



## **FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

### **SEDE ACADÉMICA ARGENTINA**

#### **MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN**

TÍTULO DE LA TESIS: Los vínculos (escolares) revisitados. Relaciones entre adultos/as, adolescentes y jóvenes en instituciones escolares secundarias: una aproximación desde un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata.

AUTOR: Lic. Mariano Gulino

DIRECTORA: Dra. Ana Arias

CO-DIRECTORA: Mg. Ivone Amilibia

FECHA: marzo de 2020

## Resumen:

Los modos de construcción de vínculos en las escuelas secundarias tienen implicancias sociales y políticas en las trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes. En este estudio se revisitan, desde la experiencia de ejercicio profesional de un trabajador social en rol de Orientador Social de un Equipo de Orientación Escolar en un barrio de la periferia de la ciudad de La Plata, los modos de construcción de vínculos entre adultos/as, adolescentes y jóvenes. Se desarrolla un análisis de distintos posicionamientos que los agentes escolares asumen en el marco del desmoronamiento de las certezas y legitimidades que daban sustento al *trabajo sobre los/as otros/as* en las institucionales moldeadas por la modernidad. Mediante una estrategia metodológica autoetnográfica reconstruimos escenas de la vida escolar y conceptualizamos las posiciones y relaciones de los actores institucionales como *vínculos de hostilidad* y *vínculos de hospitalidad y reconocimiento*. Para finalizar hacemos hincapié en la posibilidad de configurar, desde los Equipos de Orientación Escolar, *intervenciones institucionales* que coloquen la mirada (comúnmente asentada sobre los sujetos individuales y sus dificultades) en los dispositivos institucionales y en las relaciones vinculares para favorecer la comprensión de las situaciones en los marcos de complejidad de los contextos en los que las mismas se inscriben.

Palabras claves: escuelas secundarias, Equipos de Orientación Escolar, vínculos escolares, adolescentes y jóvenes.

## Summary:

The ways to build links in high schools have social and political implications in the educational path of teenagers and young people. In this survey, we investigate the ways adults, young people and teenagers build links from the experience of a social worker working as a Social Helper in a School Orientation Service in a suburb of La Plata. We develop an analysis of different positionings that the school agents get in the framework of the breakdown of the certainties and legitimacies of the *work to do with other people* in the institutions modeled by modernity. Using a methodological strategy based on autoethnography, we rebuild scenes of the school daily life to get concepts of the positions and relationships of the institutional players like *hostility, hospitality and appreciation links*. Finally, we emphasize in the possibility of making, from the School Orientation Service, *institutional actions* that concentrate in the institutional mechanisms and the relationships (not in individuals or their difficulties) to favor the understanding of the situations in the framework of the complexity of their contexts.

Keywords: high schools, School Help Services, school links, teenagers, young people.

## Agradecimientos:

*A Violeta y Manuel, mis hijos, por compartir sus miradas de infancia tan estimuladoras para la escritura.*

*A Leticia, por la vida compartida, por el amor a la escuela y por la paciencia en aquellas interminables jornadas de trabajo más cursadas.*

*A Nilda y Nely, porque de ellas aprendí la hospitalidad.*

*A mi Tía Zulma, por su eterna generosidad.*

*A Nancy Montes, por confiar y darme una mano cuando más lo necesitaba.*

*A Ana Arias, por las oportunidades y por la confianza brindada, habilitadora de espacios y de crecimiento, y por su bella manera de transmitir el cuidado de las instituciones.*

*A Ivone Amilibia, por su confianza, sus lecturas atentas, su invitación generosa a compartir espacios y por transmitirme su respeto por el mundo escolar y por quienes trabajan en él.*

*A Mariana Nobile, por su claridad, su acompañamiento y por darme el estímulo final y la certeza de que este trabajo podía ser posible.*

*A Silvana Sciortino, por seguir enseñándonos en este día y cada día, aún en contextos difíciles.*

*A Daniel Altamiranda, por estar siempre atento a las necesidades de los maestrandos.*

*A mis compañeros/as de maestría, por su calidez y compañerismo.*

*A Natalia, compañera del Equipo de Orientación Escolar, por las experiencias compartidas y por las reflexiones conjuntas sobre el trabajo en las escuelas.*

*Al equipo directivo y a las preceptoras de la escuela, por estar y ser parte de la vida de los/as pibes/as.*

*A la Flacso Argentina por haberme dado lugar para el crecimiento profesional y académico.*

*A las becas PROFOR del Ministerio de Educación de la Nación por facilitar la cursada.*

*A la Facultad de Trabajo Social de la UNLP por alojarnos siempre y por la beca para la finalización de los estudios.*

## **Índice:**

<b>Introducción</b> .....	6
De cómo surge el interés por el tema .....	7
Nuestro tema de investigación .....	10
Preguntas y objetivos de indagación .....	11
Organización de la tesis.....	12
<b>Capítulo 1. Estado del arte: La escuela secundaria y los/as adolescentes jóvenes de clases populares</b> .....	13
1.1. Incorporación y diferenciación. Modos de procesamiento de las desigualdades por parte del sistema educativo .....	13
1.2. Humillación y respeto. Modos de configuración de vínculos al interior de la escuela secundaria.....	15
1.3. Intervenciones institucionales. Desafíos y complejidades a nivel del trabajo de los Equipos de Orientación Escolar .....	18
<b>Capítulo 2. Marco conceptual y metodológico: Observando el declive institucional en clave autoetnográfica</b> .....	21
2.1. Conceptos claves .....	21
2.2. Estrategia metodológica .....	27
<b>Capítulo 3. Con(textos)</b> .....	32
3.1 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE.....	33
3.2. “La Escuela” .....	34
<b>Capítulo 4. Vínculos de hostilidad</b> .....	40
4.1. Extranjería .....	40
4.2. Peligrosidad.....	50
4.3. Desconfianza .....	54
4.4. Desprotección.....	58
<b>Capítulo 5. Vínculos de hospitalidad y reconocimiento</b> .....	62
5.1. Cercanía y confianza .....	62
5.2. Cuidados y respeto .....	71
5.3. Acceso .....	77
5.4. Intervenciones institucionales de los Equipos de Orientación Escolar para acompañar las trayectorias.....	82
<b>Conclusiones</b> .....	84
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	87

## Introducción

A partir de la sanción de la Ley 26.206 del año 2006 la escuela secundaria argentina asume carácter de obligatoria para los/as<sup>1</sup> adolescentes y jóvenes de nuestro país, constituyéndose en una experiencia por la que todos/as deben transitar entre las edades teóricas<sup>2</sup> de 12 a 18 años.

Este tránsito por las instituciones de educación secundaria tiene significaciones propias para los/as adolescentes y jóvenes de clases populares<sup>3</sup> que lo distancia de las experiencias escolares de otras clases sociales para las cuales el nivel de estudios secundarios es desde hace décadas parte de sus trayectorias de vida. Su reciente (en términos históricos) incorporación como destinatarios/as de las políticas públicas educativas, en instituciones que fueron creadas para la formación de las élites sociales y culturales de nuestro país a comienzos del siglo XIX (Southwell, 2011), aún genera controversias en los espacios microsociales de construcción de vínculos como son las escuelas secundarias.

Sin pretender homogeneizar aquellas experiencias que se caracterizan justamente por su fragmentación y heterogeneidad<sup>4</sup>, consideramos que es valioso aportar una observación desde el interior del mundo cotidiano escolar, en torno a los modos de vinculación de los agentes escolares con los/as adolescentes y jóvenes que allí transcurren

---

<sup>1</sup> Se utilizará la expresión “los/as” para mencionar a adolescentes y jóvenes y disminuir el carácter sexista de la escritura. Sin embargo, somos conscientes de las limitaciones de dicha expresión que continúa enmarcándose en un posicionamiento binario (varón-mujer).

<sup>2</sup> Siguiendo a Flavia Terigi (2010) entendemos como edades teóricas de escolaridad aquellas establecidas por las normativas vigentes para el ingreso y egreso de la institución escolar, calculando un avance de un año por ciclo lectivo.

<sup>3</sup> Ezequiel Adamovsky (2012) sostiene que: “A pesar de toda su fragmentación y heterogeneidad, las clases populares comparten una situación común de subalternidad respecto de las élites que han tenido y tienen el poder social, económico y político. De diversas maneras y en grados distintos, todos los grupos que las componen han sido desposeídos del control de los resortes fundamentales que determinan su existencia. (...) la realidad de las clases populares se encuentra cruzada por diferentes situaciones de explotación, opresión, violencia, pobreza, abandono, precariedad o discriminación. (...) Las llamamos *clases* populares, y no meramente “grupos” o “sectores”, para no perder de vista esta relación fundamental que las define. Porque un artesano, un indio o una campesina no son parte del mundo popular en virtud del trabajo que realizan o de su procedencia étnica, sino sólo en *relación* con las clases que tienen en sus manos el poder.” (Cursivas del autor) (13 y 14).

<sup>4</sup> Para dar cuenta de las dinámicas de individuación en los espacios educativos escolares Guillermina Tiramonti desarrolla el concepto de fragmentación que, acoplado al de segmentación trabajado anteriormente por Cecilia Braslavsky, “pretende nombrar una distancia social entre los integrantes de diferentes grupos o sectores de la sociedad (...)” (2011:25). Tributario del concepto de cierre social weberiano da cuenta de un modo de segregación social, donde la tendencia es generar espacios socioculturalmente homogéneos y entablar una distancia entre los grupos que se caracteriza por la ajenidad (Tiramonti, 2011).

gran parte de su experiencia juvenil, en contextos de reconfiguración de la agenda neoliberal en la conducción de las políticas educativas desde la asunción del partido político Cambiemos al Gobierno Nacional en el año 2015, y donde cobra especial relevancia la lógica meritocrática, a partir de un aggiornamento de la Teoría del Capital Humano (Feldfeber y Gluz, 2019) que promueve un modelo educativo basado en competencias y en la formación de emprendedores, exacerbando el individualismo como forma de producción de subjetividad (Alemán, 2018).

### **De cómo surge el interés por el tema**

*Converso con Manuel, estudiante de 1º año de la escuela, a raíz de la demanda de una docente hacia el Equipo de Orientación Escolar, donde nos cuenta que el alumno estuvo faltando unas dos semanas después de una discusión que habría tenido con un compañero.*

*En la intimidad de la conversación, y ya habiendo dialogado sobre lo puntual de la pelea, pero percibiendo su falta de interés por la escuela, le pregunto sobre qué significa para él venir a la escuela, a lo que me responde, cabizbajo: “aunque parezca un poco exagerado, para mí es como una cárcel...”, asombrado por esta respuesta, le consulto por sus experiencias anteriores en la escuela primaria y sonriéndose por primera vez desde que iniciamos la conversación me dice: “ah no... ahí era distinto... porque en la primaria había infancia...”, aún más asombrado vuelvo a preguntarle sobre el significado de aquella expresión, y recibo como respuesta: “y... ahí jugábamos, corríamos, la verdad que la pasábamos bien...”.*

El relato anterior es parte de un registro de campo efectuado en la escuela secundaria en la que durante el año 2018 y parte del 2019 desempeñé el cargo de Orientador Social en el Equipo de Orientación Escolar de la institución. Aquella conversación me generó un interés en relación a la distancia que aún no logramos trasponer para lograr mejores encuentros entre las escuelas secundarias y los/as adolescentes y jóvenes<sup>5</sup> de clases populares. La idea de que la escuela primaria resultaba atractiva y

---

<sup>5</sup> Utilizaremos la expresión adolescentes y jóvenes para dar cuenta del universo de población que concurre a la escuela secundaria entre los 12 y los 18 años. Sin desconocer los diferentes usos que se han dado y se dan a estas expresiones. Mientras el término *juventud* ha sido trabajado fundamentalmente por estudios sociológicos o antropológicos haciendo hincapié en su carácter histórico y relacional; el término *adolescencia* ha sido usado habitualmente por la psicología colocando el acento en los cambios físicos, emocionales y subjetivos que acontecen entre estas edades. En este estudio adoptaremos una postura que considera a la adolescencia y

divertida porque allí “había infancia” no pudo más que proyectar la pregunta en relación con la escuela secundaria: ¿hay adolescencias y juventudes en las escuelas secundarias?; o más puntualmente: ¿cuáles adolescencias y juventudes son las esperadas en estas escuelas y cuáles son las que efectivamente allí se encuentran? El desgano y desinterés de este alumno por su trayectoria escolar me produjo una enorme sensación de impotencia y esclarecimiento al mismo tiempo, al comprender que el “festín de la vida”<sup>6</sup> en aquella institución no estaba ocurriendo.

Estas inquietudes nos remitieron a la pregunta sobre los modos en que las instituciones escolares secundarias se presentan, se disponen y se prestan a ser habitadas por los/as adolescentes y jóvenes que pueblan sus aulas. Entendemos que “algo” de lo que se juega en la construcción de los vínculos en su interior está impactando en los modos en que se configuran las trayectorias escolares; modos que refieren a escolaridades de “baja intensidad”<sup>7</sup>, a trayectorias discontinuas que dan cuenta, además de los problemas de repitencia y abandono, de cierto desenganche de los/as adolescentes y jóvenes de clases populares con las experiencias que proponen las escuelas secundarias.

En este sentido es que las escuelas enfrentan el enorme desafío que los/as adolescentes y jóvenes encuentren en la escuela un *lugar*<sup>8</sup>, porque la obligatoriedad del nivel no garantiza per se la concurrencia y permanencia en las instituciones. Para muchos/as jóvenes de clases populares la escuela ya no representa un ámbito cercano de socialización y encuentro con otros/as, no deja marcas, no funciona como “soporte” desde donde diseñar sus proyectos personales, mientras que otras institucionalidades como la

---

juventud como construcciones culturales, y en tal sentido acordamos con Carles Feixa en que “(...) todos los individuos experimentan a lo largo de su vida un desarrollo fisiológico y mental determinado por su naturaleza, y todas las culturas compartimentan el curso de la biografía en períodos a los que atribuyen propiedades, lo que sirve para categorizar a los individuos y pautar su comportamiento en cada etapa. Pero las formas en que estos períodos, categorías y pautas se especifican culturalmente son muy variados” (1996:2).

<sup>6</sup> Javier Trímboli (2012) recupera la expresión “el festín de la vida” de un escrito biográfico de Domingo Faustino Sarmiento para pensar la escuela contemporánea. <http://institutocieloazul.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/Clase-9-Tr%C3%ADmboli-De-la-Escuela-1.pdf>

<sup>7</sup> Gabriel Kessler, denomina escolaridades de baja intensidad a aquellas caracterizadas por el desenganche de las actividades escolares, “(...) continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente, según los casos, pero sin realizar ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección, ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importa mucho las consecuencias de no hacerlo” (2004: 193).

<sup>8</sup> Daniel Korinfeld (1994) propone pensar el desafío que implica el hacer que una institución sea un “lugar”, en contraposición a la idea de *no lugares* sostenida por Marc Augé (1993), para quien la sobremodernidad produjo espacios en donde “los individuos, en tanto clientes o usuarios, no están identificados, socializados, ni localizados (...) estableciendo una relación contractual simbolizada por el *pasaje* (...) En estos *no lugares* el individuo conquista su anonimato” (cursivas nuestras) (Korinfeld, Ibid. s/n).

familia, los/as amigos/as, e incluso en algunos casos las iglesias cobran mayor relevancia en sus vidas (Martuccelli en Di Leo y Camarotti, 2008).

Sin embargo, cabe destacar, que la preocupación por el modo en que se construyen los vínculos al interior de las escuelas secundarias no es nueva para quienes diseñan políticas educativas. En la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), desde el área destinada al nivel se produjeron en los últimos años documentos que proponen lineamientos para abordar la construcción de la convivencia<sup>9</sup> al interior de las instituciones y la inclusión de las prácticas culturales de los/as jóvenes; y por el lado de la formación docente, las políticas de formación continua han destinado cursos que se enfocan a pensar la convivencia y la construcción de lazos sociales en las escuelas secundarias<sup>10</sup>.

Por otro lado, desde la opinión pública habitualmente la cuestión de los vínculos al interior de las escuelas se construye como problema cuando irrumpe algún conflicto entre los/as jóvenes o en entre estos/as y los adultos/as de la escuela; y generalmente estas situaciones son reflejadas por los medios de comunicación, en especial la televisión, como situaciones de violencia producidas al interior de las escuelas y donde los/as jóvenes son fuertemente estigmatizados como los/as generadores/as de aquellas situaciones (Adduci, 2014). Sin embargo, poco se habla y se piensa sobre la construcción de los vínculos sociales que se tejen en el acontecer diario de las instituciones escolares y que funcionan como escenario en el que se despliegan los conflictos que toman carácter público. En este sentido consideramos que la “trama de relaciones” que se construye, aún (o por sobre todo) en las pequeñas acciones y gestos del personal docente<sup>11</sup> que trabaja con los/as jóvenes en las escuelas puede tomar rasgos habilitadores de experiencias inéditas y potenciadoras de la

---

<sup>9</sup> Comunicación Conjunta N°2/17 de la DGCyE “La construcción de la convivencia en las instituciones educativas”, Resolución N° 1709 de la DGCyE “Acuerdos Institucionales de Convivencia”, Ley Nacional N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, entre otras.

<sup>10</sup> Algunos de los cursos de la Dirección de Formación Continua de la DGCyE que propusieron trabajar sobre estos temas son los siguientes: “Prácticas institucionales de los Equipos de Orientación Escolar para acompañar el pasaje de la primaria a la secundaria” donde en su Eje temático 1 “La construcción del oficio del estudiante en el nivel secundario en términos de trayectoria educativa” plantea abordar los cambios en los vínculos pedagógicos y la construcción de lazos sociales en la Escuela Primaria y en la Escuela Secundaria; o el curso “Convivencia en la escuela secundaria: otras miradas sobre las infancias y las juventudes” donde en el Bloque temático 3 se dispone como contenido el “Aprender a estar junto con otros”.

<sup>11</sup> Cuando hablamos de “personal docente” incluimos en la denominación al Equipo Directivo y al Equipo de Orientación Escolar dado que todos/as ellos desarrollan tareas docentes en el sentido amplio de la palabra.

capacidad de agencia o pueden resultar desmotivadores y ahondar las fragilidades de los/as adolescentes y jóvenes.

### **Nuestro tema de investigación**

Por estos motivos en este estudio reflexionamos sobre las posibilidades de incidir en estos vínculos desde los “oficios del lazo”<sup>12</sup>, específicamente desde una experiencia de intervención del Trabajo Social en el rol de Orientador Social (OS) y en estrecho vínculo con una profesional de la Psicología en rol de Orientadora de la Enseñanza (OE), con quien conformamos el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, provincia de Buenos Aires. Consideramos que las experiencias presentadas y trabajadas reflexivamente en la presente investigación iluminan algunas de las dimensiones de trabajo de los Equipos de Orientación Escolar sobre las que escasamente se ha indagado.

Presumimos que la originalidad de la presente tesis radica en ofrecer una mirada profunda y singular que aporta a pensar y problematizar la construcción de vínculos en las escuelas secundarias, desde la lente de un Equipo de Orientación Escolar de una escuela de un barrio de clases populares de la ciudad de La Plata, en particular desde el rol de Orientador Social, a partir de las demandas que a este equipo se le formulan y de las primeras acciones que realiza en el abordaje de estas situaciones.

Se presta especial atención a las formas que adquiere la comunicación, la mirada y la escucha en distintos momentos de las interacciones que ocurren en el marco de la escuela y se reflexiona sobre los distintos modos en los que se configura lo institucional en función de aquellas formas de abordar los vínculos. Para ello dialogamos con investigaciones que consideramos cercanas en cuanto al tema de nuestro estudio, priorizando aquellas que de una u otra forma han centrado su atención en los modos que adquieren los vínculos entre los distintos actores del escenario educativo escolar.

---

<sup>12</sup> Frigerio, G. Korinfeld, D. y Rodríguez, C. utilizan la expresión “oficios del lazo” para referirse al “trabajo que se lleva a cabo desde y con formaciones distintas en las instituciones, intentando propiciar desanudamientos para que otros enlaces sean posibles... oficios del *intento*, de la *tentativa*, oficios que requieren e invitan des-aprendizajes para que otros *aprendizajes puedan tener sus desarrollos... oficios que buscan acompañar, sostener, ofrecer... oficios que siempre exceden los nombres de bautismo de profesiones definidas para ejercerse a veces a la intemperie, de modos no repertoriados ni protocolizables.*” (cursivas de los/as autores/as) (2017:10)

## **Preguntas y objetivos de indagación**

Las preguntas que orientaron nuestro recorrido de indagación fueron: *¿Cómo se vincula la escuela secundaria con las familias y los/as adolescentes y jóvenes del barrio que ocupan sus espacios como estudiantes? ¿Desde qué miradas o posicionamientos se construyen los vínculos entre los/as docentes y los/as alumnos/as en la institución escolar? ¿De qué modo estos posicionamientos pueden afectar las trayectorias escolares de los/as adolescentes y jóvenes? ¿Con qué elementos cuenta el Equipo de Orientación Escolar de la escuela para favorecer vínculos que compongan escenas de reconocimientos recíprocos?*

Preguntas que organizamos en los siguientes objetivos:

- Objetivo general:

- ✓ Conocer los modos de construcción de vínculos al interior de la escuela secundaria desde la experiencia del Trabajo Social como Orientador Social en el Equipo de Orientación Escolar

- Objetivos específicos:

- ✓ Identificar las maneras de vinculación de la escuela con las familias de los/as adolescentes y jóvenes que asisten a la institución.
- ✓ Analizar los posicionamientos y miradas que diferentes agentes escolares sostienen frente a los/as adolescentes y jóvenes.
- ✓ Reflexionar sobre los efectos de estos posicionamientos en las trayectorias escolares de los/as adolescentes y jóvenes.
- ✓ Distinguir algunas de las herramientas con que cuentan los Equipos de Orientación Escolar para construir vínculos de reconocimiento.

Para dar respuestas a estos interrogantes y objetivos trabajamos a partir de un enfoque autoetnográfico (Ellis, Adams y Bochner 2015, Blanco 2012), por medio del cual el investigador recupera el oficio del antropólogo y de la práctica de la etnografía, para observar y analizar experiencias de su mundo nativo. Bajo este enfoque metodológico construimos una serie de relatos que reconstruyen escenas del trabajo cotidiano del Equipo Orientación Escolar de la institución, de la cual el investigador formaba parte en el rol de

Orientador Social al momento de realizar el trabajo de campo. Estas narraciones constituirán el material en base a las cuales se realizará el análisis conceptual reflexivo que busque dar respuesta a los interrogantes planteados.

### **Organización de la tesis**

La tesis estará organizada de la siguiente manera:

En el **Capítulo 1** desarrollamos el estado del arte organizado en tres apartados donde presentamos una serie de investigaciones que consideramos centrales para pensar los vínculos entre las escuelas secundarias y los/as adolescentes y jóvenes de clases populares, y con las cuales pretendemos dialogar; se incluirán aquellas que abordan el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar en escuelas secundarias de la región.

En el **Capítulo 2** se exponen, por un lado, las principales categorías del marco teórico desde las cuales se retomarán las narraciones de las escenas escolares documentadas; y por el otro, el enfoque metodológico elegido para dar respuestas a nuestros interrogantes de indagación.

En el **Capítulo 3** presentamos a la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Dirección General de Cultura y Educación, de la cual dependen institucionalmente los Equipos de Orientación Escolar de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo nos ocupamos aquí de presentar a la escuela de referencia, mediante un escrito descriptivo que permite situar al/a lector/a en el escenario donde transcurren las escenas que se exponen en los capítulos siguientes.

En los **capítulos 4 y 5** se desarrollan los registros de escenas del trabajo de campo y el análisis interpretativo de las mismas, poniendo el énfasis en vislumbrar los modos en que se construye la relación de la escuela con los/as adolescentes y jóvenes en la vida diaria de la institución.

Por último, en las **Conclusiones** se sintetizan las discusiones presentadas destacando los hallazgos en torno de la construcción de vínculos entre adultos/as, adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria de referencia, bajo la premisa de que puedan ser nuevos puntos de partida en indagaciones posteriores.

## **Capítulo 1. Estado del arte: La escuela secundaria y los/as adolescentes jóvenes de clases populares**

En este capítulo se presenta el campo de estudios en el cual se enmarca nuestro trabajo: los vínculos entre las escuelas secundarias y los/as adolescentes y jóvenes de clases populares. Para ello se realiza un mapeo de las investigaciones desarrolladas durante los últimos años en nuestro país sobre el tema; sin pretender cubrir exhaustivamente todo lo producido, pero sí ofreciendo un panorama de los estudios de mayor circulación y de las vacancias entre las cuales nuestra investigación pretende ser un aporte.

Los antecedentes de investigación se organizan en tres apartados que brindan lecturas distintas y complementarias sobre el objeto de estudio, presentadas desde la más generales a las más puntuales.

En el primer apartado se recupera brevemente las investigaciones que dan cuenta de los modos en que la escuela secundaria ha generado circuitos diferenciados para adolescentes y jóvenes de distintos sectores sociales y/o pertenencias culturales, brindando un marco desde el cual pensar los procesos de inclusión de alumnos/as de clases populares en la actualidad. En el segundo se hará mención de aquellas investigaciones recientes que abordan la construcción de vínculos al interior de la escuela secundaria desde distintos enfoques y que permiten “acercar la lente” al tema del que nos ocupamos. Y en el tercer apartado se reseñarán las investigaciones sobre el trabajo de los Equipos de Orientación Escolar, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, o Departamentos de orientación Escolar, en el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la escuela secundaria; y una experiencia de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de la provincia de Río Negro.

