

Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión? Una aproximación a los debates conceptuales a partir de la experiencia de los jóvenes.

Nora Gluz y Ines Rodriguez Moyano.

Cita:

Nora Gluz y Ines Rodriguez Moyano (2017). *Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión? Una aproximación a los debates conceptuales a partir de la experiencia de los jóvenes. XII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-022/374>

Categorías oficiales y categorías de análisis: desgranamiento, desenganche, exclusión? Una aproximación a los debates conceptuales a partir de la experiencia de los jóvenes.

Nora Gluz e Inés Rodríguez Moyano

Eje 6 | MESA 67 | La Sociología como objeto de enseñanza y como ciencia que estudia las problemáticas educativas

Instituto del Desarrollo Humano, UNGS-Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. gluzn@yahoo.com.ar- inesrmoyano@gmail.com

Resumen

La preocupación por las desigualdades sociales y escolares ha sido un tópico central de la sociología de la educación. En las últimas décadas, numerosos debates sobre las nuevas configuraciones de las desigualdades en el campo escolar han diversificado las conceptualizaciones que pretenden comprender tanto los procesos de vulnerabilidad y exclusión *frente a y en la escuela*.

El objetivo de esta ponencia es examinar y discutir los modos como las categorías estatales han configurado el estudio de las trayectorias escolares a partir de la construcción de fronteras (adentro/afuera) que han permeado las categorías analíticas desde las cuales se investigan esos procesos.

Partiendo de las evidencias empíricas de un estudio cualitativo desarrollado desde la UNGS y en cooperación con el IICE-UBA entre los años 2013 y 2015, someteremos a discusión las categorías analíticas vigentes en el campo sociológico y los límites de las mismas para explicar las trayectorias y experiencias de jóvenes que al momento de ser entrevistados no se encontraban regularmente en la escuela. Discutiremos la relevancia de avanzar en la construcción de conceptualizaciones que desde una perspectiva multicausal y multidimensional de las desigualdades se desmarquen tanto de los patrones oficiales dominantes como de las perspectivas dicotómicas adentro-afuera.

Palabras clave: desgranamiento escolar, exclusión, desigualdades y subjetividad.

Introducción

La extensión de la obligatoriedad escolar de la escuela secundaria iniciada en los años '90 y su posterior extensión a la totalidad del nivel, han modificado sustantivamente la composición social de la matrícula. Según datos del SITEAL, la tasa bruta de escolarización se ha incrementado más del doble en los grupos de menores ingresos en el período que va de la Ley Federal de Educación (1993) a la Ley Nacional de Educación (2006), pasando del 52 al 97% en ese período. Sin embargo, el hecho de que no todos los jóvenes que acceden al nivel secundario logran terminarlo, amplifica las preocupaciones por la exclusión escolar de los sectores más vulnerables que han sido afectados sistemáticamente por mecanismos diversos de selectividad social en la escuela.

Algunas de las dinámicas excluyentes del sistema escolar fueron cuestionadas a través de los hallazgos de la investigación académica que adicionalmente posibilitaron su consideración en el campo político educativo. Los factores vinculados a la inadecuación de los modelos de escolarización secundaria para promover la integración de los sectores sociales recientemente incorporados fue uno de los temas centrales de los últimos años (Terigi, 2010; Tiramonti y Montes, 2009; Krichesky; 2014) como aquellos vinculados a la necesaria integralidad de las políticas sociales para garantizar la permanencia en la escuela a través de las protecciones públicas (Gluz, 2015, 2014; Gluz y Rodríguez Moyano, 2016, 2014 y 2013).

Los desafíos para la obligatoriedad que la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.206) reclamaba, fueron afrontados a través de distintas medidas a partir de las cuales se fueron diseñando estrategias para la llamada “inclusión escolar”. El año 2009 se presenta como especialmente relevante en la convergencia de estrategias específicas para este nivel. El Plan Nacional de Educación obligatoria propuso revisar el modelo institucional y sus atributos expulsivos (la cantidad de materias de cursada simultánea, la acreditación gradual anualizada, los dispositivos de apoyo a los estudiantes entre otras cuestiones); la Asignación Universal por Hijo incorporó a los mecanismos de la seguridad social de asignaciones familiares a sectores tradicionalmente excluidos a través de articulaciones interministeriales que devuelven la responsabilidad al Estado por el cumplimiento de las condicionalidades; y la ampliación del plan de Finalización de estudios secundarios FINES a toda la población que no ha logrado culminar sus estudios previo a la existencia de estos dispositivos (o frente a la insuficiencia de los mismos, agregaríamos) constituyen algunas de las intervenciones más relevantes del período.

Estas medidas, que se definen como respuesta al problema de la “exclusión” como cuestión social, generaron un desplazamiento respecto de los modos de intervención estatal prototípicos de los años noventa: desde las preocupaciones por el acceso, la retención y el egreso ancladas en una mirada

individualista de la trayectoria escolar hacia las condiciones institucionales en que se desarrollan los procesos pedagógicos y un progresivo abandono de las intervenciones focalizadas compensatorias sobre los sectores en condición de vulnerabilidad y los supuestos economicistas en que se fundaron dichas medidas (Gluz, 2012).

