en discursos que refieren a una supuesta crisis de generaciones que deben prevalecer separadas sin posibilidad de compartir experiencias.

Allí reconocemos al vínculo generacional como eje estructurante para visitar aquellos acontecimientos que marcan el antes y después de jóvenes en sus tránsitos por la institución escolar. El trabajo empírico da cuenta de una escuela que es espacio privilegiado de sociabilidad y que en el encuentro generacional se mueven sentidos, enfrentando una temporalidad lineal, rígida y estática. Esto posibilita enfrentar las pujas generacionales para que adultos y jóvenes, pueden necesitarse unos a otros dentro y fuera de la escuela. Es decir, dejando de pensar que los/as jóvenes son los totales portadores de saberes novedosos, o que los/as adultos/as son los únicos eruditos de la carrera de la vida.

En el trabajo empírico, se observa el modo en que el EOE, es significado por jóvenes como un lugar de reconocimiento donde el rol de orientador/a social tensiona mandatos atribuidos a lógicas de control y disciplinamiento, promoviendo una fuerte impronta transformadora que contiene nuevos repertorios de intervención centrados en cambios en los modos de mirar y nombrar a los y las jóvenes.

No es el objetivo del presente capítulo ahondar en estos debates referidos a la intervención del Trabajo Social en las escuelas, pero resulta menester resaltar que para el resto de los agentes institucionales esta profesión ocupa un lugar central y estratégico debido a una serie de aspectos: a) el vínculo que presenta con la trama territorial comunitaria b) el trabajo en la gestación de dispositivos de intervención que legitiman la importancia del encuentro con otros; donde la mirada y la escucha se presentan como herramientas potentes frente a la precariedad, la angustia y el dolor que signan a las trayectorias juveniles.

En este sentido, se observa que dicha profesión presenta la fortaleza de configurar su intervención en la trama intersubjetiva donde es portadora de fuerte cercanía con los saberes y experiencias cotidianas de jóvenes. Por otro lado, es relevante su lugar en la disputa de sentidos y puesta en acto de programas y proyectos educativos en los que se interpelan significados, revisando en periodos de fuerte impronta meritocrática el modo de construir intervenciones con jóvenes.

Si bien por momentos aparecen significaciones que ven al EOE como quien

atiende problemáticas de ausentismo o tiene una función mayormente ligada al control; la presente investigación da cuenta de que este espacio es significado por jóvenes como lugar de denuncia y legitimación de demandas. Un espacio de encuentro donde son escuchados/as y pueden plantear distintas inquietudes o problemáticas que no se reducen a la escuela, sino que en muchos casos remiten a situaciones del cotidiano que los/as aquejan.

Otro de los agentes del mundo adulto que representa un referente clave en los relatos de jóvenes es el preceptor/a. En la cotidianeidad escolar y en el acercamiento a experiencias pudimos observar que estas/os agentes denuncian el escaso reconocimiento al interior del campo educativo y una total ausencia de capacitaciones, seguimiento u orientaciones en su práctica. Asimismo, su quehacer cotidiano se tensa con la dinámica del cuidado, al ser en mayor medida mujeres que realizan doble turno con jornada completa en la escuela. Esta cuestión no es menor si se analiza en términos de la distribución de las tareas del cuidado, donde ellas mismas reconocen que su trabajo es distinto al de sus compañeros en términos de “poner el cuerpo” sostener y acompañar. Entre estos condicionamientos muchas de estas preceptoras que, en algunos casos estudiaron en la misma escuela y/o son docentes, comparten las demandas y problemáticas que vivencian los/as jóvenes a las trabajadoras sociales, constituyéndose así en referentes claves al momento de garantizar estrategias de intervención.

Por parte de estudiantes este vínculo afectivo se asocia a confiar en alguien que ocupa un lugar distinto en términos de jerarquías o autoridad, a diferencia de directivos, docentes o Equipos de Orientación Escolar. Por esto, la cercanía refiere a aquellas conversaciones de pasillo y esas miradas de complicidad en un encuentro que, además, no implica una obligación y se teje como una relación fugaz.

Uno de los hallazgos que también expresa nuevas temporalidades vividas es el lugar de las directoras de escuela en las experiencias de escolaridad de jóvenes. En algunos casos, son las principales responsables de los movimientos de la gramática escolar, siendo ellas quienes habilitan otros modos posibles de actuar y moverse en la escuela, según lo que amerite la situación particular de cada estudiante. En este sentido, la gramática escolar presenta una relación directa con las desigualdades sociales y aquellas desigualdades persistentes (Tilly, 2000) que se corporizan en la escuela en el modo de ver a las juventudes. Resulta interesante como las directoras -figuras históricamente significadas desde el control y autoridad- comienzan a asumir, en el acercamiento a experiencias juveniles, un lugar relevante en la negociación de tiempos y espacios acotados o lineales al flexibilizar estos según las demandas de cada situación.

