



## Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos<sup>1</sup>

Olga Silvia Avila<sup>2</sup>

### Resumen

El trabajo se enmarca en el Proyecto titulado *Reinvenciones de lo escolar en la escuela pública. Instituciones, sujetos y experiencias en tiempos de demandas de igualdad* y apunta a investigar la institucionalización de la obligatoriedad en la escuela secundaria en contextos socialmente complejos. El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permiten plantear un panorama amplio de cuestiones a revisar.

Entre esas cuestiones, en este artículo, abordamos los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en un establecimiento situado en un barrio atravesado por fuertes tensiones y crecientes desigualdades. Recuperamos las categorías elaboradas en el marco de la investigación, para centrarnos en miradas y prácticas en las que los jóvenes son considerados en su contexto e inscriptos en el terreno de una inclusión posible.

Se trata de problematizar la manera en que los adultos encaran diversas situaciones y vincularlas al reconocimiento de alteridades adolescentes en el marco de los procesos de institucionalización de la obligatoriedad extendida. En ese sentido, y a partir de los relatos analizados, proponemos –desde la perspectiva institucional– pensar la democratización instituyente de la escuela

---

<sup>1</sup> Este artículo deriva de una ponencia que ha sido elaborada en base a registros producidos por docentes interesados en colaborar con la investigación y problematizar sus resultados, ante la preocupación por las disputas de sentidos que se producen cotidianamente en sus escuelas. Dicha ponencia fue escrita en 2019, cuando el impacto de las políticas macristas se hacía presente en toda su magnitud, atravesando las escuelas y los territorios.

<sup>2</sup> Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. CE: olgasilviaavila@gmail.com

como trabajo de pluralización de lugares simbólicos y anclajes subjetivos, afrontando los obstáculos surgidos del borramiento del sujeto en las políticas públicas y educativas neoliberales a partir de 2015 y de la conflictividad social desatada a raíz de las mismas.

**Palabras claves:** Escuela secundaria, institucionalización, jóvenes, alteridades, contextos.

## High school, adult positioning and registers of otherness in conflictive contexts

### Abstract

The work is framed within the Project *Reinventions of schooling in public schools. Institutions, subjects and experiences in times of demands for equality* and aims at the institutionalization of obligatory secondary school in socially complex contexts. The time that has elapsed, the complex sequence of programs and projects and the daily work of teachers, allow for a broad panorama of questions to be reviewed.

Among these issues, in this paper we address the ways in which adults position themselves vis-à-vis young people in a school located in a neighborhood crossed by strong tensions and growing inequalities. We recovered the categories elaborated in the framework of the research to focus on views and practices in which young people are considered in their context and inscribed in the terrain of a possible inclusion.

The aim is to problematize the way in which adults deal with different situations and link them to the recognition of adolescent otherness within the framework of the processes of institutionalization of extended compulsory education. In this sense, and from the analyzed accounts, we propose - from the institutional perspective - to think of the democratization of the school as a work of pluralization of symbolic places and subjective anchors, facing the obstacles arising from the erasure of the subject in the neoliberal public and educational policies since 2015 and the social conflict unleashed as a result of them.

**Keywords:** Secondary school, institutionalization, youth, otherness, contexts.

### Introducción<sup>3</sup>

A fin de ubicar al lector en el objetivo de esta comunicación, interesa referenciarla en los procesos de construcción social de la obligatoriedad de la escuela secundaria, que tienen lugar a partir de la sanción de la Ley 26.206 (2006) y su correlativa en Córdoba 9870 (2010).

---

<sup>3</sup> Interesa aclarar que, como autora de este trabajo, reconozco y apoyo la lucha por romper con estereotipos heteronormados en el lenguaje y la escritura. Sin embargo, no he encontrado todavía el modo más fluido de llevar a la escritura académica estas definiciones, por lo que ruego a quien lee sepa comprender esta dificultad.

El tiempo transcurrido, la compleja secuencia de programas y proyectos y el trabajo cotidiano de profesores y profesoras, permiten plantearnos un panorama amplio de cuestiones a revisar con relación a la institucionalización de la secundaria obligatoria.