A pesar de que el conjunto de políticas antes mencionadas orientadas a promover la inclusión de los jóvenes en la secundaria, en los últimos años se observa un estancamiento en la cobertura del nivel para el grupo de edad teórica, que ronda el 80% en el quintil más bajo de ingresos y el 95% en el más alto entre los años 2010 y 2014 (CEDLAS-UNLP-BM). A ello se suma que, este mismo grupo es también el más afectados por el desgranamiento escolar que, según datos del SITEAL, alcanza a más de un tercio de los que habitan en hogares del 30% de ingresos inferiores, frente a menos de un cuarto de los jóvenes de familias que perciben ingresos del segmento 40% superior.

Acorde a las orientaciones nacionales, la política educativa de la provincia de Buenos Aires desplegó entre el año 2010 y 2015 un extenso conjunto de medidas sobre la escolarización del nivel secundario. En primer lugar, un proceso denominado como de conformación de escuelas que implicó la reorganización institucional de un nivel educativo que funcionaba partido institucionalmente (secundaria básica y secundaria superior); una revisión y actualización de los planes de estudio reconociendo las trayectorias institucionales; la creación de instancias de reinserción institucional a través de proyectos que establecieran un puente entre organizaciones sociales capaces de articular el reingreso a las instituciones (los CESAJ) y otros programas que como en ENVION, si bien no dependieron de educación, propusieron articulaciones para contribuir al reingreso y la permanencia escolar. Asimismo, promovieron la participación por medio del estímulo a la creación de centros de estudiantes y programas como los clubes juveniles desde los cuales interpelar los intereses de ese grupo etario.

Estas políticas expresaron un cambio de paradigma que se orientó a la democratización social y escolar. Pese a los esfuerzos implicados, los numerosos dispositivos de inclusión escolar no han logrado interpelar a un sector de los jóvenes en situación de extrema vulnerabilidad social que ha interrumpido su trayectoria escolar obligatoria y, en muchos casos, se encuentran también por fuera de los sistemas de protección social puestos en marcha en la última etapa de los gobiernos kirchneristas y de otros mecanismos de integración social como lo es el empleo formal.

El objetivo de esta ponencia es discutir a partir del análisis de la dimensión subjetiva de la desigualdad escolar (Saraví, 2015), los límites de las categorías oficiales para captar los procesos que conducen a la interrupción de las trayectorias escolares en el marco del desarrollo de políticas

de democratización de la escolarización iniciadas en el período bajo estudio. La ponencia se basa en una investigación desarrollada en dos distritos de elevada vulnerabilidad social del conurbano bonaerense-José C. Paz y Matanza- entre 2014 y 2015¹. El trabajo de campo involucró dos escuelas de cada distrito y entrevistas en profundidad a jóvenes de la zona de influencia de dichos establecimientos que al momento de ser entrevistados no se encontraran asistiendo a la escuela. Se llevaron adelante 10 de estas entrevistas que son la fuente de estas reflexiones, cuatro mujeres y seis varones, de entre 15 y 21 años de edad.

2. Más allá de las dicotomías: las dimensiones subjetivas de la desigualdad escolar juvenil

Deserción, desgranamiento, abandono, son términos centrales del debate sobre la desigualdad escolar contemporánea como también de los mecanismos para su medición. Aquella se expresa mediante dinámicas complejas, procesuales y multiformes que involucran niveles y gradaciones intermedias entre la inclusión y la exclusión del sistema que no puede ser cabalmente captadas por la mirada dicotómica escolarización/ desescolarización que las estadísticas cosifican al evidenciar en “foto” un momento de esas trayectorias.

Como advierte Fernández Enguita (2011) esta delimitación resulta en sí misma problemática. Por un lado, y como muestra el autor, supone un recorrido “teórico” por este nivel educativo, una correspondencia entre la edad teórica o ideal de los jóvenes y los años de estudio correspondientes². Basta nombrar, como ejemplo, el controvertido dato que muestra que, en nuestro país, mientras que para el 2013 sólo el 49% de los jóvenes terminaba la escuela secundaria en la edad teórica establecida, al considerar la población entre 25 y 29 años, la tasa de egreso ascendía, en cambio, al 66,7%, transitando su escolaridad en propuestas dentro de la modalidad de Jóvenes y Adultos (Bottinelli y Sleiman, 2014). De este modo, quienes interrumpen sus trayectorias no necesariamente lo hacen de modo definitivo sino que pueden retomar su escolarización en otros momentos de sus vidas.

Frente a la visión extendida respecto de las trayectorias sociales y educativas sostenidas sobre nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad, nuevas posiciones enfatizan la

¹Desarrollada en el marco del Proyecto Consenso Sur 2014-2015 “Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización en la última década”, bajo la dirección de Nora Gluz y la co-dirección de Myriam Feldfeber.