Por último, en el caso de las/os profesores y su relación con estudiantes pudimos advertir que estos son quienes se reconocen por parte de los/as jóvenes como los/as portadores de la palabra con mayor peso en sus trayectorias personales. Es decir, como quienes pueden dictar un juicio escolar condenatorio o, por el contrario, acompañar y potenciar tránsitos escolares y no escolares. Podemos decir, que son agentes educativos con gran incidencia en la configuración de subjetividades, ya que en el desarrollo de sus prácticas educativas pueden reforzar desigualdades de clase social, etnia, género que los/as estudiantes traen en sus trayectorias de origen, impactando de lleno en sus deseos, proyecciones y elecciones.

Asimismo, representan un consultor/a clave en el cotidiano escolar, ya que el aula se constituye en un espacio de presencias y existencias, donde la demanda de la escucha y de contar aquello “*que me pasa*”, son fundamentales para los/as estudiantes. Observamos que lo que el sentido común enuncia como “choque generacional” en las aulas fuerza un intercambio entre tramas complejas, donde se tensan distintas miradas frente a un mismo tema, constituyendo una vía para que estudiantes logren dar lugar a lo no dicho, en búsquedas de una conversación de la que emergen posibilidades de enseñanzas y aprendizajes.

En algunos casos, las miradas adultocéntricas encuentran en intercambios generacionales un lugar de resignificación de lo considerado juvenil, pero también de la condición adulta. Hay dos mundos que, al convocarse desde distintos temas, visibilizan en la escuela opresiones que no se enunciaron en otros contextos y que hoy los/as reúnen organizando actividades colectivas que habilitan nuevos abordajes de las demandas. Aquellas representaciones de juventud problema, desviada, peligrosa, incapaz, en la presente investigación, aparecen cuestionadas por este tipo de intervenciones que se preocupan por lo que acontece en el encuentro con jóvenes, considerando sus propuestas y demandas desde el reconocimiento y la proximidad.

Algo se mueve en las prácticas educativas y en las intervenciones de los equipos

En el caso de las escuelas estudiadas, pudimos observar nuevos repertorios de intervención que desde el lazo generacional, resignifican el modo de mirar y nombrar a jóvenes enfrentando la significación de “sujeto inesperado”. Advertimos que la proximidad se constituye en una herramienta de intervención que, en el devenir de una institución y escenario signado por la precariedad y vulnerabilidad, busca enfrentar aquellas violencias sobre cuerpos racializados, precarizados, sexualizados, entre otros.

Como sostiene Skliar (2013) la responsabilidad de convivencia educativa es la que posibilita poner algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia adulta:

Si no se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe ese saber y quien no lo sabe, sino de aquello que ocurre en uno y en otro. Responsabilidad que no se vuelve obsesiva con la forma y el tipo de tradición sino más bien con el tipo de conversación que se instala alrededor (...) una responsabilidad que no se torna obsesiva con la presencia de otro, sino disponible a su existencia, a toda existencia, a cualquier existencia. (Skliar, 2013, pág. 5)

Se promueven movimientos en algunas escuelas por el modo en que se construyen estrategias que articulan con territorios y programas; así como proyectos de ESI (Educación Sexual Integral), arte y literatura en los que participan equipos, docentes y preceptores. Estos dialogan con demandas específicas que jóvenes colocan en

agenda, algunas están vinculadas a situaciones de violencia en el aula y en las redes sociales, padecimientos resultantes de discriminaciones u hostilidades vivenciados en la trama escolar, entre otras temáticas.

En estas tramas de conversación se piensan nuevos dispositivos que poseen como eje estructurante la *creatividad*, en tanto hay saberes de la experiencia que son intransmisibles y que requieren la pedagogía como testimonio, como gesto educativo, gesto literario, artísticos, indirecto (Bárcena, S/D)

En el trabajo empírico observamos espacios escolares reorganizados en la búsqueda por modificar el modo de habitar y compartir la escena escolar, mostrando a través de la música o la poesía otras herramientas para los aprendizajes. En el caso de las escuelas estudiadas estos se vinculan a la perspectiva de género, a la configuración de las masculinidades en el ámbito escolar, temas que logran abordarse de manera creativa al dejar de lado la necesidad de transmisión lineal de un saber específico o el vicio por explicarlo todo.