Entre esos procesos, en este artículo elegimos centrarnos en los modos en que los adultos se posicionan frente a los jóvenes en aquellos establecimientos situados en contextos atravesados por las desigualdades y sometidos a un alto grado de tensiones cotidianas.

Nos respaldamos en un concepto de institución como **formación social histórica** compleja, constituida en el juego entre lo social, lo institucional en sí y los sujetos en el seno de procesos de institucionalización siempre inacabados, entre lo instituido, lo instituyente y el hacer cotidiano (Garay, 2015). Institución pensada como “expresión viva de la política estatal y al mismo tiempo expresión viviente de la sociedad civil” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 2), producto de una construcción social que contiene “el movimiento social desde abajo, desde las situaciones y los sujetos que realizan anónimamente la historia y la sociedad”, es decir “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular (...)” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 1). Una realidad institucional cotidiana inventada por los sujetos en el curso de la acción (De Certeau, 1996), con los acervos con que esos sujetos cuentan y permeada por la imaginación radical en sus múltiples despliegues (Castoriadis, 1989; 1999).

En este marco, es posible comprender la realidad de cada escuela, como una configuración institucional constituida singularmente en función de un contexto y una historia social local hilvanada por los actores en sus prácticas. Es en esas tramas en las que los sujetos producen institucionalidad, reinventan lo escolar a partir de los sucesos, acciones, decisiones, encuentros y desencuentros vividos en el día a día de cada espacio local, en su inscripción territorial. En la singularidad de cada establecimiento, el papel social histórico de la escuela como institución destinada a albergar a las nuevas generaciones, se recrea en la urdimbre de las relaciones y vínculos que gestan sus actores atravesados por dinámicas sociales acuñadas en el entorno que la contiene.

En esa escuela cotidiana se forjan los lazos educativos que desafían los efectos desafiliatorios de “sociedades que persisten traumáticamente en su desigualdad” (Redondo, 2011, p. 30) y se construyen los modos en que los adultos designados por el Estado para representarlo, se posicionan frente a los jóvenes que llegan y transitan las aulas. Las miradas adultas con relación a esos jóvenes que progresivamente ensanchan con su presencia los contornos de los establecimientos, dan cuenta de uno de los hilos conductores en el entramado instituyente de la obligatoriedad y constituyen una de las claves para repensar el lugar resignificado que lo escolar encierra en la construcción social de las nuevas generaciones, a partir de las definiciones adoptadas por la LEN.

Decíamos en 2016:

(...) cuando la escuela convoca a los jóvenes a sus aulas, los encuentra en escenarios altamente diversos, según los sectores sociales y en ese camino, se

enfrenta a la vulneración de derechos, las desigualdades, las marginaciones, así como con jóvenes que han apostado a la participación activa por medio de distintas expresiones. (...) Muchos de esos jóvenes son sujetos doblemente “nuevos” en los espacios escolares: nuevos porque su edad los enfrenta a las reglas y contenidos de espacios públicos que por primera vez recorren; y nuevos socialmente, en tanto primeras generaciones en sus familias y sectores sociales que acceden a la escolarización secundaria (Fogolino y otros; 2008). Transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen, llamada a abrirse paso entre grietas sociales, culturales e ideológicas que se expresan de múltiples formas en el espacio local. (Avila, 2016, p. 3)

A partir de 2003, como parte del proceso de recuperación del sistema educativo nacional, más precisamente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) y las políticas provinciales que la acompañaron, se pusieron en marcha transformaciones gestadas en un panorama heterogéneo en cuanto a procesos institucionales e iniciativas locales.