²Se entiende por edad teórica o ideal a la correspondencia entre edad y año de estudio, asumiendo que el inicio al 1er año de Secundaria o 1o grado de Primaria se ubica a los 6 años de edad normativa y así sucesivamente para el resto de los años de secundaria o primaria de la educación común. (DiNIECE, 2004).

necesidad de analizarlas más como estados de tránsito entre el afuera y el adentro que en situaciones de exclusión o integración permanentes. Asimismo, proponen evitar perpetuar o esencializar categorías “de riesgo”. En un trabajo sobre las trayectorias educativas de los alumnos que delinquen, Kessler (2004) daba cuenta precisamente de cómo las fronteras entre categorías sociales que se proponían como excluyentes como las de “alumno”, “trabajador” y “delincuente”, así como los límites sociales que las separaban, se tornaban borrosas, evidenciando a través de la investigación la coexistencia en un mismo sujeto social. Dicha coexistencia no era inocua respecto de la experiencias escolares de estos jóvenes caracterizadas como de “baja intensidad”, esto es, que “asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada” (ibid:24)

En efecto, siguiendo a Fernández Enguita (2011), entre la permanencia y el abandono existe “un continuo, tal vez blanco o negro en los extremos (según desde cuál de ellos se mire, probablemente) pero caracterizado, sobre todo, por la profusión de grises entre ellos” (ibid; 3) en el que se produce el creciente alejamiento de los jóvenes de la institución. Otras perspectivas, en cambio, proponen más que centrarse en la negatividad de aquello que no sucede, indagar en el modo en que los jóvenes circulan y participan en la escuela (Grinberg, et.al. 2015), aun cuando ésta se restrinja a una forma más de acceder a recursos y servicios (Gentile, 2012) como becas, o incluir en el análisis las relaciones que sostienen con el conocimiento escolar, con el estudio, con la sociabilidad entre estudiantes o con el valor simbólico de la escuela como formas de vinculación con ella. De allí que la indagación de la subjetividad de quienes transitan el proceso de la exclusión escolar resulta central para su comprensión y para la desnaturalización de las categorías desde las que se piensa la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.

Siguiendo a Saraví, nos acercamos al análisis de las dimensiones subjetivas de la desigualdad escolar asumiendo el supuesto básico de que “toda experiencia social está condicionada desde su inicio por los constreñimientos y oportunidades que impone el posicionamiento estructural de los individuos” (2015:38) , esto es, asumir que la condición de clase deviene un componente central de este fenómeno. Sin embargo, las dimensiones subjetivas que componen la experiencia del mundo social no se reducen a una función meramente reproductivista de las condiciones materiales de vida sino que, como explica el autor. “tienen autonomía y contribuyen directamente a la construcción de la desigualdad” (ibid). Esta dimensión adquiere especial relevancia en contextos de fragmentación social donde la coexistencia de mundos de sentidos y experiencias biográficas entre sectores sociales es cada vez más distante. Su carácter multidimensional requiere llevar la atención hacia las exclusiones recíprocas que avanzan en el aislamiento social y las inclusiones

desiguales a instituciones de diferente calidad. En este sentido, nos interesará indagar en las experiencias sociales y educativas de jóvenes de que al momento de ser entrevistados habían perdido la condición de regularidad a partir del estudio de las diversas dimensiones de dicha variable (cultural, social y subjetiva) con el objeto de evidenciar cómo las categorías corrientes no logran captar las desigualdades asociadas a ella.

2.1. El “adentro” y el “afuera” de la escuela. Vínculos y límites espaciales y simbólicos

Si aceptamos que la experiencia de la desigualdad no solo es el resultado de las brechas en las condiciones materiales de existencia sino que también es “modelada o vivida a través de ciertos valores y creencias sobre la desigualdad misma, pero también y muy especialmente a través de un conjunto amplio de significados que forman parte del sentido común” (Saraví 2015:40), la dimensión cultural de la desigualdad emerge como una categoría de análisis potente para visibilizar las relaciones más opacas que la misma mantiene con la desigualdad en tanto expresa ciertos aspectos imperceptibles de la cultura de clase que orientan las experiencias cotidianas y contribuyen a los procesos de construcción y reproducción de la desigualdad.

Si bien las categorías oficiales de desgranamiento y abandono en tanto distinciones categoriales que organizan las distribuciones de poder, control y valor, permiten en efecto la construcción de fronteras que escinden actores considerados diferentes, no logran captar el modo como la experiencia de la desigualdad en los sectores populares en el campo escolar no se define centralmente por las barreras espaciales.

Lo primero que merece distinguirse a partir de las experiencias educativas de los jóvenes que al momento de ser entrevistados habían perdido la condición de regularidad, es que para ellos no son las fronteras espaciales las que definen la condición de la exclusión sino que esta demarcación se va construyendo en el propio devenir del tiempo transcurrido desde el alejamiento de la institución. De este modo, la experiencia de la desigualdad pone de relieve la falta de problematización del modo como la acumulación de desventajas en los jóvenes va estructurando una dinámica que acota su experiencia escolar hasta conducirlos fuera de la escuela

Para algunos jóvenes, principalmente quienes dejaron de asistir hace más tiempo y se insertaron en el mundo laboral o han tenido algún vínculo previo con el mundo del trabajo, la discontinuidad de la trayectoria escolar es percibida como parte de una decisión personal elaborada en el propio devenir de su experiencia estudiantil que los posiciona, en cierta medida, como “autores” de su propio destino. Para otros, en cambio, aquellos que recién están distanciándose de la escuela y que transitan por la denominada “zona gris” referida al momento que han interrumpido la asistencia a la escuela durante el año lectivo -luego del receso de invierno³ o en pasaje de un año a otro- el hecho de no estar cursando es percibido más como un desenlace no buscado que como un paso deseado hacia un nuevo proyecto. En efecto, estos jóvenes no se perciben a sí mismos como parte de la categoría en cuestión, incluso, no admiten que han “abandonado” y mantienen altas expectativas de reingresar en el corto plazo.

