

**UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

Tesina de grado de Licenciatura en Psicología:

“Alojamiento en el lazo educativo de estudiantes que transitan trayectorias alternativas: relación en la dinámica inclusión-exclusión”

Directora de Tesis: Lic. Gabriela Dik

Co Directora: Lic. Daniela González

Alumno: Molina Luciana

Legajo: 22909

Fecha: Octubre de 2019

Hoja de Evaluación

Tribunal examinador:

- Presidente:
- Vocal:
- Vocal:
- Profesor invitado:
- Calificación:
- Observaciones:

Agradecimientos

A mi papá, Alberto Molina, de quien aprendí que la lectura es una pasión y que en cualquier momento de la vida, se pueden habilitar nuevas lecturas.

A mi hijo Benicio, que me enseña día a día que las preguntas abren puertas por donde es maravilloso el desafío de entrar. A su papá que me apoyó y sostuvo para poder empezar este camino. A mi familia, la heredada y la elegida. A Cristina Molina, mi madrina del lazo cultural.

A la Lic. Gabriel Dick por ser una Directora de Tesis suficientemente buena, agradezco sus aportes, su apoyo y su mirada. A mi Co-directora, Lic. Daniela González, por ayudarme a construir desde la diferencia con sus valiosos conocimientos. A la Lic. Elodia Grandados, por su disposición y orientación en este proceso. A los docentes de la Cátedra Psicología Educacional, por abrirme un espacio otro en la Psicología en Educación. A todos mis docentes que dejaron una huella en este recorrido. A la Lic. Sandra Tortajada, por sus valiosos aportes y fundamentales orientaciones.

A la Prof. Alejandra Moreno, Prof. Susana Yapura, Prof. Marcela Cabrera, Lic. Leticia Rodriguez, Lic. Clara Encina Gallar, Prof. Germán Castillo , Prof. Rubén Molina, Prof. Cecilia Muñoz, Prof. Sonia Julián, Prof. Víctor Hugo Ferreyra, Lic. Natalia Rodriguez, compañeros de equipos.

A mis amigos y amigas, por hacer este camino mucho más interesante.

A mis compañeros, amigos que me dio esta formación: Lucila, Andrés, Jorgelina, Cristóbal, Pablo, Rodrigo, sostén necesario para continuar.

A los estudiantes de “Escolaridad Protegida”.

Resumen

La presente investigación se desarrolla a partir de una experiencia con estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida en una escuela secundaria de gestión estatal en la Provincia de Mendoza.

Con esta experiencia se pretende comprender aquellos procesos que permiten que los estudiantes puedan establecer un lazo educativo con la escuela y en ello poder describir cómo es este proceso de trabajo con los adolescentes en la mencionada situación, conocer las apreciaciones subjetivas que los recorren y comprender aquellos aspectos de la dinámica inclusión - exclusión en la institución educativa para estos sujetos.

La presente investigación de enfoque cualitativo, surge de la preocupación social y teórica de comprender en profundidad y elaborar algunas precisiones y esclarecimientos conceptuales desde la psicología educacional y el psicoanálisis. Se realiza un diseño de caso único, dado que se construye el caso a partir del recorte de los discursos de tres estudiantes que permiten comprender y explicar este recorrido.

Se trabajó durante seis meses con los adolescentes en modalidad de talleres de reflexión a través de entrevistas en profundidad y grupales, observación participante y documentos.

Se observa que desde una posición de exclusión de su grupo de pares, los sujetos se ven imposibilitados para construir una nueva posición en la escuela. Los adolescentes se perciben como únicos responsables de su situación y carentes de afecto por parte de los adultos. En el proceso despliegan otros aspectos que permiten ser enlazados nuevamente en un proyecto que los responsabiliza como sujetos y los enlaza.

Partiendo de suponer un sujeto en el estudiante, los contenidos culturales circulan y el vínculo educativo los aloja, devolviéndoles a los estudiantes la posición de sujetos de la educación y al docente la de agente de la educación, configurando así una nueva relación con el saber.

Palabras clave: Adolescente, relación exclusión inclusión, trayectorias alternativas, lazo educativo o vínculo educativo.

Abstract

The current investigation is developed from an experience with students in “trayectoria de escolaridad protegida” in a secondary school of public management in Mendoza province.

With this experience it is expected to understand those processes that allow students to be able to establish an educational bond with the school; with the aim of describing how this process of working with adolescents works, to know the subjective appreciations that goes through them and to understand those aspects from the dynamic inclusion- exclusion in the educational institution for these subjects..

This current qualitative investigation comes up from the social and theoretical concern of understanding deeply and elaborating some conceptual accuracies and clarifications from the educational psychology and the psychoanalysis. A unique case design is done since it is constructed out of parts of speeches of three students that permit the understanding and explanation of this path.

Adolescents worked in workshops of reflection through individual and group interviews, participant observation and documents.

It is observed that from a position of exclusion from their peers group, the subjects see themselves unable to build a new place in the school. Adolescents sense themselves as the only responsible for their situation and perceive the lack of affection from adults. In the process, they deploy other aspects that allow them to become linked again in a project that makes them responsible as subjects and involve them.

From the assumption of a subject in the student, the cultural contents spread and the educational bond puts them up, giving the students back the position as subjects of education and the teacher as the agent of education, shaping a new relationship with the knowledge.

Key words: adolescent, exclusion-inclusion relation, alternative paths, educational bond or link.

*(trayectoria de escolaridad protegida: it is a special program for students who misbehave in the classroom. They are supposed to attend classes with a different schedule and different teachers)

Índice

Hoja de evaluación.....	página 3
Agradecimientos.....	página 4
1.Resumen	página 5
Abstract.....	página 6
Índice.....	página 8
2. Introducción.....	página 11.
Primera Parte: Marco Teórico.....	página 15
3.1. Capítulo 1: Adolescencia.	página 17
3.1.1. Conceptualizaciones.....	página 17
3.1.2 Algunos aspectos en común en las adolescencias	página 19
3.1.3 ¿Adolescencia o condición adolescente?.....	página 21
3.1.4 Adolescentes como sujetos de derecho: contrapunto entre autonomía progresiva y moratoria psicosocial.....	página 24
3.1.5 Adolescencia y contexto social	página 28
3.1.6 Sobre la brecha generacional y la autoridad	página 29
3.2 Capítulo 2: Trayectorias Alternativas.....	página 33
3.2.1 Trayectorias escolares	página 34
3.2.2 Trayectorias teóricas y trayectorias reales	página 37
3.2.3 Sobre las trayectorias de Escolaridad Protegida en la Provincia de Mendoza.....	página 39
3.2.4 Trayectorias alternativas en la lógica institucional	página 42
3.3 Capítulo 3: Dinámica inclusión-exclusión y su relación con el lazo educativo...página 44.	
3.3.1 Sobre la exclusión	página 45

3.3.2 Sobre la inclusión: alojamiento subjetivo	página 49
3.3.3 Vínculo educativo y lazo social	página 51
4. Segunda parte: Marco metodológico.....	página 56
4.1 Aspectos metodológicos.....	pagina 58
4.1.1 Tema de investigación	página 58
4.1.2 Preguntas de investigación	página 59
4.1.3 Objetivos de investigación	página 60
4.1.4 Anticipación de sentido	página 60
4.2 Descripción de la metodología utilizada.....	página 61
4.2.1 Enfoque	página 61
4.2.2 Tipo de estudio	página 63
4.2.3 Diseño	página 63
4.2.4 Campo empírico y contextualización espacial y temporal	página 65
4.2.5 Unidades de análisis	página 66
4.2.6 Instrumentos	página 67
4.2.7 Procedimiento ético	página 69
5 . Tercera Parte: Presentación, análisis y discusión de resultados.....	página 71
5.1 Presentación de un caso	página 72
5.1.2 Punto de partida: “esa vieja no me quiere”, el vínculo educativo como demanda de amor.....	página 76
5.1.3 Sobre el despliegue subjetivo como posibilidad de lazo	página 81
5.1.4 El lugar para el alojamiento subjetivo en la institución educativa	página 85
5.1.5 Sobre los discursos en la institución educativa: dinámica entre inclusión y exclusión.....	página 89
5.2 Conclusiones.....	página 96
5.2.1 Algunos puntos de llegada: sobre los momentos de posibilidad en las instituciones educativa:.....	página 97

a) El proceso de trabajo con estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida.....	página 98
b) Aspectos de la dinámica inclusión-exclusión que se pusieron de manifiesto durante el proceso.....	página 100
c) Los procesos que permiten el alojamiento del sujeto en el vínculo educativo.....	página 102
d) Sobre la anticipación de sentido	página 103
e) Palabras finales y nuevos interrogantes	página 104
6. Referencias bibliográficas.....	página 106

Introducción

2. Introducción.

Que un estudiante pase a Escolaridad Protegida en el año 2016 implicaba que asistían una o dos veces a la semana a la escuela, generalmente a clases de apoyo, cuando la escuela contaba con ese recurso. Los estudiantes acudían a buscar tareas y entregar otras y muchas veces este proceso era mediado por algún miembro del servicio de orientación escolar. De este modo, su trayectoria se veía discontinuada, perdiendo contacto con sus compañeros, grupos de referencia, docentes, entre otros.

La presente investigación se enmarca dentro de una escuela secundaria de Mendoza, de gestión pública. Se trabaja con un grupo pequeño de adolescentes compuesto por tres estudiantes, dos de ellos, en el mes de mayo habían pasado a trayectoria de escolaridad protegida por haber quedado sin puntos ICE, y uno que había decidido dejar la escuela y se incorpora luego. Se comienza a trabajar con ellos desde la propuesta de un taller para la reflexión, al cual debían asistir una vez a la semana.

En el transcurso del taller, cada uno de los estudiantes, progresivamente comienzan a mostrar aspectos de su vida cotidiana, los lugares sociales y familiares que se les fueron asignando, sus apreciaciones subjetivas y en ello la contradicción de continuar con la meta socialmente disponible para ellos o implicarse subjetivamente en un proceso acorde a su propio deseo.

Desde esta experiencia se pretende revisar las condiciones en las que los Estudiantes que quedan bajo proyecto de escolaridad protegida, pueden sostenerse un lazo educativo con la institución, y en ello, en qué medida esta modalidad apunta realmente a una estrategia de inclusión, o más bien continúa reproduciendo prácticas de exclusión para los adolescentes. Y es por ello que se intentará conocer en profundidad aquellos procesos que permiten que los estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida puedan establecer un lazo educativo con la institución.

Para ello se trabajó durante seis meses en instancias de entrevistas individuales y grupales, en la recolección de diferentes documentos realizados por los adolescentes y la observación participante, que permiten, junto con cuadernos de campo y un recorrido teórico, producir una articulación que brinde herramientas para comprender aquellos aspectos que se ponen en juego en la escuela respecto de la dinámica inclusión-exclusión, y en ello, aquellos procesos que posibilitan el vínculo educativo para estos estudiantes.

Los adolescentes comienzan a trabajar en los talleres, con letras de rap que ellos mismos escribían y a partir de esto, se comienzan a acompañar diferentes movimientos en sus posiciones en relación a sí mismos, sus grupos de referencia y la institución. Los discursos de los docentes, y los estudiantes antes, durante y finalizado el proceso, van delineando algunas líneas interpretativas frente al lugar que se va habilitando en la institución para estos estudiantes.

Para ello, se articula esta práctica con un recorrido teórico de psicología educacional tomando al psicoanálisis como herramienta para profundizar en la comprensión de los aspectos que hacen a la dinámica inclusión- exclusión en la institución educativa y el impacto en la subjetividad de los estudiantes. Al desarrollar el concepto de vínculo educativo, se pretende dar cuenta de aquellos aspectos de inclusión que permiten el lazo social de los adolescentes a la institución educativa.

En este aspecto, Souto (2010), manifiesta que investigar desde la psicología en educación desde una perspectiva psicoanalítica, en sentido amplio implica “estudiar el lazo social en sus avatares con una doble referencia, a los procesos sociales y a la subjetivación” (p. 67).

La presente investigación se organiza en tres grandes apartados: marco teórico, marco metodológico y presentación y discusión de los resultados.

El Marco Teórico se compone de tres capítulos:

El primero referido a adolescencia, donde se parte de definir el concepto como una construcción social en un momento histórico y en ello y se desarrollan diferentes aspectos que apuntan a comprender, en la complejidad actual, las adolescencias. Aspectos como las diferencias generacionales, autoridad, autonomía progresiva y contexto socio cultural son tenidos en cuenta para el desarrollo teórico.

El segundo capítulo aborda las trayectorias alternativas comenzando el recorrido en la conceptualización de las trayectorias escolares, en ello, las trayectorias teóricas y las trayectorias reales y por último la escolaridad protegida en la Provincia de Mendoza.

En el tercer capítulo se desarrolla la dinámica de inclusión- exclusión y su relación con el lazo educativo. En el mismo se comienza definiendo aquellos aspectos que hacen a la exclusión en las instituciones educativas, luego se desarrollan aquellos aspectos que hacen a la inclusión y en ello el concepto de vínculo educativo como posibilitador para las prácticas inclusivas.