Las experiencias fueron persistentemente heterogéneas. En algunos casos, se profundizaron progresivamente las tensiones, generándose divergencias significativas en el trabajo cotidiano; en otros, estas transformaciones ingresaron a tramas institucionales de alta fragilidad, afrontando importantes dificultades y permaneciendo en situación de estancamiento y conflicto. Pero en un conjunto significativo de establecimientos, las novedades que se desplegaron en el marco de las políticas, encontraron terreno propicio en el que los imperativos de la igualdad y la inclusión ya contaban con voluntades en acción o predisposición a la hospitalidad y la filiación. Las innovaciones introducidas fueron labradas por los distintos actores sobre los instituidos sedimentados en cada espacio institucional y anudadas a procesos instituyentes en curso, a iniciativas y proyectos planteados localmente, en consonancia con su historia, su idiosincrasia, sus estilos, sus tensiones y conflictos.

Sin embargo, a medida que esos derechos y protagonismos se consolidaron, se abrió un escenario de disputas en el cual diversas “demandas de igualdad” y de “derechos” se concretaban a través de leyes, políticas públicas y variadas acciones colectivas, a la par que crecían en la sociedad las tensiones que esas conquistas provocaron en sectores con posicionamientos adversos; las reacciones, los discursos y las argumentaciones estigmatizantes se multiplicaron, generando luchas de sentido y acciones contrapuestas con grados variables de conflictividad tanto en el campo social como al interior de las instituciones educativas (Filmus, 2017).

Los discursos y las políticas implementadas a partir de diciembre de 2015, así como el desguace de los principales programas nacionales que vehiculizaban políticas de igualdad, generaron condiciones para el retroceso y habilitaron cuestionamientos hasta entonces aquietados por la hegemonía trabajosamente constituida a favor de la inclusión. Los escenarios de disputa se intensificaron y en algunos casos se enardecieron, volviendo

más compleja la tarea escolar y más difícil el sostenimiento de definiciones ya encaradas y en proceso de construcción. Si bien en el caso de Córdoba las políticas provinciales y las direcciones de nivel no hicieron propios en todos sus contenidos esos discursos, el embate del desfinanciamiento y las directrices nacionales no dejaron de sentirse y atravesar los espacios institucionales. Claramente resultaron habilitados en la sociedad aquellas manifestaciones más extremas de la discriminación y el prejuicio, muchas veces asumidas por los propios vecinos en los barrios populares.

Producir institucionalidad en el marco de procesos profundamente contrapuestos cuyo núcleo es sostener un lugar para el joven como el sujeto educativo, conlleva un reto no siempre transparente para los actores. Supone posicionarse en un vínculo y asumir una mirada más o menos reflexionada respecto de las alteridades adolescentes, para desconocerla, dotarla de sentidos contradictorios, o abrir el juego al reconocimiento del otro, según sean los significados que acompañen dicha construcción. En este artículo nos proponemos recuperar la reflexión que se viene desarrollando en el seno del equipo de investigación y centrarnos en aquellas miradas y prácticas que, de diversos modos, en las interacciones cotidianas, dejan abierto el camino a la emergencia del otro; emergencia en el sentido de surgimiento, presencia, despliegue y emergencia en el más crudo significado de situación que no admite más espera, que reclama en diversos lenguajes la necesidad de reconocimiento y escucha.

Interesa destacar que, por la gravedad social de la situación que signa los días en los que escribimos el presente artículo, es necesario advertir que los registros a los que apelamos fueron recuperados de los años previos a la pandemia. Quizás no terminen de reflejar la intensidad que han ido ganando las tensiones en los barrios en estos dos últimos años. Sin embargo, también es necesario anticipar que los avances producidos a favor de la inclusión y la igualdad hoy cuentan con un recorrido afianzado al interior del sistema educativo; los estudiantes entraron a las aulas y es allí donde el desafío sigue vigente con el respaldo de una historia reciente y disputada, pero también apropiada y valorada por muchos de sus actores.

### **Revisando categorías elaboradas en la investigación**

Nos interesa en este artículo recuperar la problematización a partir de algunos análisis desarrollados en la investigación, para centrarnos en algunos registros que nos parecen relevantes en el contexto de la tensión igualdad-desigualdad.