El caso de Margarita es elocuente. Al momento de la entrevista realizada en el mes de diciembre de 2016, había dejado de cursar 2do año poco antes de comenzar las vacaciones de invierno de ese mismo año. Sin embargo, cuando su padre nos presenta explicándole que éramos investigadoras que “necesitábamos conversar con jóvenes que no estén yendo a la escuela”, Margarita reaccionó con firmeza: “Pero yo voy a la escuela. -Padre: ¿Si? - Margarita: “Sí. Yo no dejé la escuela”

En este sentido, las categorías sociales como la de deserción, abandono o desgranamiento, constituyen un modo a través del cual las fronteras sociales que se manifiestan en un acceso y distribución desigual de recursos (materiales y no materiales) y oportunidades sociales, se refuerzan por fronteras simbólicas, es decir, por distinciones conceptuales realizadas por los actores para categorizar procesos y objetos sociales que refuerzan en este caso las fronteras sociales (Carman, 2013).

Como ilustra este caso o el de Daniel de 17, con frecuencia sucede que el hecho de no asistir a la escuela para estos jóvenes es percibido como un efecto “colateral”, ya sea de la vida escolar -por

³Aunque no existen datos oficiales que permitan confirmar el fenómeno, hay cierto consenso entre los especialistas que se reitera en la voz de los docentes entrevistados que el denominado abandono se agudiza con la reanudación de las clases posvacaciones invernales, momento cuando comienzan a registrarse algunas ausencias significativas.

la acumulación de inasistencias-, o de la familiar, relacionado con algún acontecimiento vivenciado como traumático que ha atravesado su vida cotidiana.

E: ¿Hasta qué mes hiciste este año (2do año)?

M: Y desde que falleció mi abuelo. Mi abuelo falleció en Julio, en Julio me heché para atrás

E: Hasta Julio fuiste y después vinieron las vacaciones de invierno

M: Bueno Julio, el 18 falleció mi abuelo y cuando empezaron las vacaciones

E: ¿Pero esa fue la causa por la cual no fuiste más a la escuela, que haya fallecido tu abuelo?

M: Si, y que después al mes o a las semanas falleció mi tío (Margarita, 15 años)

Daniel, por su parte, dejó de asistir a la escuela en el mes de septiembre cuando estaba cursando 4to, año en que decidió pasarse de la escuela técnica porque no podía sostener allí la doble escolaridad que la modalidad requiere. Después de finalizar 3ero empezó a trabajar durante las vacaciones haciendo changas en una zinguería en San Martín. Cuando empezó a cursar 4to año ya en la escuela común, dejó esa actividad con el objetivo de dedicarse a estudiar aunque siguió haciendo changas con el marido de su madre en el reparto de carne, lo cual le requería levantarse a las 3,30 am. El cansancio acumulado, sumado a cuestiones de salud y traslados de hogar fueron sumando ausencias a clase que desencadenaron que en el mes de septiembre finalmente Daniel se quedara libre de faltas.

Estos testimonios evidencian cómo la experiencia escolar se va acotando al compás del escaso margen que los requerimiento de las condiciones de vida van dejando para la escuela, ya sea por la necesidad de salir al mercado laboral como por la inestabilidad de la vida cotidiana y las múltiples irrupciones de situaciones imprevistas como conflictos familiares, mudanzas, enfermedades cuyo impacto se magnifica frente a la escases de recursos para afrontarlos

Sí, había dejado segundo por el tema que me había agarrado un quiste a mí. Segundo año del secundario. Pero no pude ir más porque el quiste era como, era maligno. Me tuvieron que operar, todo, y había dejado cuando estaba por terminar yo... Me faltaban 2 ó 3 meses y ya pasaba a tercero, sería, no? Y después de eso me dijeron que no podía tener hijos, no sé qué, supuestamente... Y vino mi hija (Jessica de 18, Matanza)

Y repetí porque mi mamá, mi hermanita tenía un problema y tenía que buscar muchos papeles, iba y venía, la trataba en Tucumán, allá en la provincia y yo me tenía que quedar a cargo de mis hermanitos (Margarita 15 años)

De allí que, para quienes están transitando por ese periodo, no es fácil definir el momento o motivo por el cual dejan de asistir ya que es la multiplicidad de situaciones que van restringiendo la disponibilidad para la escuela hasta que, de modo casi imperceptible, están fuera de ella cuando las condiciones oficiales demarcan, por ejemplo, que por las inasistencias han alcanzado la condición de “libres”.

Para otro grupo de jóvenes, en cambio, que hace por lo menos un año que no concurren a la escuela,

ya han construido una imagen de ese momento que sólo en algunos casos se define como una interrupción abrupta y, las más de las veces, como intentos, extensos, de no dejar la institucionalidad mediante reingresos que no logran reencauzarse en la trayectoria formalmente estipulada por el sistema.

Se trata en muchos casos de jóvenes que no logran compatibilizar sus vidas cotidianas de trabajo, enfermedad o maternidad, con los requerimientos temporales de la cursada regular. En dichas situaciones continuaron asistiendo a la escuela pero de modos discontinuos o sin lograr cumplir con la exigencias del trabajo pedagógico.