### **1.1. Incorporación y diferenciación. Modos de procesamiento de las desigualdades por parte del sistema educativo**

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, la Escuela Secundaria en la República Argentina asume carácter de obligatoria para todos/as los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplimentado con su Educación Primaria. Termina así de consolidar su expansión en continuo crecimiento desde mediados del siglo XX y se constituye en una esfera de tránsito obligado para todos/as los/as adolescentes y jóvenes del

país (Nobile, 2016); distanciándose de su mandato de origen de sesgo elitista, destinada a los futuros dirigentes de la Nación (Southwell, 2011).

El sistema educativo, sin embargo, tal como muestran diversas investigaciones en los últimos treinta años, ha producido circuitos diferenciados de variable calidad educativa para ciertos grupos sociales. Cecilia Braslavsky (1985), acuñó el término “segmentación” para explicar la situación por la cual el “segmento” del que egresan los/as estudiantes en su escolaridad primaria condiciona el acceso a determinadas escuelas secundarias, existiendo al interior del sistema educativo público distintos circuitos de distintas calidades, situación que consolida las desigualdades sociales. Posteriormente estudios de Gabriel Kessler (2002) y Guillermina Tiramonti (2004) en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires refieren a la idea de “fragmentación” para dar cuenta de la tendencia por la cual cada escuela comienza a desenvolverse autorreferidamente, organizadas alrededor de creencias y valores particulares sin referencia a un conjunto mayor. Esta tendencia profundiza la desintegración del sistema educativo en tanto tal y solidifica las desigualdades entre escuelas al tomar éstas más como referencia a su contexto territorial inmediato y al grupo social que lo transita que al sistema educativo como referencia de autoridad (Bottinelli, 2017).

Ya en la primera década del siglo XXI, otra serie de estudios como los de Llach (2006), Tuñón y Halperin (2010) y Veleda (2012) utilizan la expresión “segregación educativa” para dar cuenta de los procesos por medio de los cuales se produce la concentración de alumnos/as de determinado sector socioeconómico en ciertas escuelas. Veleda (2014) destaca, mediante una indagación que analiza la regulación estatal de la DGCyE, en base a sus disposiciones normativas y a la intervención de autoridades intermedias (supervisores, Consejos Escolares y municipios), que la segregación se produce tanto en el reparto de los/as alumnos/as y docentes entre las escuelas, como también en la distribución desigual de recursos materiales y en las distintas propuestas pedagógicas de las escuelas. Asimismo, Saraví (2015) habla de “integraciones diferenciadas” para dar cuenta del impacto de los procesos de segmentación y fragmentación en las experiencias escolares.

Por otro lado, Felicitas Acosta (2009) realiza una indagación acerca de la configuración de los dispositivos de la escuela moderna en escuelas secundarias que trabajan en la actualidad con jóvenes de clases populares. Para ello desarrolla un estudio de casos entre los años 2003 y 2004 donde compara los dispositivos del modelo de escuela secundaria tradicional y los dispositivos que se encuentran en dos instituciones actuales de

la CABA. Allí destaca algunos cambios en los dispositivos de la cultura material de las instituciones como la organización edilicia, la creación de jornadas especiales y los cambios en las formas de promoción de asignaturas como hechos valorados por los/as estudiantes; mientras que también se aprecian otras prácticas más bien tradicionales como la explicación de los temas por parte de los/as profesores. Así concibe la tensión entre la renovación y las continuidades en relación al formato tradicional de escuela moderna desde las miradas de los/as estudiantes de clases populares.

En un estudio mucho más reciente Pedro Núñez (2019) incorpora nuevas dimensiones para pensar la fragmentación del nivel medio y el procesamiento y reproducción de las desigualdades sociales. Para ello analiza la conformación de comunidades educativas expresadas en la producción de distintos estilos institucionales. En esa línea y retomando una tipología construida en un estudio previo, Litichever y Núñez (2015), describen cuatro tipos de comunidades: las *endogámicas* caracterizada por conformar un ambiente cerrado, protegido y valorado por los estudiantes que asisten a ella; de *formación para la ciudadanía* donde prevalece una preocupación por desarrollar una formación crítica y de compromiso con la sociedad; las *desgranadas* donde predominan los discursos acerca de la peligrosidad de determinado tipo de jóvenes que se utilizan para justificar mecanismos informales de exclusión; y las *conexas* que buscan generar herramientas que permitan revertir las desigualdades sociales del contexto en el que se encuentran.

## **1.2. Humillación y respeto. Modos de configuración de vínculos al interior de la escuela secundaria**

En relación a los vínculos entre las escuelas secundarias y las generaciones de adolescentes y jóvenes que a ellas asisten, una serie de estudios han indagado las maneras en que se producen situaciones de distinta índole que impactan negativamente a nivel subjetivo en los/as alumnos/as. Entre estos estudios contamos con el de Agustina Mutchinick y Verónica Silva (2013), quienes observaron las relaciones de humillación entre estudiantes en una escuela secundaria estatal urbana de la Provincia de Buenos Aires con el objetivo de analizar aquellas prácticas y modos de socialización que producen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren. Asimismo el trabajo de Pablo Di Nápoli y Juan Bautista Eyharchet (2013) quienes estudian los sentidos y las experiencias de subjetivación

de los/as jóvenes escolarizados/as en torno a la violencia, lo que les permite ver el modo en que se despliega la sociodinámica de la estigmatización entre un grupo de estudiantes que construye una imagen de sí como “buenos y tranquilos, normales y no violentos” y otro grupo que es inferiorizado al ser caracterizado como “poco normales, portadores de mala fama, quilomberos y violentos”.

En cuanto a las intervenciones institucionales frente a situaciones de conflictividad y violencia, Malena Previtali (2008) presenta un estudio realizado en la ciudad de Córdoba en dos escuelas secundarias públicas donde da cuenta de las distintas estrategias presentes en estos colegios para la regulación de las problemáticas que se suscitan y sus efectos en la cotidianidad escolar. Mientras que Pablo Di Leo (2011) estudia los tipos de climas sociales dominantes en escuelas medias públicas en relación con los cuales los sujetos construyen sus experiencias, tomando como analizador las prácticas y sentidos desplegados por los mismos en torno a las violencias escolares; distingue entre un clima social escolar desubjetivante y un clima social escolar integracionista-normativo.

En torno a la construcción de vínculos de reconocimiento y reciprocidad contamos con el trabajo de María Aleu en organizaciones educativas del ámbito no formal del sistema (2017) y el de Verónica Silva (2018) en escuelas secundarias urbanas periféricas de las ciudades de La Plata y Posadas. Ambas producciones recogen testimonios en los que analizan los sentidos que adquieren para los/as jóvenes la construcción de vínculos de respeto. También han indagado en torno a este tema Horacio Paulín (2015) enfocando en la perspectiva de los jóvenes en dos escuelas de la ciudad de Córdoba sobre los conflictos en la sociabilidad (peleas físicas) a los que entiende como conflictos por el reconocimiento, dado que emergen en situaciones vividas por sus protagonistas como afrentas a su identidad.

Atenta a los vínculos entre docentes y estudiantes que tienen lugar en el marco de las llamadas Escuelas de Reingreso<sup>13</sup> de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mariana Nobile (2013) analiza los alcances y limitaciones de esta política de inclusión y el lugar que juegan la afectividad y las emociones en la consecución del proyecto de finalizar el secundario. Mientras que Luisa Vecino (2015) aborda el tema de la construcción del nosotros/otros en una escuela del conurbano bonaerense mediante un estudio de casos,

---

<sup>13</sup> Las Escuelas de Reingreso son un proyecto educativo que surge en el año 2004 en la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de satisfacer la demanda de un sector de la población joven que no ha podido comenzar sus estudios de nivel medio o ha visto interrumpida su escolaridad.

indagando sobre cómo se procesa la obligatoriedad de la escuela secundaria y cuáles son las vivencias diarias en torno a la inclusión educativa. La autora sostiene que la escuela secundaria en tanto institución está atravesada por una política pública de inclusión, permanencia y acreditación inédita para el nivel. Sin embargo, si bien las representaciones sociales propician la incorporación de los/as jóvenes también obturan la posibilidad de acceso y permanencia en función de ciertas imágenes construidas en torno al *ser estudiante*, a las reglas de juego institucionales consideradas legítimas, como a cierta postura de extrañamiento en relación a la dinámica y a las prácticas barriales de los/as jóvenes, que finalmente contribuyen desde una lógica meritocrática pero con nuevos sentidos, a la reproducción de las desigualdades sociales.

Por otro lado, en relación a la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza María Laura Crego (2018), realizó un estudio etnográfico en una escuela secundaria de un barrio periférico de la Ciudad de La Plata buscando comprender cómo los/as jóvenes construyen sus experiencias escolares en contexto de pobreza. Sostiene la autora que estar en la escuela no responde necesariamente a la obligatoriedad, sino que tiene como sustento negociaciones cotidianas donde se ponen en juego condiciones subjetivas y relacionales de los distintos actores escolares y de cuyo éxito depende el permanecer allí y el modo en que se lo hace. Para dar cuenta de los distintos modos de habitar/estar en la institución construye analíticamente la siguiente clasificación: a. *Escuela pausa*, cuando la temporalidad escolar es elegida como un tiempo propio, refugio de otras temporalidades y sus exigencias; b. *Escuela obstáculo*, cuando la escolaridad es puesta en tensión con el trabajo doméstico y extradoméstico así como con la conformación de un hogar y/o familia propias, que vuelven al tiempo escolar una imposición incómoda, a veces insostenible, frente a esas otras esferas y necesidades de la vida cotidiana; c. *La escuela interrumpida*, como modo particular de estar en la escuela adoptando solo por momentos el rol del alumno esperado alternándolo con lógicas que irrumpen en la temporalidad escolar de manera más o menos conflictiva; d. *La escuela inevitable*, que corresponde a los/as jóvenes que aprenden el oficio de ser alumnos y adoptan la temporalidad escolar tramitando el estar en la escuela sin mayores dificultades; y e. *La escuela que permanece*, como un tiempo que insiste en ser parte de las biografías de jóvenes que están allí pero que no están escolarizados o no participan de la totalidad del acto educativo (Crego, 2018).

En relación al tema de la participación y la construcción de marcos de convivencia en la escuela secundaria Pedro Núñez y Lucía Litichever (2015) analizan la construcción de

los vínculos al interior de las instituciones realizando un recorrido sobre la implementación del sistema de convivencia y revisando los cambios que éste propone en relación al régimen de disciplina anterior. Se detienen puntualmente en los Acuerdos de Convivencia redactados en las escuelas para observar la regulación que los mismos generan y los climas escolares que fomentan. Allí destacan que cada institución a partir de sus características realiza sus propias traducciones de las normativas y acomoda las innovaciones según la lectura que hacen de ellas. En este sentido encuentran cierta distancia entre la concepción de convivencia propuesta por las normativas y las maneras que concretamente va tomando en las escuelas, donde las formas tradicionales de abordar los conflictos (más vinculados a una lógica disciplinar) siguen permeando en gran parte las prácticas de los agentes escolares.

Por último y considerando las distintas instancias que hacen posible la escolarización de los/as jóvenes de clases populares, Romina Ramírez y Silvia Tapia (2019) realizan una investigación en dos bachilleratos populares del Área Metropolitana de Buenos Aires tomando la categoría de *itinerarios*, desde la cual logran reconstruir las movilidades que las personas jóvenes realizan tanto para llegar como para ocupar el espacio en dichas instituciones, y así reconstruyen maneras singulares de estar y de vincularse que permiten dar cuenta de cómo se construyen estos lugares.

### **1.3. Intervenciones institucionales. Desafíos y complejidades a nivel del trabajo de los Equipos de Orientación Escolar**

Si bien son aún escasos los trabajos de investigación sobre las prácticas profesionales en los Equipos de Orientación Escolar de nivel secundario, contamos con algunos trabajos recientes que establecen algunas interesantes líneas iniciales de indagación. Entre ellos, Gabriel Bayeto (2014) estudia las funciones de las disciplinas en los equipos profesionales, en particular las del psicólogo/a, a partir de sus prácticas en equipos de apoyo a la función docente. El estudio se despliega en el marco de los Departamentos de Orientación Educativa (DOE), espacios institucionales en los que se inscriben las tareas del/a psicólogo/a al interior de las escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El problema de investigación sitúa a las prácticas de los profesionales en una tensión entre las normativas escolares y las demandas por las cuales son convocados, situación que resulta frecuentemente paradójica (Zelmanovich 2013, citada

por Bayeto, 2014). De estas experiencias desprende el autor el modo en que se anudan tres dimensiones de la vulnerabilidad: social, institucional y subjetiva.

En otra línea de indagación con inquietudes similares, también desde los equipos de orientación escolar Beatriz Greco y Claudia Fernández Tobal (2015) describen y analizan una experiencia de trabajo en una Escuela de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para abordar las intervenciones de los equipos con un sentido institucional, en contraposición con aquellas intervenciones que responden a demandas individualizadoras de los problemas. Mediante la noción de *dispositivo* recuperan una intervención que aborda la institución-organización y aporta a la producción de nuevas condiciones institucionales que favorezcan las trayectorias de los/as estudiantes. Al analizar las operaciones realizadas por el equipo en relación a las relaciones pedagógicas, las propuestas de enseñanza, las relaciones de autoridad y los acuerdos de trabajo y convivencia, las investigadoras destacan que se reconfigura el lugar del Equipo de Orientación, el que a menudo se traduce únicamente como receptor de problemáticas sociales adversas, planteadas generalmente como problemas individuales. Y de este modo habilitan el trabajo sobre las condiciones institucionales, donde toman relevancia los modos de relación y las propuestas de acompañamiento a las trayectorias educativas reales de los jóvenes, reconociendo su singularidad y sus trayectorias de vida.

Asimismo, Yesica Molina y Santiago Taich (2015) exploran también sobre la mirada e intervención institucional de los Equipos de Orientación Escolar, recuperando la experiencia de un Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico de la Provincia de Río Negro. Allí revisan los modos por medio de los cuales el Equipo de Orientación promueve movimientos que parten de las demandas puntuales recibidas, por ejemplo, del alumno con problemas, a distintos dispositivos que componen un espacio en común con otros para resignificar aquellos problemas desde una lectura institucional. Los/as autores/as, a partir del análisis efectuado, definen a la intervención institucional como la creación de dispositivos que provocan determinados movimientos, interrupciones, transformaciones de prácticas para generar nuevas condiciones institucionales que garanticen el aprender en la escuela.

Por último, Astrid Ullman y Leda María en su tesis de grado (2016) abordaron los Equipos de Orientación Escolar como espacios emergentes para gestionar la comunicación para desde allí indagar sobre las incumbencias que tiene el campo comunicacional en los espacios educativos en general, y en este dispositivo en particular, e incluso sugerir la

figura del Orientador/a Comunicacional basado en su capacidad para organizar, coordinar, producir, administrar y evaluar procesos y estrategias en instituciones y organizaciones que puedan contribuir en la tarea de educar. En los tiempos de cierre de este trabajo, Astrid Ullman, (2019) se encuentra realizando una investigación sobre las intervenciones interdisciplinarias de los Equipos de Orientación Escolar en relación con las prácticas de lectura y de escritura en el nivel secundario de la Región Educativa I de la Provincia de Buenos Aires.

Como se desprende de lo reseñado destacamos que, tanto en relación a los procesos de democratización de la escuela secundaria, como sobre la construcción de vínculos se produjeron en el último tiempo una importante serie de investigaciones. El presente trabajo se inscribe en ese campo de estudios y ofrece una nueva mirada, mediante un planteo interpretativo, sobre los vínculos al interior de las escuelas secundarias desde la visión de un trabajador social en rol de Orientador Social en un Equipo de Orientación Escolar.

## Capítulo 2. Marco conceptual y metodológico: Observando el declive institucional en clave autoetnográfica

En este capítulo presentamos el marco conceptual desde el cual se mira y se describe interpretativamente la realidad escolar. Asimismo, exponemos la estrategia metodológica empleada para construir los datos, dando cuenta de las herramientas de trabajo de campo utilizadas y de los criterios puestos en juego para su análisis.

### 2.1. Conceptos claves

*“(...) La escuela está confrontada con mutaciones y pruebas de naturaleza extremadamente diferentes y sólo algunas de ellas se deben a las políticas neoliberales, mientras que otras se inscriben en una mutación mucho más larga y profunda de la misma institución escolar.”*

*(Dubet, 2005:68).*

En la presente tesis trabajamos, tal como adelantamos en la introducción, sobre los modos que distintos actores institucionales encuentran para construir vínculos con los/as adolescentes y jóvenes desde sus lugares o roles en la institución escolar. Pensamos estos modos como posturas o posicionamientos institucionales en tanto lugares construidos individualmente y en el vínculo con otros/as, en el marco de una organización/institución (Greco, Alegre y Levaggi 2014), que, permeados por determinados discursos sociales, encierran sentidos con implicancias sociales y políticas sobre los/as adolescentes y jóvenes y en particular sobre el devenir de sus trayectorias escolares.

Sostenemos que estos modos de hacer de los agentes escolares se inscriben en un escenario de declive de las instituciones de socialización de la modernidad (Dubet, 2006) o de desfondamiento del andamiaje estatal (Lewkowicz, 2006) que daba sustento y sentido a las instituciones. En tal sentido, sostiene Francois Dubet (Ibíd.), que la ampliación de la empresa de la escuela en la formación de los individuos, durante la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió un modelo de socialización que el autor define como **programa institucional**, basado en valores y principios considerados “sagrados”. Este programa institucional es definido en base a cuatro características que transforman aquellos principios en acción y subjetividad, por el sesgo de un trabajo profesional específico y organizado. En primer lugar, *valores y principios fuera del mundo*, concebidos como sagrados, homogéneos y que no debían ser justificados. La fe con las

escuelas religiosas para la formación de cristianos, luego la razón con las escuelas estatales y nacionales para la formación de ciudadanos. El segundo elemento del programa institucional es la apelación a la *vocación*. Desde que el proyecto escolar es definido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio o competencias pedagógicas. Los profesores eran así provistos de una autoridad y un prestigio que se desprendía directamente de la confianza y creencia en los valores de los que la escuela era portadora. El tercer elemento es aquel que presenta a la escuela como un *santuario*, dado que se la identifica con principios situados fuera del mundo y que sus profesionales sólo rinden cuentas a la institución, ésta debe ser protegida de los desórdenes del mundo. El cuarto elemento sostiene que el proceso de socialización es también un *proceso de subjetivación*; es decir, el sometimiento a una disciplina escolar racional engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. De esta forma el programa institucional ha sido percibido como liberador.

Sin embargo, sostiene el autor, este modo de trabajo sobre los otros<sup>14</sup> bajo el que se movían los agentes de las instituciones en el marco del programa institucional se encuentra en decadencia, por lo cual pierde eficacia en beneficio de construcciones locales de valores y legitimidad que habilitan las prácticas. Expresa que sucede de modo paradójico

(...) una pérdida de legitimidad y de influencia cuando jamás los aparatos escolares, sanitarios y del trabajo social tuvieron tanto poder, tanto predicamento sobre la vida social y sobre el destino de cada cual. Pero todo sucede como si lo que ellos ganan en poderío se perdiera en legitimidad y en reconocimiento (...) El docente y el médico deben construir su propia influencia a partir de sus recursos y de su destreza para ejercer dentro del juego de las organizaciones cada vez más complejas; esa autoridad que ya no les está garantizada como un componente del estatuto y de su vocación” (Dubet, 2006: 68 y 80)

En este marco la escuela, que se constituyó en la agencia encargada por excelencia de la tarea educativa (Pineau, 2001), corre la misma suerte que el resto de las instituciones de la modernidad; tiempo durante el cual el discurso educativo contó con la legitimidad necesaria para “administrar” las acciones al interior de las escuelas y los vínculos entre los distintos agentes institucionales.

---

<sup>14</sup> Francois Dubet (2002) entiende al trabajo sobre los otros como aquella actividad profesional que mediando entre los valores y principios considerados “sagrados” por la institución produce determinados sujetos.

No obstante, en la actualidad esta organización institucional ha cedido frente a modalidades más permeables y flexibles, con menor capacidad de regulación de las conductas y con mayor preeminencia de las individualidades, que tienden hacia procesos estructurales de singularización (Martuccelli, 2010). Estos tiempos llamados de modernidad líquida (Bauman, 2006) o de radicalización de la modernidad (Güiddens, 1994) confrontan a las instituciones como la escuela, que no suponen en sus lógicas de funcionamiento originales el reconocimiento de las particularidades de los sujetos.

Siguiendo otra vez a Pablo Pineau (2007):

“La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como un aparato capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica está en crisis (...) La escuela, entonces, ha quedado descolocada, ya que se le pide que haga algo que no puede: llevar a cabo propuestas pedagógicas basadas en la diversidad y no en la homogeneización” (43).

Por ello, consideramos que la noción de **prueba estructural** utilizada por Danilo Martuccelli (2010) para dar cuenta de los procesos de individuación contemporáneos, en tanto que desafíos históricos socialmente producidos y desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar, pero desde posiciones diversas y a través de experiencias disímiles, resulta útil para pensar las experiencias escolares desde el punto de vista de los actores.

En base a las experiencias de los docentes, en este escenario de debilitamiento de las referencias institucionales que sostenían las prácticas de los agentes educativos, nos interesa retomar la idea de **repliegue identitario** trabajada por Andrea Brito (2010) para dar cuenta del intento defensivo y de autosostenimiento de la identidad individual efectuado por los/as docentes frente a los procesos de desintegración del lazo social que debilitan las referencias de la que esa identidad era tributaria. La autora señala que la defensa de lo que “se es” (o de lo que se supo ser) entendido de modo homogéneo, oficia de amarre en un contexto de pérdida de los marcos de referencia, pero al mismo tiempo acentúa el desencuentro entre las expectativas y lo que realmente ocurre en las escuelas; “en el repliegue identitario se pone en juego, entonces, la puesta en acto de ciertos atributos

propios de la identidad docente que hoy ya no responden a aquello requerido por la escena escolar.” (Brito, op. cit.: 36).

En similar sentido transcurre lo vinculado con el ejercicio de la autoridad al interior de los espacios escolares. En los marcos de la escuela de la modernidad la **autoridad** de la palabra del maestro no se prestaba a consideración, emanaba de su propia condición y sus acciones sobre los otros de la relación pedagógica encontraban la legitimidad que le brindaba el marco institucional. Sin embargo, en tiempos de declive del programa institucional, aquella autoridad indiscutida para administrar el trabajo sobre los otros, encuentra dificultades, imposibilidades, limitaciones y competencias. Al respecto, afirma María Beatriz Greco (2007), que la autoridad del gesto y la palabra que instituye ha perdido solidez, pareciera hoy no ser reconocida; aquel origen que le otorgaba trascendencia ya no funciona con esos fines, por ello pareciera “requerir de otras operaciones y movimientos para erigirse como tal” (21). No obstante estas coordenadas de época, los sujetos continúan inscribiendo sus procesos individuales: su vida, sus afectos y sus deseos en tramas sociales e institucionales. Por ello la pregunta sobre cómo vivir juntos, continúa siendo la pregunta de la escuela contemporánea (Martínez, 2015), en razón de la cual intentamos dilucidar algunas de las respuestas que las escuelas y sus actores vienen encontrando para llevar adelante el trabajo sobre los/as otros/as.

Entendemos, a su vez, que estas respuestas implican posicionamientos que refractan en la escuela discursos sobre los/as adolescentes y jóvenes provenientes de ámbitos más amplios. Desde esta perspectiva, Gabriel Noel sostiene que “la escuela sería asimilable a una suerte de prisma que refracta lo que ocurre en torno de ella de maneras particulares y siempre deudoras de su propia lógica institucional” (2009: 54). Por ello, y sin olvidar sus elementos de reproducción social (Bourdieu y Passeron 1998, Bernstein, 1990), concebimos a la **escuela como un espacio de producción de individuos**. En este sentido, retomamos nuevamente planteos de Francois Dubet en torno a la escuela, quien sostiene:

“sin ignorar nada de sus funciones de reproducción social, debemos concebirla también como un aparato de producción. La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y disposiciones (...) la escuela fabrica sujetos que tienen, más o menos, y según diversas modalidades, el dominio de su vida y de su propia educación. En la medida en que posee esta

capacidad, la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicios que los invalidan (...)” (1996:11)

El estudio de las modalidades que adquieren los vínculos al interior de la institución escolar cobra de esta manera relevancia, ya que permite problematizar los posicionamientos que asumen los agentes escolares y el perfil que adquieren las instituciones que trabajan con adolescentes y jóvenes de clases populares. Para ello concebiremos a la realidad cotidiana de las escuelas desde una perspectiva histórico-cultural, siguiendo los planteos de Elsie Rockwell (2018), quien propone abordarla desde tres planos que se intersectan en cualquier momento, y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural: la larga duración, la continuidad relativa y la co-construcción cotidiana. En sus palabras:

“La larga duración nos obliga a observar continuidades —elementos, signos, objetos, prácticas— producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” (178).