Decíamos en un trabajo reciente:

En este marco de procesos, la escuela es el espacio institucional a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes no sólo referidos a las disciplinas escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional

de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define como institución está en la centralidad de la relación de transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital. (Avila, 2017, p. 4)

Nos referimos a los posicionamientos adultos frente a los sujetos jóvenes, como modos compartidos de pararse frente al alumnado, “de reconocer su alteridad, de investir la presencia, de relacionarse y convocar al aprendizaje, a las apropiaciones y producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos (...) como producto de procesos, acciones e intervenciones, construidos en el tiempo” (Avila, 2017, p. 4).

Estos modos de encuentro abrevan en significaciones sociales arraigadas en el sentido común, en discursos político-mediáticos y en imaginarios cimentados en las instituciones, que los actores recrean y elaboran según sus experiencias y contextos. Pero también condensan ideas, valores y sentimientos acuñados en las relaciones vividas en las aulas en la experiencia reciente, al calor de las disputas mencionadas más arriba y en el diálogo promovido entre pares por muchas instancias desplegadas en los tiempos de políticas de inclusión. Según nos muestra la investigación, a partir del registro subjetivo de los procesos vividos, los actores –en este caso los adultos educadores desde sus múltiples lugares– también son promotores y portadores de sentidos instituyentes compartidos en el seno de las transformaciones ocurridas.

En nuestro trabajo de investigación, en su momento, delineamos tentativamente tres categorías para analizar los posicionamientos a los que aludimos, que a continuación recuperamos. En primer lugar, aquellos que se ubican en el plano de la idea de contención y asistencia subjetiva a jóvenes que son visualizados como con “muchos problemas” y “dificultades personales”. Subyace una visión del otro como “carente” que obtura las apuestas educativas en pos de la “comprensión” de los problemas. Pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión”, ya que no es posible anudar un vínculo educativo duradero sobre la base de la re-negación de la condición de aprendiente del estudiante; en esas situaciones, los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahucándose, asumiendo características regresivas, hasta corroer el propio lugar adulto signándolo con el sentimiento de impotencia.

El segundo tipo de posicionamiento analizado se refiere a aquellos centrados en la conflictividad irresuelta, una especie de “pelea” permanente con el joven al que se visualiza como “destrutivo”. Desde esas perspectivas, el posicionamiento adulto se desliza hacia el enfrentamiento, intentando imponer una autoridad que se percibe como desafiada y que, en ocasiones, termina en pérdida de encuadres y malos tratos hacia los estudiantes. En esos casos, se intensifica el malestar tanto de los docentes como de los estudiantes y suele producirse una suerte de “deserción” en el vínculo, que se traduce en ausentismo y evitación

del otro; aparece también una sostenida **pobreza pedagógica** justificada en la descalificación y en el malestar en la enseñanza.

En tercer lugar, nos encontramos con un conjunto de posicionamientos caracterizados por la apuesta a la posibilidad y el reconocimiento de los jóvenes como sujetos capaces de aprender y ser parte de la vida institucional de múltiples maneras, aún en el contexto de sus dificultades. Con frecuencia, aunque no siempre, concurren ciertas condiciones que dan soporte al predominio de estas miradas y prácticas colectivas, a saber: arraigo de la institución en su entorno social y lazos sostenidos a través de su historia con los sectores sociales de referencia territorial, grupos de docentes afianzados en su pertenencia institucional, con un número significativo de horas de trabajo en el establecimiento, equipos directivos estables e involucrados en proyectos colectivos a través de los cuales se logran climas de cooperación entre grupos importantes de docentes. Sin embargo, son los sujetos –docentes, directivos, preceptores, etcétera– quienes cultivan estas aperturas y compromisos desde sus pensamientos y convicciones.

Es en estos últimos “modos de pararse” donde nos detendremos para explorar más específicamente algunos de sus sentidos, construcciones y consecuencias.