Más allá de cómo resignifican su relación con la escuela en función del tiempo transcurrido en que interrumpen su trayectoria, es evidente que la escuela para estos jóvenes va perdiendo centralidad a lo largo de la trayectoria educativa traccionada por los requerimientos de la vida en la precariedad. Se trata de una “escuela acotada”, como denomina Saraví (2015) a esta restricción que es tanto material en términos del tiempo efectivo dedicado a ella, como subjetiva en términos de la relevancia en sus vidas pero también, que la mayor parte de las veces se combina con una oferta devaluada hacia esos sectores. Esta vivencia se diferencia de la “escuela total” de los sectores privilegiados que distintas investigaciones evidencian como de tiempo completo, que trasciende los límites del horario escolar para abarcar espacios diversos de la socialización juvenil y hasta familiar (Del Cueto, 2007; Ziegler, 2004).

A pesar de cómo se va acotando la experiencia escolar y cómo para muchos va ocupando un lugar secundario en sus vidas cotidianas, la dimensión cultural de la desigualdad se evidencia en la persistencia del alto valor simbólico que sostiene la escolaridad más allá de la escuela. El alejamiento de la institución para los jóvenes que han interrumpido la trayectoria guarda por cierto una fuerte expectativa a futuro de finalizar la secundaria. Sin embargo, los deseos y voluntades explícitos en torno al valor diferencial que supone el tránsito por la escuela para los grupos desventajados son confrontados por las condiciones de desigualdad estructural de estos jóvenes cuyas vidas están atravesadas por permanentes estados de excepción y las dificultades para estabilizarlas (y de la política social para acompañar a esas poblaciones móviles). Se trata en muchos casos de sujetos con amarras sociales frágiles en las que los traslados de vivienda y mudanzas constituyen la regularidad de sus trayectorias biográficas.

Y fui a muchas escuelas, fui a escuelas de capital, vine, me fui a Tucumán, volví termine acá, me fui a hacer primer año a primavera (...) Y ahora estamos quietos, porque estamos en esta casa, pero si no andamos alquilando por todos lados, porque desde que mi papá y mi mamá se separaron, nosotros anduvimos atrás de mi mamá mucho tiempo, mi mamá como toda mamá busca la felicidad de los hijos

pero ahora tiene esta casa y nos quedamos acá, ahora ella dice que esto es de nosotros (Margarita 15 años)

No, ahora no lo veo hace rato (dos amigos de la Escuela técnica) porque yo me mude al cruce Castelar y después me mudo a la casa de mi mamá, primero estaba en la casa de mi papá y ahora me mudo a lo de mi mamá (Daniel, 17 años)

En este escenario, la dimensión social de la desigualdad se delinea asimismo como categoría relevante para comprender el modo en que las prácticas cotidianas e interacciones en la escuela bajo situaciones de extrema vulnerabilidad social van configurando experiencias escolares que lentamente va alejando a los jóvenes de los grupos más pobres de la escuela a través de un proceso complejo que las miradas dicotómica escolarización/ desescolarización ignoran. La persistencia de las desigualdades se explica en gran medida debida a la incrustación que hace que la desigualdad sea producida y reproducida, de manera inadvertida por los propios individuos a través de sus relaciones sociales de la vida diaria (Saraví, 2015). Tanto las escuelas como los estudiantes viven y se amoldan a las condiciones de acotamiento de la experiencia escolar y en ocasiones desde las instituciones se diseñan estrategias que, bajo pretensiones de garantizar la inclusión, deterioran el trabajo pedagógicas: la elaboración de trabajos prácticos para sortear las reiteradas ausencias, o el recorte de contenidos en aquellos espacios que habilitan los proyectos del Plan de Mejora institucional para rendir materias adeudadas, son solo algunas de las aristas en que se expresa este fenómeno (Gluz y Rodríguez Moyano, 2016)

2.2. La escolaridad frente a la falta de soportes materiales y la insuficiencia y/o inadecuación de las protecciones sociales

Tanto en la escuela como al ámbito familiar, la concentración y articulación de las desigualdades conduce a un proceso de creciente vulnerabilidad y precariedad social que alerta sobre el riesgo de que jóvenes “queden atrapados en espirales de desventajas” (Esping Andersen, 1999, citado en Saraví, 2015: 32)

Un relato común en las entrevistas analizadas lo constituye la progresiva pero no buscada pérdida de vinculación con la escuela producto de situaciones de vida que resultan temporalmente incompatibles con la cursada regular. En todos los casos, la variable constante que marca su vida escolar es que no aparecen suficientes puntos de apoyo para que los jóvenes que viven en condiciones extremas de vulnerabilidad social, en tanto individuos, puedan sostenerse socialmente en la escuela como institución simbólica y legalmente constituida para la formación obligada de esos jóvenes. Como explica Martuccelli (2007), frente al imperativo de auto sostenimiento en el mundo, el ideal de individuo autónomo se vivencia como un problema individual vinculado a la

falta de motivación, por deseos/necesidad de independencia económica, o irrupciones en sus vidas como mudanzas u otras situaciones específicas.

Siguiendo al autor, entendemos que los soportes o recursos de apoyo que requiere la vida en sociedad, y que le brindan consistencia, remite a “...ese conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, tejidos a través de relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social” (2007: 63). Este entramado diverso se vincula tanto a la posesión de bienes materiales y simbólicos, al respaldo de derechos y protecciones pero también a apoyos relacionales.