En el segundo apartado se encuentran los aspectos que constituyen el marco metodológico donde se enuncia el tema de investigación, los objetivos y preguntas de investigación, y relación a esto, la anticipación de sentido o hipótesis de trabajo y justificación. Se describe además la metodología utilizada, en ello el enfoque, tipo de estudio, diseño, campo empírico y contextualización espacial y temporal, las unidades de análisis e instrumentos. Dentro de este mismo apartado se incluye el procedimiento ético, aspecto fundamental que ha servido de guía en este recorrido.

En el tercer apartado de presentación, análisis y discusión de resultados, se presenta el caso, el cual es construido como manifiesta Martínez Méndez (2017), como “un medio para mostrar el encuentro entre el investigador y su objeto de estudio, quien pone en tensión a la teoría mediante sus pronunciamientos” (p.133)

Por ello, a partir de la experiencia realizada y en articulación con el recorrido teórico se intenta desarrollar aquellas posibilidades donde los estudiantes pueden enlazarse en el vínculo educativo y comprender los movimientos que se producen en la dialéctica inclusión- exclusión.

Por último, en las conclusiones se intenta fundamentar aquellas preguntas que han guiado la investigación así como retomar la anticipación de sentido o hipótesis de trabajo y desarrollar aspectos que colaboren en la comprensión en profundidad del proceso descrito. Se agregan además nuevos interrogantes que surgen luego de la experiencia, como posibles guías para futuras investigaciones en el área de psicología en educación.

Primera parte

Marco teórico

Capítulo 1: Adolescencia

3.1 Adolescencia

3.1.1 Conceptualizaciones:

Históricamente, hablar de adolescencia refiere a una categoría social que toma la edad y el sexo de los sujetos para intentar ordenar segmentos de la población, éstas diferencias serán procesadas por la cultura e irán variando en relación al momento histórico en que son definidas, el sector social que al que pertenece y la posición geográfica que se ocupe (Urresti, 2000).

Otros autores manifiestan que adolescencia puede ser comprendida como una fuerte conmoción estructural, un importante replanteo de los sentimientos de sí mismos, de la identidad de cada sujeto. Es por ello que no puede reducirse sólo a una temática exclusivamente evolutiva ni tampoco exclusivamente subjetiva (Barrionuevo, 2011).

En la literatura clásica, puede encontrarse definiciones de adolescencia vista como una etapa de la vida en la que todas las personas intentan encontrar un modo particular de ser en el mundo, un momento de fuertes sentimientos y sensaciones así como también un momento de mucha producción creativa, así como de vulnerabilidad (Aberastury, 1980; Dolto, Dolto & Percheminier 1995; Obiols y Obiols 1993).

Para la Organización Mundial de la Salud (2016), la adolescencia es un tiempo en el cual los sujetos se van preparando a través de sus experiencias para la edad adulta, en ello la relevancia no se centra sólo en el desarrollo de la maduración física y sexual, sino también en aquellas experiencias que van progresivamente logrando la independencia social y económica, aquellos aspectos que tienen que ver con la construcción de la identidad y la posibilidad de ir asumiendo funciones adultas a medida que se adquiere la capacidad de razonar de manera abstracta.

Adolescencia implica cambio y movimiento, una etapa de crisis, en tanto oportunidad para poder repensar, conocer, interrogar acerca de sí mismo, una etapa de ensayo para poder ir constituyendo un futuro adulto. Françoise Dolto (1995) manifiesta que, “la adolescencia es el período de pasaje que separa la infancia de la edad adulta, tiene como centro la pubertad. A decir verdad, sus límites son vagos, [...] a lo que más se parece, sin duda, es al nacimiento”,

(p. 17).

Entendida de este modo, la adolescencia es una etapa de experimentación, de ensayo y error, donde nada se presenta de manera ordenada, organizada ni del mismo modo para todos los sujetos, y si bien en la actualidad responden a nuevas lógicas, los procesos por los que van atravesando conservan algunas características similares a otras generaciones pasadas (Konterlink, 2000).

Siguiendo con la idea de la autora, los grupos de pares son el ámbito de vida preferido, e implican un lugar importante en la conformación de su identidad. Esta necesidad de pertenecer pareciera atravesar a todas las generaciones.

De este modo es que se entiende a la adolescencia más allá de una categoría propia del desarrollo evolutivo de los sujetos, implica mucho más que una etapa de transición entre la niñez y la vida adulta. La adolescencia es en sí una categoría social, dado que tiene un significado particular en cada contexto, y siempre se encuentra ligada a un mandato social en vista al futuro y a la voluntad transformadora que permite renovar las bases donde se apoya la dinámica social (Urcola, 2003).

Urresti (2000), manifiesta que no se pretende restar importancia al desarrollo corporal, la estética adolescente impuesta por las modalidades de consumo, ni las vías por las que cada sujeto transita el paso de la niñez a la adolescencia, lo que se pretende es poder dar importancia a la experiencia de vida singular de cada sujeto que transita una determinada edad. Se pretende “recuperara la base material de la edad pero procesándola culturalmente”, (p. 27).

Tener una determinada edad implica entonces pertenecer a una generación en particular, y este lugar temporal que marca la experiencia subjetiva, sitúa al sujeto en un momento histórico que construirá sus propias categorías de adolescencia, poniendo en valor algunas y excluyendo otras. “El crédito temporal disponible y la facticidad es lo que da profundidad histórica a la experiencia personal en la que cada sujeto construye su identidad” (p.27)

De este modo, y continuando con la idea del autor, la adolescencia es entendida como una forma de experiencia histórica pero que irá cobrando un brillo propio para cada sujeto. Implica una condición que se verá entrelazada por lo social y lo cultural en relación a la edad y el sexo.

3.1.2 Algunos aspectos en común de las adolescencias

Si bien el contexto histórico y sociocultural donde los sujetos se desenvuelven, plasmará una impronta particular a los procesos madurativos, en diferentes y abundantes investigaciones, se pueden encontrar algunos aspectos en común a esta etapa de crecimiento. Un punto en común es que durante la adolescencia los sujetos sufren grandes cambios físicos, psicológicos, emocionales y de personalidad que van tendiendo al desarrollo pleno de las personas.

Algunos autores, como Urcola (2003), mencionan que a grandes rasgos, hay algunos cambios corporales predominantes en esta etapa, que implica otros cambios simultáneos:

- En la mujer aparece un aumento del tejido adiposo en el abdomen y la cadera, aumentan el tamaño de los huesos de la cintura pélvica, se terminan de desarrollar las glándulas mamarias y maduran los genitales internos y externos.

- En el hombre se desarrollan los huesos del tórax y los músculos, los genitales externos e internos maduran, se desarrolla la laringe con el consecuente cambio de voz y las extremidades se alargan

En ambos, con el desarrollo sexual llega la capacidad reproductora.

Todos estos cambios corporales implican su correlato subjetivo en busca de una nueva posición de los adolescentes frente a lo nuevo que emerge. Sumado a las exigencias del contexto, familiar, social y cultural, se va diagramando un contorno ideal acerca de qué es lo que implica ser adolescente.

Rascován (2013), manifiesta que no se puede eludir la relación de estos imaginarios sobre adolescencia y juventud con el cuerpo, dado que los procesos de desarrollo y maduración corporal exigen un trabajo de elaboración e integración psicósomática. Agrega, “los cambios corporales imponen al psiquismo un trabajo constante de ligazón” (p. 36).

El cuerpo en la adolescencia es precisamente un campo donde este trabajo de ligazón se pone de manifiesto, este proceso de construcción de una nueva identidad con el despliegue de defensas frente a la angustia que este tránsito convoca, muestra algunos efectos propios. Tió y Vázquez (2018), mencionan al respecto que así como en décadas anteriores, el cuerpo maduro del adolescente señalaba la posibilidad del ingreso al mundo laboral, en la actualidad, con la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación se ha sobrevalorado la utilización de la imagen en detrimento de la palabra, contribuyendo a la utilización del cuerpo y su imagen como campo de dominio y control del que se siente desposeído.

Continúan aportando que pueden aparecer las marcas en la piel como una instancia para alejarse de una situación que no satisface, un lugar donde hacer visible lo que de otro modo aparece oculto, cuando no hay lugar para la palabra. La piel del adolescente se convierte entonces en ese terreno donde se expresan los conflictos con los límites y las fronteras entre el interior y el exterior, entre el niño que se va y el adulto por venir, entre la sociedad con sus imaginarios sociales y quienes pretenden incorporarse o no.

Karus de Mauer y May (2015) manifiestan que los adolescentes atrapados en la contradicción entre separación y expectativa de desasimiento, muchas veces se someten a la tiranía del cuerpo. En una cultura que pone mayor énfasis a la acción, relega lo psíquico en segundo lugar, entonces el cuerpo marcado por la cultura como terreno de operaciones concretas se vuelve el escenario donde dejar marcas. Los tatuajes, piercing, los cambios de color de cabello y las autolesiones, aparecen como lugar en el cuerpo para dejar huella, ese intento de autorregulación, frente a la fluidez social y cultural, (donde también se encuentran insertos los padres de los adolescentes), que opera en muchos casos como función contenedora no ejercida.

Finalmente, se puede mencionar que existe consenso en que adolescencia es un momento de muchos cambios, vivenciado de manera problemática donde se consuma el desarrollo corporal y sexual, se van abandonando de manera progresiva las formas habituales de situarse en el mundo, encontrando en el grupo de pares el lugar necesario para la diferenciación generacional e ir constituyendo una posición de reconocimiento social que supone ser adulto (Urresti, 2000).

3.1.3 ¿Adolescencia o condición adolescente?

Si bien se puede afirmar que la adolescencia implica cambios biopsicológicos en una etapa del ciclo vital, no puede desestimarse que dicho concepto se constituye en una posición socialmente construida y económicamente condicionada (Urcoa, 2003). Demarcar la adolescencia sólo como un grupo en relación a la edad sería una equivocación, puesto que los límites se presentan variables. Las fronteras etarias como categorías, son sociales y culturales (Urresti, 2000).

Fanfani (2009) manifiesta que se define muchas veces adolescencia en torno a una clase de edad, pero desde este lugar es que también se elaboran diferentes representaciones sociales en torno a ello. Representaciones que en cierto punto son arbitrarias e históricas. Es por ello que se puede decir que no todos los que participan de la misma edad, tienen la misma edad, “no todos los coetáneos comparten las mismas características y experiencias vitales” (p. 56).

Cicutto , Karlem y Rodriguez (2016), observan que existen diferentes palabras como definición actual de adolescencia, y mencionan algunas de ellas como: cambios, sexualidad, educación, identificaciones, búsqueda de independencia, decisiones, proyectos, vulnerabilidad. Las mencionadas palabras son utilizadas muchas veces como conceptualizaciones acerca de esta etapa de los sujetos, pero sucede que pueden operar como posibilidades y también como dificultades. Tomar dichos conceptos en abstracto implica muchas veces naturalizar el acontecer de cada sujeto en su singularidad.

Es por ello que la adolescencia no sólo debe ser definida como un concepto en abstracto. El contexto socio cultural donde se es adolescente introduce diferencias, dado que no se manifiesta del mismo modo la adolescencia en sujetos de los centros urbanos que en un contexto semi rural. Del mismo modo, no tendrá las mismas características una adolescencia sin privaciones materiales que una signada por la privación material. Cada contexto en el que se encuentran inmersos estos sujetos, implica un modo de relación con la realidad particular y un particular impacto en la subjetividad (Di Segni Obiols. 2004).

Este concepto adolescencia como categoría abstracta, pareciera ser definida para aquellos sujetos propios de los sectores medios urbanos, en relación a un modo de vida, vestimenta, gustos musicales, culturales e imagen física. En los sectores populares, muchos sujetos no tienen esta posibilidad de disfrutarla; el cuidado de hermanos y hermanas menores, los embarazos prematuros, el trabajo, imposibilitan que sea transitada como aquella moratoria social de los sectores medios urbanos. Los padres y las madres de los adolescentes puedan ocuparse de las necesidades básicas de la familia, para que los adolescentes puedan elegir una carrera, como forma de proporcionar mejores posibilidades futuras, siempre ha sido un privilegio para los sectores medios hacia arriba (Di Segni Obiols, 2002).

Es entonces de suma importancia no reducir el concepto sólo a una etapa vital, dado que ello implicaría desconocer aspectos fundamentales que hacen a la constitución subjetiva de los sujetos, implicaría desconocer lo diverso y heterogéneo de las relaciones sociales y culturales (Urcola, 2003). Es necesario hablar de adolescencias en plural como una invitación a la implicación de lo singularidad de cada sujeto en su contexto histórico, social y cultural.

Radica importancia mencionar que, según palabras de Cicutto, et al., (2016):

Es primordial considerar que el cuerpo está hecho de palabras, más allá de todo lo que se conoce acerca de su conformación biológica. Son esas palabras las que necesitan los adolescentes: palabras que acompañen en los complicados

procesos que atraviesan. Palabras que los ubiquen, que les den su propio lugar.
(p.157)

De este modo, se puede decir que en torno a la adolescencia y juventud se van construyendo una imagen que se puede traducir en formas cotidianas de discurso en torno a qué es ser adolescente.