### **Relatos sugerentes en el registro de la alteridad**

A fin de avanzar en la reflexión propuesta, hemos recuperado algunas notas de campo en las que profesores y profesoras de una escuela ubicada en un barrio de marcada complejidad social en la ciudad de Córdoba, hablan de sus estudiantes. Miradas sencillas y cotidianas que van logrando tallar un vínculo de escucha en diferentes situaciones de la jornada escolar; registros de alteridad que hacen lugar al estudiante como un **otro** a reconocer, a escuchar y desde allí contribuyen al ensanchamiento de las redes simbólicas que contienen a los sujetos en las tramas institucionales.

Como se verá más adelante, se trata de relatos en los que el posicionamiento adulto “puede ver” al joven en su dimensión subjetiva y social, para desprender acciones y gestos, producir intervenciones puntuales que –en la multiplicidad de sucesos que integran la jornada escolar– ofrecen una apertura hacia lo posible.

En todas las narraciones, se enfatiza la complejidad del contexto en que la escuela se encuentra situada: un barrio periférico, de población heterogénea, con afluencia de estudiantes de zonas marcadas por diferentes características sociales, la mayoría de una parte del barrio de clase media empobrecida, trabajadores con bajos ingresos o desempleados, otros de un asentamiento precario cercano y otros de un barrio residencial, que concurren a esa escuela, luego de haber sido desplazados de otras escuelas. Una de las notas más marcadas es la conflictividad intrabarrial y la penetración de redes del delito y el tráfico de drogas, sin que la presencia punitiva estatal logre tener incidencia en su desarticulación. Es

común escuchar tiroteos, sirenas y helicópteros, situaciones que movilizan nerviosismo y enojo en los adolescentes y provocan inquietud y temor en los adultos.

Entre los días desolados y esfuerzos directivos, se configuran múltiples acciones, proyectos, intervenciones destinadas a ofrecer experiencias valiosas a los estudiantes, no sin controversias y disputas respecto de la pertinencia de los diversos modos de posicionarse frente a los jóvenes. En esos intentos por ofrecer, encontramos modos de recibir a los estudiantes, modos de acoger atravesados por el cuidado que nos recuerdan a las palabras de Ulloa (1995), reivindicando la humanización de la vida, de las relaciones y de las instituciones. Desgranamos a continuación algunos pasajes de esas notas de campo.

### La salida

Las salidas escolares suelen ser evitadas por los profesores en las escuelas populares por las dificultades materiales, administrativas y de organización, que se agravan con el desaliento surgido de la tensión frente a situaciones de conflictividad en los grupos de estudiantes o de escasa posibilidad de sostener cierto grado de disciplina en los viajes. El registro que traemos, muestra una apuesta que busca ir más allá.

*Nos costó mucho, pero una vez salimos, nos pusimos de acuerdo con la Profe de Lengua y los llevamos a Colonia Caroya, nada que ver con nuestras materias, pero se dio la oportunidad de ir por una invitación por un programa del Ministerio, no me acuerdo ya bien cómo fue que aparecieron con esa posibilidad. No fue este curso, fue el anteaño pasado... un curso chico... El asunto es que nadie los quería sacar y nosotras dijimos “Vamos, y que sea lo que Dios quiera”. Nos fue muy bien... se portaron re-bien para que los siguiéramos sacando... Fuimos en un colectivo realmente de cuarta, pero andaba. Me acuerdo los ojos grandotes... preguntaban todo, y les hicimos llevar un cuaderno y anotaban todo lo que les decíamos. Una alumna me dice “yo no salgo...” y ahí sentí algo... Pamela atiende la casa, cuida hermanos... mucho para una adolescente... Después no hubo otras oportunidades, si salieran más les haría muy bien... estos chicos no conocen más allá de sus barrios y los bailes, los que tienen más recursos, los boliches, pero eso de salir por conocer, nada... (Registro, trabajo de campo, 2018)*

Nos interesa destacar la conexión entre el asumir el desafío de hacerse cargo de salir con los estudiantes y confiar en la posibilidad de que ese sujeto tome la invitación a lo distinto entre sus manos y el “salir por conocer”, el traspasar barreras para explorar otras zonas del mundo. Hay aquí no solo una disposición emocional a la relación subjetiva, sino una apuesta a ofrecer saberes posibles más allá de las fronteras sociales sedimentadas en las vidas cotidianas de los alumnos. Conocimientos vedados para algunos, que en esta experiencia de



las profesoras y estudiantes se constituyen en acontecimientos de ampliación del universo cultural y social.