“La continuidad relativa siempre refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural. La continuidad se da por períodos variables, de tal forma que en las escuelas se superponen, en cualquier momento, contenidos que provienen de muy diferentes tiempos históricos.” (179).

“La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio.” (182).

En la presente investigación profundizaremos particularmente en el plano de la co-construcción cotidiana de la realidad escolar, mediante el acercamiento a algunos momentos de la vida institucional, tal y como son vividos por algunos/as de los/as agentes de la escuela. Esto, sin perder de vista que aquellos episodios que se relatan ocurren emplazados en la **cultura escolar** de la escuela, que al decir de Antonio Viñao Frago:

“estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (...) dicha cultura es un producto histórico, por tanto cambiante, que goza de una

relativa autonomía para generar formas de pensar y hacer propias”. (2002: 33 y 36).

Estas culturas escolares funcionan al interior de las instituciones escolares, tamizando las **políticas educativas**, en tanto estas resultan del “interjuego entre determinadas condiciones estructurales y normativas, las institucionalidades construidas y las prácticas, posicionamientos, discursos y perspectivas de los sujetos en contextos específicos” (Feldfeber y Gluz, 2019:20). Por ello resulta clave para el análisis de las políticas la decodificación que realizan los agentes desde sus puntos de vista y en función de sus recursos, intereses y posiciones sociales (Ball, 2002).

La institución en la que realizamos el trabajo exploratorio es parte del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires; sistema que a partir de los procesos de segmentación (Braslavsky, 1985) y fragmentación (Tiramonti, 2004) desarrolla propuestas de incorporación diferenciada para distintos sectores sociales y culturales. Desde el marco del que dimos cuenta anteriormente, entendemos a las **instituciones escolares** como formaciones que entran lo social, lo cultural, lo político y lo subjetivo, que definen sus contenidos como sagrados o míticos, con alcance universal y con un alto potencial de regulación que representa el deber ser y los mandatos; así también como un conjunto de principios, marcos de pensamiento, creencias; como un espacio de reunión de procesos y lógicas, que se enlazan para garantizar la transmisión de unas generaciones a otras (Nicastro, 2017). Instituciones que *se ven y se tocan* mediante su **organización** de espacios, roles, tiempos y tareas (Enríquez, 2002), siendo esta la forma material (entre otras posibles) que asumen en la actualidad. Esta caracterización nos permite acercarnos a los modos de construcción de vínculos al interior de la escuela sin perder de vista las múltiples determinaciones y condicionamientos que definen el acontecer escolar.

Por último, cabe resaltar que trabajamos sobre los vínculos establecidos entre **adultos, adolescentes y jóvenes**, entendiendo que la adolescencia y la juventud son un invento de la modernidad que las construyó mediante un conjunto de prácticas (educativas, sanitarias y jurídicas) promovidas por el Estado que adjudicaron ciertas significaciones a esos momentos de la vida. Fueron los/as adultos/as quienes, sostenidos/as en discursos científicos y pedagógicos, empezaron a considerar y a dar entidad a los sujetos de acuerdo con su edad cronológica (Rascovan, 2011). En ese marco la escuela fue una de las principales instituciones responsables de producir subjetividad, primero en niños/as, luego también en adolescentes y jóvenes, de la modernidad; lugar que, en buena medida continúa

ocupando, a pesar de compartir en la actualidad el espacio de construcción de lo simbólico<sup>15</sup> con los discursos mediáticos y las tecnologías de la información y la comunicación. Lo juvenil, sostiene este autor, se construye en un “entre”, en los procesos de intercambio intra e intergeneracionales, por eso resultan significativos los discursos sociales ofrecidos por el mundo adulto donde los jóvenes se reflejan, aún para desidentificarse y producir significaciones nuevas.

Desde este entramado conceptual observamos los vínculos en una institución escolar secundaria, mediante una estrategia metodológica *autoetnográfica* que nos permitió acceder a las significaciones que distintos actores institucionales construyen en torno a la escolaridad de adolescentes y jóvenes.

## **2.2. Estrategia metodológica**

Abordamos nuestro objeto de estudio desde una metodología cualitativa de tipo interpretativa, es decir que se interpretan los fenómenos en los términos de los significados que las personas les otorgan (Vasilachis de Gialdino, 2007). Marshall y Rossman (1999) sostienen que el proceso de investigación cualitativa supone: a. la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio; b. la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los/as participantes sobre sus propios mundos; y c. la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el/la investigador/a y esos/as participantes (citados por Vasilachis de Gialdino op. cit.).

Por su parte, Flick (1998) sostiene que en la investigación cualitativa las reflexiones del/la investigador/a sobre sus acciones, observaciones, sentimientos e impresiones en el campo se transforman en datos, forman parte de la interpretación (citado por Vasilachis de Gialdino op.cit.). Esta autora sintetiza:

“la investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta a todas ellas en forma situada, es decir, ubicándolos en el contexto particular en el que tienen lugar. Trata

---

<sup>15</sup> Junto con G. Giménez (2007) entendemos lo simbólico como una dimensión transversal que recubre todas las manifestaciones de la vida social y colectiva.

de comprender dichos contextos y de explicarlos recurriendo a la causalidad local” (op. cit.: 33).

La característica de este tipo de investigación es la profundidad más que la extensión y es en los matices o detalles de la vida cotidiana de los/as sujetos donde encuentra significación, dado que se busca realzar la dimensión subjetiva o experiencial para desde allí poder dar cuenta de procesos más amplios. Tal como proponen Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010), adoptamos una aproximación al escenario educativo desde la experiencia; y esto supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que significan para quien los vive. Nos reconocemos, en tanto integrantes del Equipo de Orientación Escolar de la institución, inmersos en el campo educativo escolar asumiendo una responsabilidad y propiciando situaciones, actividades y relaciones. Mediante el ejercicio investigativo nos propusimos revisitar la mirada<sup>16</sup> sobre la escuela, para volver a pensarla y encontrar nuevos sentidos, nuevos caminos y nuevas posibilidades.

Entre los diferentes tipos de datos a utilizar, hemos optado por las narrativas personales para abordar nuestros interrogantes de indagación; estas narrativas son fruto de nuestro registro en el cuaderno de campo durante los meses de marzo a julio del año 2019. En tal sentido Cruz, Reyes y Cornejo (2012) presentan los autorrelatos como una práctica investigativa para hacernos parte reflexivamente de lo que investigamos y de este modo “*materializar una objetividad no neutral en la producción de conocimientos*” (254). Las autoras retoman la propuesta de Donna Haraway sobre los conocimientos situados para asumir la idea de una reflexividad fuerte que dé cuenta de las posiciones de partida y las relaciones en que nos inscribimos, considerando nuestra “*parcialidad y contingencia*” (Ibíd.: 258). Así nuestra subjetividad, de por sí siempre formando parte del proceso investigativo, se constituye en un material objeto del análisis interpretativo.

El enfoque autoetnográfico, que reúne las cualidades de los estudios etnográficos pero aplicados al mundo de la vida del propio investigador, nos resulta acertado para trabajar en relación con nuestro objeto de estudio, a saber: los vínculos entre las escuelas secundarias y los/as adolescentes y jóvenes de clases populares desde la perspectiva de quienes integran el Equipo de Orientación Escolar.

---

<sup>16</sup> Sandra Nicastro (2006) utiliza la expresión “revisitar la mirada” en el sentido de volver a mirar, problematizar lo ya sabido.

Seguendo a Elsie Rockwell (2009) comprendemos a la etnografía como una perspectiva de investigación, que no se reduce a la utilización de tal o cual técnica o herramienta de recolección de datos, sino que es un enfoque de estudio que se distingue por colocar la atención en los significados que los agentes les dan a sus prácticas, intentando comprender la visión de los nativos (Malinowski citado por Rockwell, 2009) mediante descripciones densas (Geertz, 1973), que documenten lo no documentado de la realidad social, recuperando los sentidos que las experiencias adquieren para sus protagonistas. En tal sentido retomamos las palabras de Elsie Rockwell:

“(…) considero que se ha hecho análisis etnográfico solo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado; cuando la descripción final es más rica y coherente que la descripción inicial; cuando se abren nuevos caminos de investigación, siempre en proceso de construcción, siempre inconclusos” (2009: 67).

En relación al enfoque autoetnográfico sostienen Ellis, Adams y Bochner que es un “enfoque de investigación y escritura que busca describir y analizar la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural” (2015:250). Este enfoque “reconoce y da lugar a la subjetividad, la emocionalidad y la influencia del investigador en su trabajo, en lugar de ocultar estas cuestiones o pretender que no existen” (Ibíd.: 252). En diálogo con la autobiografía y la etnografía, coloca en primer lugar la reflexividad sobre el propio mundo en el que el investigador se desenvuelve.

El producto de este tipo de enfoque de investigación consta de textos narrativos, que utilizando técnicas de “mostrar” (Adams, 2006 y LaMott, 1994 citados por Ellis et al. 2015: 254) llevan a los lectores a la escena (en especial hacia los pensamientos, las emociones y las acciones) para experimentar una experiencia (Ídem). Esta posibilidad de “contar” para “mostrar” es una estrategia de escritura que posibilita a quien escribe ubicarse a cierta distancia de los hechos para poder reflexionar sobre ellos de manera más abstracta. Estos autores sostienen que cuando un investigador escribe una autoetnografía lo que busca es producir una descripción densa (Geertz, 1973), estética y evocadora de la experiencia personal e interpersonal (Ibíd.: 255).

En este narrar de experiencias propias se juega un desplazamiento, “el de la creación de una incomodidad, de un desacuerdo consigo mismo, una separación de sí que es la apropiación de esa mirada extranjera y extrañada sobre el mundo” (Greco, 2017: 9). La reflexividad se vuelca sobre el propio mundo nativo del investigador y para ello resulta necesario adoptar una posición de extrañamiento para convertir lo familiar en exótico, y lo exótico en familiar (Lins Ribeiro, 1989). Se trata, entonces, de descotidianizar la propia práctica profesional para leerla con ojos de investigador.

Para el desarrollo de la presente tesis construimos 15 registros de campo entre los meses de marzo y julio del 2019 sobre escenas que retratan distintos momentos de la vida escolar de la institución. Además realizamos entrevistas a la directora y a una vicedirectora de La Escuela<sup>17</sup> y se mantuvieron diálogos informales con preceptoras y docentes que brindaron comentarios, impresiones y sensaciones sobre el trabajo con los/as adolescentes y jóvenes que son alumnos/as de la institución. Mediante estos registros, entrevistas y conversaciones informales intentamos describir del modo más detallado posible el escenario cotidiano de La Escuela y en particular los vínculos que se construyen en ella entre los/as adultos y los/as adolescentes y jóvenes.

Al respecto de la utilización de escenas en la tarea investigativa Nicastro y Greco sostienen que

*“trabajar en torno a escenas permite, desde el punto de vista de la investigación, realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas. La escena hace visible, da a ver, ubica materialmente en espacio, tiempo y posiciones de cuerpos, palabras y relaciones, algunas cuestiones institucionales centrales, “analizadores” de la misma organización y dinámica institucional” (2009:35).*

Los registros que presentamos están escritos en primera persona y haciendo jugar la subjetividad del que escribe, quien, al momento del trabajo de campo, desempeñaba el cargo de Orientador Social en la escuela que funcionó como referente empírico de la investigación, cargo desempeñado hasta el mes de agosto de 2019. Hemos realizado estos registros durante ese tiempo, o a posteriori, pero con proximidad de los acontecimientos

---

<sup>17</sup> A fin de resguardar la identidad de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, se la mantendrá en el anonimato y se la denominará “La Escuela”.

expuestos, de modo que en la escritura repusimos la memoria inmediata de los hechos vividos. Nos dedicamos a narrar la propia experiencia de trabajo tal como quien la describe la fue experimentando, y siendo conscientes que el lugar desde el que se mira la realidad es uno de los tantos posibles, enmarcado en las inscripciones laborales, culturales, ideológicas, de clase, de género y biográficas del investigador (Haraway, 1997). Se buscó que las situaciones presentadas fueran representativas de los momentos de trabajo más habituales del Equipo de Orientación; por ello se destacan entre otras: reuniones de padres, entrevistas con alumnos/as y visitas a domicilios.

Para el análisis de las escenas retomamos lo planteado por Geertz (1973), en relación a la tarea interpretativa de segundo orden, al interpretar las interpretaciones que los individuos dan a sus acciones para “desentrañar aquellas estructuras de significación” (24). Para ello, tal como mencionamos, recurrimos a ejercicios descriptivos de algunos momentos habituales de la vida escolar recuperando los discursos de distintos actores institucionales, y utilizando las herramientas conceptuales para “leer” desde aquellos registros la realidad particular de La Escuela proponiendo un camino de interpretación de lo sucedido en torno a los vínculos.

### Capítulo 3. Con(textos)

La palabra texto en su etimología proviene del latín “textum” y significa “tejido”, “enlace”; expresiones que tomamos para metaforizar el marco institucional y normativo en el que se inscriben las prácticas profesionales de los Equipos de Orientación Escolar en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

Este tejido institucional contiene a la Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006 que estableció la obligatoriedad del nivel secundario, legitimando la presencia de todos/as los/as adolescentes y jóvenes en las instituciones escolares y tensionando la matriz propia del nivel asociada a funciones de selectividad social, mediante mecanismos meritocráticos que favorecerían el reforzamiento de las desigualdades. Sin embargo, la exigencia en tanto derecho a ser garantizado, de generar las condiciones para la accesibilidad de todos/as los/as adolescentes y jóvenes ha encontrado dificultades de distinto tenor desde el momento de la sanción de la Ley.

Elsie Rockwell (2009) retomando un ensayo de Dominique Julia (1995) sostiene que “cualquier conjunto normativo cede ante las complejas prácticas culturales que ocurren en la vida escolar. Estas prácticas se muestran heterogéneas, a pesar de la homogeneidad de una norma escrita (...) es imposible inferir las prácticas cotidianas a partir de la normatividad vigente” (160). Por ello “es importante encontrar formas de leer los documentos que tomen en cuenta el entrecruzamiento y la distancia entre las normas educativas y las prácticas culturales en las escuelas”. (Rockwell, *Ibid.*:161).

En tal sentido, tal como anticipamos, nos ocupamos de algunos de los rasgos asociados a los vínculos que los/as adultos/as de las instituciones escolares entablan con los/as adolescentes y jóvenes obstaculizando o favoreciendo la inclusión en las instituciones escolares. Nos parece que una mirada en detalle de algunos de los vínculos que cotidianamente se tejen en las relaciones escolares es útil para pensar modos que realmente alojen a los/as adolescentes y jóvenes y propicien espacios escolares construidos “con” ellos/as y no “para” ellos/as. Al efecto, se miran y describen algunos momentos de la vida escolar desde nuestra lente de Orientador Social del Equipo de Orientación Escolar de La Escuela, utilizando una narrativa autorreflexiva a fin de generar nuevas preguntas que colaboren en la construcción de espacios escolares donde adolescentes y jóvenes se sientan reconocidos/as, cuidados/as y habilitados/as a ser protagonistas de las experiencias en las escuelas secundarias.

### **3.1 Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE**

Como mencionamos, la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) estableció la obligatoriedad del nivel secundario en todo el país. Esta normativa permitió que diversidad de leyes en las jurisdicciones provinciales surjan y/o se modifiquen. En la provincia de Buenos Aires, particularmente, se promulgó la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007), que entre sus transformaciones postula la conformación de Equipos de Orientación Escolar en todas las instituciones educativas de la provincia con el fin de que intervengan en la prevención y atención de problemáticas sociales e institucionales y en los procesos pedagógicos-didácticos.

La Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DPCyPS) es una modalidad de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires que, según informa la Ley de Educación Provincial 13.688 en su artículo N° 43,

“es la modalidad con un abordaje especializado de operaciones comunitarias dentro del espacio escolar, fortalecedoras de los vínculos que humanizan la enseñanza y el aprendizaje; promueven y protegen el desarrollo de lo educativo como capacidad estructurante del sujeto y de la comunidad educativa en su conjunto, respetando la identidad de ambas dimensiones desde el principio de igualdad de oportunidades (...)”

La modalidad se caracteriza por contar con Equipos de Orientación Escolar presentes en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos están descentralizados y tienen sedes en los jardines de infantes, escuelas primarias y secundarias. En el caso de las escuelas secundarias se conforman con un/a Orientador/a Educativo/a y un/a Orientador/a Social.

Además, la DPCyPS posee Equipos Interdisciplinarios Distritales (Equipo Distrital de Infancia y Adolescencia, Equipo Interdisciplinario de Primera infancia y Centro de Orientación Familiar) que intervienen en situaciones de alta complejidad y que a la vez elaboran su Proyecto Integrado de Intervención. Actualmente, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, trabaja con una serie de proyectos que abarcan grandes temas como la Educación Sexual Integral (ESI), la alfabetización, la continuidad de las trayectorias, la inclusión educativa y la propuesta pedagógica de los Centros de Educación Complementarios.

Desde uno de estos Equipos de Orientación Escolar, con sede en una escuela secundaria del partido de La Plata, nos interesa brindar un aporte en el debate sobre la construcción de vínculos al interior de la escuela secundaria, haciendo hincapié en los tratos ofrecidos por los/as adultos/as de la escuela a los/as adolescentes y jóvenes, y su posible incidencia en el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de la población juvenil.

### **3.2. “La Escuela”**

La Escuela de nivel secundario que se toma como lugar de estudio pertenece a una localidad del Partido de La Plata, provincia de Buenos Aires. Esta localidad del Partido presenta características urbanas, aunque con zonas aledañas de cierta dispersión poblacional, donde predominan las quintas a cielo abierto y en invernaderos destinados al cultivo de frutas y hortalizas que abastecen el mercado frutihortícola de la zona. En los alrededores de la escuela prevalecen las viviendas de construcciones bajas, de sectores medios y medios bajos, entremezcladas con otras de menor antigüedad pertenecientes a familias con mayor poder adquisitivo. Asimismo, en la zona que abarca la población que asiste a la escuela se destacan al menos tres asentamientos de construcciones habitacionales de extrema precariedad, sin servicios públicos y en terrenos bajos en relación al resto de la zona, que los predisponen a riesgos de inundación. Estos asentamientos son de poblamientos más recientes y en general predominan en ellos familias migrantes de la zona norte del interior del país.

La presencia en las cercanías de La Escuela de una de las unidades carcelarias con mayor población detenida del país (más otras unidades penitenciarias de menores dimensiones) define buena parte de la fisonomía del barrio y explica la amplia presencia de población vinculada laboralmente al Servicio Penitenciario Bonaerense. Los “días de visitas” se observa en los alrededores una amplia cantidad de familiares de las personas detenidas, fundamentalmente mujeres (en muchos casos con niños/as), que asisten “al penal”. La fila de ingreso para visitar a sus familiares construye una imagen típica del barrio, caracterizada por mujeres y niños/as con grandes bolsos a la espera del horario de entrada. En esos días el barrio adquiere una dinámica distinta, con mayor circulación de gente por las calles y los comercios de los alrededores, un movimiento inhabitual para otros días de la semana.

La población de jóvenes y adolescentes que asiste a La Escuela pertenece en su gran parte a sectores de niveles medios y bajos del barrio o de barrios aledaños y en muchos

casos sus familias desempeñan tareas en las quintas de cultivo de frutas y hortalizas. Allí desarrollan tareas como cultivadores y cosechadores y en la carga de los camiones para su distribución. Algunos/as de los/as alumnos/as de La Escuela participan también con sus familias de estas tareas, fundamentalmente de la carga de la cosecha en los camiones. Otra de las pertenencias laborales frecuentes de las familias de los/as adolescentes y jóvenes de La Escuela es el Servicio Penitenciario Bonaerense que, como mencionamos, tiene presencia en el barrio y, en menor medida, algunos rubros del sector servicios como enfermería o empleados de comercios. Y, por último, también es habitual la condición de trabajadores de la construcción.

En gran medida, estas familias que conforman la comunidad de La Escuela pertenecen a grupos migrantes del norte del país y de países limítrofes (en especial de Paraguay y de Bolivia), siendo en algunos casos primera generación de residentes en la provincia de Buenos Aires. A su vez para muchas de estas familias sus hijos/as son la primera generación en cursar los estudios secundarios. En cuanto al modo de acceder a La Escuela, los/as que asisten a cursar el primer ciclo, es decir 1º, 2º o 3º año, llegan al establecimiento o acompañados/as por sus padres o por sí solos/as (caminando la distancia que los/as separa de su domicilio o mediante un viaje en micro que los/as aproxima a la escuela). Ya en el ciclo superior (4º, 5º y 6º año) llegan por sus propios medios, caminando o en micro; y en menor medida en bicicleta. La circulación de los micros que recorren la zona habilita ciertos alrededores como accesibles a La Escuela y obtura otros desde los que sólo se llega por medio de un transporte privado.

La Escuela posee una matrícula de 1050 adolescentes y jóvenes que se agrupan en 36 secciones, distribuidas entre el turno mañana y el turno tarde (cubriendo Ciclo Básico y Ciclo Superior Orientado), en las dos sedes en las que funciona la institución. A estos 36 cursos se le suman dos secciones del turno vespertino bajo la modalidad de Aulas de Aceleración<sup>18</sup>. La Escuela cuenta con las orientaciones de Ciencias Naturales y Economía.

---

<sup>18</sup> La creación de Aulas de Aceleración (Disposición 34/18) es una propuesta pedagógica de la Dirección de Educación Secundaria de la DGCyE para adolescentes y jóvenes de entre 15 y 17 años que no comenzaron el Ciclo Básico del Nivel en la edad establecida por el sistema educativo, o que, habiéndolo comenzado, no lo aprobaron. Constituyen una propuesta pedagógica no graduada cuyo propósito central es favorecer la acreditación con aprendizaje del ciclo básico de la secundaria, atendiendo a las necesidades que presentan los estudiantes con trayectorias discontinuas, de modo de lograr su inserción en el ciclo superior disminuyendo la sobre edad y posibilitando la terminalidad del Nivel (Documento Aulas de aceleración, recuperado de: [http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aulas\\_de\\_aceleracion\\_parte1.pdf](http://abc.gob.ar/secundaria/sites/default/files/documentos/aulas_de_aceleracion_parte1.pdf), el 23 de agosto de 2019).

En palabras de la directora estas orientaciones “*tienen mucho que ver con las necesidades de la comunidad, fijate que la orientación Ciencias Naturales tiene el eje en la cuestión del medioambiente para estos chicos que vienen muchos de familias de quinteros y ésta es su base de sustentación; y en la otra, Economía, también se trabaja lo vinculado con el desarrollo de micro emprendimientos en relación a la posibilidad de comercialización de aquello que producen*” (Registro de campo, junio 2019).

La Escuela comenzó a funcionar, únicamente en horario vespertino, (fue la primera de nivel medio de la zona) en el año 1976, un mes después del golpe de Estado iniciado el 24 de marzo de ese mismo año. En sus comienzos compartió el edificio con una de las escuelas primarias cercanas. Recién 15 años después obtuvo su propia construcción a pocas cuadras de donde funcionaba inicialmente. En el año 2012 con el fin del plan de estudios organizado en Escuela de Educación Secundaria (EGB) y Polimodal, se le anexa la matrícula correspondiente al tercer ciclo de la EGB que funcionaba en lo que hoy es el anexo de la institución, pasando este edificio a formar parte de La Escuela.

La sede de La Escuela ocupa gran parte de la manzana donde se encuentra emplazada. Al edificio se lo reconoce con facilidad, ya que dadas sus dimensiones sobresale del resto de las construcciones del barrio. En su entrada presenta una mampostería con forma de arcada mediante la cual se ingresa a un patio descubierto de unos tres metros, luego del cual se accede a la puerta principal de la institución. En la fachada que linda con la calle se observa un agregado de alambre de púas en su borde superior, que habría sido colocado luego de algunos robos sufridos por la institución, y que contrasta con el imaginario de escuela integrada a su comunidad.

La estructura edilicia interna se organiza en forma de “C” con un patio interior que ofrece luz a los pasillos por los que se accede a las aulas que se distribuyen entre la planta baja y la planta alta, comunicadas por dos escaleras ubicadas en cada uno de los extremos de la “C”. La Escuela posee baños en ambas plantas, sin embargo, los de la planta alta se encuentran deshabilitados mediante cadenas con candados que impiden el ingreso. Varias versiones fueron recibidas al consultar sobre las razones de esta clausura de los sanitarios, una de las preceptoras mencionó que era por falta de agua, mientras que un integrante del Equipo Directivo comentó: “ *fueron cerrados porque no los podemos vigilar*”. Este ejercicio de controlar el ingreso y la permanencia de los/as adolescentes y jóvenes en los baños es una práctica que llevan a cabo, por pedido del Equipo Directivo, preceptoras y otros agentes de la escuela, fundamentalmente durante los recreos. Para ello se disponen

frente a las puertas de ingreso de los baños y desde ahí observan la circulación en los mismos. Los directivos, en varias ocasiones manifestaron su preocupación por la práctica de fumar en los baños por parte de los/as alumnos/as, y aunque reconocían que no era un hecho demasiado habitual ofrecían a quien quisiera escucharlos “casos testigos” que les funcionaban como pruebas para mantener el control estricto de los mismos.