Este imaginario que se ha ido construyendo sobre qué es adolescencia, recurre a lógicas esencialistas que pretenden homogeneizar el devenir sujeto. Esto estaría implicando un conjunto de ideas, opiniones, creencias que suelen servir de explicación a diferentes aspectos de la adolescencia y juventud como si fuera un todo compacto, pero que dejarían de lado aspectos de la singularidad de cada sujeto. Por este motivo es que adolescencia, remite en sí a una condición y no a una categoría cerrada (Rascován, 2013).

Cabe aclarar, siguiendo con la idea del autor, que se toma la categoría subjetividad, dado que permite integrar aspectos comunes y diferentes, lo individual y lo social, lo público y lo privado, permite interrogar los sentidos, significaciones y valores de una determinada cultura en un tiempo histórico particular, cómo son los efectos que produce sobre las acciones concretas de los sujetos, y en ello indaga las formas de apropiación. “La subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana” (p. 32)

3.1.4 Adolescentes como sujetos de derecho: contrapunto entre autonomía progresiva y moratoria psicosocial.

Siguiendo con la idea del punto anterior, reviste de importancia para ampliar la perspectiva, tomar el concepto de autonomía progresiva presenta en la Convención de los Derechos del Niño de la Ley 23.849 de 1990 e incorporada en 1994 en la Constitución Argentina, el cual es tomado como principio en la Ley 26.061 de Protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes del año del 2005.

La Convención de los derechos del niño, establece como principio el de autonomía progresiva y participación en sus artículos 5 y 12 cuyo objetivo radica en promover la igualdad, autonomía, libertad de expresión entre otros. Esto se debe a que tanto en la mencionada Convención como en la Ley 26.061 los niños, las niñas y adolescentes son sujetos de derecho.

Ser considerados sujetos de derecho, aparece como un contrapunto importante al momento de poder dilucidar la posición que socialmente comienza a abrirse. Si las concepciones sobre adolescencia son categorías históricas y sociales, el concepto de autonomía progresiva abre una posición diferente desde donde comprender los procesos adolescentes.

Al establecerse el principio de autonomía progresiva se reconoce, por un lado el hecho de que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho, y por otro, el reconocimiento de que tanto la niñez como la adolescencia son etapas específicas y fundamentales para el desarrollo humano. Por ello, la autonomía progresiva es un parámetro que gradúa la posibilidad de que puedan ejercer sus derechos por sí mismos en función de la madurez y el desarrollo alcanzado. De este modo, es que según su edad, adquieren habilidades y aptitudes para que puedan ejercer sus derechos y exigirlos. Además, implica que ya no son objetos de decisión irrevocable tanto del Estado, la familia o la sociedad para tomar decisiones sin ser consultados.

El principio de participación implica entonces que los niños, niñas y adolescentes deben ser escuchados, cualquiera sea su edad, ya que tienen derecho a tomar la iniciativa de dar sus opiniones y deseos, los cuales deben ser tenidos en cuenta.

De este modo, como manifiesta Assef (2014), es que las niñas, niños y adolescentes son protagonistas de su propia vida en la medida que avance su madurez psicológica, física y emocional lo cual progresivamente habilita una mayor autonomía. Es este concepto de autonomía progresiva el que debe ser central frente a la edad cronológica, dado que la singularidad de cada adolescente implica un recorrido en su historia personal diferente, vivencias que muchas veces no tienen una relación directa con su edad cronológica.

Siguiendo con los desarrollos de la autora, este concepto de autonomía progresiva, plantea no sólo un aspecto legal del derecho de ser escuchados, sino también imprime un aspecto ético frente al desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. La escucha implica el reconocimiento de la voz de otro independientemente de su edad cronológica, y la posibilidad de poner voz y palabra, promueve precisamente el desarrollo de la autonomía y el crecimiento como ser humano. En palabras de Dueñas, Gorbacz y Rattagan (2014), “ya no se trata de hacer por el otro, sino de hacer con el otro”. (p.5)

Poder tomar posición frente a las adolescencias desde una concepción de sujetos de derecho plantea un contrapunto frente a los desarrollos sobre moratoria psicosocial, la cual parecería referir a una posición de pasividad de los sujetos frente a su desarrollo personal, social, cultural e histórico. El concepto de moratoria psicosocial que fue desarrollado por Erik Erikson (1967), quien plantea la adolescencia como un tiempo donde los sujetos, en la búsqueda de su identidad, transitan un período de autoconocimiento y afianzamiento de sí mismo. Agrega además que en este tiempo, los y las adolescentes interaccionan con el entorno y su grupo de pares encontrando allí su sentido de vida.

Tal como manifiesta Krauskopf (2004), el concepto de moratoria aparece ligado a una regulada secuencia de eventos e ideales ligados a la clase media de una sociedad homogénea.

Al tomar el concepto de moratoria psicosocial se estaría homogeneizando una manera oficial de entender la juventud, pero dejando de lado la particularidad de cada sujeto, como ser el enfoque de género, la cultura, etnia, residencia rural- urbana y estrato económico. De este modo, dicho concepto invita a comprender un solo modo de ser adolescente.

Bien mencionan Cicutto, et al., (2016), cuando refieren que la adolescencia al estar definida por un orden simbólico, se encuentra siempre enmarcada en un efecto propio de cada época, y en ello en cada contexto social y cultural.

Se puede decir que en Latinoamérica hay un gran número de adolescentes y niños que viven situaciones de exclusión e invisibilización. Siguiendo con la idea de la autora Krauskopf (2004), niños, niñas y adolescentes en la región latinoamericana se enfrentan a una temprana implicación en el cumplimiento de responsabilidades supuestamente adultas que trae aparejada una desigualdad de oportunidades. Es precisamente en la adolescencia donde aparece con mayor fuerza demanda en la responsabilidad del cuidado de hermanos y hermanas menores y el aporte económico para la subsistencia familiar.

Respecto al concepto de moratoria psicosocial, ya Arminda Aberastury (1975), postulaba que esta moratoria aparece como una marginación del quehacer práctico, esta imagen del adolescente improductivo mantiene a los jóvenes en la impotencia práctica y la omnipotencia del pensamiento.

Plantea la autora que la moratoria psicosocial refuerza la marginación de los y las adolescentes. Por un lado, margina a quienes deben responsabilizarse desde temprana edad del cuidado y la subsistencia familiar, y por otro, margina a quienes no tienen este tipo de responsabilidades a una posición de pasividad y dependencia.

De este modo es que es importante poder pensar estos conceptos relacionados a adolescencia, a fin de poder ir avanzando en una conceptualización que no naturalice procesos, que a la luz de cada contexto, van imprimiendo aspectos de la singularidad que enriquecen y aportan al conocimiento actual.

Urresti (2000), manifiesta que no todas las clases sociales pueden gozar de las ventajas que la vida social actual ofrecen, donde las desigualdades hace que haya clases de jóvenes que pueden acceder a dicha moratoria, mientras que en algunos sectores populares, su forma y duración aparecen casi invisibilizadas. Como se mencionó anteriormente, la maternidad y paternidad, la expulsión del sistema educativo para ingresar de manera prematura el mercado laboral, producen una reducción de esta llamada moratoria social. Por ello es que moratoria social estaría operando de una manera y otra como reproductor de exclusión y dominación social con sus esquemas conceptuales.

Continuando la idea del autor, es importante destacar que en la actualidad los adolescentes se encuentran creciendo en un discurso contradictorio: por un lado son expuestos de manera permanente a una lógica de consumo, reforzada por los medios de comunicación, asociando el ser con el poseer, y por otro, abandonados a una crisis social con grandes sectores desempleados que carecen de medios para poder consumir esos bienes. Se instala de esta manera una doble presión social que muchas veces se resuelven con estrategias que exceden los modos tradicionales o incluso legales para poder pertenecer. Entonces quienes pueden acceder a los estándares de consumo construidos social y culturalmente para los adolescentes, vivirán esta etapa de una manera diferente que quienes la van transitando signados por aquello a lo que no se puede acceder y en ello, la singularidad de cada sujeto se irá desplegando.

De este modo, como se menciona anteriormente, poder comprender a los adolescentes como sujetos de derechos, permite un análisis más profunda de los procesos que atraviesan los niños, niñas y jóvenes en un contexto específico. En ello, habilitar la palabra desde una posición ética de escucha, que permita el desarrollo de la autonomía progresiva de los sujetos, habilita una posición que alberga los posibles movimiento e invita a reflexionar, ya no desde categorías fijas, sino desde devenires singulares.

Para finalizar, tal como manifiesta Rascovan (2013), pensar al adolescente como sujeto de derecho implica el reconocimiento de que pueda vivir dignamente en término de educación, salud, vivienda y seguridad; hace referencia a las condiciones materiales y simbólicas de su existencia.

3.1.5 Adolescencia y contexto social

Cada grupo familiar, tiene en sí características derivadas de la condición social, económica y cultural. Las personas adultas también se ven inmersas muchas veces en contextos de desigualdad, con diferentes posibilidades para poder comprender qué es lo que le está pasando a sus hijos e hijas. Estas relaciones dentro del seno familiar podrán habilitar y posibilitar el tránsito en esta etapa, a veces con mayor contención, a veces desconociendo desde qué lugar acompañar. En ello se irán poniendo en juego el repertorio de conflictos y las posibilidades de poder tramitarlos. Especialmente, condicionarán la base de seguridad con la que gestionarán las crisis que tendrán que vivir (Funes, 2005).

En situaciones de vulnerabilidad social, a veces la escuela, aparece como ese lugar para poder ser adolescente, dado que el contexto, en muchas ocasiones, demanda tomar una posición “casi” adulto. “Casi”, dado que si bien, son adolescentes, muchas veces se encuentran al cuidado de hermanos menores, a cargo de las tareas del hogar, o la alimentación de la familia, otras como sostén económico familiar, etc.

Sumado a esto, Urcola (2003), manifiesta que la realidad crítica que atraviesan los y las adolescentes es una situación de mucha complejidad. La realidad social muestra un proyecto a futuro incierto como producto de una cotidianidad acosada por crisis de índole nacional y mundial que invaden todos los aspectos de la vida pública y privada de las personas, y los adolescentes no quedan exentos.

El autor manifiesta que cuando las reglas que sustentan el ordenamiento social entran en crisis y el panorama del orden cotidiano se torna difuso, lo que se quiebra es la posibilidad de proyectar la propia vida. Continúa: “el orden social internalizado por los sujetos, es una construcción que va poniendo condiciones, pautas de comportamiento y ofrece al sujeto la capacidad del cálculo, la creación de expectativas de vida.” (p.43).

En este escenario, las instituciones, grandes productoras de subjetividad, son quienes aportan ese espacio “otro” para el despliegue de lo singular en este proceso de crecimiento que implica la adolescencia. Es allí, donde los adolescentes establecen importantes relaciones dentro del ámbito educativo, apareciendo la escuela como un espacio de sostén, un lugar para el alojamiento de estos jóvenes donde pueden poner en juego esos aspectos que muchas veces le son vedados en sus contextos particulares.

En relación a lo desarrollado, se acuerda con Rascován (2016), cuando menciona que:

Desde esta perspectiva conceptual el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una estructura psíquica aislada, sino que adviene y deviene como una configuración única e irrepetible en el intercambio con el ambiente y el entorno social y cultural humano. (p. 38).

Finalmente, como menciona Levi (2016), se puede pensar que salvo la edad, única variable en común, el resto de las particularidades hace a cada sujeto diferente, y esas diferencias los convierten en sujetos singulares.

3.1.6 Sobre la brecha generacional y la autoridad.

Si la adolescencia es un concepto que remite a una construcción simbólica en una época en particular, también se puede pensar que dicha construcción implica una mirada en particular de los adultos sobre dicho concepto.

Zamora Poblete y Zerón Rodríguez (2009), describen respecto de la relación entre generaciones que hay un desequilibrio de poder y que esta relación ha sufrido cambios sustanciales. Plantean que si bien las relaciones entre generaciones siguen siendo asimétricas, a la luz de los cambios planteados por las nuevas convenciones y leyes, como ser la 26.061 de protección de la niñez y adolescencia en Argentina, son sujetos de derecho que pueden elegir, hablar, decidir, participar, etc., situación que imprime una nueva modalidad de relación.

Otros autores como Levi (20016), coinciden en esto cuando manifiestan que el anterior modelo de autoridad adulta fue modificada en las últimas décadas y en ello el equilibrio de poder entre las generaciones se vio movilizado. De este modo, la autoridad impuesta por la diferencia generacional en sí, hoy no muestra vigencia.

En la actualidad se observa que la autoridad implica un trato entre las generaciones más flexibles, más cercano y una necesidad de confianza. El respeto anterior que implicaba una obediencia o sumisión a la norma avanzaron a un diálogo más cercano con formas más humanas de relación.

Autoras como Brawer y Lerner (2014), definen a la autoridad en el contexto actual no como aquella otorgada la generación ancestral por sí misma, sino que implica un poder comprender la razón de ser de dicha autoridad. Si bien no quitan valor a lo ancestral, entienden que autoridad es el resultado de la legitimación que se le otorga a otro a cambio de obtener un beneficio, ya sea de amor, cuidado, afiliación social, etc. Ya no basta comprobar que existe una autoridad para ser reconocida. La legitimación de la autoridad se da en una relación con un otro que opere desde cierta equidad y criterios de justicia que tenga en cuenta la singularidad de sus actores. Implica una construcción no como sumatoria de acuerdos ancestrales, sino como la tarea conjunta de acordar con el otro.