### El “claustro”

Una de las prácticas instituidas para dirimir la permanencia de los estudiantes en los establecimientos es la reunión docente en la que se debate el curso de acción a seguir frente a las “faltas graves” de los alumnos. En esas discusiones, se contraponen visiones ancladas en el conocimiento/reconocimiento/desconocimiento de la vida social y territorial. En esas controversias se despliegan claramente los posicionamientos que estamos reconstruyendo; encontramos entre ellos miradas del mundo cotidiano que permiten alojar la complejidad del vivir, sin desconocer los bordes críticos por los que los jóvenes transitan.

*El otro día tuvimos una, eso que antes se llamaba “un claustro”, antes se decidía si se echaba a un chico o no, ahora es para “compartir el problema”, pero es donde todos se despachan... bueno, nos despachamos con el chico en cuestión. En este que se hizo el otro día, era por un chico chico, de los primeros años, Brian, creo que de segundo, que lo encontraron con marihuana, fumando en la escuela... Se dio una discusión interesante. Algunos, espantados, que había que echarlo... (eso no se puede! pero estaban empeñados en algo “aleccionador”), pero hubo uno, un profe, y no tan joven, eh- que de golpe saltó y dijo: “a ver qué tanto se asustan, como si nunca hubieran visto un porro... de jóvenes ustedes en qué mundo vivieron? ¡No se hagan..., paren de bardear al chico”, y todos se callaron... No sé si se espantaron del profe o es que estaba diciendo una verdad... Algunos lo defendimos, es un chico chico, ¡che...! Yo pienso que es de locos agarrársela con el chico, justamente, lo peor que podés hacer es echarlo, cuando no esté más en esta escuela, que es la que le queda cerca... andá a saber... es carne segura para el narco... si el problema son los que venden, no los chicos... No digo aplaudirlos, no, si tiene que haber sanciones, límites, pero sacarlo del cole... bueno ahora igual no se los puede echar... pero siempre encuentran la forma de que se vaya si es eso lo que quieren... A ese chico yo lo he tenido, no hay que hacerle la cruz tan rápido...! Yo te digo la verdad, hasta prefiero que tengan su plantita, te lo digo en serio... no te rías, lo más grave es que se entreveren con los narcos... eso sí que es grave... esta es una escuela que ha tenido varios muertos y algún suicidio, no en la escuela, obvio, pero de sus alumnos o exalumnos... no es cuestión de tomar las cosas a la ligera... (Registro, trabajo de campo, 2018)*

Planteos como “no hacerle la cruz tan rápido”, impedir que “se entreveren con los narcos”, considerar el contexto de “varios muertos y algún suicidio” se manifiestan como gestos de cuidado que toman en cuenta las situaciones y condiciones sociales y cotidianas;

a partir de posicionamientos abiertos a las subjetividades juveniles, instalan un tiempo de espera y soporte posible, mientras se buscan caminos; se plantea una interpelación a los prejuicios cristalizados, “¿en qué mundo vivieron?” y una advertencia clara respecto de qué es lo “grave”. Posicionamientos que abren a la palabra y al encuentro con ese otro, dueño de múltiples enigmas si está la disposición a explorarlos, a poner en cuestión los supuestos más arraigados para no “tomar las cosas a la ligera”.

### La charla

El siguiente relato da cuenta de un momento en el que la palabra, que viene después de un cigarrillo compartido, permite dar densidad al intento de abonar el vínculo, abriendo cauce a la palabra para que el estudiante pueda contar lo doloroso, lo enojoso y desde allí dar paso a algo más.