En ese contexto social los individuos se constituyen un entorno existencial que combina relaciones u objetos, experiencias o actividades. Sin embargo, estos soportes en el mundo moderno del capitalismo liberal se invisibilizan, logrando la apariencia de autosostenimiento y volviendo “vergonzantes” los apoyos o sostenes externos y visibles. De allí que las desigualdades sociales sean potentes condicionantes de esos soportes y de sus condiciones de aceptación. Son estas desigualdades poco visibilizadas las que permiten explicar los procesos de “desenganche” producto tanto de las condiciones materiales como simbólicas de vida y la insuficiencia de las políticas para constituir los soportes capaces de garantizar el acceso al bienestar mínimo para la asistencia escolar; o los recursos para articular los requerimientos escolares y los valores y disposiciones culturales de los que son portadores los y las jóvenes de sectores vulnerables.

D: ... mi mamá y mi papá nunca estaban, mi papá estaba trabajando y mi mamá no sé dónde estaba, estaba por ahí en la calle, no sé y ya cuando venía era tarde o a veces ni venía y nos quedábamos solos con mi hermano

E: ¿Y qué te fuiste quedando como libre por tantas faltas?

D: Si, sobre todo y ahí ya no fui más y repetí por eso porque no iba al colegio

D: (...) las faltas que tenía, entre el reparto y otras veces que no iba porque me dolía la cabeza, a veces iba al médico a hacerme los chequeos

E: ¿Por qué te dolía la cabeza?(...)

D: Porque yo tenía asma y por eso los chequeos, para ver cómo iba reaccionando y ahora deje de ir, tenía que ir en Octubre pero por el tema este que me había cambiado, porque mi abuela me llevaba y después me fui a lo de mi papá (Dani, 17 años)

Pero como explica Saravi (2015) para muchos jóvenes la desigualdad ha devenido prácticamente imperceptible e irrelevante como consecuencia de la misma fragmentación. Así, aunque situaciones como el trabajo o la salud se constituyen como incompatibles con la escolarización, evidenciando tanto la ausencia de protecciones sociales suficientes para garantizar ciertas estabilidades, el modo en cómo operan las condiciones de existencia frente a la escuela permanece opaco a la mirada de los jóvenes.

En algunos de los casos consultados, se evidenció la relevancia que adquiere la AUH en tanto

apoyo a las trayectorias escolares de los jóvenes y de su incidencia sobre las condiciones de vida de las familias. Recordemos que la relación de la AUH con el sistema educativo remite al proceso de ampliación de políticas fundadas en el derecho durante el periodo kirchnerista (2003-2015) destinadas a ampliar el piso de protección social de los sectores más postergados. La AUH (Decreto N°1602/09) otorga una prestación monetario contributiva -condicionada a la asistencia de los menores a la escuela en los niveles obligatorios y controles anuales de salud-similar a la que reciben los hijos de los trabajadores formales destinada a las niñas, niños y adolescentes cuyos padres, tutores o curadores se encuentren desocupados o se desempeñen en la economía informal por un salario menor al Mínimo Vital y Móvil (SMVyM). Supuso la articulación interministerial para la garantía estatal del acceso a las condicionalidades y no su mera provisión en el mercado a partir de los recursos distribuidos. Frente a los niveles graves de exclusión, la AUH, en efecto, es percibida por los jóvenes como un aporte que mejora el acceso a bienes esenciales.

V: vos crees que era por los estudios, ¿y vos te acordás cuando recibías la asignación por vos y por tus hermanas, notas que para tu mamá era una ayuda, trajo algunos cambios en tu casa?

L: si eso era de mucha ayuda, no del todo pero la ayudaba en algo,

V: la ayudaba en algo, ¿y vos sabes que hacia ella con ese dinero, lo utilizaba para algo en especial?

L: mas que nada, cada asignación que cobraba la usaba en nosotros, si necesitábamos algo nosotros o comprarnos algo para nosotros, (Leandro, 21 años. JC PAZ)

Sin embargo, como hemos detectado en el trabajo de campo, no todos los menores con derecho al recurso alcanzan esta protección. Tal es caso de Margarita de 15 años que al ser la mayor de seis hermanos, sus hermanos cubren el máximo de asignaciones permitidas (hasta cinco), o como el de Daniel de 17 que no accede al derecho porque lo cobra su padre pero él vive con su madre y no lo se lo reintegra (lo cobra sólo un progenitor y aunque se prioriza formalmente a la madre, hay que ver en cada caso quién ha hecho el trámite).

Otras protecciones como las del área de salud por ejemplo, tampoco llegan a estas poblaciones de territorios caracterizados por la falta y deterioro de los servicios públicos. Tal es el caso de las salas maternas que se fueron creando en escuelas secundarias para contribuir al cuidado de la infancia y posibilitar que madres y padres puedan continuar con la escolaridad obligatoria. Sin embargo, la falta de soportes para el cuidado de la infancia aparece como otro condicionante para la continuidad de los estudios que afecta principalmente a las mujeres.

D: Volviste a pasar alguna vez por la escuela?