Agregan además que la autoridad es un fenómeno que se desarrolla en una red de vínculos sociales, sostenida históricamente y que constituyen un producto simbólico. La autoridad implica un vínculo asimétrico, y si bien esta asimetría implica un cierto grado de obediencia, ésta se obtiene por una decisión del sujeto. El sujeto obedece porque cree en esa autoridad y lo hace porque ese vínculo asimétrico representa la garantía de amor o reconocimiento.

Esta autoridad, que pareciera encarnada en los adultos, implica también, cuando se piensa la adolescencia en la actualidad, una mirada adulta que realiza ese recorte, alguien que en cierto sentido define qué es ser adolescente y qué se espera de ellos.

Autores como Funes (2005), manifiestan que la adolescencia es producto de la mirada adulta que se tiene sobre ella. Poder conocer al adolescente implica tener presente que una parte importante de la realidad a conocer está en las miradas de las personas adultas que lo transmiten. Y continúa diciendo que se podría pensar que no existen los problemas adolescentes sino problemas de los adultos con sus adolescentes.

La autoridad que los adultos tienen frente a las nuevas generaciones implica hoy la necesidad de contención, o como menciona Piedad Ortega (2002), el referente simbólico que permite estructurar la vida de un niño, ese adolescente que comienza a encarar los enigmas de la sexualidad y los de inscripción social.

Siguiendo con la idea de la autora, los adolescentes dependen de un adulto, no sólo para sobrevivir, sino en cuanto a la escucha, el respeto, las normas y el afecto que permitan una forma de transmisión en el contexto de lo humano.

Sucede en la actualidad, donde la juventud es sobrevalorada como ideal a alcanzar, que muchas veces los adultos adoptan una posición simétrica en relación a los adolescentes, desde una posición de pseudo- amistad. Esta posición opera como una dificultad para que el adolescente pueda jugar en su posición en la elaboración de lugares propios para la elaboración del lazo social (Levi, 2016).

De acuerdo a lo mencionado por, Cicutto et al., (2016), autoridad y subjetividad aluden a posiciones que se van construyendo en actos que se dan en un entramado de tejido simbólico. Entonces, las posiciones que se ponen en juego implican lugares y lazos sociales que tienen función de referentes. Es el adulto quien tiene la responsabilidad respecto de su posición en acompañar y sostener al sujeto adolescente, de ofrecer lugares de producción para la subjetividad.

Si es el adulto quien ocupa la posición adolescente, entonces los jóvenes pierden el referente y el borde necesario para poder desarrollarse y constituirse con otros en su propia posición subjetiva. (Cicutto et al., 2016; Levi, 2016).

Para concluir, se podría agregar que asistimos a una era donde la salida de la adolescencia a la edad adulta se encuentra postergada. Esta separación necesaria, se ve viciada en este momento histórico, cultural y social por el imperativo de la juventud, donde adultos no pueden separarse de los ideales de juveniles, reivindicando el hecho de asemejarse cada vez más a sus hijos. Por ello, es que la confrontación generacional, como se manifestaba décadas

atrás, ha perdido su sentido. Confrontación que era necesaria para que los jóvenes pudieran tomar distancia y emprender la imprescindible separación subjetiva.

Si bien, se ha avanzado en un trato más humano y con mayor posibilidad al diálogo entre generaciones, es necesario conservar esa distancia que la brecha otorga, a fin de que pueda producirse el movimiento necesario para que los adolescentes, enlazados a otros, puedan ir desplegando su posición subjetiva e ir ocupando nuevos lugares. (Levi, 2016; Roscován, 2016, Cicutto et al., 2016; Brawer y Lerner, 2014)

Capítulo 2

Trayectorias Alternativas

3.2.1 Trayectorias escolares

Fanfani (2009), manifiesta que en la actualidad, la enseñanza media tiene un significado diferente respecto de su proyecto fundacional. Se puede decir que en un comienzo, la educación secundaria surge como un puente para aquellos sujetos de clases sociales pudientes que luego ingresarán a los estudios universitarios. Desde esta lógica, el quehacer docente estaba impregnado de situaciones de selección donde sólo algunos elegidos serían quienes concluyen sus estudios secundarios para continuar en carrera.

En la actualidad, continúa el autor, con la incorporación del carácter obligatorio, la enseñanza media es un techo final para la mayoría de la población y también un momento para que esa gran mayoría pueda formarse. Esta nueva racionalidad de la escuela secundaria, afecta los modos de abordaje en las escuelas.

En Argentina, tras la promulgación de las Leyes 26.061 de Protección de la niñez y adolescencia y la Ley 26.206 de la Obligatoriedad de la escuela secundaria, se produjeron grandes avances en el alcance de la escolaridad a sectores antes relegados, pero a su vez confronta a las instituciones a nuevos desafíos (Terigi, 2013). La permanencia de los adolescentes en la escuela secundaria ya no es algo aleatorio o discrecional; ya ni los estudiantes, sus familias o los actores de la educación están en condiciones de determinar la inclusión o exclusión del sistema educativo, al menos desde la mencionada Ley (Fanfani, 2009).

A las instituciones educativas se han incorporado sectores sociales que antes no llegaban a la escuela secundaria, pero el modelo institucional no ha presentado las variaciones necesarias para generar las condiciones suficientes para que los estudiantes puedan permanecer y concluir sus estudios. De este modo, el Estado se ve obligado a ampliar la oferta educativa para poder abarcar todos estos sectores (Terigi, 2013).

Manifiestan al respecto Terigi, Toscano y Brisocli (2012), que en Argentina esta ampliación de la cobertura de la escuela secundaria igualmente no ha logrado mejorar los

niveles de escolarización. Si bien ha aumentado la cantidad de adolescentes que ingresan a la escuela secundaria, son muchos quienes salen sin titulación y esto estaría relacionado con que, o bien la escuela no se ajusta a estas nuevas poblaciones y sigue ligada a un alumno “ideal”, o bien los estudiantes no pueden permanecer mucho tiempo en la escuela.

Tras la sanción de la Ley de Obligatoriedad de la escuela secundaria en 2006, se perfilan nuevos desafíos para el sistema educativo. Investigaciones recientes de los mencionados autores, reflejan que las tasas de escolarización ha ido en aumento entre las y los adolescentes de aquellos sectores antes excluidos, pero como se mencionaba, esto no implica en la actualidad que todos aquellos jóvenes que ingresan a la educación media, concluyan, quedando pendientes aún problemas históricos del nivel.

Surgen entonces investigaciones que ponen la mirada sobre la idea de trayectorias educativas, teniendo en cuenta estos cambios sociales y culturales que se manifiestan aparejados a la obligatoriedad de la escuela secundaria. Trayectorias vistas a la luz de la diversidad que comienza a habitar los espacios institucionales.

Es importante tomar la diferenciación que plantean Bracchi y Gabbai (2013), sobre trayectorias escolares y trayectorias educativas. Hablar de trayectorias escolares implicaría poner la mirada sobre aquellos estudiantes que recorren las instituciones educativas con sus avances retrocesos, etc. Pero siempre hablando de aquellos estudiantes que transitan sus procesos formativos dentro del sistema educativo. Esta mirada implicaría dejar por fuera a una gran cantidad de experiencias que forman parte del proceso de educación y conforman una trayectoria social en general. De allí que al hablar de trayectorias educativas la mirada puede ser ampliada a considerar y reconocer todas las experiencias formativas que van configurando la biografía de cada estudiante.

Algunas investigaciones definen trayectorias educativas como esa temporalidad de las expectativas que las personas viven, de su propia biografía en un contexto social y cultural. Refieren a trayectorias educativas ya no como ese corte biográfico lineal y predecible, sino que ante los cambios vividos en el país en las últimas décadas, sumado a la sanción de la Ley 26.206 de Obligatoriedad de la Escuela Secundaria y 26.061 de Protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes, se incorporan sectores antes invisibilizados, modificando el concepto que hasta entonces se tenía de trayectoria. Aparece la particularidad de cada recorrido en relación a los múltiples modos de transitar la educación secundaria en la actualidad (Montes y Sendón 2006, Bracchi y Quiroga 2013).

Otros autores puntúan que anteriormente la trayectoria escolar secundaria era definida como la etapa que se daba posteriormente a la educación primaria y que la educación secundaria era el puente para que los sectores populares pudieran acceder al mercado laboral mientras que los medios, ingresaran a estudios superiores. En la actualidad las trayectorias educativas implican poder atender a las diversas formas en que éstas son atravesadas, donde en muchos casos, los recorridos no son lineales (Bracchi, Gabbai y Causa 2010).

Las trayectorias educativas se entienden entonces como el conjunto de experiencias, saberes, etc., que implican el recorrido de los estudiantes por las instituciones educativas. Comprender las trayectorias estudiantiles implica poner la mirada en los avances, las elecciones, los retrocesos, las deserciones, los cambios de escuela entre otras variaciones, dando cuenta así de la heterogeneidad del concepto. Refieren entonces a situaciones particulares, desplegadas en un contexto que las condiciona, pero no las determina (Bracchi, Gabbai, 2009; Bracchi y Quiroga 2013).

Ante la necesidad de poder brindar algunas respuestas a la obligatoriedad de la escuelas secundaria, donde estas trayectorias educativas se muestran signadas por la heterogeneidad de experiencias, contextos, etc. es que surgen diferentes alternativas de permanencia dentro del sistema educativo. Una de ellas en la Provincia de Mendoza, es la escolaridad protegida.

3.2.2 Trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Tomando lo desarrollado anteriormente, resulta necesario poder comprender entonces que dentro del sistema educativo se definen a través de su organización dos tipos de trayectorias.

Como describe Terigi (2007), estos dos tipos de trayectorias que confluyen en las instituciones educativas son las trayectorias teóricas y las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son aquellas que siguen una progresión lineal prevista por tiempos estipulados, las cuales determinan cierto tipo de contenidos para cada año, el cual está compuesto por estudiantes de la misma franja etaria.

Por otra parte, describe tres rasgos relevantes que determinan la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción. Estos tres rasgos, si bien actúan de manera independiente, en su conjunto determinan ciertos efectos en las trayectorias reales de los y las estudiantes.

Se observa entonces, continuando con los desarrollos de la autora, que el ingreso al sistema educativo se produce a determinada edad, los itinerarios que recorren son homogéneos y lineales avanzando gradualmente por año. De este modo, las trayectorias teóricas implican una mirada sobre los y las estudiantes en relación a cómo son transitadas.

Es este aspecto observable de las trayectorias particulares lo que constituye las trayectorias reales, es decir, estudiantes cuyo tránsito irrumpe con la anualización y gradualización, van de a poco siendo excluidos y en muchos casos, signados por la categoría de fracaso o extra-edad. El abandono y la repitencia revelan las dificultades de las trayectorias teóricas en relación a las trayectorias reales de estos estudiantes.

Otro aspecto que describe la autora refiere al cambio simbólico y social que los sujetos afrontan cuando pasan de un nivel educativo a otro, donde muchas veces las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, suelen diferir de las que son propias de la vida familiar y de

la propia comunidad. De este modo, las relaciones que se establecen entre las personas dentro de las escuelas, y las relaciones con el objeto de conocimiento, distan de aquello que resulta instrumental en su vida cotidiana.

Maddoni (2016), hace referencia a las trayectorias como aquello que pone en evidencia las condiciones institucionales en las que se da la escolarización. Implica poder poner la mirada en cómo los estudiantes van atravesando los delimitados tramos del sistema educativo.

Poder pensar en las trayectorias de los estudiantes es visibilizar a los adolescentes que las transitan, teniendo en cuenta que una trayectoria siempre implica una relación y construcción con otros. Las trayectorias no son una sucesión de eventos en la vida escolar, sino que es el resultado de una trama de experiencias.

Es en este tipo de dificultades en las que la escuela secundaria se ve interpelada a fin de encontrar modos de abordaje a las trayectorias reales de los estudiantes. Una de ellas, en la Provincia de Mendoza es la trayectoria de escolaridad protegida, la cual constituye un modo particular de transitar la escolaridad.

3.2.3 Sobre las trayectorias de escolaridad protegida en la Provincia de Mendoza.

La Resolución 558 del 2019 de la Dirección General de Escuela, define trayectorias escolares de los estudiantes como los diversos recorridos que los mismos realizan por diversos años y niveles del sistema educativo provincial.

Continuando con lo expuesto en dicha Resolución, los distintos actores del gobierno deben realizar todas aquellas acciones tendientes a garantizar que las y los estudiantes puedan transitar y concluir sus estudios, tanto primarios como secundarios, siendo este último de carácter obligatorio según Ley 26.061 y Ley 26.206.

Las acciones a desarrollar implican el acompañamiento y sostén de las y los adolescentes a fin de que puedan concluir y realizar un egreso efectivo del nivel secundario. A fin de garantizar esto, es que se implementa en muchos casos modalidades de trayectorias alternativas como es el caso de Escolaridad Protegida.

La Escolaridad Protegida tiene como destinatarios aquellos estudiantes que por razones de vulnerabilidad escolar, es decir aquellas situaciones económicas, sociales, familiares, de salud o la combinación de éstas, influyen en el desempeño académico de los estudiantes, poniendo en peligro su continuidad y egreso efectivo.