*Estaba hinchando en el aula, molestando sin hacer nada, enojado muy enojado, hasta que tocó el timbre y salimos del aula. Lo llamé –Pablo se llama- y salimos a la parte de la entrada del colegio, lo invité un cigarrillo y aceptó hablar. Yo quería saber qué le pasaba, por qué se comportaba así... de dónde viene tanto enojo... se lo pregunté... me dijo que había estado judicializado... que había estado en institutos y ahí me contó detalles que no vienen al caso... que tenía problemas... que había estado con psicólogos y trabajadores sociales... Me imaginaba que me iba a decir algo de eso... y se notaba que había hablado mucho con psicólogos... Fue larga la charla... Hablamos de los vínculos y sobre todo le dije que la escuela no es como un instituto... si yo lo trato bien... espero que él también... y que se ponga a estudiar... porque se nota que es re-inteligente... que tenga problemas no quiere decir que no pueda hacer los trabajos en la clase si él entiende todo muy bien... Y mirá... Tengo un montón de trabajos prácticos que hizo, que como a veces faltaba no se los devolví y ahora que los veo todos juntos, son un montón de trabajos. (Registro, trabajo de campo, 2018)*

Este profesor se propuso tener una “charla” y se acercó al estudiante teniendo claridad respecto del punto al que quería llegar: “de dónde viene tanto enojo” y qué pasa con “los vínculos”. Por la síntesis que realiza en su relato, sabemos que la conversación fue larga y que el joven puso sobre la mesa sus sentimientos y las experiencias vividas. El profesor busca poner marco al diálogo con definiciones precisas: “la escuela no es un instituto”, “si yo lo trato bien espero que él también” y “que tenga problemas no quiere decir que no pueda hacer los trabajos en la clase si él entiende todo muy bien”. Por último refiere, con cierta sorpresa, lo productivo de esos señalamientos reflejados en los trabajos entregados.

La intervención del docente ubica el lazo en la institución, fija un encuadre a la relación y enuncia contundentemente su apuesta exigente al aprendizaje “le dije (...) que se ponga a

estudiar porque se nota que es re-inteligente”. Esta interpelación al joven conlleva confianza en la posibilidad del otro. Siguiendo a Cornú (1999), nos interesa reflexionar respecto del valor de esa confianza, “aquella que hace acto, que está presente, que se constata, no solamente por la costumbre (uno sabe cómo van a responder los próximos), sino el hecho de tomar un riesgo cuando hay algo que se presenta como desconocido, en particular ‘alguien’” (p. 21). Y, según señala la misma autora, es la confianza lo que produce una suerte de empoderamiento del otro; tal vez ese empoderamiento se plasmó en los numerosos trabajos entregados después de la conversación sostenida.

### No bajar la cabeza

La complejidad que supone para muchos jóvenes habitar las instituciones educativas a contrapelo de la mirada social, el costo en sufrimiento de sostenerse en la clase cuando el sentido compartido mayoritariamente por los adultos indica que ese no es un lugar “merecido”, nos exige una lectura sensible de las tensiones vivenciales y subjetivas que tienen lugar en los escenarios institucionales.

*En el acto del 9 de julio se invitó especialmente a las familias, fueron bastantes. Una de las que fue, fue la de una alumna mía, de tercero, Estela. Acababan de meter presos a dos de los hermanos, y ahí toda la gente lo sabe, se sabe todo... y resulta que estaba toda la gente en el salón y esa familia en la punta muy aislada, la chica se veía incómoda, mal... Ella es buena alumna, estudia todo lo que puede, porque además es madre, tiene dos chiquitos, que la saben ir a esperar con un tío. Me crucé todo el salón para ir a saludarlos; ella no levantaba la cabeza, había mucho murmullo... Al otro día la hablé al final de la clase... porque no levantó la vista en toda la hora. Le dije que en mi clase nadie baja la cabeza... (Registro, trabajo de campo, 2019)*

Quien atravesó el salón era el vicedirector del establecimiento, a su vez docente en una materia que esta estudiante cursaba, su decisión de acercarse a la familia, marcaba una postura institucional y abría el espacio para que esa presencia de la alumna y su familia saliera de la sombra generada por los murmullos y pudiera alojarse en la escena del acto. Ese posicionamiento docente se sostuvo al día siguiente en la clase, a modo de exigencia: “en mi clase nadie baja la cabeza”. Tal vez la asistencia a la clase estuvo ligada al reconocimiento recibido en el acto; tal vez esa palabra del profesor, “en mi clase nadie baja la cabeza” tuvo que ver con la continuidad en la escuela.