J: Sí, fui para pedirle el pase para ir a Fines. Y me lo dieron todo, pero hablé ahí y no pude ir. Fui cuatro o cinco clases nada más, le dije a mi mamá si me la iba a seguir cuidando (a su hija), me dijo que no, que yo me la tengo que arreglar sola (Jessica de 18, Matanza)

Como explica Terigi (2009), el embarazo adolescente y la maternidad no comportan en sí mismos ningún impedimento para el aprendizaje; se convierten en factor de riesgo en un sistema escolar

donde esta condición vital se ha considerado históricamente incompatible con el proyecto de ser estudiante. Ello sucede en parte por razones ideológicas, pero también por condiciones de escolarización muy concretas, entre ellas, la que supone la presencialidad de la alumna para avanzar en los contenidos correspondientes al año escolar. A ello se suman la falta de soportes que constituyen a la pobreza en el condicionante de fondo de la asistencia escolar (Fainsod; 2007)

Asimismo, los requerimientos de una institución educativa estructurada en base a una organización temporal, curricular y un régimen académico que estandarizan las oportunidades de avance a imagen y semejanza de otros grupos sociales a partir de trayectorias teóricas basadas en la asistencia y aprobación por año escolar (Terigi, s.f).

Esta estructura de la escuela secundaria convierte a muchas situaciones intermedias en una opción de todo o nada. Como expresa Dani *porque ya este año lo tenía perdido, ya me había reincorporado como dos, tres veces en el colegio*, sin alternativas para valorar lo alcanzado y permitir un avance escolar en distintos ritmos.

Pero algunas veces, son las propias interacciones pedagógicas las que no logran oficiar de soporte para el aprendizaje. Las valoraciones respecto del trabajo escolar y de la capacidad de los profesores de proponer actividades pedagógicamente pertinentes resulta un punto de escisión entre lo que los jóvenes perciben como los buenos y malos docentes. Los primeros son los que “explican”, los que se hacen “entender”; los segundos en cambio, aquellos a quienes además de que “no se les entiende” no se interesan por la comprensión de los estudiantes.

G: Recordás algún profesor por algo?

J: De la primaria pero cuando era de chico. Sí, un profesor que, en la primaria cuando era chico, sí ahí sentía que aprendía algo con él, por eso me acuerdo de él. (Juan, 21 años)

D: El dictaba y nos daba actividades y le preguntabas algo y como que tenía paciencia y te decía, te decía bien las cosas, no te decía “fijate ahí, lee, lee”. No. Él te explicaba todo y te ayudaba a hacer la actividad juntos ahí. Y algunos profesores no, no tienen paciencia no sé, como que te dicen “yo ya te explique ahora lee vos y vuelven a sentarse”

E: ¿Cuándo te pasaba eso, vos que sentías?

D: Yo tenía una bronca, bronca sentía, porque es profesor como no te va a explicar las cosas que él te da, si es la primera vez que estás viendo eso

E: ¿Y se lo podían decir a eso?

D: No, no se puede decir porque es un acta o llama a la preceptora o te manda a dirección y esa es la ventaja que tienen ellos, porque no le puedes decir nada porque te mandan a dirección o te hacen un acta, pero nadie entendía por qué no explicaba, porque ellos son los profesores, ellos tienen que tener paciencia y darte bien las cosas, no machacarte y decirte anda y sentate que yo ya te explique las cosas y eso es lo que me daba bronca a mí. El profesor de biología venía se sentaba, te daba actividad y ya se ponía con el teléfono y estaba con el teléfono, en el facebook, se reía, le preguntabas algo y te decía sí, si ahora voy y se quedaba con el teléfono y eso es lo que te daba bronca, porque vos no podías terminar la actividad y después terminaba la hora y te decía dame la hoja y eso es lo que te daba bronca porque no terminabas de entender lo que te quería dar el profesor

(...), hay dos o tres que son buenos no más, que tienen paciencia y hay otros que no, que parece que no les importa, que vienen, que se sientan ahí, te dan la actividad y es como que están en su mundo y no

ven lo que tienen alrededor, pero esto me paso en esta escuela, en la otra escuela no(Escuela técnica).
(Daniel, 17 años)

En ocasión de ausencia de un trabajo pedagógico adecuado que les permita a los jóvenes ir apropiándose de los conocimientos y habilidades que exige la escuela para acreditar los saberes, los estudiantes generan algunas estrategias de evitación del “fracaso” que los va alejando progresivamente de las metas formales establecidas. Ausentarse de las pruebas, entregar los exámenes en blanco o aprender de memoria sin comprender los contenidos, al tiempo que va minando la autoestima de los jóvenes de sus capacidades para aprender los va desplazando de la trayectoria escolar esperada. Siguiendo a Dubet, esta forma de “retirada” no es más que un mecanismo de preservación de la subjetividad que evita la frustración del fracaso “sin someter su igualdad a la prueba de la meritocracia” (2010, en Saraví, 2015)

3. Lo que las categorías oficiales invisibilizan

A lo largo de la presentación propusimos demostrar cómo el análisis de las dimensiones subjetivas de la desigualdad permite comprender el problema de la exclusión y desigualdad escolar de manera compleja y multidimensional evitando lo que la distinción categorial entre asistencia y desgranamiento o abandono distinguen oficialmente como una frontera espacial.

Lo que resulta evidente en primer lugar es que no estar en la escuela no significa haberla “abandonado” y por ende que el desenganche con una institución no es el desenganche con la escolaridad, que sigue portando un valor simbólico para estos grupos sociales aún cuando la experiencia cotidiana de la desigualdad contenga elementos para su rechazo.