La Escolaridad Protegida surge a la luz de intentar que las y los estudiantes puedan desarrollar capacidades y aprendizajes pertinentes a su edad y curso en el que se encuentran en equivalencia al resto de sus compañeros. Su espíritu radica en intentar afianzar los vínculos de las y los estudiantes con la escuela a fin de evitar la deserción.

Si bien en la actual resolución 558 del 2019 plantea la escolaridad protegida para todos aquellos estudiantes que pueden estar en riesgo de deserción por los motivos descriptos, en la anterior resolución 445 sobre régimen de convivencia escolar de DGE de 2013 las escolaridad

protegida implicaba una estrategia de trayectoria alternativa para aquellos estudiantes que, habiendo agotado sus puntos del índice de convivencia escolar, ICE, presentaban algún tipo de riesgo en su trayectoria.

Esta modalidad de escolaridad implica que el equipo directivo junto con servicios de orientación de las escuelas, puedan diseñar una trayectoria que atienda las particularidades de los y las estudiantes que pudieran estar en riesgo de deserción, sea por las razones antes mencionadas, o bien en aquellos casos en que las conductas de las y los adolescentes irrumpa en el código de convivencia escolar y se presentan como límites innegociables.

Ambas resoluciones, manifiestan que una buena convivencia tiende a articular el conjunto de acciones que impliquen el respeto por la diversidad, la tolerancia, solidaridad, la autonomía progresiva de los estudiantes, y el ejercicio de una ciudadanía democrática.

Para ello, tipifica los comportamientos que irrumpen lo estipulado por dicho código como faltas, las cuales las divide en faltas leves, moderadas, intermedias, graves, extremadamente graves y límites innegociables. En relación al tipo de falta, se determina la cantidad de puntos que se descontarán de un total de 25 con los que inicialmente cuentan los y las estudiantes.

Tomando la Resolución 558 de 2019, esta tipificación describe:

- Faltas leves: aquellas acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad para las cuales se descuentan entre 1 y 2 puntos.
- Falta Moderada: acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad a pares del estudiante, o bien la reiteración de faltas leves, donde se descuentan entre 3 a 4 puntos
- Falta Intermedia: acciones que ocasionan un perjuicio o daño leve, de baja intensidad a los adultos, como directivos, docentes, preceptores, celadores etc., o que la acción realizada haya causado daños de baja intensidad para la escuela: edificio escolar, mobiliario escolar, o identidad institucional del establecimiento, o bien, reiteración de faltas moderadas; descontando de 5 a 7 puntos.
- Falta Grave: acciones que causan perjuicio o daño de mayor intensidad y, por lo tanto, riesgosas para sí mismo y/o sus pares. El riesgo puede ser a la integridad física, moral o psicológica de los actores involucrados; o que las acciones realizadas hayan sido de

mayor intensidad y riesgosas para la escuela, edificio escolar, mobiliario escolar, identidad institucional del establecimiento. En este caso se descuentan entre 7 y 9 puntos.

- Falta Extremadamente Grave: acciones que ocasionan perjuicio o daño de mayor intensidad y por lo tanto, riesgosas para los pares del estudiante, adultos, siendo alguno de ellos directivos, docentes, preceptores, celadores etc. representando un claro peligro para la integridad física, moral o psicológica de los actores involucrados. En este caso se descuentan entre 9 y 15 puntos.

Las acciones que por sus características califican como transgresoras a límites innegociables son aquellas que atentan con la integridad sexual, física, étnica de las y los estudiantes, la comercialización de sustancias ilegales dentro o en las inmediaciones del edificio escolar entre otras. Dichos límites innegociables no implican una baja de puntos, sino el tratamiento del caso en relación a los protocolos de actuación estipulados por la Dirección General de Escuelas y en ello, dar aviso a las entidades pertinentes para ser abordado.

Es por ello que aquellos estudiantes que reiteraran estos comportamientos que irrumpen en lo instituido de las escuelas, pueden quedar sin puntos, pasando entonces a una modalidad de escolaridad protegida, en las cuales, como se menciona anteriormente, son los directivos y el Servicio de orientación, quien arbitra los medios para que los estudiantes, fuera del curso y su grupo de pares, vaya completando los contenidos propios de su curso a fin de acreditar los saberes. (Resolución 445, 446 y 114 de 2018 y Resolución 558 de 2019 de Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza)

3.2.4 Trayectorias alternativas en la lógica institucional

Si las instituciones educativas son ese escenario donde se producen subjetividades (Korinfeld, et al., 2016), se puede decir entonces que dentro de las instituciones educativas aparecen aspectos de lo social y cultural que van dando cuenta de formas de relación, ya sea entre pares, ya sea con los adultos de la institución. Estas formas de relación se van conformando siempre en relación a otro que va delineando un lugar a ocupar, una posición subjetiva de los y las adolescentes en relación a la Institución educativa.

En ello, resulta necesario pensar en “lo generacional” como una de estas manifestaciones. Retomando lo desarrollado, se observan en las escuelas diferentes “generaciones” en múltiples relaciones. Dentro de la dinámica institucional, en las escuelas, la generación de adultos pareciera signada como aquella portadora de saber, a transmitir a los y las adolescentes que serían aquellos “otros”, los “diferentes”, quienes a saber, se encuentran para aprender (Skliar, 2017).

Tomando los desarrollos de Rascován (2016), en las instituciones aparecen tensiones entre agentes, que se ponen de manifiesto en las particularidades de los diferentes contextos culturales, donde las subjetividades emergen y muchas veces quedan ligadas a la disrupción. Disrupción que no sólo se manifiesta en las relaciones, sino en la lógica normalizadora de las instituciones educativas.

Las instituciones educativas aparecen como un lugar para la producción subjetiva, y en ello los y las adolescentes ocupan una posición social y cultural en dicho proceso.

Así, aquello que aparece como “fuera” de esta lógica normalizadora de la escuela, no pareciera ser trabajado como una instancia de pregunta, como un espacio para repensar dicha lógica, sino como una falta que debe ser corregida. Es en estos intentos de “corrección” que muchos estudiantes continúan en la insistencia disruptiva, dado que la sola quita de puntos no

otorga la posibilidad de reflexión, de pregunta y de producción subjetiva. (Korinfled et al., 2016; Skliar, 2017)

Recientes investigaciones ponen de manifiesto cómo el carácter del régimen académico que aparece como conciliador y contenedor de las diversas situaciones particulares de los estudiantes, donde aparece además una falta de explicitación de sus diversos componentes (régimen de calificación y promoción, régimen de asistencia y régimen de convivencia, entre otros), operan solapadamente y afectan el verdadero tránsito por la escolaridad de los adolescentes y jóvenes (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009 y 2012).

Entonces, cuando la disrupción se sostiene en el tiempo, ese mencionado índice de convivencia escolar, que en principio cuenta con 25 puntos, llega a dos o a cero puntos, y en ese caso, la Institución demanda al Servicio de Orientación de las Escuelas que comience a implementar estrategias en la modalidad de trayectorias alternativas.

En el año 2016, cuando esto ocurría, los estudiantes comenzaban a transitar, dentro de la misma escuela, una trayectoria alternativa de escolaridad protegida. De ese modo, asistían una o dos veces por semana, donde se les entrega algunas tareas referidas a los espacios curriculares, realizaban las tareas en su hogar y volvían a concurrir a la escuela a entregarlas y recibir nuevas tareas. Esta concurrencia, además, implicaba el ingreso en diferentes horarios, por un lapso no mayor a 2 hs reloj y sin contacto con sus compañeros. En algunas ocasiones se habilitaban talleres de reflexión, donde los estudiantes debían participar de manera obligatoria.

Es decir, si bien continuaban asistiendo a la institución, los estudiantes transitaban una trayectoria paralela a la del resto de sus compañeros, perdiendo además las posibilidades de continuar el contacto frecuente con quienes forman parte de su vida cotidiana.

En el marco de los talleres de reflexión es que en muchas ocasiones se ponen de manifiesto esos otros aspectos que hacen a las trayectorias educativas mencionadas y que implican parte de su formación escolar, social y cultural.

Capítulo 3:

Dinámica Inclusión/exclusión y su relación con lazo educativo

3.3.1 Sobre la exclusión

Tal como se viene desarrollando, dentro de las instituciones educativas, frente al advenimiento de nuevos sectores sociales, las escuelas se enfrentan a diversos desafíos de inclusión. Es necesario desplegar cómo son estas estrategias de inclusión y cómo se abordan aquellas situaciones que se presentan por fuera de lo instituido.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2018), excluir significa “sacar a alguien o algo del lugar que ocupaba”, e incluir es “poner algo dentro de sus límites”, “conexión o amistad de alguien con otra persona”. Autoras como Mancebo y Goyeneche (2010), plantean que ambas palabras no remiten a atributos de los individuos sino a la relación de unos individuos con otros. Remite a quienes quedan por fuera del ámbito educativo y quienes pueden gozar de su derecho a educarse plenamente.

La modalidad de escolaridad protegida con la que se trabajaba en el año 2016 se planteaba como una estrategia para aquellos estudiantes que habían quedado sin puntos en el índice de convivencia escolar. Ésta era una modalidad de reducción horaria donde asistían por fuera del grupo de clases a fin de no perder contacto con la escuela. Una modalidad que en su formalización pretendía que los estudiantes continuarán dentro de las escuelas pero a su vez, en un espacio diferente que el resto, es decir, dentro pero afuera.

Es importante conceptualizar cómo se describe esta relación inclusión/exclusión a fin de profundizar la comprensión sobre esta posición dentro-afuera en la institución educativa. Tomando dicha relación como dos polos de una contradicción, se entiende que cada uno de ellos es en relación al otro, uno se define por oposición al otro. Esta dialéctica aparece por momentos más polarizada, donde en las prácticas educativas, la exclusión aparece por momentos como polo dominante, pese a que desde algunas políticas educativas se intente

promover, al menos desde el discurso, prácticas inclusivas. (Feinmann, 2012; Hegel, 2003; Quiroga, 1994; Nuñez, 2003; Skliar, Téllez, 2017; Zelmanovich, 2015)

Inés Dussel (2000), plantea el interrogante sobre desde dónde es entendida la inclusión, y alude que esta inclusión siempre supone una idea de homogeneización que puede rastrearse desde el inicio de la escuela. Esta inclusión de todos los sectores a la institución educativa implica una mirada de un ellos y un nosotros, ellos los que necesitan ser incluidos en una lógica institucional particular y un nosotros como garantes de incluirlos en una modalidad pre establecida. De este modo, un elemento importante para poder definir la inclusión y también la exclusión, es comprender desde qué mirada se entiende al otro y a lo diferente y cuáles son los mecanismos y técnicas que se ponen en juego para operar como límites entre ellas.

Siguiendo con la idea de la autora, se puede decir que en las prácticas educativas modernas, la idea de igualdad como homogeneización implicó una mirada rigidizada, donde lo diferente aparece como amenaza. Si lo que se pretende entonces es que todos los sujetos ingresen al sistema educativo y transiten a la misma edad por los mismos años, que se comportan todos de la misma manera, entonces, quienes pretendan conservar algo de la diversidad, algo de lo no establecido institucionalmente, serán percibidos como la alteridad, como un peligro para la identidad colectiva o bien como sujetos inferiores que todavía no han alcanzado el nivel de instrucción necesario.

Se puede decir que en las instituciones educativas, bajo principios de inclusión, se pone en juego una paradoja, dado que los efectos muchas veces resultan ser los contrarios. Y se pone de manifiesto cuando por un lado, lo que se pretende es que estos adolescentes “diferentes”, aquellos que no se “adaptan”, no dejen de asistir a clases, pero por otro, asisten a una modalidad que los exilia de la vida institucional, alejándose de la posibilidad de abrir una puerta a una inclusión efectiva de los estudiantes en el lazo educativo, con mayores posibilidades de alojarlos (Bayeto, 2017).

Skliar y Téllez (2017), describen la exclusión como un exilio, un destierro en la misma institución educativa. Un lugar que remite a una posición, que en apariencia se muestra confortable, pero que destilan aburrimiento, tedio, insatisfacción, desidia o muerte. En relación a lo descrito, se observan entonces inclusiones políticamente correctas pero sensiblemente confusas que impactan en la subjetividad de los estudiantes.

Otros autores plantean que la exclusión se presenta como la pérdida de posibilidades de articulación, donde la sociabilidad queda restringida, las personas quedan sumidas a la pasividad de aceptar aquellos efectos propios de la vivencia de segregación, los adolescente terminan actuando esa misma posición que les fue asignada, y muchas veces la agresión continúa estallando en estas escenas. De este modo, este lugar de segregación, de exclusión se perfila como gueto donde la figura de la marginalidad, va configurando un lugar de identidad (Núñez, 2003).

Es importante destacar que cuando se describe la exclusión en las instituciones educativas, se alude no solamente a una situación social, tal vez económica, sino sobre todo afectiva. Autoras como Brawer y Lerner (2014), manifiestan que una persona que es excluida es alguien a quien le falta un lugar para ser alojada, es la demostración puesta en escena de que no se es necesario para el otro. De este modo, tanto la inclusión como la exclusión no se presentan siempre de manera pura sino que existen graduaciones, y ambas no son el resultado de un solo acto sino el efecto de una trama de relaciones personales e institucionales. En síntesis, inclusión o exclusión depende de cuánto se habilita o no la participación de los integrantes en la comunidad educativa, cuánto se habilita una posición que brinde o no la posibilidad de habitarlas.