Los espacios de la dirección, sala de profesores, espacio del Equipo de Orientación Escolar y biblioteca se encuentran en la planta baja, mientras que el espacio del laboratorio se ubica en la parte alta del edificio; aunque este último no sea usado estrictamente con el fin para el que fue creado, sino que funciona por momentos de oficina para algún agente de la escuela que precisa realizar alguna tarea “sin interrupción”, o como salón auxiliar frente a eventos extraordinarios que inhabiliten algún aula. Las preceptorías se ubican una en la planta baja y dos en la parte superior. La escuela cuenta también con un patio descubierto en su parte de atrás al que se accede por un portón llegando al recorrido final de la “C” que se inicia en la entrada. Este espacio tiene un sector con piso de material y un sector verde (con pasto) que se extiende hasta la salida por la calle contigua. Habitualmente en este patio realizan los/as estudiantes las actividades correspondientes a las clases de educación física.

El edificio correspondiente al anexo de La Escuela, tiene una antigüedad menor, de unos 13 años. Ubicado a tres cuerdas y media de la sede, frente a una plaza, su aspecto tanto exterior como interior dan una imagen de mayor cuidado, en buena medida por su menor antigüedad desde la construcción y su distinto modelo arquitectónico. Este edificio al que se ingresa mediante un hall de entrada, toma la forma de una “L”, distribuyéndose las aulas (tal como en la sede) en su zona baja y en la zona alta. A la planta alta se accede por medio de dos escaleras, una cercana a la puerta de ingreso y la otra desde el patio interno; sin embargo, esta última escalera no es utilizada, las puertas por las que se accede se encuentran permanentemente cerradas por lo que su existencia se encuentra prácticamente invisibilizada. Al igual que en la sede, en el anexo de la escuela la dirección, la sala de profesores y la biblioteca se encuentran en la planta baja y las preceptorías se distribuyen una en la parte baja y dos en la parte alta. A diferencia de la sede, el espacio del Equipo de Orientación se encuentra en la planta alta y, tanto los baños de arriba como los de abajo, se encuentran dispuestos para su uso, estableciendo una diferencia con el control ejercido por las autoridades en los baños de la sede. El anexo posee además un espacio amplio destinado al comedor, dado que allí los alumnos permanecen en jornada extendida, razón por la cual la escuela provee de almuerzo y merienda.

El primer ciclo de la escuela secundaria se cursa en este edificio (de 1° a 3° año), en jornada extendida de 8 a 13 horas o de 10 a 17 horas. A excepción de dos cursos que se dictan en la sede de La Escuela. La distribución de los alumnos/as es pareja entre ambas sedes albergando unos 500 estudiantes aproximadamente cada una de ellas, repartidos en las 36 secciones.

En cuanto al equipo de conducción de La Escuela, está conformado por un cargo de director/a y tres de vicedirectores, más dos de secretarías. En relación al personal docente, informan los directivos que cuentan con 451 paquetes de horas cátedras, cubiertos por unos 60 docentes aproximadamente con distintas situaciones de revista: titulares, provisionales y suplentes; siendo estos últimos los de mayor rotación. Lo mismo sucede con los cargos de preceptoras y con los correspondientes al Equipo de Orientación Escolar, que se organiza con un cargo de Orientador de los Aprendizajes y con un cargo de Orientador Social. Por último, cabe mencionar al personal auxiliar que cuenta con 14 cargos y desarrolla las funciones de portería y limpieza; así como las referidas al comedor en el caso del anexo de La Escuela.

El Equipo de Orientación Escolar alterna su tiempo de trabajo entre las dos sedes y entre los dos turnos, mañana y tarde, para cubrir a toda la población que asiste al establecimiento. Además, un día de la semana uno de sus integrantes trabaja en el turno vespertino para dar respuestas a las demandas surgidas en las Aulas de Aceleración.

En principio destacamos en cuanto a la regulación de los vínculos al interior de la institución, que en La Escuela funciona un Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC), documento escrito que todos los años es refrendado mediante consultas desde el equipo de conducción con los/as estudiantes. A través de este acuerdo se regulan los “comportamientos” y los “modos de vestir” al interior de la institución y se estipulan las sanciones para las “faltas” en relación a lo acordado en este documento. Estas están divididas en leves, moderadas y graves con distintas sanciones para cada una de ellas. El apartado referido a la vestimenta se destaca por el nivel de detalle con que establece lo no permitido en relación a este punto, “son faltas leves: ingresar con ojotas, con viseras, gorros y todo aquello que tapare su cabeza, para los alumnos musculosas y/o pantalones cortos, y para las mujeres remeras cortas, musculosas cuyos breteles sean finos y con escote, polleras cortas y calzas ajustadas”<sup>19</sup>. Como es evidente no es en la institución un tema menor las

---

<sup>19</sup> Acuerdo Institucional de Convivencia de La Escuela vigente durante el ciclo lectivo 2019.

formas de vestir; por tal motivo, retomaremos este tema más adelante en función de problematizar su incidencia en la construcción de vínculos con los/as adolescentes y jóvenes.

El proceso de elaboración/actualización del Acuerdo Institucional de Convivencia, es uno de los escasos espacios de participación institucionalizados con los que cuenta La Escuela; dado que a la fecha de esta investigación la institución no cuenta con Centro de Estudiantes, a pesar de las inquietudes de algunos de sus agentes escolares por generarlo. No obstante, en los cursos cuentan con delegados/as, elegidos entre los/as propios/as estudiantes, que cumplen funciones de representación en el Consejo Institucional de Convivencia (CIC), espacio deliberativo que en el último tiempo es utilizado únicamente para determinar sanciones para los/as alumnos/as ante alguna falta establecida por el AIC.

La descripción ofrecida permite contar con elementos que trazan cierto estilo institucional. En los siguientes capítulos presentamos algunos momentos de la cotidianidad escolar en La Escuela desde la perspectiva en que son “vividos” por quien cuenta la escena y es parte de ella como un miembro del equipo escolar. Son momentos habituales del trabajo del Equipo de Orientación: encuentros con las familias, abordajes sobre trayectorias escolares y visitas a domicilio.

A partir de los registros de campo identificamos dos modos de posicionamiento adulto que abona cada uno de ellos a un tipo de vínculo específico entre la escuela y los/as adolescentes y jóvenes y sus familias. Para su presentación a continuación, los organizamos en dos apartados referidos a: vínculos de hostilidad y vínculos de hospitalidad.

Hacemos notar en este punto que comprendemos a estos posicionamientos adultos identificados en relación con adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, no como atributos de los individuos sino como papeles representados por diferentes actores institucionales en distintos momentos.

## Capítulo 4. Vínculos de hostilidad

*“La hostilidad desplegada desautoriza, genera miedo, inhibiciones o desafíos. Una figura que amenaza no es digna de confianza y a mediano plazo genera bronca, rechazo, cuando no odio. La crueldad no tiene nada que ver con la puesta de límites, sólo dificulta los vínculos”*

*(Altschul, 2019).*

En el presente capítulo abordaremos los modos que adquieren en La Escuela los vínculos que son contruidos desde posicionamientos que denotan hostilidad hacia los/as jóvenes y adolescentes, construyendo barreras materiales y simbólicas para la inclusión de los mismos/as en el espacio escolar. Entendemos estos posicionamientos no como características personales, sino como posturas frente al hecho educativo de la inclusión de los/as adolescentes y jóvenes que, en el devenir institucional, son representados por distintos actores y tensionan el derecho a la educación del que son poseedores todos los/as adolescentes y jóvenes de nuestro país. Porque, si bien estos derechos se encuentran consagrados en la mencionada Ley de Educación Nacional 26.206, estas modalidades de vínculo vulnerabilizan las trayectorias escolares de los/as adolescentes y jóvenes, al hacer de la escuela un lugar ajeno, para otros/as, y en el que sólo podrán permanecer si adquieren los modos de ser y estar que la institución escolar estipula como los deseados.

### 4.1. Extranjería<sup>20</sup>

*“Ingreso a la escuela en el horario habitual del turno de la mañana, a las 8 hs, y me dirijo como siempre a firmar el presente en el libro de asistencias de la institución. Al ingresar a la sala de profesores (espacio que así es nombrado a pesar de que escasamente se observa a docentes en la misma, sino que más bien el espacio es utilizado para la realización de muchas de las tareas administrativas de la escuela, siendo frecuente encontrar allí al jefe de preceptores, o a otras personas de la institución que habitualmente realizan tareas de este tipo, manejo de listas, planillas, cuadernos, etc.) encuentro a la directora de la institución caminando hacia la sala mencionada y a un grupo de*

---

<sup>20</sup> Por la misma razón por la que se mantiene en el anonimato a la escuela, se protegerá a las personas que trabajan en ella mencionándolas con nombres de fantasía.

*personas que supongo padres y madres de alumnos/as ya en la sala esperando por ella. La directora me saluda, y al verme ingresar a la sala, se dirige hacia mí (en un tono de voz audible también para los padres): - ¿Vos tenés algo que decirles a los padres de tercero porque tengo reunión con ellos?; a lo que contesto: - No, pero si no te molesta me quedo a presenciar la reunión. Responde la directora (con un tono más amistoso): - No, ¡quedate, quedate!*

*Entonces, luego de buscar algunas sillas que permitiera, por lo menos a algunos de los padres y madres sentarse, inicia la reunión. El espacio resulta amplio para la cantidad de personas que estamos en el mismo, hay dos mesas en el centro del espacio, un pizarrón a uno de los costados y armarios de distinto color y tamaño que cubren prácticamente todas las paredes. Las ventanas del espacio dan hacia la calle, por donde ingresa luminosidad suficiente, a pesar de las rejas y el alambrado tejido que las cubre, como para iluminar el espacio. Los padres quedan dispuestos de espaldas a los armarios de la sala, en su mayoría de pie (dada la escasa cantidad de sillas) y la directora detrás de unas de las mesas del espacio (también parada), con el libro de actas abierto apoyado sobre la mesa donde irá registrando algunos aspectos de la reunión, en lo que después llamaré como “el acta de la reunión”.*

*El grupo de madres y padres presente consiste en unas 15 personas, en su mayoría mujeres (madres de alumnos o alumnas). No hay varones solos en la reunión, es decir cada familia está representada o bien por una mujer o bien por una mujer junto con un hombre, no hay presencia de varones solos como representantes de las familias. Las mujeres, de rostros morenos, visten ropas elegantes que parecieran seleccionadas para la ocasión, destacándose las polleras largas de colores vivos y sus trenzas de pelo que en algunos casos llegan hasta la cintura. Algunas están acompañadas por niños/as pequeños/as e incluso bebés a quienes amantarán durante la estadía en la escuela. En sus tonos varias de ellas denotan su pertenencia étnica a grupos migrantes del norte del país. Los hombres presentes visten ropa de trabajo, pantalones y camisas de “Tipo Grafa”<sup>21</sup>, marrones y celestes; se destacan también sus*

---

21 La ropa “Tipo Grafa” es un tipo de vestimenta diseñada en Argentina especialmente para actividades laborales manuales.

*rostros morenos y sus manos callosas, producto del trabajo bajo las inclemencias del tiempo en las obras o en las quintas.*

*Al comenzar la reunión, (sin mediar presentación por parte de los padres y madres), la directora me presenta como el “representante del Equipo de Orientación Escolar”, momento en el que aprovecho para presentarme por mi cuenta, fundamentalmente, con quienes no nos conocíamos hasta ese momento. Inmediatamente la directora retoma la palabra y en tono imperativo, inicia la reunión recordando el horario de ingreso a la institución, y comentando que sabe que quienes viven en el Barrio Santa Rosa tienen dificultades con el micro porque ingresa al barrio a un horario que no se ajusta al horario del ingreso a la escuela, y agrega: - “pero no todos viven en el Barrio Santa Rosa (...)” dejando entrever que algunos estarían ingresando fuera del horario permitido sin justificación. Y al respecto afirma que quienes llegan con más de quince minutos de retraso se les colocará media falta y que de seguir así quedarán libres por la acumulación de faltas.*

*Una mujer, madre de una alumna, comenta que ella a pesar de no vivir en el Barrio Santa Rosa sino en Etcheverry también tiene dificultades con el micro porque no siempre pasa a la misma hora, por lo que consulta sobre el tiempo de tolerancia para el ingreso (los alumnos y alumnas de este curso ingresan a las 7.30 hs, por lo que para llegar en ese horario deben salir de sus casas aproximadamente, en función de la lejanía de la escuela, una media hora antes, horario que en período de invierno, además de ser aún de noche, resulta de mucho de frío en la zona caracterizada por amplios descampados, y zonas de invernaderos utilizados para el cultivo frutihortícola característico de la zona). En relación a la consulta, aclara la directora, que hasta las ocho menos veinte hay tolerancia en el ingreso, pero que más le preocupa que “hay chicos que ingresan alrededor de las ocho de la mañana a la institución (...)”.*

*Rápidamente continúa con el tema acerca de la “importancia del cuaderno de comunicaciones” (de contar con el mismo) indicando que algunos alumnos o alumnas no lo poseen y esto configura una “falta grave”. Explica las funciones del mismo como herramienta de comunicación, mencionando que es el “documento de los alumnos” al interior de la escuela y que hasta jen la calle!, si les ocurriera algo, “la policía sabría quiénes son y a qué escuela concurren”. Insiste con su importancia al punto de comentar que ella les dijo a*

los profesores que a los alumnos que no lo presentaran al momento de rendir sus materias previas (momento en el que aclara deben presentarlo “sí o sí”) “les pusieran un 1” como nota y argumenta que dado que la idea de sanción no corre más en educación y con la aplicación de “medidas reparatorias” (utilizando para referirse a esto último un tono despectivo) “no vemos cambios en el alumno, porque cumple con la medida y luego continúa con la actitud por la que había sido sancionado”, ella decidió recurrir a ese método, y afirma: “es la única manera de llegar a ellos..., cuando un alumno ve un 1 ahí empieza a pensar... uuuh ¿cómo voy a hacer para levantarlo?”.

Luego comenta, a raíz de una consulta de otra madre sobre si mandar o no a su hija cuando los profesores no asisten, que las faltas de los docentes no pueden prevenirse dado que hasta último momento puede cada docente decidir o no concurrir a trabajar en días de paro, pero que de cualquier manera en esos casos se aplicará el plan de contingencia lo que pasa es que “los alumnos creen que las horas libres no pueden ser usadas para trabajar, para completar carpetas (...) los chicos más chicos, los de los primeros años por ahí sí van a la biblioteca, pero los más grandes... (Realiza con sus gestos expresión de afirmación negativa). Cuándo sabemos que un profesor faltará les avisaremos para que ingresen más tarde porque los chicos andan por los pasillos y por ahí se miran mal y empiezan los problemas”.

Continuó la directora: “ahora quiero hablarles de los grupos de WhatsApp... Nosotros consideramos que estos grupos en las redes sociales distorsionan... Ustedes son los responsables de los celulares de sus hijos, la escuela no puede responsabilizarse por lo que sucede en las redes sociales, ya hemos tenido problemas, peleas que suceden en las redes... hasta de adultos que por intermedio de las redes se pelean con menores y eso sí que es un problema porque ya si participa un adulto la familia del menor puede realizarles una denuncia penal...” Y volviendo al tema del ausentismo comenta: “ustedes deben informar a la institución si su hijo falta por algún motivo justificado como puede ser por enfermedad porque si nosotros no sabemos la preceptora se comunicará para saber qué está pasando y si no logra esta información y continúan las inasistencias y el equipo (por el Equipo de Orientación Escolar de la escuela) no sabe nada del chico deberemos exponer la situación al Local (por los servicios descentralizados de la Dirección de

*Niñez y Adolescencia del Municipio de La Plata) por vulneración de derechos.” Y continúa, “por otro lado, si ustedes se enteran de algún conflicto entre los chicos les pedimos que nos lo comuniquen, con el trajín diario no siempre nos enteramos de los problemas y por ahí de pronto explota alguna situación y no estamos enterados...” (...) Prosigue, “en relación a la vestimenta ustedes saben que en la escuela funciona el AIC del que participan el Equipo Directivo, el Equipo de Orientación y los alumnos y en el cual se estableció cómo deben venir vestidos los alumnos. Sin embargo, tenemos nenas que continúan viniendo con remeras cortas (realiza gesto con su mano marcando el nivel de las remeras por arriba del ombligo) y nosotros les decimos que se pongan las camperas porque la escuela es un ámbito de estudio... sería como ir a la oficina vestida de ese modo... ¡estamos en una escuela! (enfatisa); y continúa “podemos defender los derechos de las mujeres a que se vistan como quieran, pero respetando la reglamentación de la escuela”.*

*La directora va pasando de un tema a otro y ante cada cambio de tema registra en el libro de actas algunas palabras. Mientras tanto las madres y padres de los alumnos sólo miran, algunos asienten ante algunas aseveraciones; (...) “les pedimos que si cambian de teléfono o de domicilio lo comuniquen a la escuela porque necesitamos tener sus datos actualizados (...) también queremos decirles que si por razón de alguna causa penal el juez que interviene del juzgado de la juventud, (me mira y me consulta ¿cómo se llama ahora, juvenil?) bueno... juvenil... pide información sobre lo trabajado debemos informarlo, muchas veces llegan citaciones de la fiscalía pidiendo datos de alumnos y como tenemos la patria potestad mientras están acá debemos contestar”, (...) “Quiero aclararles que el radio de responsabilidad de la escuela es desde la puerta hacia adentro. Por cosas que han sucedido ya la escuela no es responsable de lo que suceda de la puerta para afuera”.*

*Ante otra consulta que retoma el tema de los horarios y si los chicos pueden quedarse en la escuela entre la finalización de su jornada por la mañana, a las 12 hs y las horas especiales (de Educación Física puntualmente) a las 13 hs, la directora menciona: “para el Estado la jornada termina a las 11.50 hs, por lo que se pueden quedar, pero no los podemos retener porque sería retención de menor, por lo que nadie va a hacerse cargo en ese tiempo”.*

*Volviendo al tema del uso de las redes sociales sostiene la directora que la escuela no puede controlar lo que sucede allí, “hace poco tuvimos un caso de sexting (me mira buscando aprobación), ¿saben lo que es? (les consulta) “bueno... resulta que una alumna se comunicaba con un adulto que le pedía fotos con poca ropa... y terminó siendo que este señor era de ¡Colombia! (enfatisa), ¿me pueden decir que hago como escuela? ¿me pueden decir”? (con énfasis). Mientras algunas madres asienten en señal de entendimiento, continúa “el celular no es parte de la escuela, no es como el lápiz o la lapicera... y si lo traen, porque entendemos que para ustedes puede ser útil para comunicarse con sus hijos, la escuela no puede hacerse responsable, por eso cuando salen al recreo les pido que se lleven todas sus pertenencias de valor porque no podemos hacernos responsables por ellas” (en los recreos es común ver a los/as adolescentes y jóvenes con sus mochilas puestas en los pasillos o en el patio de la escuela).*

*“Bueno, creo que les dije todo”. Agrega.*

*Ya en el cierre dos mujeres, madres de alumnas, retoman el tema de las tareas para la casa que algunos profesores envían y sostienen “tenemos problemas porque el profesor no les dijo de donde buscar información y en la biblioteca les dicen a los chicos que no pueden llevarse los libros a la casa”; la directora con dudas dice “que raro... bueno hablaremos con el profesor de historia”... “¿De cuál bibliotecaria me hablás, de la mañana o de la tarde? - de la mañana, -haa... (realiza además de entendimiento)”. Y a modo de respuesta argumenta “es que muchos chicos se llevan libros y nunca los devuelven, hablaremos con la bibliotecaria para ver si podemos habilitar préstamos, aunque sea de viernes a lunes.” (...) “Bueno, ¿algo más...? (pregunta), y sin dar más que unos segundos dice “entonces damos por terminada la reunión”. Y les pide que firmen el acta donde fue anotando los temas por los que fue pasando a lo largo de la reunión y que indiquen a un costado por sí o por no si sus hijos cuentan con el cuaderno de comunicaciones dado que (informa) en caso negativo la cooperadora podría comprar los que faltan. Una vez firmado el acta los padres se retiran, siendo las 9 hs.*

*Hora y media después me acerco nuevamente a la sala de profesores para participar de la segunda reunión del día con otro grupo de madres y padres, también de tercer año. Llego iniciada la reunión. A diferencia de la*

reunión de más temprano esta vez los anfitriones eran la directora y la preceptora del curso convocado a la reunión. Esta vez el tema tratado era el de las enfermedades infectocontagiosas y la necesidad de que los alumnos y alumnas concurrieran con certificado una vez atravesada la misma y de vuelta en la escuela, sino no habría posibilidad de “recibir de nuevo al alumno”. Como en la reunión previa la directora va pasando de tema en tema, mirando lo anotado en el libro de actas para no olvidarse de nada. Habla así de las inasistencias de los docentes, justificando las mismas con el argumento del “docente-taxi” que va de un lado para el otro porque tiene horas en distintos colegios; y del cuaderno de comunicaciones donde, entre otras cosas, deben tener anotado las materias que deben rendir con sus contenidos, indicando que “el alumno debe preocuparse por pedir los temas al profesor con tiempo y no venir cuando faltan pocos días para la fecha de examen desesperado a buscar los temas”, y afirma: “si el alumno repite por tres o cuatro materias ya es un problema de res-pon-sa-bi-li-dad”, (acentuando cada sílaba de la palabra para poner énfasis en ella) y queriendo hacer notar que ése es un número de materias que pueden rendirse en las mesas de examen sin grandes complicaciones pero que para ello es preciso que el alumno sea responsable en lo referente a la búsqueda de los temas que deberá preparar. Luego, como en la reunión anterior plantea que el celular es “propiedad privada del alumno” y que por lo tanto “la escuela no se hará cargo de lo que ocurriera con el mismo dentro de la institución”; “además de que muchas veces ocurren amenazas en las redes sociales que empiezan con los chicos y terminan con los adultos involucrados, e incluso con denuncias en la comisaría”, “al celular además lo tienen que llevar puesto por toda la escuela porque lamentablemente así estamos viviendo” sostiene. Consultada por las horas libres cuando faltan los profesores, esta vez mencionó el Plan de Prevención del Riesgo por el cual los alumnos se podrían retirar más temprano si faltara algún profesor de las últimas horas.

Cómo en la reunión previa se les pide a los padres y madres que firmen el acta y que si no tienen nada que plantear se da por terminada.”

(Registro de campo, mayo de 2019)

Como decíamos al comienzo del capítulo, los vínculos de hostilidad (en tanto primacía de tratos de enemistad, de oposición o de enfrentamiento) son uno de los modos que encuentran las instituciones escolares para resolver el “vacío” provocado por el debilitamiento del programa institucional. Las antiguas fuentes de legitimidad ya no ofrecen el mismo resguardo; razón por la cual los actores institucionales se enfrentan a la construcción de relaciones sin aquellas mediaciones que el programa institucional brindaba (Dubet, 2006), y lo hacen con las herramientas que poseen en función de su formación y de sus trayectorias de vida y laborales. Algo de “lo personal” queda más nítidamente expuesto en las actuales circunstancias y hace que las respuestas a los acontecimientos de la vida escolar sean de lo más diversas, en función de las habilidades de cada quien para el manejo de los vínculos y de la construcción de autoridad.

En relación a la escena de la reunión con las familias nos preguntamos: ¿qué tipo de vínculos entre la escuela y las familias se está proponiendo?, ¿cómo es presentada la institución escolar y sus normas de funcionamiento?, ¿bajo qué modalidades se propone pensar los conflictos que se suceden en su interior?, ¿cómo se piensa al sujeto joven o adolescente? Y para comenzar a dar algunas claves de interpretación diremos que en la escena se destaca el modo imperativo en el que se presenta a la institución y a sus reglas de funcionamiento y organización, donde las familias resultan meras receptoras de las normativas que regulan el espacio de la escuela, y sólo se espera de su accionar aceptación y cumplimiento de las regulaciones establecidas.

Las normativas son enunciadas como límite infranqueable y la figura del director/a como quien toma las decisiones sobre el devenir institucional y define lo permitido y lo prohibido, más allá de que se menciona a los Acuerdos Institucionales de Convivencia como instancias de deliberación. Estos posicionamientos hacen de quienes los enuncian cuerpos instituidos<sup>22</sup>, y si bien pueden ser pensados, bajo una lógica disciplinaria, como signos de fortaleza de la escuela, en el sentido de ser quien establece los parámetros de la relación con las familias, conjeturamos que esconden temores e inseguridades frente a aquellos/as que Alfredo Carballeda (2017) denomina como los “sujetos inesperados”, aquellos/as con los que la escuela no espera encontrarse porque no se asemejan a las familias y a los/as adolescentes y jóvenes que imagina como destinatarios de sus acciones educativas y que con facilidad adoptarían el “oficio de alumno”.

---

<sup>22</sup> “Los cuerpos instituidos son aquellos que han digerido hasta en sus gestos, las reglas formales e informales de la institución. Son los cuerpos que tienen la regla institucional” (Gregorio Kaminsky, 1994:11).