El enfoque generacional es puntapié para repensar los desafíos de la inclusión educativa, en tanto, el vínculo entre generaciones tiene como base las redes de solidaridad que encuentran en las escuelas a mundo adulto y mundo juvenil en la necesidad de amparo, soportes afectivos y cuidado. Como se especificó en uno de los apartados, la desigualdad es una experiencia individual y colectiva, aquello que, por ende, acontece en la dimensión relacional de generaciones, tiempos y espacialidades vividas. Los y las jóvenes ven a la institución como lugar de cuidado, de contención, pero, sobre todo, de encuentro con otros. Esto último puede ser puntapié para construir puentes entre biografías escolares que inviten a cuestionar/revisar lógicas de mercedores/triunfadores, reconociendo que en las tramas intersubjetivas de la escuela, se resiste colectivamente.

En las instituciones escolares sucede el cruce privilegiado entre mundo adulto y juvenil, donde las generaciones signadas por la precarización se encuentran en solidaridades compartidas (Leccardi y Feixa, 2011; Vommaro, 2016) Esto puede ser un modo de promover identidades colectivas y marcas de época en la reconstrucción de experiencias que nos reúnen. Allí, lo vivido y lo histórico se conjugan en biografías escolares que se fortalecen en el día a día, al repensar modos de resistencias en el devenir de la escuela.

Algunas reflexiones finales

El enfoque inclusivo que asume la política pública educativa en Argentina requiere revisar la apuesta de una Escuela para todos y todas a partir de una mirada ampliada de la inclusión. Es decir, en su relación compleja con la estructura social y una heterogeneidad de trayectorias juveniles que transitan el nivel secundario, experimentando integraciones excluyentes. La posibilidad de pensar a la institución escolar como espacio privilegiado de cruce entre generaciones, es punto de partida para reflexionar críticamente sobre la anulación de existencias singulares que invisibiliza los diversos modos de ser y permanecer en la escuela. Las juventudes en la escena escolar cotidiana necesitan de soportes afectivos y materiales, es entonces entre tensiones, rupturas y continuidades que el mundo adulto enfrenta la preocupación por

acompañar y alojar en instituciones donde las intervenciones se originan, construyen y resignifican en el centro de experiencias de vida desiguales.

Las diferencias en los modos de experimentar la escolaridad dan cuenta de que la inclusión no puede ser pensada si no es a partir de la dimensión de lo vivido, es allí donde se recrudecen los mandatos establecidos, los ritos corporales, las hostilidades, pero también las resistencias. En el marco de la investigación doctoral, los modos de resistir se vinculan a las redes de solidaridad y al reconocimiento, donde la escuela continúa siendo para los/as jóvenes un espacio de fuerte identificación y configuración de subjetividades.

No puede desconocerse que, en los pasillos, en las aulas e inclusive en la puerta de entrada, la vitalidad reflota en las relaciones humanas, en las miradas y escuchas, en las palabras.

La escasa reflexión sobre los movimientos novedosos, el vicio de acorralarnos en las faltas y la mirada sospechosa que apunta a las escuelas y a sus agentes, obturan la posibilidad de retrabajar y resignificar el “entre” del enfoque de la educación inclusiva. Por tanto, se requiere de una reflexión crítica que vuelva sobre las prácticas e intervenciones cotidianas para copensarnos, sin alejarnos de lo que nos pasa. Asumiendo el compromiso en la búsqueda y gestación de nuevos dispositivos que tengan como ejes estructurantes la *creatividad y hospitalidad* evitando juicios previos, encontrándonos en esa fragilidad cotidiana que nos fuerza a crear en el encuentro con otros/as.

Referencias bibliográficas

- Antelo, E. (2003). Nada mejor que tener un buen desigual cerca. *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 15, N°. 36, 2003
- Badiou, A. (2004). “La idea de justicia”. Conferencia del 2 de junio de 2004 en la Facultad de Humanidades y Artes de Rosario.
- Baquero, Ricardo (2001) La educabilidad bajo sospecha. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año IV N° 9, 71-85.
- Bárcena, F. (N/D). “Transmisión: la mediación poética”. Disponible en: Transmisión. La Mediación poética | PDF | Samuel Beckett | Testimonio (scribd.com)
- Bayón, M. (2015). La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales: Bonilla Artigas Editores.
- Bidaseca, K. (2015). Escritos en los cuerpos racializados. Lenguas, memoria y genealogía (pos) coloniales del feminicidio. España, Ed. Universitat de les illes Balears.
- Borghi, F. (2009). Cuerpo y subjetividades en las sociedades de la incertidumbre. En Figari,