Para estas autoras, hablar de exclusión implica hablar de una situación que genera un tipo de violencia muy particular, la cual se pone de manifiesto, muchas veces, como descarga pulsional no regulada. Esta situación de exclusión, no permite que pueda ponerse a trabajar en un proyecto que invite a los estudiantes a vincularse con la comunidad, no habilita un espacio que los vincule con otros y dé como resultado una tarea producida, una actividad artística, un grupo de militancia, acciones comunitarias, etc. La exclusión genera un tipo de violencia que no enlaza a los estudiantes, dejándolos por fuera.

Terigi (2009), plantean a grandes rasgos, cinco formas diferentes que ponen de manifiesto situaciones de exclusión en las Instituciones educativas:

- La primera forma es el estar fuera de la escuela;
- la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella;
- la tercera es la escolaridad de “baja intensidad” y corresponde a aquellos alumnos que, aún cuando asisten a la escuela, no se involucran con sus actividades educativas;

- la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores;
- la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia, es decir, estudiantes que terminan su trayectoria escolar, pero sus aprendizajes no les son instrumentales al momento de seguir con otros estudios.

Cualquiera de estas manifestaciones de exclusión, dirá la autora, implica una dificultad para alojar al otro en su singularidad, en su reconocimiento como otro legítimo. Y es entonces cuando puede pensarse la exclusión como un circuito de violencia.

Zelmanovich (2011), manifiesta que la notoria apertura de la escuela secundaria a sectores sociales a los que antes no llegaba, los cuales se presentan signados por desigualdades materiales y simbólicas sumados a las aceleradas transformaciones culturales y tecnológicas; fueron diversificando los perfiles estudiantiles y en ello las demandas formuladas a la escuela, produciéndose en muchos casos nuevas modalidades en los procesos de segregación-exclusión que dificultan el sostenimiento del vínculo educativo .

Continúa describiendo que la des-inserción de los lazos de reconocimiento, aquellos que son los que permiten regular el goce y pacificar, aparecen como un nuevo síntoma institucional. Esta des-inserción se manifiesta como una perpetuación de los circuitos de violencia que se manifiestan dentro y fuera de las instituciones.

Se podría agregar que cualquier práctica de segregación- exclusión se manifiesta como una paradoja en constante tensión, dado que por un lado la alteridad es necesaria para asegurar la existencia del grupo, pero por otro lado, se empuja a que dicha alteridad sea eliminada (Cevasco, 2010 en Zelmanovich, 2011).

Por último, se puede decir que la exclusión entendida como una construcción social encubre tres modalidades, a saber, la eliminación de lo diferente, el encierro y/o deportación y la dotación de ciertas posibilidades de un estatus especial donde se continúa conviviendo con la comunidad pero donde ciertos derechos de participación social, cultural y económicas son privativas (Zelmanovich 2007).

3.3.2 Sobre la Inclusión: alojamiento subjetivo

Por inclusión se entiende todo lo relacionado con el acceso y la participación de los estudiantes, poniendo énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados por diferentes motivos (Brawer y Lerner, 2014).

Mancebo y Goyeneche (2010), consideran que el término inclusión educativa tiene un uso recurrente que puede ser resignificado como equidad educativa, la cual remite a la igualdad de oportunidades. Agregan además una distinción entre brindar estas oportunidades en el ingreso al sistema educativo como punto de partida, y en el acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias como punto de llegada. La igualdad de oportunidades como punto de llegada implica además de la cobertura de la trayectoria, una equidad en las condiciones de aprendizaje para que así, independientemente de cuál haya sido su punto de partida, puedan alcanzar los mismos resultados.

En la revisión de la literatura, se observa que en las instituciones educativas, la preocupación por la integración ha sido un interrogante que ha interpelado las prácticas. Las prácticas inclusivas muchas veces se ponen en juego como una paradoja donde se realizan integraciones a estudiantes con alguna discapacidad, pero por otro lado y de manera simultánea se expulsa y discrimina a otros estudiantes, por lo que la inclusión continúa siendo un desafío (Blanco, 2006).

En el enfoque de la inclusión, según la autora, el problema no se centra en una lectura individual del sujeto, sino del sistema educativo y sus escuelas. Que los estudiantes estén incluidos en las instituciones educativas no depende del comportamiento individual sino del compromiso institucional para dar lugar a lo diverso. Por ello un “aspecto clave de la inclusión

es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana”. (p.7)

Pensar en una educación inclusiva, implica un lugar para alojar al otro, a ese otro diferente que permite valorar y abrir la posibilidad al despliegue subjetivo. Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es el lugar asignado para estos estudiantes en proyecto de escolaridad protegida?, dado que ese lugar itinerante de entrada y salida a la escena educativa pareciera ser la creación de un espacio, un gueto que contiene aquellos estudiantes que no han logrado amoldarse a lo que el código de convivencia escolar establece (Núñez, 2003).

De este modo, visualizar las posibilidades de aprendizaje en el respeto por el otro en su otredad, se presenta como una difícil tarea. Desde la posición de exclusión y la asignación de ese lugar particular dentro de la institución, el alojamiento subjetivo aparece como una tarea doblemente compleja. Por un lado, trabajar con las implicancias subjetivas de ser el “estudiante en trayectoria”, por otro, lograr que esa imagen de exclusión no inhiba la posibilidad de establecer un vínculo educativo, alojando a estos adolescentes dentro de la misma institución (Nuñez, 2003; Zelmanovich, 2011).

Brawer y Lerner (2014), consideran que muchas veces se confunde inclusión con el sólo hecho de permanecer en la institución educativa, pero en definitiva, incluir al otro implica un proceso profundo de construcción de ciudadanía donde cada actor puede ir desplegando sus obligaciones y ejerciendo sus derechos. Estas autoras refieren la inclusión educativa como un derecho y no como un privilegio.

Agregan además, poder pensar la inclusión en las instituciones educativas implica poder operar sobre el principio de que cada adolescente tiene sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje diferentes, las cuales deben ser atendidas. No es suficiente que una Ley Nacional de Educación hable de inclusión, sino que las instituciones educativas pueda expresar en cada una de sus prácticas su capacidad de alojar al otro.

De este modo, alojar al otro implica un lugar en el que se pueden aceptar y construir las subjetividades y organizar, a partir de la identidad de cada actor la construcción y la transmisión de saberes socialmente significativos (Villaggi, 2012) .

Como manifiesta Zelmanovich (2010), inclusión está relacionada con la recuperación paulatina de la dignidad y el reconocimiento del saber singular del otro. Poder suponer un saber

en el otro, un hacer singular de cada estudiante implica recuperar paulatina y laboriosamente la propia dignidad, ya no sólo del estudiante, sino también del educador, transferencia mediante.

3.3.3 Vínculo educativo y lazo social

Violeta Núñez (2005) define vínculo educativo cuando refiere que:

“Sin duda, el vínculo educativo es una atadura, liga, ata al sujeto humano a un destino: a ser inexorablemente un ser de la cultura, de lenguaje, inscrito en el mundo simbólico, en las generaciones, donde cada sujeto ha de buscar su propio lugar y jugar el juego. Determinación y contingencia, van anudando los itinerarios para cada quien. El vínculo educativo puede jugar, y si juega bien, será como una plataforma de lanzamiento hacia el por-venir, si se instala en la paradoja de sujetar [...]” (p.39)

La autora define vínculo educativo como una atadura entre generaciones que promete un tejido de confianza necesaria para que el hecho educativo se produzca. Es en esta trama, donde son necesarios tres aspectos que conforman un triángulo que no cierra en su base, y que posibilitan el tránsito para que el hecho educativo se produzca: el agente de la educación, el sujeto de la educación y los contenidos de la educación.

Denominándolo Triángulo Herbartiano, describe que el sujeto de la educación se implica en esta relación disponiéndose a algo de la tarea civilizatoria, consintiendo en algún punto a una cierta violencia o coacción pedagógica; el agente de la educación es el representante de las generaciones adultas cuya función es la transmisión cultural y el sostenimiento del acto pedagógico, ese sostenimiento del límite necesario para que algo del orden de la educación sea

posible; en cuanto al tercer elemento, los contenidos de la educación, son aquellos bienes culturales seleccionados para su transmisión. Este elemento articula a los otros dos, dado que media entre el sujeto y el agente, une y a su vez separa, permitiendo el deslizamiento de la relación educativa. Es necesario que el agente de la educación pueda vivificar esta cultura, dado que si sólo repite contenidos sin una implicancia, el vínculo no se establece.

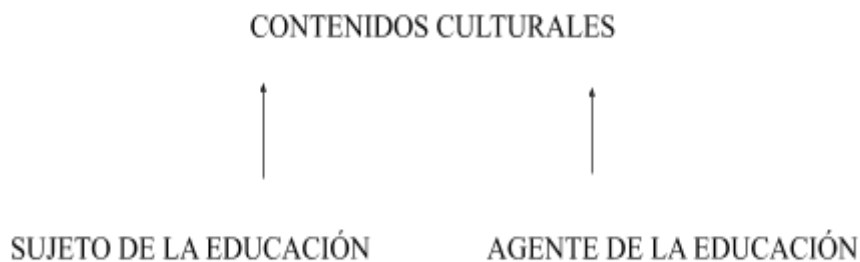


Figura 1. Triángulo Herbartiano. Hebe Tizio

Moyano (2010), agrega que el vínculo educativo implica una constante construcción donde el agente trabaja en la transmisión de los contenidos para que sean apropiados por el sujeto de la educación. La transmisión no se dará de manera natural, pero si el par transmisión-adquisición se emprende como una tarea, habilitará un lugar para el encuentro donde poder dar un nuevo sentido a esas tareas. Este lugar que se habilita no es otro que el lugar de la cultura que habilita a los sujetos a convertirse en herederos y permite el vínculo, el lazo social.

Mejía Correa (2008), define vínculo para el psicoanálisis como esa atadura que implica dos términos donde uno debe interpelar al otro e incidir en el otro de alguna manera. Esta unión entre las dos partes implica un consentimiento, un estar dispuesto para el encuentro con el otro.

Agrega, para que exista un vínculo no basta con que dos cuerpos se encuentren en el mismo espacio, algo más debe ocurrir. En la situación de educación, el docente ofrece al adolescente un vínculo particular con el saber, y si ésta propuesta, este ofrecimiento cobra valor para el estudiante, se operará en él un consentimiento que implica una demanda al docente, para que brinde más de ese saber que provoca placer. Es de esta manera, que cuando la oferta suscita una demanda se produce un enlazamiento, y este enlazamiento es el vínculo educativo.

Para esta autora es importante resaltar que el vínculo es un producto de una operación, ese encuentro entre alguien que ofrece y alguien que consiente dicha oferta porque ha sido captada en su deseo, generando así una nueva demanda que los enlaza.

Por otra parte, existen ciertas condiciones necesarias para que el sujeto pueda consentir esta oferta y la transmisión de los contenidos culturales se produzca. Al respecto, Medel (2005), dirá que estas condiciones previas son:

- Que exista un lugar en la institución para el estudiante al cual pueda dirigirse.
- El estudiante para poder dar consentimiento al ingreso de nuevos contenidos culturales, algo de sí mismo deberá modificar, pero para que esto suceda, deberá encontrar algo valioso en la oferta que encarna el agente de la educación.
- El agente de la educación supone en el estudiante un sujeto histórico, social y cultural, con intereses, motivaciones, capacidades pero también sus límites, reconociendo que hay lugares donde la educación no puede llegar.

Si estas condiciones previas son posibles, aparece además otro aspecto necesario, que es el tiempo. Por un lado aparece la cronología propia de la institución, pero por otro lado el tiempo singular del sujeto. Entonces, la educación debe intentar trabajar en la articulación de ambos tiempos para que el sujeto pueda ser inscripto en la cultura.

Fazio (2013), plantea el lugar de la transferencia en el vínculo educativo. Considera que sin transferencia no es posible trabajo social, analítico ni educativo. El vínculo educativo se construye en la suposición de otro, en un trabajo de transmisión por una parte del agente y un trabajo de apropiación. De este modo, en la transmisión y la adquisición se va configurando un lugar que posibilita el encuentro, un lugar compartido donde se re significan estos trabajos. Este lugar a resignificar no es otro que la cultura, ese mundo que acoge a quién llega.

Continúa el autor mencionando, que la transmisión educativa implica una tarea que habilita al sujeto en esta herencia cultural y social, y es por esto que el vínculo educativo es una forma de vínculo social, dado que tiene una función de filiación, promueve ese enlazamiento a lo social y cultural .

Para que se pueda producir la situación de aprendizaje, es necesario que ese otro esté allí, que lo aloje, y en ello supone la transferencia como proceso fundamental.

Según Laplanche y Pontalis (2007, 439) transferencia es “el proceso en el que los

deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, en una relación y un modo en particular en la relación analítica”.

La transferencia no corresponde exclusivamente a la situación psicoanalítica, dado que existe en otras circunstancias, en las que es fundamental, como en el vínculo educativo, dado que es una condición necesaria para que pueda producirse una situación de aprendizaje. La transferencia aparece como algo más que la simple asimetría imprescindible para poder aprender (Fazzio, 2013).