En tal sentido, consideramos que el énfasis puesto en prevenir probables situaciones conflictivas trasluce estos temores, y que por ello las respuestas se piensan desde lo punitivo, en un reforzamiento de lo reglamentario y acompañado con un abroquelamiento institucional, (en el sentido de resguardar o defender lo instituido), que busca evitar cualquier manifestación que tienda a poner en tensión el ordenamiento habitual de la vida en La Escuela. En la reunión sólo es la voz de quien cumple su rol como directivo/a la que se siente habilitada para ser expresada. No hay encuentro de voces, opiniones y miradas entre La Escuela y las familias, ni desencuentro en el sentido de confrontación; sino aceptación, acatamiento del modo hostil propuesto por las autoridades mediante una enumeración de pautas a modo de “reglas de juego” de la institución escolar, a las que los/as adolescentes y jóvenes deben ajustarse.

Carlos Skliar (2009) nos dice que “la convivencia es ‘convivencia’ porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos.” (2009: 7). Por ello es viable pensar que en los vínculos al interior de la institución escolar de lo que se trataría es de encontrar modos de regular los conflictos y de generar espacios que permitiesen tramitarlos desde esquemas de participación de los distintos actores; más que de negarlos, o pretender su inexistencia. De modo contrario, en la escena prevalece una posición por parte de quienes conducen institucionalmente la escuela que “naturaliza” las reglamentaciones al considerarlas como hechos inmodificables y a las que los individuos debieran adaptarse sean estas útiles o no a los fines que la escuela se propone y a los intereses de las familias y los/as alumnos/as.

Resulta claro, bajo estas coordenadas, quién es la “dueña de casa” y como tal quien define los modos de habitar la institución. Tanto las familias como los/as adolescentes y jóvenes son recibidos/as, siguiendo a Derrida (2008), como “extranjeros” y como tales “deben solicitar la hospitalidad en una lengua que por definición no es la suya, aquella que le impone el dueño de casa, el anfitrión (...)” (21). Es desde ciertas actitudes y modos de vincularse que se construye este sentido de extranjería; la expresión final de la reunión “*creo que les dije todo*” resulta significativa al respecto, dado que quien la expresa en representación de La Escuela asume que “*todo*” está dicho sin haber dado lugar a la palabra/saberes del resto de los/as participantes del encuentro, reforzando la distinción de lugares y las disímiles posibilidades de enunciación entre familias y escuela.

De este modo para poder ser parte de aquella comunidad escolar los/as adolescentes y jóvenes deben dejar parte de sus experiencias sociales y culturales afuera y homologar

vestimenta, usos del cuerpo, tratos y lenguajes con los códigos que la institución establece. El carácter público de la institucionalidad escolar es puesto en tensión bajo preceptos que “privatizan” su uso, estableciendo criterios equiparables con el “derecho de admisión” de los entes privados. Estos modos de vínculo desde los cuales la institución recibe a “los que recién ahora llegan”<sup>23</sup> marca un límite que establece un nosotros/as - otros/as diferenciador de lugares, y en esta delimitación queda claro que son quienes se “encuentran dentro” los que establecen las maneras permitidas para poder ser parte del nosotros/as institucional y de la comunidad educativa. No obstante, la escuela solicita acompañamiento a las familias, pero al modo en que ella lo estipula.

En relación a los vínculos entre las familias y la escuela, Isabelino Siede (2017) construye una serie de metáforas para ilustrar distintos modos de construcción de vínculos en la historia de esta relación. Una de esas figuras es la de la *criada*, con la que intenta dar cuenta (recuperando los postulados de la educación normalizadora de inicios del siglo XX) sobre un modo de relación teñida por la finalidad de que la familia acompañe la tarea de la escuela, pero de una manera subordinada, como la criada con su ama. La escuela, en este caso, es quien dicta los parámetros de lo que está bien o está mal, dado que es la que mejor asiste técnicamente a la educación de las familias. Y por ello debe interceder en la relación entre padres e hijos para reducir la influencia de las costumbres inapropiadas de las familias.

Nos resulta apropiado lo sostenido por Siede para analizar los términos en los que La Escuela sitúa el vínculo con las familias, en un planteo de obligaciones que olvida su contraparte de derechos y prefigura un vínculo de exterioridad de las familias hacia la escuela. La institución construye de este modo un límite, una frontera hacia las familias y sólo las convocará cuando alguna conducta de sus hijos/as no se ajuste a lo esperado. Bajo el prisma de los cuidados de los/as adolescentes y jóvenes se desliza en La Escuela un discurso sobre el riesgo, que se torna difuso y totalizador en tanto todas las experiencias pueden resultar peligrosas. Este discurso promueve, tanto en los actores institucionales como en las familias, sentimientos de inseguridad y vulnerabilidad que resultan amenazantes y conservador de lo instituido.

---

<sup>23</sup> Gustavo Galli, (2019) dialogando con los planteos de Ana Arendt en relación a los “recién llegados” (como aquellos que traen consigo la novedad al mundo), afirma que muchos/as adolescentes y jóvenes de sectores vulnerabilizados son más que recién llegados los que recién “ahora” llegan, dadas las condiciones de exclusión que el sistema educativo de nivel secundario tuvo en nuestro país hasta la sanción de la ley 26.206 del año 2006.

En su discurso la directora busca reforzar su lugar de autoridad desde la relación de asimetría que le confiere el cargo ocupado, y desde allí imparte las indicaciones que las familias deberán cumplir para colaborar con su tarea. Empero, ya comentamos sobre lo ineficaz que resultan estos modos cuando las legitimidades asociadas a las profesiones (Dubet, 2006) y a los cargos ya no funcionan de paraguas protector. Silvia Bleichmar (2008) afirma que el problema de la escuela no está en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades, es decir, en la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro. Y en tal sentido cabría preguntarse si tanto sujetamiento a lo reglamentario no menoscaba la posibilidad de construcción de autoridades desde otros registros, que no se circunscriben al control por el cumplimiento de las normativas de la institución, formuladas con escasas representación de intereses.

La elección por el reforzamiento de lo disciplinario y el repliegue de la institución sobre sí misma profundiza la distancia entre la escuela y las familias, mientras que la construcción de figuras de peligrosidad de los/as adolescentes y jóvenes actúa subsidiariamente justificando la profundización de las instancias de control y acentuando los sentimientos de hostilidad.

## **4.2. Peligrosidad**

*Ingreso por la mañana temprano al edificio del anexo de la escuela, en el mismo momento en el que suena el timbre que indica a los/as adolescentes y jóvenes que se encuentran en la puerta que deben ingresar. Me dirijo hacia la dirección y observo que la vicedirectora, a cargo de la institución aún no llegó. Mientras tanto un grupo de adolescentes comienzan a formar filas en dirección a la pared que linda con la puerta de ingreso, en donde hay un pizarrón y por encima una bandera argentina. Una preceptora levanta su voz pidiendo que terminen de “formarse” y, mientras a mi alrededor un grupo de chicos sigue conversando y riéndose a carcajadas, desde adelante la preceptora les dice “¡vamos! ¡a acomodarse!, ¡a ver por allá atrás!” y se acerca al grupo de jóvenes que lentamente terminan por sumarse a algunas de las filas armadas. La preceptora, ahora desde atrás del grupo, les dice “¡sin capuchas, ni gorras...!” y al ver que aún uno de los chicos continúa con la capucha de su campera en su cabeza se le acerca y desde atrás se la baja con un tirón de su brazo, el chico da vuelta su cabeza con intención de expresar algo, pero*

*pareciera preferir contenerse, en sus ojos se deja entrever bronca por esta situación, vuelve su cabeza y se dispone como el resto de sus compañeros/as a decir la oración a la bandera<sup>24</sup>, que la “recitan” tanto los alumnos/as como las preceptoras con la cabeza en alto y las manos en las espaldas.*

*(Registro de campo, mayo de 2019)*

Las instituciones escolares a la vez que coercionan y limitan a los individuos, posibilitan la construcción de “lo común”, en tanto espacio que hace factible la transmisión entre generaciones. En tal sentido, la asociación de las prácticas juveniles con lo indeseado o lo peligroso disocia el espacio de lo común como lugar de encuentro convirtiéndolo en hostil.

El gesto de la preceptora de quitarle la “gorra” al joven de la fila, puede ser leído como una práctica que abona a una relación de violencias discursivas cotidianas, que hacen ajena la institución escolar a la vida de los/as adolescentes y jóvenes; mientras que cristalizan una tensión entre la escuela y los modos en que los/as jóvenes habitan el mundo. Tenti Fanfani entiende que “*si bien hubo un tiempo en el que el mundo de la vida cotidiana se mantenía afuera y alejada de la cultura escolar, hoy resulta insostenible separar ambos universos culturales.*” (2008:58). Por ello, la insistencia por la vestimenta y formas de presentarse de los/as alumnos/as en la escuela, pareciera reactualizar aquella separación entre el mundo y las costumbres de los/as adolescentes y jóvenes y las instituciones escolares; situación que coloca en un lugar incómodo a las escuelas, en tanto el “trabajo sobre los otros/as” (Dubet, 2006) encuentra dificultades ante aquella disociación.

Asimismo, estas prácticas legitimadas por lo plasmado en el Acuerdo Institucional de Convivencia, hacen emerger la idea de la juventud como peligrosa, reforzando estereotipos que vinculan a adolescentes y jóvenes con conductas indisciplinadas o hasta delictivas. Carina Kaplan (2012), señala el modo en que se construyen exclusiones simbólicas y auto-estigmatizaciones que pueden resultar formas de humillación y exclusión, y que hieren a los/as adolescentes y jóvenes; convirtiéndose en hechos de micro violencias, que van en desmedro de la construcción de escuelas como espacios de cuidado y

---

24 Nos referimos a la Oración a la Bandera de Joaquín V. González: “Bandera de la Patria, celeste y blanca, símbolo de la unión y la fuerza con que nuestros padres nos dieron independencia y libertad; guía de la victoria en la guerra y del trabajo y la cultura en la paz. Vínculo sagrado e indisoluble entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Juremos defenderla hasta morir antes que verla humillada. Que flote con honor y gloria al frente de nuestras fortalezas, ejércitos y buques y en todo tiempo y lugar de la tierra donde ellos la condujeran. Que a su sombra la Nación Argentina acreciente su grandeza por siglos y siglos y sea para todos los hombres mensajera de libertad, signo de civilización y garantía de justicia.”

de inclusión social. Advierte Daniel Levy (2011) sobre la presencia en las escuelas de una gramática del control que recae en la vestimenta y el cuerpo, y que a través de rituales y prácticas ejercen una represión que anula la posibilidad de expresión, generando temor y obediencia.

Además, estas “rigideces” del ámbito institucional escolar obturan la construcción de sentimientos de pertenencia, al inhibir a los/as adolescentes y jóvenes en su participación; dado que se los quiere tal como los/as adultos/as se los imaginan y no en sus reales circunstancias y prácticas culturales. Cuando la preceptora le quita la gorra al joven sin su permiso está reconociendo esa marca identitaria, ese marcador en la vestimenta, y lo “negativiza”, actualizando en ese gesto (institucional) la valoración negativa, estereotipada que desde los/as adultos/as y la sociedad en general se efectúa sobre los/as adolescentes y jóvenes como peligrosos/as. Queda reforzada la imagen de la gorra con lo peligroso o transgresor; mientras que la respuesta institucional es de avasallamiento. En tensión con esto último, prima en la escena un reconocimiento que “positiviza” los símbolos escolares, considerados “patrios”, frente a las prácticas juveniles. Esto, pese a que la Ley de Educación Provincial N° 13.688 en su artículo 28, inciso b, establece entre las funciones del nivel secundario “reconocer a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho y a sus prácticas culturales como parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad (...)”.

Así pues, este alejamiento de la institución en relación al mundo de la vida de los/as adolescentes y jóvenes del barrio la coloca por fuera de sus espacios elegidos para transitar su juventud; situación puesta de manifiesto en el desinterés que muchos/as adolescentes y jóvenes declaran al ser consultados por las razones de sus ausencias prolongadas en la escuela. Expresiones tales como “*no tengo ganas de venir*”, “*prefiero quedarme en mi casa*” o “*no me importa faltar a la escuela*”; resultaron habituales en las entrevistas que el Equipo de Orientación Escolar mantenía con adolescentes de la escuela intentando revertir las situaciones de ausentismo<sup>25</sup>. Si la escuela no logra “afectar” las vidas de los/as jóvenes, escasos elementos tendrá para hacer cumplir la obligatoriedad del nivel afirmada por la Ley de Educación Nacional; dado que la sola existencia del plexo normativo no garantizará la presencia de los/as adolescentes y jóvenes en sus aulas.

---

25 En el sistema educativo se denomina “ausentismo” a las inasistencias reiteradas de los/as alumnos/as a la escuela por períodos prolongados.

En relación a esto último, y retomando lo ya planteado, conjeturamos que uno de los principales desencuentros entre la escuela y los/as adolescentes se explica por el sujeto joven que la escuela espera y que no se corresponde con los jóvenes reales que a ella concurren. Rossana Reguillo (2009) propone pensar a los jóvenes en plural, dado que no constituyen una categoría homogénea; y, por consiguiente, propone utilizar el concepto de condición juvenil, que nos permite nombrar a los jóvenes en su heterogeneidad:

(...) La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes (...) La condición juvenil refiere a posiciones. (...) No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers (...). No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle (...) (Reguillo, 2011:61 en Bracchi y Gabbai, 2013:35).

En consonancia, Mariana Chaves (2011) afirma que la juventud no es “algo” en sí, sino que se construye en el juego de las relaciones sociales, “(...) cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos (...)”; y por ello propone pensar a los jóvenes como seres en relación, desde una “triple complejidad”: contextual (espacial e históricamente situada), relacional (conflictos y consensos), y heterogénea (diversidad y desigualdad) (35 y 37).

Ahora bien, en los registros presentados en este capítulo observamos que lo juvenil aparece, en gran modo, asociado a incumplimientos de las regulaciones institucionales, abonando un discurso que negativiza<sup>26</sup> la condición juvenil y la configura como problema. De este modo, la consideración de los/as adolescentes y jóvenes se presenta en una tensión que va de considerarlos culpables de hechos que atentan contra el “buen funcionamiento institucional” o como víctimas de situaciones protagonizadas por adultos/as.

---

<sup>26</sup> Mariana Chaves (2005), en otro estudio en el que analiza las representaciones y discursos vigentes sobre los/as jóvenes en la Argentina urbana contemporánea, sostiene que “la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente) (Mayúsculas del autor) (9).

### 4.3. Desconfianza

*La directora preocupada nos comenta que tiene que responder un pedido de una fiscalía por una denuncia realizada a partir de un conflicto al interior de un curso. Luego de contarnos algunos detalles del conflicto con una notable carga de ansiedad, decidimos entrevistar a la alumna. El problema refería a lo ocurrido al interior del aula: una alumna había sido golpeada en uno de sus brazos por una compañera, en circunstancias en las que jugaban a la “volteadita”, (juego que consiste, según el relato de la alumna, en agarrarse de las manos y dar vueltas y “el primero que se cae pierde”); la alumna damnificada comentó: “al principio yo no quería jugar pero como me insistieron acepté... al caer me golpee el brazo y me puse mal por esto... y ahí otra compañera me filmó y compartió el video con todos los demás...”. A continuación, entablamos el siguiente diálogo:*

*EOE: y esto que te pasó ¿se lo comentaste a tu mamá?*

*Alumna: sí, y por lo que nos dijo una señora que mi mamá conoce y que está con esto de las denuncias, decidimos ir a la fiscalía...*

*EOE: ¿Pero por qué no vinieron a contarnos a la escuela primero?*

*Alumna: porque acá los problemas no se resuelven... siempre son las mismas y nadie les dice nada.*

*EOE: ¿Y en fiscalía qué les dijeron?*

*Alumna: contamos lo que me había pasado y nos dijeron que denunciarían a la escuela por la situación, porque nosotras no pudimos dar el nombre de la madre de la compañera que me golpeó porque no lo conozco... Después, nos mandaron con el cuerpo técnico, ahí hablé con una psicóloga y un médico me revisó.*

*EOE: ¿y qué te dijo el médico después de la revisión?*

*Alumna: que no eran tan graves los golpes porque no tenía marcas. Sin embargo, después también la “escrachamos” por el Facebook diciendo que es una golpeadora...*

*EOE: ¿y por qué decidieron buscar la solución de ese modo?*

*Alumna: no sé, a mi mamá le pareció hacerlo de esta manera...*

*EOE (asombrados y pensativos): ¿Y cómo deseas que continúe esta situación?*

*Alumna: mi mamá ya me dijo que cuando termine este año me cambia de escuela.*

*Luego, la alumna nos muestra su cartuchera escrita con las palabras “tonta” y “fea” y nos comenta que fueron “ellas” (quienes la habían agredido en el salón).*

*EOE: ¿pero y por qué decís que fueron “ellas” (en alusión a las compañeras “escrachadas”) las que te hicieron esto (escritura de la cartuchera)? Pueden haber sido otras...*

*Alumna: me dijo una compañera que habían sido “ellas”, porque cuando nosotros salimos al recreo algunos vuelven al salón, y ahí es cuando hacen estas cosas y unas compañeras más las vieron.*

*(Registro de campo, junio de 2019)*

El reemplazo del ámbito escolar por instancias policiales y judiciales para dirimir conflictos al interior de la propia escuela supone un “desplazamiento del diálogo y de la palabra como forma de construcción de consensos y de resolución de las diferencias y prioriza el lazo con los otros en términos de peligrosidad, de enemistad (...) y esto repercute en el modo de relación entre las personas que habitan las instituciones” (Galli, 2019). Cuando la beligerancia gana terreno, tanto las familias como las escuelas encuentran dificultades para construir diálogos en el marco del escenario escolar, y las prácticas y discursos que hacen pie en la desconfianza pasan a ocupar un lugar central. Sobresale un abordaje punitivo que busca establecer víctimas y culpables al modo de un juzgamiento judicial.

Esto ocurre aún a expensas de las voluntades individuales de los agentes escolares, que pueden tener otras intenciones manifiestas y sin embargo recurren a prácticas hostiles como modo de defensa o “repliegue identitario” (Brito, 2010) frente a situaciones que desestabilizan el orden regular de las instituciones. Nos decía la directora de la institución: “Yo me voy a sentir satisfecha el día que la familia esté dentro de la escuela acompañando su tarea, no bajo una impronta de determinación de culpas, de responsabilidades, sino en esto de acompañar a la escuela (registro de campo, julio de 2019). Sin embargo, como sostiene Marcela Martínez (2019) “la desconfianza como combustible cotidiano justifica procedimientos administrativos y de control por sobre estrategias de participación y de deliberación”, y esto empobrece la experiencia escolar.

La percepción de la joven que en la escuela los problemas no se resuelven, genera una sensación de anomia que es resuelta mediante la judicialización de los conflictos. La instancia judicial funciona así como “tercero de apelación”<sup>27</sup>, depositando allí la posibilidad de una “salida”, de una solución para el conflicto. La imposibilidad de la institución escolar de construir “legalidades” (Bleichmar, 2009) que regulen las confrontaciones y construyan “sentidos de justicia” la debilita, en tanto escenario de aprendizaje del “vivir juntos” (Martínez, 2015); y a su vez convierte la participación de las familias en presencias amenazantes, generando un ambiente de temor generalizado donde los actores institucionales abandonan sus criterios de responsabilidad habituales para dejarse llevar por las “solicitudes del terreno”<sup>28</sup>. En este caso, por lo dispuesto por las instancias de Inspección:

*“El día se presentaba como uno más entre entrevistas con algunos jóvenes de la escuela y tareas de programación de otras actividades para la articulación con la universidad, cuando la directora se acerca a comentarnos lo siguiente: la madre de un alumno se había presentado en la escuela a plantear una situación que le preocupaba sobre su hijo. La directora no la atiende porque dice estar ocupada con otros asuntos. Al día siguiente la escuela recibe un llamado donde informan que esta misma persona había realizado una denuncia al 0800<sup>29</sup> dispuesto para tal fin porque a su hijo lo hostigan compañeros de su curso. Inmediatamente la inspectora de nivel llama a la escuela para que se aborde la situación. Ahora es la directora quien, con premura y preocupación por no haber ofrecido una recepción acorde a la*

---

27 Fernando Ulloa plantea: “Me propongo hablar de la crueldad, ese desamparo mayor en que quedan sumergidas las víctimas. Un desamparo que está básicamente expresado por una figura clínica: la encerrona trágica, que extraigo de mi práctica psicoanalítica con personas que han sido torturadas; figura que bien puede ser extendida a muchas situaciones del acontecer social. La encerrona trágica es paradigmática del desamparo cruel: una situación de dos lugares, sin *tercero de apelación*, sin ley, donde la víctima, para dejar de sufrir o no morir, depende de alguien a quien rechaza totalmente y por quien es totalmente rechazado”. Página 12, 24/12/1998, extraído de: <https://www.pagina12.com.ar/1998/98-12/98-12-24/psico01.htm> (cursivas nuestras).

28 Guy Debord (1958) trabaja la idea de “deriva”, pensándola en el terreno artístico pero que bien puede extrapolarse a otros campos. Con esta noción da cuenta de la situación por la cual una o varias personas “renuncian durante un tiempo más o menos largo a las motivaciones normales para desplazarse o actuar en sus relaciones, trabajos y entretenimientos dejándose llevar por las *solicitudes del terreno* y por los encuentros que a él corresponden (...)” (1) (Cursivas nuestras).

29 El 0800 Convivencia Escolar es una línea gratuita instrumentada por el Ministerio de Educación de Nación y gestionada por las jurisdicciones, destinada a la recepción, derivación y atención de situaciones conflictivas de convivencia en las escuelas y/o situaciones de vulneración de derechos. Su creación se enmarca en la reglamentación 226/14 del Consejo Federal de Educación y la Ley Nacional 26.892 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.

*familia en la escuela, cita a los padres de los agresores y a la madre del agredido. Se piensa en reubicar a los alumnos en otros cursos. Desde el Equipo de Orientación manifestamos nuestra discrepancia con esta decisión, pero parecería que ya no hay tiempo. Mientras tanto los padres del afectado piden que no se cambie a su hijo sino al compañero que lo molesta. La situación se resuelve de este modo, Brian, el joven acusado de ejercer hostigamiento es cambiado de curso. Probablemente la situación no se haya resuelto, sino que sólo se la disipó por un tiempo. El alumno ingresa a un nuevo curso bajo el mote de haber sido reubicado por hostigamiento a un compañero. Sus nuevos/as compañeros/as, mediante burlas, no tardan en hacerle saber que conocen las razones del cambio”.*

*(Registro de campo, junio de 2019)*

Observamos que el sentimiento de amenaza con que se vive la participación de las familias se propaga desde los distintos niveles de gestión de las escuelas, generando un marco general de desconfianza y temor. En este escenario la presentación de demandas en las instancias de Inspección, transforma la voz de las familias en mandatos, reduciendo el margen de acción y decisión de la institución escolar que se ve compelida a dar una respuesta de modo expeditivo y logrando la conformidad de los afectados.

De este modo, las escuelas conviven en una trama institucional donde el temor a la denuncia es vivido como algo cercano, empobreciendo la vida institucional en tanto los/as agentes escolares se “mueven” bajo premisas de cuidado de sus puestos laborales que cercenan prácticas institucionales distintas a las habituales como las salidas educativas<sup>30</sup> o cualquier otra acción escolar que implique modificación de las condiciones frecuentes de “estar” en la institución.

Cabe preguntarse cuánto afecta esta situación a la posibilidad de la escuela de constituirse en transmisora de la herencia cultural entre las generaciones; y de qué modo el trabajo de socialización y subjetivación es posible bajo estas coordenadas. Plantea François Dubet: “la disolución del programa institucional introduce en los individuos una obligación de justificación y de accountability (...) los usuarios se quejan legítimamente y los profesionales de las instituciones ya no disponen de un discurso para legitimar sus

---

<sup>30</sup> Se entiende en educación como “salidas educativas” a aquellas actividades realizadas por fuera de las escuelas, que requieren traslados de docentes y alumnos/as para visitar algún espacio en el marco de un proyecto pedagógico.

responsabilidades (...) se ven en la situación de rendir cuentas (...) el trabajo de socialización exige un compromiso de los actores a través de la construcción de la propia experiencia (...) por eso el problema para los actores es el hacerse cargo de la construcción de la unidad de su experiencia y por ello de construirse a ellos mismos” (2010: 24). Y en este sentido es que la experiencia escolar es también para los actores institucionales una “prueba estructural” (Martuccelli, 2010) que deben construir y superar.