Un dato interesante es que la mayoría de los entrevistados afirma que la situación del “afuera” escolar es momentánea. En este sentido, es posible afirmar que no han perdido los lazos con la escolarización aún cuando algunos de ellos se han desvinculado de la institución escuela. Es decir, la gran mayoría de los entrevistados, en el corto plazo o en el largo, tiene la intención de volver y culminar los estudios secundarios.

En algunos casos, esta es una construcción producto de una doble frustración vivida al momento de dejar de estudiar: la propia y la de sus familias; por lo que la pretensión de retornar y culminar se configura como un “deber ser” aún no apropiado como proyecto personal.

- Yo a eso de los 16, 17 voy a empezar un curso de peluquería, yo quiero ser peluquera, pero bueno mi papá me dijo que termine los estudios.(...) Le voy a cumplir, voy a terminar la escuela (Margarita, 15 años)

Para otros en cambio, se vincula con el valor instrumental y simbólico del título y las expectativas de movilidad social depositadas en él. Son aquellos que por su posición social no perciben aún la devaluación del valor de las acreditaciones y conservan importantes expectativas respecto del

cambio de vida una vez que logren alcanzar esa meta , a veces también asociado a mejoras en las condiciones de inserción laboral.

Igual tengo pensado terminar el colegio, pero cuando mi bebé sea un poco más grande. Acá en el club dan clases los lunes y los martes. Y puedo llevar al bebé, pero es muy chiquitito todavía, hace frío. Pero el año que viene sí tengo pensado volver al colegio. (...)si no querés un trabajo esclavizado porque ponele lo que yo trabajaba me re esclavizaban, 12 horas trabajaba imaginate. Si vos no querés trabajar así, necesitás, tenés que estudiar. Y es lo que yo les explico a mis hermanas: tenés que estudiar, si no querés ser una burra como yo. Es la realidad, si no estudiás, ni en una fábrica te aceptan (Catalina; 17 años, madre)

Y porque tener estudios completos y por ahí hay posibilidades de encontrar digamos en una oficina o algo así (Daniel, 17 años)

Sin embargo, estos jóvenes no pueden combinar la recompensa a largo plazo que promete la escuela, con las necesidades inmediatas a las que deben responder. El modo como la vida cotidiana extraescolar permea la escolarización socava la relación con la escuela y el valor simbólico que ésta porta, la percepción de que el título otorga prestigio no se asienta en ningún sentido de la escuela y de lo que de ella se obtiene, sino más bien en el logro, el premio y la mejora de la autoestima. Es más una estrategia para sortear barreras vinculadas a las desventajas acumuladas o a lo que “no quieren ser”, que un proyecto en el que la educación secundaria se anude con algún sentido a futuro de lo que efectivamente creen y desean estar construyendo para sí.

Bibliografía

Del Cueto, C. (2007). Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de las familias residentes en countries y barrios cerrados, Buenos Aires, UNGS-Pometeo.

Carman, M.Vieira da Cunha, N. y Segura, R. (2013). Antropología, diferencia y segregación urbana. En Carman, M., Vieira da Cunha, N. y Segura, R. (coord.) *Segregación y diferencia en la ciudad* Quito : FLACSO, Sede Ecuador : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) : Ministerio de Desarrollo Urbano y Vivienda.

Fainsod, P. (2007). Interrogar las certezas. Embarazos y maternidades adolescentes en la escuela. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara

Fernández Enguita, M. (2011). Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Propuesta Educativa* (35), 85 a 94.

Gentile, M. F. (2012), “Experiencia e interacción cotidiana en un centro de día para niños y adolescentes en situación de calle”, en BATTISTINI, O. Y MAUGER, G. (dir.), *La difícil inserción de los jóvenes de clases populares en Argentina y Francia*, Buenos Aires: Ed. Prometeo.

Gluz, N. (2012); Reduccionismos en los diagnósticos, selectividad social en los resultados. Los sentidos de la exclusión en las políticas educativas argentinas. En: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coordinadores); *Debates para una reconstrucción de lo público en educación Del universalismo liberal a “los particularismos” neoliberales*. Co-edición UNGS (Instituto del Desarrollo Humano)/UAEM (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales).

Rodríguez Moyano, I. y Gluz, N. (2016): “Nuevas pretensiones en viejas institucionalidades: las condiciones de producción del trabajo docente en el contexto de las políticas de inclusión en la Provincia de Buenos Aires”, en: Seoane, V. (coord. ed.). (2016). Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa. (3: 2015: Ensenada). Actas. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 26).

Kessler, Gabriel (2004): *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

Lamont, M. y Molnár, V. (2002). “The study of boundaries in the social sciences”. *Annual review of Sociology* 28: 167-195.

Martuccelli, Danilo (2002/2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.

Salvia, A. (2013). Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina. Friedrich-Ebert-Stiftung <http://www.fes.de/gewerkschaften/>

Saraví, G. (2015); *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. FLACSO, México.

Terigi, F (s.f): en la perspectiva de las trayectorias escolares En Lecturas Posibles, SITEAL

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación* 50, 23-39.

Ziegler, S. (2004). “La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual”, en Tiramonti, Guillermina (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media, Buenos Aires, Manantiales.