Continuando con la idea del autor, el vínculo educativo es fundante en la situación de aprendizaje porque implica reconocer a otro, un sujeto deseante, incompleto. Aprender no es sólo la incorporación de algo nuevo en la estructura de conocimiento, implica tomar como punto de partida la transferencia, esta relación con el otro que se establece en la situación de aprendizaje. Y el reconocimiento de que algo de ésta se pone en juego, permite que el docente pueda asumir aspectos de su propia incompletud, de un no saber, el cual posibilitará una posición frente al conocimiento, un interrogante hacia sí mismo y hacia el sujeto por conocer. En la relación pedagógica, no es tan importante lo que el docente sabe, sino lo que puede hacer, transferencia mediante, con ese conocimiento.

Retomando las ideas de Mejía Correa (2008), hablar de vínculo implica un más allá de la palabra, ya que no es una conversación entre un emisor y un receptor, tiene que ver con esa relación intersubjetiva que se instaura por el lenguaje, donde para que haya lazo, es necesario que alguien interpele al otro, y que este otro se deje convocar. Este lazo social fundado en el lenguaje es el que permite que la palabra pueda ser ofrecida a un otro y el movimiento, en tanto discurso, instaure el vínculo.

Toscano y Molina (2010), comprenden que vínculo educativo o vínculo pedagógico es un norte desde donde poder abordar cualquier práctica en el ámbito educativo. La tarea de educar implica esa incertidumbre propia de toda relación, porque como todo vínculo social se asienta en un vacío que invita a reinventar en cada encuentro, con cada sujeto y en cada relación.

Castro y Ferrari (2013), aportan que en el acto educativo los sujetos involucrados establecen un lazo social, que se genera en esta dialéctica entre el sujeto que brinda una oferta educativa y el sujeto que consiente con dicha oferta para luego, demandar más. Este consentimiento implica una disposición del sujeto al aprendizaje. Agregan además que éste lazo social es lo que se define como vínculo educativo, donde los tres elementos del

triángulo herbartiano se conjugan en la práctica pedagógica, y por ello la función del educador o agente de la educación es encontrar ese punto de encuentro entre el sujeto de la educación y la cultura. La oferta que se brinda al estudiante va más allá de los contenidos, implica una oferta de acercamiento particular con el saber. Cuando hay vínculo educativo, el educador ha permitido un lugar donde el estudiante pudo desplegar esa intimidad propia de su subjetividad que le permite ser quien realmente es como sujeto, y no como ideal de estudiante.

Núñez (2003), aporta que el vínculo educativo no es algo que se establece de una vez y para siempre; en su dialéctica, puede pensarse como ese momento en que una mirada enlaza y deja una marca.

Porque si la mirada es puesta en el estudiante individualmente como quien podrá aprender sólo según sus capacidades, quien debe ponerse en movimiento, se estaría renunciando a la posibilidad de educar, y se estaría anulando al estudiante como sujeto del aprendizaje, ligándolo a un mero estudiante que carece. Se estarían allí borrando los actores de la escena educativa, sería un borramiento de la relación en sí misma y en ello se quebraría el vínculo educativo (Castro y Ferrari 2013).

Martinis (2012), considera que al hablar de vínculo educativo es importante poder tomar como punto de partida la clarificación de quién es el sujeto de la educación y cuál es su tarea en la educación. El sujeto de la educación, en tanto sujeto, es quien se encuentra en proceso de recibir un legado social y cultural, aquello que la humanidad ha construido históricamente, eso que humaniza al sujeto. Entonces propone que es necesario partir desde una visión de suponer un otro, que hay un sujeto otro con una historia a quien se le propone conocer algo más de la transmisión cultural. Pero sin el reconocimiento de un otro en su singularidad, la operación de aprendizaje, el vínculo educativo, se ve borrado de la escena, el lazo se quiebra.

Finalmente, se puede decir que sí es posible reconocer al otro en su singularidad, como portador de una historia y un legado cultural y social, como un sujeto con expectativas y deseos, el vínculo educativo se presenta como una posibilidad en torcer lo inexorable de la existencia (Núñez 2003; Zelmanovich 2015; Castro y Ferrari, 2013).

Segunda parte:
Marco Metodológico

Capítulo 4:

Aspectos Metodológicos

4.1 Aspectos metodológicos

4.1.1 Tema de investigación:

El tema de investigación surge de la inquietud de observar estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida de una Escuela Secundaria de Mendoza y en ello, comprender algunos aspectos referidos a su impacto en la subjetividad. Como subtema se pretende abordar el alojamiento en el lazo educativo de estudiantes que transitan trayectorias alternativas en una escuela secundaria de Mendoza y su relación en la dinámica inclusión-exclusión.

4.1.2 Preguntas de investigación:

El presente trabajo de investigación nace desde la práctica de habitar un espacio en una escuela, de allí las preguntas surgen como guía para poder articular los conocimientos teóricos y dar un nuevo sentido que aporte a nuevas reflexiones.

- ¿Cómo es el proceso de trabajo con estudiantes de escuela secundaria en trayectoria de escolaridad protegida?
- ¿Cuáles son aquellos aspectos que se ponen de manifiesto en la dinámica inclusión-exclusión en la escuela secundaria para estos estudiantes?
- ¿Cuáles y cómo son aquellos procesos que podrían permitir el alojamiento en el vínculo educativo a los estudiantes que transitan trayectorias alternativas?

4.1.3 Objetivos de investigación:

Con la presente investigación se pretende como objetivo general comprender aquellos procesos que permiten que los estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida puedan establecer un lazo educativo con la Escuela.

Se establecen como objetivos específicos:

- Describir un proceso de trabajo con estudiantes de escuela secundaria en trayectoria de escolaridad protegida,
- Conocer las apreciaciones subjetivas por parte de los estudiantes que transitan una trayectoria escolaridad protegida en relación a la dinámica exclusión- inclusión,-
- Comprender aquellos aspectos que se ponen de manifiesto en la dinámica inclusión-exclusión en la escuela secundaria para estos estudiantes.
- Comprender aquellos procesos que podrían permitir el alojamiento en el vínculo educativo a los estudiantes que transitan trayectorias alternativas.

4.1.4 Anticipación de sentido

En la presente investigación se trabajó con las siguientes anticipaciones de sentido:

- Frente al proceso que transitan los estudiantes en trayectoria alternativa, cuando en la institución aparece algo, alguien con quien referenciarse, se producen movimientos subjetivos que permiten enlazarse a otros e implicarse como sujetos en la producción de proyectos.
- Que los estudiantes puedan implicarse en proyectos en el marco de la institución educativa, es una estrategia de inclusión, que apunta al ingreso de contenidos culturales que posibilitan el lazo social y produce subjetividad.
- Estos movimientos subjetivos si bien se presentan como importantes aprendizajes para los adolescentes, responden a tiempos diferentes a los planteados en la lógica institucional, quedando igualmente excluidos de la escuela.

4.2 Descripción de la metodología utilizada:

4.2.1 Enfoque:

La presente investigación se desarrollará desde un enfoque cualitativo dado que los objetivos que se plantean implican la preocupación por comprender el entorno de los

acontecimientos, y centran su indagación en los contextos naturales, tomados tal y como se encuentran, en donde los seres humanos se implican e interesan, pueden evaluar y experimentar directamente (LeCompte, 1995 citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999).

Es importante destacar que la elección de un método cualitativo radica en la necesidad de poder arrojar aspectos teóricos a experiencias que parecieran hechos aislados en las instituciones educativas pero que revisten de importancia su sistematización. Como manifiesta Rodríguez Gómez et al. (1999), la teoría permite arrojar coherencia a lo que en apariencia se presenta como desconectado.

En este tipo de investigación como dirá Souto (2010), se “pretende conocer al sujeto en su medio, no como una abstracción o esencia, sino en un contexto institucional que hace a su realidad”. (p. 68).

Autores como Cifali (1992), en Píriz,(2017), se refieren a este tipo de investigación, donde educación y psicoanálisis confluyen, como psicoanálisis aplicado, dado que se pretende dar cuenta de este encuentro donde el psicoanálisis es trasladado al campo de aplicación configurándose en un una herramienta de investigación y suma de conocimientos.

Por ello es que en la presente investigación , se utilizará como método de lógica científica el razonamiento abductivo, entendido como aquel que partiendo de una descripción de un recorte de los relatos de los sujetos, se llega a una anticipación de sentido que la explica; se relacionan diversos relatos que dentro de una anticipación de sentido y que articulado con un marco teórico, permiten una comprensión de los hechos de manera válida. (Karlen et.al., 2012).

4.2.2 Tipo de estudio

Se realiza un estudio de tipo descriptivo dado que, como menciona Danhke, (1989), en Hernández Sampieri (2010), “busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p. 102).

Como manifiesta el autor, se busca describir situaciones y eventos, cómo son, cómo se manifiestan determinados hechos y de este modo especificar características y perfiles propios del grupo de adolescentes en particular. De este modo, poder continuar preguntando sobre los modos de intervención de los psicólogos dentro de las Instituciones Educativas.

4.2.3 Diseño

Se utilizará un diseño de “estudio de caso único,” el cual entendido por Neiman y

Quaranta (2006), como aquel que “suele utilizarse, fundamentalmente, para abordar una situación o problema particular poco conocido que resulta relevante en sí mismo”(p. 224)

Desde esta perspectiva, y siguiendo con la idea de los autores, se busca la comprensión en profundidad del caso y sus aspectos particulares dejando de lado la intención de arrojar generalidades. Por este motivo es que comprende que un caso puede ser constituido por “un sistema delimitado de tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad de la misma en el marco de su complejidad” (p.220)

Stake (1999), entiende el estudio de caso como aquel donde la investigación puede ser aplicado a organizaciones, comunidades, sociedades, grupos o individuos, poniendo centro en la particularidad y complejidad del caso singular a fin de comprender las circunstancias importantes de su actividad.

Manifiesta además que un caso es el resultado de un recorte de una temática de interés para la investigación donde se pretende profundizar y conocer globalmente sobre el fenómeno, no buscando en ello posibles generalizaciones.

Por ello es que en la presente investigación, se apunta a problematizar a partir de las preguntas de investigación, aquellos aspectos que se despliegan en el acontecer de una escuela secundaria en relación a la inclusión y exclusión y sobre aquello que permite hacer lazo a los estudiantes en trayectorias alternativas. Para ello, se articula el marco conceptual a fin de aportar en su desarrollo que permita el análisis y comprensión del caso.

Cabe destacar que construir un caso, como expresa Méndez Martínez y Rojas Hernández (2017), de investigación constituye, como menciona “un medio para mostrar el encuentro entre el investigador y su objeto de estudio, quien pone en tensión a la teoría mediante sus pronunciamientos”(p. 133). Agrega además, que una vez que el objeto de estudio se ha delimitado, tanto el sustento teórico como la dimensión metodológica operan en consecuencia, de manera que a partir de su posterior análisis pueda contribuir al estado de conocimiento sobre el objeto de investigación.

La construcción de casos fue realizada con el objetivo de poder pronunciar desde el marco teórico, las posibilidades de establecer un lazo educativo en los estudiantes de trayectorias alternativas y ser analizados en relación a la dinámica inclusión- exclusión. Se busca en la elección de estos tres casos poder hacer una aproximación en la comprensión y explicación de las preguntas de investigación que guían este recorrido.

4.2.4 Campo empírico y contextualización espacial y temporal.

El proceso de observación de campo, entrevista y recogida de datos se realizó durante el año 2016, donde, en el transcurso de seis meses se trabajó en un espacio de talleres de reflexión con tres estudiantes, dos de ellos en proyecto de Escolaridad Protegida por haber agotado sus puntos ICE y uno, luego de haber abandonado la escuela.

El mismo se realizó en una Escuela de Educación Media de Gestión Estatal de una zona alejada del gran Mendoza. En la misma, asisten adolescentes que provienen de hogares donde predominantemente sus padres realizan trabajos en el ámbito rural. El acceso a la zona es determinado por la frecuencia de ómnibus, los cuales pasan con más de una hora entre sí, siendo que a partir de las 20 hs, dejan de funcionar. Este elemento determina bastante la posibilidad de los estudiantes a acceder a actividades por fuera del barrio.

Por otra parte, el barrio donde se encuentra la escuela, cuenta con un club social donde asisten a practicar fútbol o bien, dependiendo de los horarios, algunos pueden acceder a un Polideportivo un poco más alejado a practicar actividades, pero este sector es el minoritario.

En cuanto a actividades de índole cultural, en una escuela Primaria de la zona hay una Biblioteca Popular, en la que se reúnen madres de los estudiantes a realizar actividades como tejido, pero no se conocen propuestas dirigidas para adolescentes y jóvenes.

En la Escuela donde se realiza la investigación, funcionó hasta el año 2015 un Centro de Actividades Juveniles, (CAJ), donde los estudiantes de la misma podían participar de talleres a contraturno de deportes, danza, música y artes marciales. Este espacio tenía una fuerte repercusión entre los adolescentes, quienes participaban activamente, incluso, en aquellos casos donde aparecían dificultades con algún estudiante en sus relaciones con la Escuela, el CAJ era un espacio de articulación donde muchas veces encontraban un lugar.