#### **4.4. Desprotección**

Este estado de situación repercute en el modo de relación entre las personas que habitan las instituciones escolares secundarias. Antes protegidos por los muros, ahora los distintos actores institucionales se ven obligados a dar cuenta de sus acciones. En este marco, prima cierta sensación de desprotección. Nos relataba una preceptora de La Escuela:

*“(...) sentimos mucha presión, porque cualquier cosa que suceda con los chicos es responsabilidad nuestra: si algunos se pelean y se lastiman es nuestra culpa, si se escapan de la escuela es culpa nuestra; el otro día se cayó el vidrio de una ventana, ¡decí que no pasó nada!, porque si algún chico se lastimaba iba a ser también nuestra responsabilidad. Y ahí no hay quien te salve, tenés a los directivos y a las familias apuntándote, por eso es tan difícil nuestro trabajo... porque siempre va a haber algún episodio en el que algún chico se lastime o que otros se peleen... el problema es que te hacen responsable a vos... como si uno pudiera controlar todos los movimientos de los pibes. Y encima, después uno se entera, que en una plaza o de viaje con el club de fútbol se lastimaron mal y no hicieron ningún problema, no acusaron a nadie, ni se quejaron... en esos casos sí son contemplativos y les parece que son cosas que pueden pasar, pero con la escuela no, siempre buscan un responsable... siempre es por culpa de un descuido y ¡eso cansa!... porque además los directivos e inspectores muchas veces no te defienden, aunque sepan que no fue un descuido... pero la palabra de las familias siempre es tomada como la verdad, cuando uno sabe que a veces, por más que les duela lo sucedido con su hijo, no tienen razón. Es por eso que hay tantas maestras que ahora son preceptoras porque estar como maestra, con grupo a cargo, es aún peor, se lo vive con angustia...”*

*(Registro de campo, julio 2019)*

La responsabilidad es vivida como culpabilidad, los actores institucionales sienten que deberán responder individualmente ante alguna situación que requiera ser revisada desde instancias de supervisión. Reducen por estos motivos sus márgenes de acción a lo estrictamente reglamentario. Encuentran debilitado el marco institucional que protegía, daba sentido e inscribía sus prácticas en relatos de mayor envergadura. Cada individuo se ve confrontado a construir su experiencia debiendo enfrentar las “pruebas existenciales” (Martuccelli, 2010) que moldearán un modo singular de construcción de subjetividad.

El temor invade las relaciones escolares y quita potencia al trabajo con los/as adolescentes y jóvenes; el compromiso con hacer de la tarea pedagógica una experiencia significativa es interpelado por discursos que anteponen premisas sobre potenciales riesgos, y tienden a perpetuar lo instituido frente a iniciativas que busquen encontrar nuevas respuestas a la tarea de transmisión cultural que supone la escuela. Laurence Cornú (1999) trabaja sobre la noción de confianza y sostiene que ésta es constitutiva de la relación pedagógica, “es una hipótesis sobre la conducta futura del otro” (19), es tomar un riesgo cuando alguien se presenta como desconocido. La confianza, sostiene, habilita un campo de acción a quien es más débil, menos fuerte, tiene por efecto irle dando al otro “el poder propio” (Ibíd. 1999: 24).

Por ello, cuando el miedo prima sobre otros criterios que ordenan las conductas de los actores institucionales la tarea educativa se ve empobrecida, reducida a su mínima expresión: al encuentro inevitable entre adolescentes, jóvenes y adultos mediados por saberes considerados válidos; no obstante, el solapamiento de sentidos para la tarea de educar más democráticos, obturan marcos más auspiciosos para la acción educativa en términos de derechos. La lógica confrontativa entre escuelas y familias pulveriza la idea de comunidad educativa y habilita sentidos individuales de responsabilidad muy propios de registros neoliberales que obstaculizan sentidos de solidaridad y construcción colectiva de las instituciones.

Beatriz Greco (2007) trabaja sobre la idea de autoridad, retomando la etimología de la palabra que refiere a “aumentar o a hacer crecer”, y nos propone pensar el ejercicio de la autoridad en las relaciones pedagógicas “como autorización de lugares y de palabras”, como “movimiento que habilita, responsabiliza, conduce a asumir una voz propia y un lugar simbólico” (2007: 150). En los registros aludidos, en sentido contrario a esta interpretación, la reducción de lo escolar a lo disciplinario, como ocurre cuando la directora menciona la indicación de colocarle como nota un “1” a quienes no porten el cuaderno de

comunicaciones o cuando sostiene las “maneras adecuadas” de vestir en la escuela, obturan otros modos de construcción de la convivencia que pudiesen asentarse en parámetros más democráticos, exacerbando los recursos normativos con que cuentan los ámbitos institucionales de las escuelas secundarias<sup>31</sup>.

Notamos que este retraimiento de lo institucional hacia lo reglamentario, está vinculado con ciertos discursos que vienen permeando las prácticas escolares provenientes del campo de la seguridad y que habilitan pensar los conflictos en las escuelas en clave de “problemas con la justicia”<sup>32</sup>. Bajo este esquema los adultos de la escuela se ven “amenazados” de ser alcanzados por querellas judiciales a partir de alguna práctica que pueda ser considerada una infracción a sus “correctas funciones”. En sentido análogo, en más de una ocasión en Reuniones de Equipo Escolar Básico (REEB)<sup>33</sup> la directora planteaba, al comentar alguna situación conflictiva de difícil resolución o abordaje, en jerga policial, “*cuidado con lo que hacemos porque con este caso podemos caer todos*”, haciendo referencia a las consecuencias que podría tener para nuestro desempeño laboral futuro la resolución de situaciones conflictivas de modos poco favorables que pudieran acaecer en sumarios administrativos por mal desempeño.

De igual modo, la modalidad que los/as directivos/as presentan para trabajar el problema del ausentismo de los/as adolescentes y jóvenes en la escuela, va en sentido de otorgar significaciones judiciales a los problemas que originan las inasistencias; es de hacer notar que esta modalidad es revertida por la misma directora en ciertas oportunidades, cuando se trabaja sobre trayectorias discontinuas de los/as alumnos/as, habilitando modalidades de cursada flexibles acordes a las diferentes necesidades de los/as estudiantes

Por último, otro de los pasajes que es ilustrativo del modo en que se presentan los vínculos desde parámetros de hostilidad, es aquel que refiere a la prohibición del uso de los celulares en la escuela. Vuelve la institución escolar a manifestar desafección con los/as jóvenes, quedando en evidencia sus dificultades para alojar los consumos culturales de las

---

<sup>31</sup> Nos referimos a aquellas normativas que proponen regular los espacios escolares mediante dispositivos de participación como los consejos institucionales de convivencia y los centros de estudiantes (Resoluciones 2/17, 4288/11, entre otras).

<sup>32</sup> Gabriel Brener, Marcela Martínez y Gustavo Galli utilizan la expresión “judicialización de las relaciones escolares” en su investigación “La construcción de la comunidad en la escuela: cuando se judicializan las relaciones escolares” radicada en la Universidad Nacional de Hurlingham.

<sup>33</sup> Las REEB son una metodología de trabajo, de la DPCyPS y de las direcciones de los distintos niveles del sistema educativo, diseñada para pensar intervenciones complementarias entre Equipo Directivo, Equipo Docente y EOE.

nuevas generaciones, aun contando con herramientas para hacer frente a estos desafíos. Si como sostiene Débora Kantor (2016) educar es intervenir, componer una determinada forma de presencia, de cuidado, de protección; y administrar la tensión de los conflictos, está claro que los modos que asumen las posiciones adultas al interior de La Escuela marcan el escenario de expectativas en el que se mueven los/as adolescentes y jóvenes. Mutchinick y Silva (2013), retomando a Carina Kaplan, indican que “las expectativas que ponen en juego los docentes constituyen para los alumnos, actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad, impactando en su trayectoria escolar y social. Los alumnos van haciendo más o menos suyos los veredictos de la escuela, construyendo una autoestima escolar” (93).

Estas formas de funcionamiento institucional fomentan relaciones de hostilidad construidas y/o reforzadas a través de los modos en que se producen y/o reproducen *la extranjería, la peligrosidad, la desconfianza y la desprotección* entre los/as adolescentes y jóvenes y los/as adultos/as en la escuela secundaria. Denotan posicionamientos y dinámicas institucionales que funcionan como mecanismos de exclusión desde el interior de las escuelas, socavando el papel de la escuela secundaria como espacio legítimo de inclusión educativa de los/as adolescentes y jóvenes de clases populares; haciendo de la experiencia escolar un lugar y un tiempo signados por la desconfianza, la inseguridad y la dificultad de construir vínculos que acompañen el crecimiento y el acceso a nuevos repertorios sociales y culturales.

## Capítulo 5. Vínculos de hospitalidad y reconocimiento

En el presente capítulo trabajamos sobre los posicionamientos que denotan vínculos de hospitalidad y reconocimiento, y con ello damos cuenta de la presencia en una misma institución escolar de otros modos de acercamiento y de otras sensibilidades que configuran escenarios manifiestamente distintos en relación a las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes.

### 5.1. Cercanía y confianza

*Saber pensarse a sí mismo cada vez que se intenta pensar al otro*  
*Saber pensar al otro sin suplantar el pensamiento del otro*  
*Saber escuchar; observar, esperar el momento oportuno*  
*callar, elaborar, tomar la palabra, recibir,*  
*alojar, confiar, proponer, invitar, dar tiempo,*  
*ofrecer algo significativo, respetar el rechazo,*  
*insistir en la oferta, perseverar en las búsquedas,*  
*buscar materiales para hacer andamios.*  
*(Frigerio, 2018:47).*

Las palabras de Graciela Frigerio al preguntarse por los saberes de los “oficios del lazo” adaptan un escrito de Louise Bourgeois de 1958. Las retomamos aquí como una clave para la presentación de las escenas que hablan, a nuestro entender, de la posibilidad de cercanía y confianza en la escuela secundaria.

*“Días atrás la directora nos comenta sobre una alumna con la cual venían teniendo problemas en el edificio del anexo de la escuela. Nos cuenta que sale de los salones, no respeta a los/as docentes y que, pese a haber hablado ya con ella, no encuentran la solución dado que sigue con los mismos comportamientos e incluso han pensado en suspenderla por unos días (aún a sabiendas que la práctica de la suspensión ya no puede ser contemplada).*

*Hoy me acerco a la preceptora del curso para conversar con ella sobre lo ocurrido y sobre su percepción en relación a la situación de la alumna en la escuela. Noelia me cuenta, coincidiendo con la directora, aunque buscando diferenciarse en el vínculo que construyen con la joven, que Mercedes*

*efectivamente, desde hace un tiempo sale de los salones en horarios de clase, ingresa en otros cursos y puntualmente hace hincapié en una actitud permanentemente desafiante ante las autoridades de la escuela cuando la convocan para conversar sobre estas situaciones. Su respuesta, me dice, siempre es “y a mí qué me importa”.*

*La preceptora cuenta que conversa con la joven con habitualidad y que entabla un vínculo de confianza y sinceridad pero que al rato “vuelven los problemas” y que los/as profesores/as muy seguido vienen con quejas de ella y a pedir ayuda. Le comento entonces que, tras haber conversado la situación en el EOE, ideamos la posibilidad de habilitar un espacio con la alumna a partir de un libro de la biblioteca sobre niñas rebeldes convertidas en grandes personalidades destacadas, y que si me acompaña podríamos en ese mismo momento conversar en el espacio del Equipo con la joven e intentar iniciar el trabajo.*

*Noelia acepta la propuesta. Momentos después, ya reunidos en el espacio del Equipo y luego de las presentaciones personales, le contamos a Mercedes nuestro entusiasmo por hablar con ella para proponerle un trabajo en conjunto, y que para ello habíamos elegido un libro (del cual leemos su tapa): “Cuentos de buenas noches para niñas rebeldes. 100 historias de mujeres extraordinarias”, La alumna se apresura a decirnos: “Ah, está bien, pero a mí no me gusta leer”. A pesar de esta repentina respuesta le proponemos jugar a elegir una de las vidas relatadas en el libro para charlar sobre ella. Mercedes nos pregunta entonces si entre las historias relatadas hay alguna de una mujer argentina, y al comentarle que está Evita agrega: “a sí, sí, esa sí que me interesa”. Buscamos en el libro y se lo ofrecemos para que pudiera leer la página con el relato sobre Evita, pero ante su negativa lo hacemos nosotros. Una vez terminada la lectura le proponemos pensar en su propia biografía y escribir, para la semana próxima, una breve historia de vida acompañada de un retrato, tal como figuran las personalidades en el libro. Lo piensa unos segundos, pero la idea de comprometerse a hacerlo no termina de convencerla, por eso le proponemos que lo hiciera si tuviera ganas y que en todo caso conversáramos lo que no se animara a escribir. Su argumento era que ella, a diferencia de las mujeres presentadas en el libro, no tenía cosas para contar, “que no había logrado nada aún...”. Retomando le decimos que seguramente sí*

*había logrado cosas, aunque ahora no le resultaran tan importantes. Pero a pesar de nuestro esfuerzo Mercedes sólo atinó a decir que iba a ver qué podía hacer. Por último, consultada sobre sus expectativas para este año en la escuela nos responde: “me da lo mismo pasar de año...” como queriendo denotar total indiferencia. Y tras nuestras argumentaciones sobre el valor que podría tener terminar la escuela para ampliar sus elecciones futuras, nos devuelve: “yo me siento libre, si hago lo que quiero...”.*

*Días después, en continuidad con aquella conversación, le acercamos de la biblioteca a su curso el libro “El (hijo) la libertad”, de Margarita Mainé, considerando que podía ser de su interés. Al entregárselo Mercedes nos dice: “a bien... gracias, lo leo y la semana que viene lo comentamos, profes...”, “dale bárbaro, sí, nos juntamos y lo comentamos (contestamos)”.*

*Mediando sólo algunos días de aquel breve intercambio, nos comenta la directora con preocupación (al Equipo de Orientación) que Mercedes había protagonizado una nueva pelea con una compañera y que a raíz de este hecho la madre de la alumna agredida había concurrido a la escuela a pedir explicaciones, y que dado que aquella venía generando problemas desde hacía largo tiempo pensaba proponerle a la familia una reducción de la jornada escolar a 4 horas (Mercedes concurre a jornada completa, esto es unas 8 horas diarias), porque “8 horas es insostenible en la escuela”. Nos propone entonces ir al domicilio de la alumna para conversar con su madre, porque habría sido citada en reiteradas oportunidades sin concurrir a la cita.*

*Dos días después nos encontramos con la directora para ir al domicilio. Estacionamos el auto en la calle con asfalto más cercana a la vivienda, caminamos una cuadra (ayudados por los senderos de tierra seca luego de las lluvias de días pasados) para luego desviarnos y caminar por un descampado cercano a un arroyo (sobre cuyos márgenes se asientan unas viviendas muy precarias) y llegamos a la cuadra donde vivía la joven. Aplaudimos, esperando que alguien nos escuchara desde el interior de la vivienda, mientras observamos atónitos la precariedad del barrio, instalado en una zona inundable donde las tomas de tierras han ido construyendo espacios habitables, pero con serios problemas de saneamiento y de acceso a los servicios. Las calles de tierra trazadas irregularmente circundan el arroyo que ahora pareciera contener poca agua pero que es fácil imaginarlo con mayor caudal en días de*

*abundantes lluvias. Antes de ser atendidos cruzamos nuestras miradas, y nos preguntamos con Claudia si estas condiciones podrán explicar algo de lo que sucede con Mercedes en la escuela, mientras conjeturo sobre lo absurdo que en ese contexto resultaba el planteo por el cual concurríamos a su casa.*

*La madre de la joven se asoma desde la puerta y, luego de presentarnos como pertenecientes a la escuela, nos abre y nos invita a ingresar, indicándole a su hija más pequeña que prepare unos mates. Una vez dentro de la vivienda acomoda las sillas y nos invita a sentarnos.*

*Comenzamos la reunión, tal como habíamos planeado, contándole de nuestra preocupación por la situación de Mercedes en la escuela, en relación a sus actitudes desafiantes y a los momentos de irrupciones inhabituales como la pelea de los últimos días. También le contamos sobre sus bajas notas en el primer cuatrimestre y sobre la indiferencia de la alumna al respecto. Su madre, sentada en la cabecera de la mesa junto a su hija más chica nos escucha, mientras ceba mate. Nos dice que si bien no vio el boletín de su hija sabe que no le está yendo bien... y que sólo tiene buena relación con el profesor de inglés. Y para darnos muestras de ello, señalando hacia el frente en dirección a unas hojas de carpeta colgadas prolijamente en un clavo en la pared contiguo al televisor, pide a su hija que las alcance, nos las acerca y allí leemos: “Señora mamá de Mercedes: quiero comentarle que hoy su hija trabajó muy bien en clase y cumplió con la tarea encomendada, la felicito y la estimo a que siga así para que sus notas sean mejores. Pedro (Profe de Inglés).” Sonríe complacido por la actitud de este profesor y la importancia otorgada a estos pequeños gestos por la familia, que mantiene las notas a la vista de quien por allí circule.*

*Le explicamos que en ocasiones hemos conversado con Mercedes sobre la posibilidad de hablar con su madre y que la respuesta había sido: “llámenla total no va a venir”, que entendíamos esto como una expresión de decepción. Manifestamos al respecto que quizás estaba necesitando más presencia suya, más atención a su trayectoria en la escuela y que una de las maneras era estar atenta a sus producciones en las carpetas, al vínculo con sus compañeras, etc.*

*Mientras la madre de la joven (Susana) se muestra pensativa en relación a lo planteado, la directora le consulta sobre cómo la observa en relación a las 8 horas de escuela diaria y Susana refiere que por momentos la*

*ve cansada. Entonces, Claudia le propone (más en tono de cuestión definida que como consulta) pensar en reducirle la jornada para hacérsela más liviana y le pide, para poder cerrar este acuerdo, que el martes se presente en la escuela.*

*Al despedirnos, le decimos que le cuente a Mercedes sobre nuestra presencia en su casa, considerando que de este modo hacemos notar nuestra preocupación por su vínculo con la escuela.*

*Una vez en el auto de regreso, Claudia me dice “y ¿cómo lo ves...?” y antes de que pudiese expresar opinión me comenta: “a mí algunas cosas no me cierran...” “no quiero decir que haya pasado, pero he conocido casos de chicos que se ponen así después de un abuso o por lo menos un intento de abuso”, respondo: “bueno, no sé si será algo así, creo que necesitaríamos construir un vínculo de mayor confianza para lograr que se vincule de otro modo con la escuela, y para eso debemos hacer frente a la falta de tiempo que nos impide construir un trato más cercano”, continúa Claudia: “sí quizás de ese modo terminaría contando qué es lo que le sucede”.*

*Un mes después recibo un mensaje de la directora para pedirme el teléfono de la madre de Mercedes y, tras contarme que se peleó a los golpes con otra alumna (la cual habría resultado lastimada), me dice (en tono exasperado) “esto así no puede seguir, estoy yendo para el anexo”, le explico que estoy en camino hacia la escuela y que dada esta situación también me dirigiré al anexo.*

*Al llegar me acerco a la dirección y encuentro a la joven sentada detrás de uno de los escritorios, conversando con la directora y con una de las profesoras. La conversación parecía más distendida de lo que imaginaba, en función de lo transmitido por Claudia en la conversación telefónica. Minutos más tarde, ya en el espacio del EOE, dialogamos con Paula, la alumna que había mantenido la pelea con Mercedes, para que nos cuente lo sucedido y para reflexionar sobre aquella situación, de modo de restablecer el vínculo entre ellas. Luego de acordar la posibilidad de que pudiesen conversar sobre lo sucedido frente a nosotros/as que actuaríamos como mediadores del conflicto, convocamos a Mercedes a la reunión.*

*Desde el primer momento, Mercedes no se muestra dispuesta a mediar, manifiesta no ser la que comenzó la pelea y que la otra alumna “desde hace tiempo que la mira mal”. Intentamos con la directora que reflexione sobre lo*

*sucedido para establecer un acuerdo entre ellas y que no vuelvan a agredirse, pero Mercedes se nos ríe, pareciera sonarle insustancial nuestra propuesta y acusa a su compañera de hacerse “la buenita” frente a nosotros. Pienso en esos momentos sobre la necesidad de generar lazos de confianza con Mercedes que habilitem nuestra palabra, para que pueda tener otro sentido. A continuación, mientras la directora manifiesta que llamará a su madre, la alumna vuelve a decirnos con ironía: “llamen total no va a venir”; sin embargo, un rato después su madre se presenta en la escuela para su sorpresa. Al verla llegar le pregunta: ¿Cómo viniste?, a lo que contesta Susana: “me trajo Juan que venía para este lado”. La joven no sale de su asombro.*

*Luego de comentarle lo ocurrido en la escuela, nos dice: “Cuando me llamaron me imaginé que algo había pasado, ayer Mercedes se acostó enojada porque no tuvimos para hacerle de comer... y hoy se levantó igual y así salió para la escuela”, relacionando que su enojo con aquella situación le provocaría malestar en la escuela y esto la predispondría a situaciones como las sucedidas. Continúa: “la verdad que la situación está muy difícil, justamente Juan (su pareja) salió para este lado a ver si conseguía algo y por eso me pudo traer, pero no tenemos ni para la Sube, ahora nos volvemos caminando” (la joven con su familia vive a unas 20 cuadras de la escuela). Retomamos con Mercedes y con su mamá aquello que habíamos conversado sobre la posibilidad de reducirle la jornada a 4 horas y, dado que en esta oportunidad la alumna muestra conformidad con el cambio de horario, acordamos realizarlo, pero priorizando su presencia en los horarios del comedor, para “garantizar que pueda aprovechar de lunes a viernes el comedor de la escuela”, expresó la directora.*

*Al culminar la reunión la directora conmovida me pregunta sobre la conveniencia de ofrecerle algo de dinero “al menos para cargar la Sube...”, “claro” le digo “está bien, así no tienen que irse caminando”.*

*Semanas más tarde, y sin conocer el detalle de estos acontecimientos, el profesor de Educación Física se presenta en el espacio del Equipo de Orientación Escolar y nos comenta que Mercedes ganó la competencia regional en corre caminata en los Torneos Bonaerenses y que viajará a Mar Del Plata a competir con el resto de las regiones del país. Le explicamos que sabíamos que debía competir por el Torneo Regional pero que no estábamos enterados que le*

*había ido tan bien (sin poder ocultar nuestros gestos de satisfacción por la noticia).*

*Nos informa entonces que el profesor que la llevó a competir le explicó que la joven no quería inscribirse para esta etapa de la competición (ya había ganado en la ciudad de La Plata) porque argumentaba que no tendría sentido; y que por su insistencia finalmente se anotó. Nos cuenta con asombro lo ocurrido el día de la competición: ese día, a las 8:30 hs de la mañana (la competencia comenzaba a las 9 hs) Mercedes aún no había llegado por lo que ya evaluaban buscar a alguien que pudiera reemplazarla para no perder el lugar, pero a las 8:45 hs apareció corriendo y argumentando que se había quedado dormida. Inmediatamente le cosieron el número en la pechera y salió a competir. Terminó ganando.*

*Le expresamos al docente satisfacción por la noticia porque presumimos que, más allá del logro deportivo, potenciará su autoestima para afrontar su escolaridad de mejor modo; cuando nos interrumpe una preceptora y alertada sobre lo que estamos hablando nos dice: “Yo la re quiero a Mer pero hay que ver... porque cuando le dé ganas de consumir... (Refiriéndose al consumo de sustancias) ¿cómo va a hacer? lo digo porque la he visto en esas situaciones”, el profesor le contesta: “Yo tengo esperanza de que allá sea distinto, he viajado con chicos con problemas de adicciones y en el viaje han estado muy bien y sin necesidad de consumir. Es importante que pueda ver otra realidad, porque seguramente ella consume cuando está mal, cuando no tiene expectativas, proyectos... cuando no ve futuro, pero allá se va sentir valorada y motivada por la competencia. Los juegos en estas instancias, son como unas pequeñas olimpiadas”. Al profesor se lo observa sensibilizado por la situación y por la oportunidad que esta experiencia puede significar para Mercedes.*

*A los días, la preceptora de Mercedes nos cuenta que fue aplaudida por su curso cuando volvió de la competencia y que, con asombro, aunque sin perder su tono desafiante, les contó: “no sabes... las otras pibas (las competidoras) tenían unas zapatillas re piolas y yo con estas zapatillas de todos los días les gané, hice quedar re bien a Olmos (en relación a la localidad de Lisandro Olmos)”.*

*(Registro de campo, mayo de 2019)*

La situación presentada nos devuelve otra imagen sobre la construcción de vínculos al interior de La Escuela, nos interroga desde otros planos más cercanos al amparo, al cuidado y a la posibilidad de la escuela de generar “una diferencia” en la vida de los/as adolescentes y jóvenes. Diferencia en tanto acceso a recursos simbólicos y de capital social<sup>34</sup> que amplía los marcos de interacción cotidianos y favorece la construcción de autoestima mediante los procesos identitarios de mismidad y distintividad<sup>35</sup> puestos en juego a partir del reconocimiento de otros/as con recorridos biográficos disímiles o cercanos.

Esta posibilidad generada por la escuela permite abrir nuevos horizontes de expectativas para los/as adolescentes y jóvenes y construir espacios de encuentro entre las generaciones a los recién llegados (en palabras de Hannah Arendt, 1996). Nos interrogamos a partir del relato: ¿qué nos dice de la escuela el desinterés inicial de la alumna?, ¿es posible pensarlo sólo como un problema individual?, ¿qué puede advertirnos sobre los vínculos que allí se construyen?, ¿a partir de qué intervenciones, posicionamientos aquella incomodidad inicial comienza a revertirse?

Sostenemos que un posible modo de esbozar algunas respuestas a los interrogantes formulados es pensar a la escuela como *sostén*, retomando lo planteado por Fernando Ulloa (1995) y recuperado por Rascovan (2011) quien afirma que el sostén está relacionado con dispositivos socioculturales ligados al cuidado y a la ternura; por ello en los procesos de constitución subjetiva entre madres y niños/as la función de sostén habrá de producir dos ordenadores fundamentales, la *empatía* que garantiza el adecuado suministro de abrigo y alimento, y el *miramiento* como un mirar con amoroso interés a alguien que, aún salido de las propias entrañas, es advertido como un sujeto distinto a uno mismo. Al retomar esta perspectiva al analizar los vínculos en la escuela, consideramos que los posicionamientos adultos pueden fortalecer la función de *sostén* de la escuela, brindando marcos de hospitalidad con *los/as recién llegados/as* favorecedoras de sus trayectorias escolares.