## Registros de alteridad e institucionalización de la obligatoriedad secundaria

En los relatos que hemos recorrido hasta aquí, encontramos un hilo en común: la mirada dispuesta a albergar distintas formas de ser *otro* –como puede verse en cada caso–, posicionamiento que arroja consecuencias en el acceso al saber acerca de nuevos lugares (Pamela), en las decisiones tomadas (Brian), en la postura asumida en las tareas escolares (Pablo), en el modo de estar en la escuela y en aula (Estela). Estas narraciones recuperadas del día a día escolar invitan a profundizar la pregunta por el lugar del sujeto joven, sus historias vitales y sociales, sus sentimientos y experiencias en los entretejidos institucionales a forjar para la construcción de la obligatoriedad como horizonte de igualdades.

En ese sentido, interesa profundizar el análisis de estos modos de reinención cotidiana de lazos educativos en los que el registro de alteridad en la mirada y el posicionamiento adulto contribuye a la pluralización de lugares simbólicos y a la producción de anclajes subjetivos para la inclusión. Se trata ni más ni menos que de la puesta en marcha de un trabajo complejo de filiación, de enlace y hospitalidad para con los nuevos actores juveniles cuyas trayectorias personales y sociales no estaban “destinadas” a la escolarización y a los aprendizajes que esa experiencia posibilita. Por efecto de una disposición estatal –la obligatoriedad establecida por la ley– las instituciones quedan “obligadas” a promover y construir condiciones de igualdad; es en ese proceso que los sujetos y sus posicionamientos juegan un papel activo en la producción de institucionalidades inclusivas.

Entendemos que el conocimiento acerca de las dinámicas gestadas en establecimientos que logran avanzar en la democratización instituyente de la escuela secundaria aporta herramientas para la transformación escolar. De hecho, cerramos la revisión de este trabajo –escrito en 2019– en 2022, habiendo transitado los peores momentos de la pandemia y, podemos adelantar, que fue sobre estas redes de apuestas y confianzas que pudo sostenerse frágil pero empecinadamente la escolaridad y los lazos territoriales con numerosos jóvenes en situaciones críticas y de alta conflictividad, uno a uno, teléfono a teléfono, de llamada en llamada, de fotocopia en fotocopia entregada en el establecimiento. Nuestra investigación tiene por delante la reconstrucción de las estrategias acuñadas sobre la base de los posicionamientos estudiados, frente a la redoblada adversidad que impuso la irrupción del virus.

## Referencias bibliográficas

- Avila, O. (2016). Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. *Cuadernos de Educación* Año XIV – N° 14 (pp. 1-14). Córdoba: Ciffyh, UNC.
- Avila, O. (2017). Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones. [ponencia] X Jornadas de Investigación en Educación: A

*10 años de la Ley de Educación Nacional (LEN) Educación: derecho social y responsabilidad estatal.* Córdoba: Ciffyh, UNC.

Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. En Colombo, E. *El imaginario social*. Montevideo: Editorial Altamira.

Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cornú, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (Comps). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México DF: Universidad Iberoamericana.

Filmus, D. (2017). *Educar para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos de neoliberalismo*. Buenos Aires: Octubre.

Fogolino, A.M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación* (6) pp. 227-243. Área Educación del Centro de Investigaciones, FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2015). *Así, ¿Quién quiere estar incluido? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Buenos Aires: Comunicarte.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. *Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

Redondo, P. (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. En Elichiry, N. (comp.) *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires: Noveduc.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. [Ponencia] Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.

Ulloa, F. (1995). *Novela Clínica Psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.