- C y Scribano, A. (Comps.) *Cuerpos, subjetividades y conflictos: hacia una sociología*. Buenos Aires: Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad – CICCUS. Disponible en: *Cuerpo y subjetividades en las*
- Bostal, M. & Gonzales, F. (2020). Después de la escuela. Proyectos y distancias sociales en jóvenes egresados del nivel secundario en La Plata, Argentina. *Revista Última Década*, 28(53). 103–124. Disponible en: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/58449>
- Bracchi, C; Seoane, V. (2010). Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (4): 67-86. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4772/pr.4772.pd. Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Calvo, M. (2022). Escuchar y narrar la escuela: entramados de trayectorias, inclusión y desigualdad. Tesis de Doctorado. Facultad de Trabajo Social FTS-UNLP.
- Carballeda, A. (2017). La irrupción del sujeto inesperado. *Revista Voces en el Fénix*. Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/content/la-irrupci%C3%B3n-de-unsujeto-inesperado-en-las-instituciones>
- Contreras, J. (2003). Hay otras escuelas. *Revista Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 70, 2003, págs. 39-43
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia en *Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, n 147, Págs. 60-63
- Contreras, J. (2010). “Hay otras escuelas, otra educación, otras formas de pensar el curriculum” En Gimeno S (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Editorial Morata.
- Contreras, J, Lloret, C y Perez De Lara, N. (2022). ¿Quién hace la escuela? Publicado como artículo introductorio al Tema del Mes “Escuelas que se reinventan a sí mismas”, de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, N° 368, 2007, pp. 49-53.
- Derrida, J (1997) “Sobre la hospitalidad”. Entrevista en *Staccato*, programa televisivo de France Culturel producido por Antoine Spire, del 19 de diciembre de 1997, traducción de Cristina de Peretti y Francisco Vidarte en DERRIDA, J., ¡Palabra!, Trotta, 2001, pp. 49-56.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos.
- Frigerio, G. (2004). “La (no) inexorable desigualdad”. *Revista CIUDADANOS*.

- Gluz, N., & Rodríguez Moyano, I. (2018). La obligatoriedad desafiada ¿Quién abandona a quién? La exclusión escolar de lxs jóvenes en condición de vulnerabilidad. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(162). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3194>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid, Cátedra editorial.
- Kaplan, K. (2006). *La inclusión como posibilidad*. - 1a ed. - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Buenos Aires
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De *Prácticas y Discursos*, 3(3): 1-19. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/ces-unne/20150302010502/Krichesky.pdf>
- Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Conferencia, Seminario Internacional la formación docente entre el S. XIX. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2009). "Palabras para una educación otra" capítulo 8 en Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge: *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario, Santa Fe.
- Leccardi, C & Feixa, C. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre la juventud. *Revista Última Década*, 19(34): 11-32. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-2236201100010000
- Lévinas E. (1977). *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Melendez, C y Yuni, J. (2018). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25), 1-23
- Ocampo, A. (2020). La inclusión y la educación inclusiva como proyecto de investigación. En *CELEI Reinenciones e interpelaciones críticas para educar en tiempos complejos. La lucha por la justicia*. Santiago de Chile, Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2018). Las políticas de la mirada y la construcción epistemológica de la Educación Inclusiva: ¿en qué sentido la Educación Inclusiva es para todo el mundo? *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 2 (1): 15-51. ISSN: 0719-7438.
- Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra sexual*. Barcelona, Editorial Anagrama. *Revista Propuesta*

Educativa, 1(39): 33-50.

Skliar, C. (2009). Del miedo al contagio generacional. Revista *Todavía*; Lugar: Buenos Aires; Año: 2009 p. 2 – 7

Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian Journal of Special Education for Inclusión*, 1(2): 39-50.

Skliar, C. (2016). “El lenguaje de la norma y los individuos frágiles”. Revista *Pasajes* N°2, pp. 09-22.

Skliar, C. (2022) Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Clase 1. Módulo 1. En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual.

Southwell, M. (2020b). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: debates y experiencias en Argentina. *Education Policy Archives. Número especial: Políticas para la gestión de la Educación Pública Obligatoria*, 28(39): 1-22.

Tilly, Ch. (2000). *La Desigualdad Persistente*. Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la configuración de la desigualdad educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 5(1): 163-176.

Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar: límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones

Vommaro, P. (2016). Hacia los enfoques generacionales e intergeneracionales: tensiones y perspectivas en las políticas públicas de juventud en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 8, 119-135.

Normativas:

-*Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*

-Ley de Educación Provincial N° 13.688/07

-Ley Nacional de Protección y Protección de los Derechos de NNAyJ N° 26.061.

-Ley Provincial de Promoción y Protección de los Derechos de NNAyJ No 13.298.

-Ley de Financiamiento Educativo N°26.075/ 06.

-*Ley de Educación sexual Integral N°26.150/ 06*