---

<sup>34</sup> Alicia Gutiérrez (2005) retomando los planteos de Pierre Bourdieu sostiene que el capital social está ligado a un círculo de relaciones estables, y se define como: “(...) conjunto de los recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de interreconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no sólo están dotados de propiedades comunes (susceptibles de ser percibidas por el observador, por los otros o por ellos mismos), sino que también están unidos por lazos permanentes y útiles” (37-38) (Bourdieu, P. (1980), “Le capital social”, en: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, N° 31, pp. 2-3.) (subrayado del autor).

<sup>35</sup> Andrés Piqueras (2002) trabaja sobre los sentidos de *mismidad* y *distintividad* en los procesos de constitución de las identidades colectivas.

La cercanía que intentan construir los agentes escolares en la última escena mediante un vínculo de personalización<sup>36</sup>, permite interpretar las necesidades y deseos de la joven, poniendo en tensión con ello las condiciones institucionales ofrecidas por La Escuela. Este posicionamiento, al mismo tiempo que sostiene a la institución en los registros biográficos de la joven se dispone a “soportar” la confrontación, el desafío de ser interpelados/as en nuestros saberes aprendidos y conjeturas sobre los modos “correctos” de ser alumno/a. La institución no se resigna frente a lo inhabitual que resultan los planteos de una alumna que transgrede las regulaciones que establecen lo esperado y busca encontrar un resquicio que habilite también para ella a la escuela como un *lugar* (Korinfeld, 1994).

De este modo, “lo adulto” como función al interior de las instituciones, expresada en la responsabilidad de atender y acompañar a los/as adolescentes y jóvenes, resulta primordial para construir un *entre* de adultos/as, adolescentes y jóvenes, desde relaciones de autoridad habilitantes (Greco, 2012), generadoras de posibilidades y alejadas del mero dominio y la obediencia.

En el recorrido institucional de la joven observamos ciertos modos mediante los cuales la institución escolar despliega estrategias que buscan generar “lazos”, “encuentros posibles”, que favorezcan un *estar en la escuela* menos propicio al conflicto con pares y adultos/as. Al mismo tiempo, es un posicionamiento que se interroga por las formas de habitar la institución y que se muestra dispuesto a valorar la presencia en la escuela aún bajo registros que no son los esperados; buscando conmové, en el sentido de inquietar, a quienes habitan la institución de ese modo<sup>37</sup>.

La joven protagonista de la escena se sostiene en su recorrido en una tensión que desde el Equipo de Orientación entendemos entre la indiferencia y la afectación. Modos contrapuestos que van haciendo singular su trayectoria y que la escuela se muestra dispuesta a acompañar, pero sin resignar su voluntad de ser el escenario donde se “tramite” la condición juvenil. La joven, a partir de la *confianza instituyente*<sup>38</sup> de distintos/as

---

<sup>36</sup> Sandra Ziegler y Mariana Nobile (2012) desarrollan el concepto de *vínculos de personalización* para dar cuenta de las estrategias desplegadas por cierto tipo de escuelas con propuestas que fomentan relaciones de proximidad entre docentes y alumnos/as en el acompañamiento de las trayectorias educativas, diferenciándose de las dinámicas desreguladas que tradicionalmente caracterizaron a las escuelas secundarias.

<sup>37</sup> María Laura Crego (2018) describe distintos modos que adolescentes y jóvenes construyen para habitar/estar en la institución escolar. Uno de ellos es *la escuela interrumpida*, como aquel modo particular de estar en la escuela adoptando solo por momentos el rol del alumno esperado alternándolo con lógicas que irrumpen en la temporalidad escolar de manera más o menos conflictiva.

<sup>38</sup> Sostiene Beatriz Greco (2007) “Una confianza instituyente es la manera en que podemos nombrar esta posición de autoridad que se autoriza a sí misma al liberar al otro del afán de control y la sospecha

adultos/as, logra un movimiento que va del protagonismo en las peleas con pares al reconocimiento de sus compañeros/as y docentes por la obtención de una mención deportiva. Movimiento generado luego de verse “autorizada” a poner en valor sus habilidades y saberes aprendidos; porque, como afirma Graciela Frigerio (2005), para llevar adelante políticas de conocimiento es requisito previo instituir políticas de reconocimiento, dado que para conocer se necesita ser reconocido bajo la forma de la confianza en la mirada del otro.

## 5.2. Cuidados y respeto

*Saber* *dejarse conmover,*  
*alterarse sin describirse,*  
*sostener equilibrios inestables, preguntarse*  
*estar atento a los afectos,*  
*considerar los efectos.*  
*Saber sobre el límite sin volverlo coartada,*  
*saber leer (las circunstancias, los detalles,*  
*las minucias, lo desconocido).*  
*(Frigerio, 2018:48).*

La obligatoriedad de la escuela secundaria implica una ampliación de derechos que para tornarse efectiva debe ser acompañada de una serie de políticas de cuidado, mediante acciones concretas de respeto y protección de los/as adolescentes y jóvenes. El recibimiento y acompañamiento de los/as estudiantes con asistencias escolares irregulares es de suma importancia en términos de ofrecimiento de gestos de cuidado y respeto que fomentan una relación de empatía.

*“En la puerta de la dirección me encuentro con una de las preceptoras, quien me comenta que está en la escuela Ayelén, una alumna que hacía mucho tiempo que no asistía. Su nombre había sido registrado en la planilla destinada a comunicarnos al Equipo de Orientación situaciones de alumnos/as con problemas en la asistencia. Cuando Fernanda entonces nos cuenta que la estudiante estaba en la escuela no pude disimular mi cara de asombro y*

---

permanente. Confianza que tiene la potencia de anticipar lo que va ir ocurriendo en la relación porque hace que el otro se sienta reconocido y pueda responder desde imágenes valorizadas de sí mismo” (48-49).

*alegría, dado que meses atrás habíamos estado en su casa, al costado de la quinta donde trabaja su madre, y con muy pocas ganas de hablar nos había manifestado su desinterés por retornar. Me aclara Fernanda viendo mi entusiasmo: “Mira que volvió la semana pasada y vino solo un día... dos con el de hoy”, - “bueno intentaremos hablar hoy con ella” le digo, y nos despedimos.*

*Ya en el espacio del Equipo de Orientación le comento esto a mi compañera y le explico sobre lo importante que me parece hablar con la alumna, pero sin cargarla con preguntas sobre las razones de sus ausencias, sino más bien para demostrarle satisfacción porque estuviera de vuelta y que estábamos dispuestos a acompañarla y ayudarla para que retome la habitualidad escolar. Lorena, en acuerdo con esta propuesta, me propone avanzar entonces con el encuentro. Tomo la iniciativa y voy a la biblioteca a buscar algún libro que pueda servirnos para entablar ese diálogo.*

*De la biblioteca me llevo el Libro de los Abrazos de Eduardo Galeano, y bajo luego a buscar a la alumna. Ingreso al aula y observo que los/as alumnos/as se encuentran dispersos por el salón y agrupados de a tres o cuatro conversando, riendo o escuchando música. Para presentarme y entrar en conversación con ellos/as les pregunto algo obvio, “¿no tienen profe?”, entonces me cuentan que hace ya un tiempo que el profe de matemáticas no viene y hasta el porqué de esas ausencias. Cómo no recuerdo el rostro de la joven que busco, pregunto al grupo y me indican que está casi justo debajo de mí. Al ubicarla recuerdo rápidamente los detalles de aquella visita en su casa. Me acerco y le explico nuestro interés de hablar con ella. Ayelén me mira, se quita los auriculares de sus oídos y se levanta para que podamos caminar juntos hasta el espacio del Equipo de Orientación.*

*Al llegar, le presento a mi compañera, a quien enseguida recuerda del encuentro en su casa y nos sentamos a conversar. Le contamos entonces la satisfacción que nos provocó el enterarnos que estaba en la escuela. Ayelén sonrío, pero se mantiene en silencio. Le preguntamos si efectivamente tenía ganas de retomar, y para nuestra desazón responde que no, que volvió porque su mamá se lo pidió. Mediando espacios de silencio en la conversación, le decimos: ¿Y no hay nada de la escuela por lo que te guste volver?, y otra vez con indiferencia nos responde que no.*

*El libro que habíamos elegido para trabajar con ella continuaba sobre la mesa en la página del primer escrito; desde donde pensábamos tramar una conversación que nos permitiera hilar un vínculo. Entonces, sin saber muy bien cómo seguir frente a su desinterés, le comentamos: “bueno mira... antes de conversar con vos fuimos a la biblioteca a buscar algún libro que pudiera gustarte y ayudarte a reconectarte con la escuela; y si bien te conocemos muy poco, pensamos que quizás este pueda ser de tu interés” y se lo acercamos abierto en el primer texto. Ya con el libro entre sus manos le decimos: “ese pequeño texto nos encanta y por eso queríamos compartirlo con vos”, y agregamos: “si querés te lo podés llevar a tu casa para verlo tranquila y después lo devolvés a la biblioteca”, pero su respuesta vuelve a ser: “no, gracias”.*

*Sus respuestas nos dejan desorientados, sin embargo, observamos que Ayelén toma el libro y comienza a leer en la página que le habíamos indicado, entonces decidimos, mediante miradas, dejar por un momento las preguntas y nuestra necesidad de conocer sobre ella y ofrecerle un espacio de silencio. Así transcurren entonces los próximos minutos de aquel encuentro, en silencio, mientras Ayelén lee “El mundo”. Sin planificarlo, pero con atención a sus necesidades, decidimos respetar aquel silencio. La joven lee la primera página, y continúa por las siguientes. Luego de unos minutos, le decimos: “bueno, hagamos una cosa... lleváte el libro y la semana que viene compartimos impresiones sobre estos relatos”. Ayelén asiente con la cabeza, esto nos genera tranquilidad, el saber que fue posible encontrar un puente que nos permita proyectar la construcción de un lazo. Nos saludamos y quedamos en encontrarnos el próximo martes.*

*Una semana después, tal como habíamos quedado, nos dirigimos al curso de Ayelén para retomar la conversación sobre la lectura ofrecida. Golpeamos, ingresamos tras las disculpas de ocasión al profesor que estaba con el curso, y saludamos de modo general a los chicos y las chicas quienes enseguida nos devuelven entre sonrisas un “chiques” por lo que sumándonos a sus tonos jocosos les digo que claro debería haberlos llamado de ese modo: “chiques”. En eso miramos hacia el banco de Ayelén y observamos que nos levanta su mano con el libro prestado en señal de querer alcanzarlo; nos*

*acercamos, lo recibimos y le consultamos si quiere conversar ahora sobre las lecturas realizadas, pero en respuesta nos hace un gesto que identificamos con que tiene que copiar tareas del pizarrón. Al retirarnos del salón escuchamos que varios compañeros/as comentan: “¡Ayelén!, ¡¿Vos te leíste todo ese libro?!”, “¡Guauuu!”.*

*Más tarde nos acercamos a la preceptoría para conversar con Fernanda, la preceptora del curso, sobre su percepción en relación a la reincorporación de Ayelén a la escuela. Nos cuenta que la alumna asistió toda la semana y que nota una favorable integración en el grupo. Afirma, asombrada: “Sabes que en una hora libre estaba leyendo un libro”, y que en otras ocasiones, por su sugerencia, la observó completar las carpetas con lo trabajado durante su ausencia. Acordamos continuar prestándole atención para seguir acompañándola en su proceso de vuelta a la rutina escolar.*

*(Registro de campo, junio de 2019).*

Nos dicen Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2009) que las trayectorias escolares deben ser pensadas como entramados institucionales y subjetivos que se construyen colectivamente. Desde ese planteo, observamos en la escena modos (institucionales) que tienden a la construcción de vínculos desde el cuidado del otro/a y de la invitación a encontrar en la escuela sentidos que acompañen el momento vital de la adolescencia y juventud. Graciela Frigerio (2018) afirma que *tender la mano* podría ser un modo metafórico de aludir a una función de lo institucional: “las instituciones, para los comienzos de la vida (quizás para toda ella), son esa *mano disponible para sostener y acompañar (...)*” (65) (Cursivas de la autora).

En el diálogo entre el Equipo de Orientación y la joven se destacan los silencios como modo de brindar tiempo al otro/a; tiempo para el pensamiento y para la elaboración del propio criterio frente a las preguntas. Modos que tensionan la organización reglada del uso del tiempo característico de la rutina escolar. En este sentido la escena denota, por un lado, cierta pausa ante actitudes y palabras que resultan desconcertantes y desorientadoras; y por el otro el sostenimiento de la apuesta en torno de que “algo” del orden de la significancia pueda construirse en el vínculo entre la joven y la escuela. Consideramos que estos posicionamientos son favorecedores de la reconstrucción del anclaje de lo institucional escolar en la biografía de adolescentes y jóvenes.

La confianza habilitada en la escena convoca y compromete, al menos incipientemente, a habitar el espacio escolar; y responsabiliza en la construcción de la escuela como *lugar* a co-construir entre quienes comparten allí tiempos y espacios. Entre adultos/as, adolescentes y jóvenes van tejiéndose vínculos de *respeto* y de *cuidado* que conforman un escenario escolar donde el/la otro/a es *tenido en cuenta* desde sus modos singulares de estar y habitar la escuela, y en marcos institucionales de hospitalidad (Derrida, 2009).

Por ello, revisitar la vida de las instituciones desde marcos de cuidado opera favorablemente para ligar a los/as adolescentes y jóvenes con la escuela. Inés Dussel y Myriam Southwell (2014) nos recuerdan que la idea misma de educación y su forma institucional moderna, la escuela, involucraron desde sus orígenes una vinculación profunda con la idea de cuidado; supusieron un modo de contener al otro, que encierra modos de atención y resguardo que son, a la vez, individuales, colectivos, sociales y culturales. Presenciamos en La Escuela momentos de valoración positiva de ciertas acciones de los/as estudiantes que refuerzan su autoestima y confirman otra mirada sobre la condición juvenil.

*“La directora y el secretario convocan repentinamente a toda la comunidad de la escuela a asistir al patio. Me acerco asombrado e intentando recordar si es día de conmemoración de alguna efeméride que se me hubiese pasado por alto.*

*El patio que oficia de “pulmón” a todas las aulas que se distribuyen a su alrededor no ofrece un aspecto muy acogedor. Sus paredes están despintadas y el mástil ubicado en el centro rara vez posee la bandera argentina utilizada en los “actos patrios”<sup>39</sup>. Allí se van organizando los/as alumnos/as de la escuela formados en filas en un extremo mientras que en el otro se observa como el secretario y el jefe de preceptores/as preparan el micrófono y el parlante. Los chicos/as se disputan los últimos lugares de las filas con la intención de mantenerse alejados/as de quien se dispusiera a hablarles. Lo único que parece claro y que asemeja un acto escolar es que la directora les hablará a los alumnos/as. Le consulto a una preceptora si sabe que es lo que va a ocurrir, sin embargo, tampoco posee información. Me dispongo entonces en*

---

<sup>39</sup> Se denominan actos patrios o actos escolares a las conmemoraciones de fechas establecidas por el Calendario Escolar como significativas porque rememoran hechos trascendentales de la historia argentina.

*un rincón a escuchar, temiendo una reprimenda hacia los adolescentes y jóvenes por algún motivo que desconozco.*

*La directora se acerca, toma el micrófono y explica: Ayer a la salida de la institución alumnos de la escuela que bien podrían haber visto para otro lado socorrieron a un par, una adolescente que estaba en una situación de vulneración. Y pensamos que hay que destacar las acciones para que también se vean estas actitudes, que no es que todos miramos para otro lado. Continúa: felicito a este grupo de alumnos, aunque no me hubiera gustado que fuera en esta situación, por el hecho de tomar la iniciativa de haber ayudado a esa adolescente, de haberse acercado a la escuela a contarnos a la institución; realmente les pido un aplauso por la actitud de 5to D (se escuchan aplausos). Sigue: me gustaría que den un paso al frente los alumnos que tuvieron este gran gesto (sin embargo, ninguno se mueve de su fila). Bueno sé que a veces es difícil pasar adelante, pero estar con una situación ante una adolescente en un estado de shock y darle amparo merece todo el aplauso de nosotros.*

*Y cierra: “Por el otro lado les pido que se mantengan unidos tanto en el horario de ingreso a Educación Física como en el ingreso y egreso de la escuela, porque están pasando situaciones que escapan a todos nosotros y merecen que estén ustedes unidos para cuidarse y respaldarse entre ustedes. Nada más que esto, queríamos felicitarlos y decirles que también tenemos adolescentes y alumnos de la escuela que tienen valores, principios y que no es todo malo en la escuela. Pueden retirarse a sus aulas (aplausos nuevamente)”.*

*(Registro de campo, junio de 2019)*

Tanto en esta escena como en la anterior destacamos la presencia de gestos que restituyen nociones de cuidado y de reconocimiento por parte de los/as adultos/as hacia los/as adolescentes y jóvenes; gestos que nos conducen desde vínculos anónimos a lazos singulares. A la vez que denotan interés por superar las acusaciones de indiferencia, desinterés o desmotivación para asumir la responsabilidad por la construcción de vínculos de respeto que promuevan y expresen reconocimientos recíprocos (Sennett, 2003) desde posiciones de hospitalidad y cuidados:

“Cuidar, entonces, sin tanto temor, y cuidar instalando una asimetría entre las generaciones que no someta a los otros a humillaciones, desprecios o desestimación. Cuidar sin que lo que medie sea el temor al otro, sino poder

pensar en la seguridad como una búsqueda de amparo en común. Cuidar enseñando que la vida -propia y ajena- es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla; cuidar valorando lo público, lo que, mejor o peor, hemos construido entre otros y debe ser cuidado entre todos (...)” (Dussel y Southwell, 2005:32).

Pensar en los posicionamientos de los sujetos al interior de las instituciones es colocar la lupa sobre el micromundo de la vida institucional para echar luz sobre las modalidades de vínculos que generan desprotección al interior de las escuelas. En tal sentido, Mariana Nobile (2019) sostiene que “las experiencias vividas en los entramados relacionales de las instituciones educativas pueden ser interpretadas ya sea como experiencias en las cuales los sujetos se sienten reconocidos, o por el contrario, como experiencias de invisibilidad social” (10). Por ello el tipo de vínculo establecido entre los/as agentes escolares y los/as adolescentes y jóvenes resulta relevante en la configuración de la experiencia escolar y en la percepción de su lugar en dicho espacio.

### **5.3. Acceso**

Nos resulta relevante pensar el acceso a las instituciones escolares en términos de construcción de vínculos, y no sólo como “algo” que se logra de una vez y para siempre sino como una construcción permanente que requiere de ciertas condiciones para que pueda ser pensado como acceso a un *lugar común* de ejercicio de los derechos. Estas condiciones refieren a modos de “organización de los vínculos, los saberes, los recursos simbólicos y materiales (...) desde donde ensayar nuevos modos posibles de encuentro entre la institución y el sujeto” (Arias y Sierra, 2018:111). Sostienen estas autoras que desde la hospitalidad y el reconocimiento es posible fortalecer *lo público* de las instituciones; y ello implica dar lugar a las singularidades, *autorizar* a los/as otros/as en su *capacidad instituyente* para tensionar los modos institucionales que, como vimos, bajo lógicas de hostilidad generan escenarios expulsivos.

A diferencia, las relaciones bajo parámetros de respeto y cuidados ofrecen marcos adecuados para construir accesos efectivos a la escolaridad. Por ello, en el encuentro con los/as adolescentes y jóvenes se construye accesibilidad si hay reconocimiento y esfuerzos por no burocratizar (se), por no acorazar (se), ni volver (se) indiferente a las vidas (la propia y las de los otros) (Frigerio, 2018).

*Es viernes y acordamos realizar visitas a domicilios de alumnos/as que no concurren a la escuela desde hace algún tiempo por distintas razones. Comenzamos por la casa de Mailén, una alumna que según nos informó la preceptora, dejó de ir a la escuela a raíz de un episodio en el cual robó una cartera en un supermercado y, enterados los dueños del negocio, la siguieron hasta su casa y conversaron con su padre sobre lo sucedido. Mario, padre de la alumna, como castigo le prohibió que continuara yendo a la escuela “porque (nos dice en su casa) es lo que más le gusta hacer, le encanta”.*

*Al llegar, bajamos del auto a mitad de cuadra y comenzamos a preguntar por la casa de Mailén, enseguida encontramos a una señora que nos indica: “Sí, es acá, es la hijastra de mi hermana”, “pasen nomás si ya son como de la familia...” (Nos dice en tono de broma, porque días atrás habíamos estado en el mismo domicilio por otro de sus sobrinos). Pasamos entre la ropa colgada a una de las casillas de madera del fondo donde vive Marcela con su pareja, el papá de Mailén.*

*Conversamos con ella sobre la situación y al explicarnos que es su pareja quien determinó el castigo para Mailén le consultamos si podríamos hablar con él. Marcela lo llama desde donde estamos, entonces viene Mario que nos saluda y nos explica, con total convencimiento, los motivos del castigo decidido para la joven. Intentamos explicarle que ese castigo puede redundar en dificultades para la alumna al retomar la escuela, dado que pierde contenidos y que están por cerrarse las notas del primer trimestre. Mario, (que no parece afectado por nuestras palabras), nos dice “Bueno miren..., ella se mandó una y yo creo que hay que castigarla, y acá el que decide soy yo; pero bueno..., esta vez sí Marcela dice que vuelva...”. Al permitirnos con su comentario una mínima posibilidad para que la joven retome la escuela aprovechamos y le sugerimos “sí Mario, lo mejor es que vuelva..., entendemos su necesidad de establecerle algún castigo por aquello que pasó, pero mejor será pensar en otras cosas que puedan ser para Mailén también valiosas”. Mario (no del todo convencido), vuelve a decirnos “es que es lo único que le gusta, pero bueno, como les dije, si Marcela dice que vuelva...”. Acordamos entonces con ella al tiempo que le expresamos: Mailén seguramente sabrá valorar el cambio de decisión.*

*Escribimos rápidamente el acta de la entrevista mientras se la leemos a Mario, quien sin prestarle demasiada atención nos dice “dale, dale que les firmo... ¿por acá?”, desconociendo probablemente la trascendencia que toman estos registros escritos al interior de las dinámicas escolares.*

*Continuamos con las visitas en domicilios, ahora nos alejamos del barrio de la escuela para ir hasta la localidad de Etcheverry, zona de producción frutihortícola, evidenciable esto por los invernaderos al costado de la avenida 44. Ingresamos por una calle de tierra y después de unas tres cuadras llegamos a la casa de Leonardo, un alumno de la escuela que desde mediados de 2017 no concurre. Anteriormente habíamos realizado llamadas telefónicas intentando establecer comunicación con su madre, pero no lo habíamos logrado. Era la segunda vez que concurrimos a su domicilio, en la primera no había nadie, pero esta vez, de tarde, fue diferente. A la vivienda, precaria, pero de material, se accede cruzando la zanja que la separa de la calle de tierra; de sus fondos, visible a través de un alambrado, se escuchaban los ruidos de varios perros atentos a nuestra llegada y de algunas gallinas que entraban y salían del gallinero apostado sobre la pared del fondo.*

*Golpeamos las manos y salió una mujer joven a recibirnos, explicamos nuestra pertenencia institucional y el deseo de conocer sobre la ausencia prolongada de Leonardo en la institución. Mariana, (la joven que había salido a nuestro encuentro y confirmando que era la madre del alumno por quién preguntábamos), nos explica que no quiere ir a la escuela, que ella le ha insistido en reiteradas ocasiones sin lograr un buen resultado, y que algunas veces que ha ido lo ha visto ponerse mal por esa situación y “la verdad que a mí no me gusta verlo así” [nos aclara], (...) “no es que yo no le ponga límites, pero así no lo puedo mandar... “Me gustaría que viniera un asistente social, a ver si le habla y lo convence”. Y al consultarle sobre el modo en que Leonardo ocupa el tiempo en el que no va a la escuela nos cuenta “él siempre está acá, juega a los videojuegos, ahora está con el Clash Royale”, le preguntamos entonces si podríamos hablar con él, a lo que con agrado nos dice que sí, que lo va a buscar y nos invita a pasar a su casa, pero dado que no contamos con demasiado tiempo le explicamos que preferimos quedarnos allí en la puerta. Enseguida aparece Leonardo, con una sonrisa en su rostro, lo saludamos y le*

*explicamos la infinidad de veces que habíamos llamado para hablar con él o con su madre, pero sin éxito, por lo que nos alegraba poder conversar con él.*

*El joven, muy tímido al comienzo, sólo nos dice que no le dan ganas de ir a la escuela, mientras su madre preocupada por nuestra comodidad nos acerca sillas para que podamos conversar sentados al tiempo que ella se apoya parada en el marco de la puerta participando de la improvisada reunión. Preguntamos a Leonardo por sus actividades y sus intereses a futuro y nos cuenta su deseo de estudiar “algo relacionado con la tecnología”. Retomamos entonces estas palabras suyas y le hablamos sobre la importancia de terminar el secundario como condición de acceso a otros estudios más vinculados a sus gustos. Leonardo nos mira, asintiendo de vez en cuando, pero sin emitir opinión. Su madre luego nos recuerda que el hermano asiste a la escuela, pero en el turno tarde y que quizás si Leonardo pudiese concurrir en ese horario y no de mañana como estaba anotado podrían ir juntos, además de poder encontrarse, de ese modo, en la escuela con sus viejos amigos de curso. Consultamos a Leonardo entonces sobre esta idea y por primera vez en la conversación nos dice que estaría bien (manifestando algo de entusiasmo). La cara de su madre se ilumina; acordamos, así, que le conseguiríamos el pase del turno mañana al turno tarde y que le avisaríamos a su madre el día en que pudiera empezar. Luego, nos despedimos. Al salir nos vamos preguntando si seremos capaces como institución de generarle las condiciones de recibimiento y acompañamiento para que su regreso sea exitoso.*

*Por último, nos dirigimos hasta el domicilio de Flavia, otra joven de la escuela, esta vez más grande, de 17 años, quien tampoco está asistiendo por motivo de haber sido víctima de una situación de violencia (esto fue informado por un preceptor al Equipo de Orientación Escolar). Llegamos a la dirección apuntada y sólo vemos algunas casas dispersas, que combinan construcciones de madera con ladrillos, en una zona con amplios terrenos desocupados. Sale un niño a quien le preguntamos por la casa de la alumna, nos mira, piensa y repite: ¿Flavia? [Con cara de desconcierto]. Preguntamos entonces por su madre y allí sale corriendo hacia el interior de su casa al fondo del terreno. Segundos después, se acerca una señora con delantal y confirma que es la madre de Flavia, por lo que retomamos nuestra presentación y le consultamos por la joven. La señora con amabilidad nos invita a pasar mientras va en busca*

*de su hija. Pasamos así al terreno de adelante de la vivienda, cuando sale Flavia, su madre nos brinda unas sillas apostadas ya en ese espacio.*

*Flavia nos saluda, volvemos a presentarnos y comenzamos la conversación. Le comentamos entonces estar al tanto de lo ocurrido y del proceso que está atravesando a partir de la denuncia. Y, puntualmente le transmitimos la voluntad de acompañarla en esta situación y que la escuela estaría esperándola cuando ella decidiera volver. Para nuestro asombro nos comenta que ese día piensa retomar, de modo que reforzamos esa idea y le sugerimos mantener contacto con sus preceptores ante cualquier dificultad. Notamos en Flavia cierta satisfacción por nuestra presencia en su casa lo que nos genera también sensación de agrado, confirmada por su decisión de regresar a la escuela. Le brindamos modos de comunicarse con el Equipo, dada la consulta de su madre por algunas dificultades de su hija con algunas materias, para poder acordar encuentros en la institución y trabajar puntualmente sobre esos temas; expresa la mujer: “porque ella era muy inteligente pero últimamente con algunas materias no le está yendo bien.”, a lo que le contestamos “¡Claro que Flavia es inteligente!, sólo necesitará un poco de ayuda...”. Saludamos y nos retiramos pensando en la enorme capacidad de Flavia para imponerse a las dificultades y continuar.*

*(Registro de campo, mayo de 2019)*

Hay acciones de los agentes escolares que establecen “relaciones que visibilizan” (Nicastro, 2006), que dan entidad y construyen un problema frente a situaciones que por habituales se tornan “naturales”. Las “visitas a domicilio”, como comúnmente se nombra el acercamiento de los Equipos de Orientación a las viviendas de alguno/a de los/as estudiantes, es una práctica en la cual la institución va hasta donde los sujetos están por alguna causa que no puede ser resuelta desde la ubicación de la escuela; las situaciones de ausentismo son uno de los principales motivos.

Estas prácticas configuran modalidades de intervención mediante las cuales los agentes institucionales manifiestan preocupación por la vida de los/as adolescentes y jóvenes, interés de ofrecer la escuela para ser habitada por cualquiera<sup>40</sup>, reafirmando a

---

<sup>40</sup> Carlos Skliar afirma que es posible pensar todavía en la transparencia del gesto educativo: “Un gesto que no es heroico, que no debe ser demasiado enfático, que no puede ser apenas un modo indirecto para definir

los/as estudiantes como pertenecientes al proyecto institucional; e intentan construir una trama que sostenga, que genere condiciones habilitantes para estar en la escuela. Nuevamente son Arias y Sierra (2018) quienes nos invitan a pensar en propuestas institucionales en el espacio público que promuevan una cultura del encuentro donde se construya “lo común”, en tanto lugar de reconocimiento del otro en condiciones de pertenencia:

“espacios institucionales como alternativas de apertura para pensar la intervención con otros, poniendo a circular nuevas textualidades como generadoras de sostenes institucionales reparadores, de subjetividad entramada y, a su vez, de reconocer que este modo de pensar la institución podría coadyuvar de forma sinérgica al mejoramiento de indicadores de corresponsabilidad” (Arias y Sierra, 2018: 115).

Gestos, miradas y posturas que denotan la intención de que los/as adolescentes y jóvenes estén en la escuela, que renueven su interés por ser parte de una construcción colectiva que los permita acceder a nuevos mundos, apropiarse de lo que la escuela tiene para ofrecerles para reinventarlo. Perla Zelmanovich (2011) propone pensar la escuela secundaria como un territorio en el cual las generaciones adultas se encuentran y desencuentran con las jóvenes generaciones; y esto requiere centrar la mirada en los dispositivos y canales que habilitan a los sujetos, y motorizar puntos de amarre a la cultura, transmisiones que los ligen a una escena colectiva. Las *intervenciones institucionales* de los Equipos de Orientación Escolar pueden pensarse como generadoras de condiciones para volver la mirada sobre los encuadres, dispositivos y posicionamientos de los sujetos en su acompañamiento a las trayectorias.

#### **5.4. Intervenciones institucionales de los Equipos de Orientación Escolar para acompañar las trayectorias**

En el marco de esta exploración sobre el papel que pueden desempeñar los/as adultos/as en las trayectorias escolares de los/as adolescentes y jóvenes, hacemos hincapié en la posibilidad de configurar, desde los Equipos de Orientación Escolar, intervenciones institucionales que “no queden centradas en los sujetos y sus supuestos déficits o dificultades, sino que se extiendan a un conjunto más amplio de relaciones en las que las

---

nuestras virtudes, sino un gesto diario, mínimo, que se relaciona con una responsabilidad única: la responsabilidad por la vida de cualquier otro.” (2009:118)

instituciones se piensen como reconfiguradoras de posibilidad” (Greco, 2019: 170). Poder realizar un corrimiento desde los abordajes individuales de los vínculos a un enfoque institucional supone la comprensión de las situaciones en los marcos de complejidad de los contextos en los que las mismas se configuran. Por ello planteamos, como sostiene Daniel Korinfeld (2011), la necesidad de promover la responsabilización subjetiva e institucional frente a las modalidades de vínculo que obstaculizan las trayectorias escolares.

Creemos oportuno pensar en estrategias y *dispositivos*<sup>41</sup> que promuevan transformaciones institucionales para los/as adolescentes y jóvenes en marcos de hospitalidad; porque, como vimos, frente a lo inesperado, y a la recurrencia de ciertos conflictos y situaciones, sumado a las demandas de obrar con urgencia, las instituciones y sus agentes educativos son ganados por respuestas punitivas o de desistimiento (Korinfeld, 2011). Por ello el desafío para los Equipos de Orientación Escolar es asumir una posición tal que permita resignificar lo que viene planteado como demanda, queja o malestar y reubicarlo propiciando un contexto de interlocución<sup>42</sup> institucional. Se trata de visibilizar lo que los espacios escolares producen en los sujetos y lo que los vínculos habilitan (o no) en el acompañamiento de las trayectorias. (Greco, 2019).

Proponemos ampliar la mirada, comúnmente asentada sobre los sujetos individuales y sus dificultades, y revisar los *dispositivos* y *las relaciones vinculares* inscriptas en esos marcos institucionales. Y en tal sentido, los posicionamientos adultos que fomentan relaciones de *cercanía, de confianza, de cuidado y de respeto* entre adultos/as, adolescentes y jóvenes son engranajes necesarios para construir instituciones escolares más democráticas que garanticen el derecho de adolescentes y jóvenes a encontrar en las escuelas secundarias *lugares* legítimos donde vivir su condición juvenil.

---

<sup>41</sup> Siguiendo a María Beatriz Greco, Sandra Alegre y Gabriela Levaggi entendemos los *dispositivos* como un “conjunto articulado de tiempos, espacios, tareas, lugares, posiciones, relaciones y reglas que aseguran y garantizan el funcionamiento de algún aspecto de la organización” (2014:62).

<sup>42</sup> Daniel Korinfeld (2011) propone pensar a los EOE como *espacios de interlocución*, y en tal sentido resalta la relevancia de la existencia en las escuelas de espacios que puedan abordar los conflictos desde un enfoque institucional y multidisciplinario, que redefinan los términos en los que vienen planteados los *casos* para abordarlos desde la complejidad, reconociendo las tramas institucionales y redes de relaciones en las que se inscriben y evitando la derivación o depositación en el *gabinete*.

## Conclusiones

*“No es que el paso por la escuela ofrezca a los jóvenes la certeza de la integración socioeconómica, pero les posibilita producir aberturas, traspasar fronteras simbólicas”*

(Duschatzky, 1999: 81)

En la presente investigación nos propusimos conocer los vínculos entre adultos/as, adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias desde la experiencia de ejercicio profesional de un trabajador social en rol de Orientador Social en un Equipo de Orientación Escolar, en el contexto del desmoronamiento del *programa institucional* que otorgaba seguridades y bases de legitimidad a los agentes profesionales del trabajo sobre los/as otros/as. Para ello observamos discursos y prácticas que nos permitieron ver los “arreglos en situación” que los/as adultos/as de la escuela de referencia construyen para hacer frente a la *prueba estructural* del encuentro con los sujetos adolescentes y jóvenes.

Adoptamos para el desarrollo de la investigación un enfoque metodológico autoetnográfico que nos permitió pensar al “mundo escolar” desde el punto de vista de uno de sus agentes e interpretar reflexivamente desde ese lugar los posicionamientos y discursos de distintos actores de la institución. Sabemos de las limitaciones del presente estudio en cuanto a la generalización de sus resultados y de las otras “muchas entradas” por las que podría ingresarse al mundo de los vínculos al interior de las escuelas. Sin embargo, destacamos la mirada en profundidad y “desde adentro” en relación al hacer, al sentir y el pensar de esos actores institucionales.

Este posicionamiento metodológico nos permitió relevar variados modos de presentación, acercamiento y comunicación con los/as adolescentes y jóvenes por parte de los/as adultos/as de la escuela con distintas implicancias sociales y políticas en la construcción de sus trayectorias escolares. Con finalidades analíticas, para su presentación propusimos el agrupamiento y la distinción entre *vínculos de hostilidad* y *vínculos de hospitalidad y de reconocimiento*, como modalidades considerablemente distintas de resolución del “vacío” en el que quedan las prácticas institucionales.

Expusimos que los modos que denominamos de “hostilidad”, mediante acciones y discursos que habilitan sentidos de *extranjería, peligrosidad, desconfianza y desprotección* conjugan estrategias, más o menos ocultas, de exclusión de los/as adolescentes y jóvenes de clases populares de las escuelas secundarias. Identificamos estas estrategias en arreglos que se articulan en torno de:

- ✓ el reforzamiento de lo reglamentario y la defensa irrestricta de lo instituido, produciendo un alejamiento de las prácticas culturales de los/as adolescentes y jóvenes, estableciendo condicionalidades para habitar las escuelas que tensionan el carácter público de la institucionalidad estatal;
- ✓ la asociación de lo juvenil con lo indeseado o lo peligroso negativizando sus símbolos identitarios y realizando en simultáneo la simbología de los “rituales escolares tradicionales”;
- ✓ el reemplazo del ámbito escolar por instancias judiciales para dirimir conflictos al interior de la escuela priorizando el lazo con los/as otros/as en términos de peligrosidad y de enemistad, y transformando la voz de las familias en mandatos;
- ✓ el sentimiento de culpabilidad individual por sobre la responsabilidad colectiva frente a accidentes o situaciones disruptivas en el ámbito escolar, generando sentimientos de amenaza y temor y reduciendo la labor de los agentes escolares a su “mínima expresión” para evitar “riesgos”.

En coexistencia con aquellos, hallamos “otros modos institucionales” que brindan una “salida” por el lado de la “hospitalidad y el reconocimiento”. Mediante posiciones de *cercanía, confianza, cuidado y respeto* albergan estrategias de inclusión y efectiva democratización de los escenarios escolares para todos/as los/as adolescentes y jóvenes, favoreciendo condiciones de acceso a la institución en términos de derechos y revalorizando el *carácter público* de la escuela. Encontramos estas modalidades de relación en discursos y prácticas de los agentes escolares que se organizan en torno a:

- ✓ trabajar sobre la posibilidad de generar una “diferencia” en la vida de los/as adolescentes y jóvenes; en tanto acceso a recursos simbólicos y de capital social que amplíen sus marcos de interacción cotidianos y favorezcan la construcción de valoración positiva y autoestima, abriendo nuevos horizontes de expectativas;
- ✓ construcción de relaciones de cercanía con adolescentes y jóvenes a través de vínculos de personalización que singularizan las trayectorias escolares, e interrogan las formas esperadas de habitar la institución valorando las presencias en la escuela aún bajo otros registros;
- ✓ ofrecimiento a los/as adolescentes y jóvenes de confianza instituyente que hace que el/la otro/a se sienta reconocido/a y responda desde imágenes valorizadas de

sí mismo; valorando ciertas acciones de los/as estudiantes que confirman otra mirada sobre la condición juvenil;

- ✓ construcción de vínculos desde el cuidado que denotan preocupación por la vida de los/as adolescentes y jóvenes y favorecen el anclaje de lo institucional en la biografía de adolescentes y jóvenes;
- ✓ gestos que desisten de acusarlos de indiferencia o desmotivación para asumir la responsabilidad en la construcción de vínculos democráticos de respeto que se expresan en reconocimientos recíprocos.

Notamos que en ambas “salidas” los agentes escolares recurren a saberes e idiosincrasias personales para resolver lo que en tiempos de certidumbres garantizaba el programa institucional. Las *intervenciones institucionales* de los Equipos de Orientación Escolar pueden recoger estas experiencias de construcciones de sentido y favorecer aquellas modalidades vinculares de “hospitalidad y reconocimiento”, para promover dispositivos que construyan escenarios habilitantes de los sujetos adolescentes y jóvenes, y con ello hacer de la escuela un *lugar* donde transitar su condición juvenil.

\*\*\*

## Referencias bibliográficas

- Adamovsky, E. (2012). *Historia de las clases populares en Argentina. Desde 1880 hasta 2003*. Buenos Aires: Planeta.
- Adduci, N. (2014). *Patologización y criminalización de las infancias y juventudes en el discurso mediático*. Presentación en las II Jornadas Internacionales Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Alemán, J. (2013, 14 de marzo). Neoliberalismo y subjetividad. *Página 12*. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-215793-2013-03-14.html>
- Aleu, M. (2017). “*Los vínculos de respeto en la educación de jóvenes y adolescentes*” (Tesis de doctorado). Facultad Filosofía y Letras. UBA.
- Altschul, M. (2019, 19 de diciembre). No dar regalos de navidad como sanción al niño que se portó mal. *Página 12*. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de <https://www.pagina12.com.ar/237298-no-dar-regalos-de-navidad-como-sancion-al-nino-que-se-porto->
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Arias, A. y Sierra, N. (2018). Construcción de accesibilidad e instituciones. En *La accesibilidad como problema de las políticas sociales*. Adriana Clemente (Dir.). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2 y 3 (2), 19-33. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Bayeto, G. (2014). *Los equipos profesionales ante la vulnerabilidad social, institucional y subjetiva en los Departamentos de Orientación Educativa (DOE) de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires: entre las normativas y las prácticas* (Tesis de maestría). Flacso Argentina.

- Bleichmar, S. (2008). *La construcción de legalidades como principio educativo. En Violencia social violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bottinelli, L. (2017). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. En *Revista Sociedad*, 37, 95-112. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela (23-44)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brito, A. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres. FLACSO Argentina.
- Carballada, A. (2002). *La intervención en lo social*. Buenos Aires. Paidós.
- ..... (2017) La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. En *Voces del Fénix*, 62 (8). Facultad de Ciencias Económicas. UBA.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comp.) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- 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: Ediciones Novedades Educativas.
- Crego, M. L. (2018). *Desigualdad y educación: la construcción de experiencias escolares en contextos de pobreza. La Plata 2015 - 2017* (Tesis de doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. En *Revista Cinta de Moebio*, 45, 253-274. Chile.
- Derrida, J. (2009). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones De La Flor.

- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes y directivos. En *Educação e Pesquisa*, 37, (3), 599-612. San Pablo.
- di Napoli P., y Eyharchet J. B. (2013). Ellos y nosotros. La construcción de imágenes grupales alrededor de la violencia en la educación secundaria. En *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En *Revista colombiana de sociología*, 25, 63-80.
- ..... (2006) El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona: Gedisa.
- ..... (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Revista Política y Sociedad*, Vol. 47, Núm. 3, 15-25.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2005). En busca de otras formas de cuidado. En revista *El Monitor de la educación*, 4 (5), 26-32.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). *Autoetnografía: un panorama*. En *Revista Astrolabio Nueva época*, 15, 249-273.
- Enríquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Feixa, C. (1996). Antropología de las edades. Recuperado de [https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos\\_archivos\\_2374\\_1722.pdf](https://donbosco.org.ar/uploads/recursos/recursos_archivos_2374_1722.pdf)
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. En *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 19-38.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En *Educación: ese acto político*. Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez C. (Coords). (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.

- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez C. (Coords). *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc.
- Galli, G. (2019). “Siempre fue mi lugar”: derechos y hospitalidad en la escuela secundaria. En Arias, A. y Di Leo, P. (Dir.). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 117-132). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Geertz, C. 1973. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2007). La concepción simbólica de la cultura. En *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. Guadalajara: CONACULTA/ITESO.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Greco, M. B., Alegre, S. y Levaggi, G. (2014). *Los Equipos de Orientación en el Sistema Educativo. La dimensión institucional de la intervención*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Greco, B. y Fernández Tobal, C. (2015). Intervenciones de un Equipo de Orientación escolar: entre la habilitación de los sujetos y la creación de condiciones institucionales en una escuela de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. En *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2 (2), 87-98.
- Greco, M. B. (2017). Escritura y autoridad. Narrar escenas educativas en la construcción de una autoridad emancipatoria. En *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 2. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/1030/648>
- ..... (2019) Intervenciones institucionales: los equipos de orientación escolar y las políticas de democratización educativa en la Argentina. Historia reciente y desafíos futuros. (2009-2015). En *Revista Estado y Políticas Públicas*. 13, (7), 167-185.
- Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor

- Debord, G. (1958). Teoría de la Deriva. En Internacional situacionista, 1. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://www.ugr.es/~silvia/documentos%20colgados/IDEA/teoria%20de%20la%20deriva.pdf>
- Kaminsky, G. (1994). *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante.
- Kaplan, C. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En Kaplan, C. Krotsch, L. y Orce V. (Coord.) *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* (pp. 15-78). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- ..... (2018). *La vida en las escuelas. Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia social fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO.
- ..... (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós. –
- Korinfeld, D. (1994). La escuela puede transformarse en un no lugar. En *Novedades Educativas*, 43. Buenos Aires: Noveduc.
- ..... (2011). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En Korinfeld, D., Levy, D y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Levy, D. (2011). Convivencias escolares. En Korinfeld, D., Levy, D y Rascovan, S. *Entre adolescentes y adultos en la escuela* (153-184). Buenos Aires: Paidós.
- Lins Ribeiro, G. 1989. Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En *Cuadernos de Antropología Social*, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Vol. 2 N° 1, 65-69.
- Litichever, L. y Núñez, P. (2015). La construcción de los vínculos: clima escolar, violencias y procesos de convivencia. En *Radiografías de la experiencia escolar*.

*Ser joven (es) en la escuela.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario. CLACSO.

- Llach, J.J. (2006). *El desafío de la equidad educativa.* Buenos Aires: Granica.
- Martínez, M. (2015). *Cómo vivir juntos. La pregunta de la escuela contemporánea.* Córdoba: Eduvim.
- Martuccelli, D. (2008). Prefacio. En Di Leo, P. y Camarotti, A. *Quiero escribir mi historia. Vida de jóvenes en barrios populares.* Buenos Aires: Biblos.
- ..... (2010) La individuación como macrosociología de la sociedad singularista. *Revista Persona y sociedad.* Vol. 24 N° 3, 9-29.
- Mutchinick, A. y Silva, V. (2013). Las relaciones de humillación y la construcción de la autoestima escolar. La mirada de los jóvenes estudiantes sobre los sentimientos de superioridad e inferioridad. En Kaplan, C. (Dir.) *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 69-102). Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela.* Santa Fe: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias de formación.* Santa Fe: Homo Sapiens.
- Nobile, M. (2013). *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.* Tesis de Doctorado. Flacso Argentina.
- ..... (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En *Última Década*, 44, 109-131.
- ..... (2019), Emociones y afectos en el mundo educativo. En *Propuesta Educativa*, 51 (28), 6-14.

- Núñez, P. (2019). La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. En *Revista Estado y Políticas Públicas*. Año VII. 12, 123-145.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo." En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2007). Algunas ideas sobre el pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar. En Baquero, R. Diker G., Frigerio G. (Comp.) *Las formas de lo escolar*. Ciudad de Buenos Aires: Del Estante.
- Piqueras, A. (2002). La identidad. En De La Cruz, I. (coord.) *Introducción a la Antropología para la intervención social*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Previtali, M. (2008). Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba. En Míguez, D. (Comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires. Paidós.
- Rascovan, S. (2011). Entre adolescentes, jóvenes y adultos. En *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires. Paidós.
- ..... (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. CLACSO (Libro digital) ISBN 978-987-722-311-8
- Saraví, G. (2015). La escuela total y la escuela acotada: construyendo los mundos de la desigualdad. En *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México D.F.: FLACSO México - CIESAS.
- Sennett, S. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas. Alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires. Paidós.
- Silva, V. (2018). La demanda por un Buen Trato en la escuela secundaria. *Revista Educación y Realidad*, Vol. 43, N° 2.

- Skliar, C. (2009). *Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. UNESCO.
- Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar* (35-70). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Tatián, D. (25 de abril de 2017). Un mundo sin docentes. *Página 12*. Recuperado el 26 de febrero de 2020. <https://www.pagina12.com.ar/33858-un-mundo-sin-docentes>
- Tenti Fanfani, E. (2008). La enseñanza media hoy: masificación escolar con exclusión social. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La Escuela Media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial – Flacso.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Recuperado el 20 de febrero de 2020 de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg\\_flavia\\_terigi\\_las\\_cronologias\\_de\\_aprendizaje\\_un\\_concepto\\_para\\_pensar\\_las\\_trayectorias\\_escolares.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf)
- Tiramonti (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Manantial. Buenos Aires.
- Trímboli, J. (2012). *De la escuela y el festín de la vida, que dice Sarmiento, él sólo pudo gozar a hurtadillas*. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <http://institucieloazul.edu.ar/wp-content/uploads/2016/09/Clase-9-Tr%C3%ADmboli-De-la-Escuela-1.pdf>
- Tuñón, I. y Halperín, V. (2010). Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (2). Consultado el 7 de febrero de 2020 en: <http://redie.uabc.mx/vol12no2/contenido-halperin.html>

- Ullman A. L. y Leda M. A. (2016). *Equipos de Orientación Escolar: espacios emergentes para la gestión de la comunicación* (Tesis de grado). Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP.
- Ullman, A. L. (2019). *Intervenciones de los Equipos de Orientación Escolar en las prácticas de lectura y escritura en el nivel secundario*. XIX Congreso de REDCOM. Comodoro Rivadavia.
- Ulloa, F. (24 de diciembre de 1998). La "encerrona tragica" en las situaciones de tortura y exclusión social. Pensar el dispositivo de la crueldad. Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: <https://www.pagina12.com.ar/1998/98-12/98-12-24/psico01.htm>
- Ulloa, F (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires. Gedisa.
- Vecino, L. (2015). *La construcción del nosotros/otros en la escuela secundaria obligatoria. Un análisis de caso en una escuela pública en un barrio del conurbano bonaerense*. Buenos Aires: Teseo.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires. La Crujía.
- Veleda, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. En *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. Vol. 22. Núm. 1.
- Zelmanovich, P. (2011). Hacia una experiencia intergeneracional. En *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Tiramonti, G. y Montes, N. (Comp.). Buenos Aires: Manantial.
- Ziegler S. y Nobile, M. (2012). Personalización y escuelas secundarias: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. En *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Recuperado el 7 de febrero de 2020 de: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf)

### **Marco normativo citado y consultado**

- Acuerdo Institucional de Convivencia de la escuela de referencia.

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Provincial de Educación N° 13.688
- Ley Nacional N° 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas.
- Resolución N° 1709 de la DGCyE. Acuerdos Institucionales de Convivencia.
- Comunicación Conjunta N°2/17 de la DGCyE. La construcción de la convivencia en las instituciones educativas.