Este proyecto deja de funcionar en el Gobierno actual, y este espacio se pierde, quedando nuevamente muy reducidas las alternativas de recreación para estos adolescentes.

4.2.5 Unidades de análisis

Dice Hernández Sampieri et.al. (2010): “En las investigaciones cualitativas en lugar de preguntarnos: ¿quiénes van a ser medidos?, nos cuestionamos: ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos?” (p. 562)

En esta investigación se trabaja con aquellos estudiantes de una escuela en particular que se encuentran dentro de los talleres de reflexión para quienes transitan el proyecto de Escolaridad Protegida.

Dicha escuela secundaria es de modalidad orientada al agro, se encuentra en el Departamento de Luján de Cuyo inserta en una población semi rural, donde comienzan a observarse algunas características de urbanidad.

En este caso, son en principio dos estudiantes que se encuentran bajo proyecto, donde luego se suma uno más que había dejado de asistir a la escuela, a quien se lo invita a participar. Se trabaja con estos estudiantes, dado que permiten una mayor comprensión en profundidad de lo que se pretende indagar y en ello poder responder las preguntas de investigación propuestas.

El primero de ellos, a quien se mencionará como K estaba cursando 1er año por segunda vez, el segundo a quien se mencionará como N cursaba 1er año por primera vez y el tercero de ellos, a quien se mencionará como I, cursaba cuarto año y decide dejar la

escuela. El rango de edad de los estudiantes era entre los 14 y 16 años y todos ellos se auto percibían como varones.

Durante seis meses se trabajó con estos estudiantes, acompañando el proceso donde la producción final, pudo contener aspectos de todo lo que se fue trabajando y reflexionando, es decir, construyendo entre ellos.

Mencionan Karlen et.al. (2012), que un caso se construye a partir de un recorte de los relatos de los sujetos inmersos en la institución educativa. En esta investigación el caso surge en base a la experiencia subjetiva de dichos estudiantes. Éstos fueron seleccionados por integrar la experiencia de escolaridad protegida en función de las posibilidades que ofrece la temática para abordar el impacto en la subjetividad y la posibilidad de ser alojados en la institución a la luz de la dialéctica inclusión- exclusión.

4.2.6 Instrumentos

Se trabajó con Observación participante, entendida como un método de recogida de datos en interacción entre y con los participantes, que implica la participación en la vida social, compartiendo las actividades que realizan dentro de la Institución Educativa (Rodríguez Gómez, et al 1999).

Por otra parte, se utilizó entrevista entendida como “una reunión para intercambiar

información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Hernández Sampieri, et. al., 2010). Las entrevistas se dieron en el marco del encuentro y el diálogo con los participantes a fin de explorar y conocer los significados atribuidos a la experiencia.

La modalidad con las que se trabajó fue con entrevista en profundidad, dado que lo que se persigue es conocer las ideas, supuestos, percepciones de los participantes del Proyecto de Escolaridad protegida en una escuela secundaria en Mendoza. Es decir que se intentará con ellas buscar aquellos aspectos que se conocen pero focalizando de a poco, hacia aspectos más precisos, acompañando para que aparezcan las expresiones propias de los participantes pero sin sugerir las respuestas. (Rodríguez Gómez, et al 1999)

Se trabajó también con entrevista grupal, la cual es de tipo no estructurada y dirigido por el entrevistador quien plantea preguntas abiertas y supervisa el desarrollo de la reunión. En las mismas, los participantes pudieron realizar reflexiones y conclusiones grupales respecto al proceso, los cuales fueron registrados a posteriori en cuaderno de campo (León y Montero, 2003).

También se utilizarán diferentes tipos de documentos que aportan considerablemente al proceso de investigación cualitativa. Como menciona Hernández Sampieri et. al. (2010), “tales elementos tienen la ventaja de que fueron producidos por los participantes del estudio o los sujetos de estudio, se encuentran en su "lenguaje" y usualmente son importantes para ellos” (p. 616). Siguiendo con la idea del autor, se utilizaron documentos individuales y grupales, los registros de cada encuentro fueron volcados en cuaderno de campo, también se toman como documentos para la investigación, graffitis, letras de canciones, tapa de disco y disco de grabación producido por los participantes.

4.2.7 Procedimiento

La presente investigación surge de la anteriormente mencionada experiencia como una posibilidad de sistematizar el trabajo realizado.

En dicha experiencia, los estudiantes participaron de los talleres de reflexión firmando un consentimiento informado entre los adolescentes y sus padres. También se pide autorización en ese momento para participar de diferentes actividades relacionadas con la grabación de un cd con las canciones realizadas.

A fines de preservar la identidad de los adolescentes, tanto el nombre de la Escuela así como los nombres de los adolescentes serán ficcionados.

Los talleres de reflexión comenzaron a funcionar en el mes de mayo, cuando dos de los estudiantes quedan sin puntos ICE. Frente a esta situación, se realiza una entrevista con los padres y madres de los estudiantes a quienes se les notifica de la situación y se firma un acta compromiso y consentimiento para que sus hijos, asistan además de los días de apoyo, al espacio de taller.

El objetivo del mismo era propiciar un espacio de escucha y reflexión para que los estudiantes pudieran reconocer aquellos aspectos que los habían llevado a quedar en situación de condicionalidad. En principio los días de encuentro eran los días miércoles de 14 a 15.10 hs y comienzan a asistir dos de ellos.

Desde un comienzo el espacio estuvo habilitado como un lugar de escucha, el cual los adolescentes lo transitan en principio desde una obligación, pero luego con entusiasmo. Es en este espacio donde surge el reconocimiento de algunos de sus intereses, entre ellos el rap, con el cual se comienza a trabajar. En total se desarrollaron aproximadamente unos 26 talleres donde los estudiantes pudieron ir realizando su proyecto.

En algunos de estos talleres se fueron realizando algunas actividades por escrito que permitieron ir conociendo sus apreciaciones. Al final del taller, se solicita a los estudiantes que evaluaran el espacio, preguntando: ¿qué significó para ellos participar del taller?, ¿qué cosas se llevaban como aprendizajes de este espacio?, ¿Qué le cambiarían o agregarían?.

Esta evaluación por parte de los estudiantes fue plasmada en un informe a la Institución sobre los resultados de dicho proyecto.

Tercera parte:

**Presentación y Discusión de
Resultados**

5. Presentación y discusión de resultados

5.1 Presentación de un caso

Retomando lo desarrollado anteriormente, el presente caso único, está compuesto por tres estudiantes que transitaban una reducción horaria en su asistencia a clases y que concurrían semanalmente al taller de reflexión.

Los dos primeros estudiantes, comienzan a asistir de manera obligatoria a los talleres de reflexión que desde el Servicio de Orientación se habían diagramado y al cual en ese momento estaría acompañando.

A fines de comprender desde dónde es que los adolescentes comienzan a asistir, es que se describe brevemente la trayectoria escolar de cada uno, con el propósito de poder ir ampliando la mirada en las trayectorias reales que involucran a cada uno los sujetos. (Terigi 2009)

a) **La trayectoria de K**

K comienza a cursar primer año en el ciclo lectivo 2015, durante ese año tuvo dificultades con diferentes docentes dado que no permanecía en el curso, saliendo sin permiso, no realizaba las tareas y por momentos tuvo algunos enfrentamientos con otros compañeros. Por este motivo, llega a diciembre sin puntos ICE y adeudando todos los espacios curriculares. En las mesas de diciembre y febrero logra rendir muchas de las materias y pasa a segundo año.

En el ciclo lectivo 2016 comienza segundo año con las mismas dificultades del año anterior, y con la mayoría de los mismos docentes. Motivo por el cual, muchos docentes comienzan a proponer en sala de profesores, quitarle puntos cada vez que sucediera algo a fin de que no estuviera más en el curso, dado que según sus dichos, no permitían el desarrollo de las clases.

De este modo es que en el mes de mayo, K se encuentra sin puntos ICE y transitando una trayectoria alternativa, donde asiste dos veces por semana a buscar tarea que debe completar en su hogar. Además, uno de los días debe asistir a los talleres de reflexión.

En las primeras semanas de taller se dialoga con el adolescente, quien manifiesta sentirse muy triste con el hecho de no poder estar con sus compañeros de curso. También manifiesta que cuando se siente muy mal, se practica cortes en su muñeca, de las cuales deja ver diferentes cortes con distintos tiempos de cicatrización.

Se abre la posibilidad de diálogo frente a esto y también comenta que otra cosa que lo ayuda cuando se siente triste es escribir. Comenta que le gusta escribir letras de rap y que no lo está haciendo con la frecuencia que le gustaría. Al solicitar que muestre alguna de sus letras, comenta que las tiene todas desordenadas en su mochila, igual que sus carpetas.

Se le entrega entonces un cuaderno, el cual decora él mismo con grafitis y collage y se acuerda que ese será su cuaderno para escribir letras de canciones. Se le pregunta si le gustaría escribir una para la próxima semana, a lo cual accede con gusto.

Cabe destacar que K era un estudiante que no presentaba inasistencias a clases y frente a la reducción horaria planeada, se presenta todos los días de manera puntual. Luego de terminar sus tareas generalmente se quedaba en la escuela, intentando mantener contacto con sus compañeros y amigos. En varias ocasiones, algunos docentes se quejan porque K se asomaba por las ventanas del curso para saludarlos o dialogar con ellos.

Se acuerda institucionalmente que K debe retirarse del establecimiento una vez terminadas sus tareas.

b) Sobre la trayectoria de N

N ingresa a primer año en el ciclo lectivo 2016. Había repetido en la primaria un año por lo que ingresa con 14 años. Desde el inicio se muestra muy inquieto y con dificultades para concentrarse en las tareas que los docentes piden.

Si bien tiene un trato respetuoso con los docentes y compañeros, comienzan a bajarle puntos ICE por no trabajar en clases, salir del curso sin permiso, interrumpir la clase de manera constante. Ya a finales de mayo se encuentra sin puntos ICE y como alumno condicional.

Por este motivo es que comienza a asistir a los talleres de reflexión donde ya asistía K, quienes resultan conocerse. N también le gusta mucho cantar y tiene aptitudes musicales que hace que ambos decidan escribir letras y comenzar a buscar bases para producir sus rap.

c) **Sobre la trayectoria de I**

I cursó hasta cuarto año en la escuela, si bien su trayectoria escolar no tuvo grandes dificultades, nunca mostró una adhesión real a dicha trayectoria.

Proveniente de familia de trabajadores rurales, a los 16 años comienza a rondar por su cabeza la idea de que no quiere continuar con la escuela, dado que se siente más útil ayudando en la finca a su familia. Por otra parte, manifiesta que la escuela secundaria tampoco le va a modificar sus posibilidades laborales, dado que viviendo en un lugar de muy difícil acceso, no se imagina estudiando una carrera, sino trabajando en la finca al igual que sus padre y hermanos.

Por este motivo es que hacia el mes de septiembre, y frente a un rendimiento académico que no lo alentaba, dado que como él reconoce, su poca motivación por la escuela hizo que se llevara casi todas las materias, decide abandonar la escuela.

A pesar de intentar diferentes estrategias, I ya había tomado una decisión. Dejar ese año y tal vez el próximo terminar la secundaria en un Centro de Adultos, (CENS), dado que le queda más cerca de su casa y su horario vespertino, le permitiría poder trabajar durante el día para aportar a la economía familiar.

Frente a esto, se propone, primero a la Institución y luego a I, que continúe asistiendo a los talleres de reflexión como posibilidad de que no pierda contacto con la institución educativa, hasta que el año próximo pueda retomar. Acceden ambas parte y el adolescente se suma a los talleres.

Al principio asiste de manera irregular, los primeros dos encuentros no llega y al tercero llega tarde. Hacia el cuarto encuentro, manifestó que él también sabe rapear y que también escribe sus propias letras.

Confluyen los tres estudiantes en comenzar a trabajar juntos en dichas creaciones.

A partir de este momento I se incorpora al taller asistiendo todos los encuentros y trayendo diferentes materiales que aportan a la tarea. Entre ellos, buscar bases de música rap sobre la que improvisar las letras.

Siendo que en la zona donde residen los estudiantes, la conectividad es escasa, asistir con bases descargadas de internet implicaba que tuvieran que movilizarse a un Cyber para poder descargarlas. Cada nuevo encuentro aportan nuevas bases descargadas y nuevas letras o ideas para escribirlas.

5.1.2 Punto de partida: “Esa vieja no me quiere”. El vínculo educativo como demanda

Como primer viñeta, se toma la del primer encuentro con los estudiantes en trayectoria, en ella manifiestan:

- *“Es que esa vieja no me quiere, no hago nada pero igual siempre me echa la culpa a mí. Los otros chicos también molestan pero estoy yo acá”.*
- *“Cuando me pongo las pilas, la llamo para que me explique y no me da bola, le explica a los de adelante nada más”*
- *“Le entrega la fotocopia a todos y a mí no”*

Los estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida refieren que están en esa situación porque los docentes no los quieren. Frente a la pregunta de por qué creen que no los quieren surge el discurso escolar. Se atribuye a que no tienen las carpetas completas, que no hacen los trabajos,

que les da ganas de hablar con sus compañeros y por eso se paran, que hacen chistes e interrumpen la clase, que tienen ganas de salir del curso pero no les dan permiso, entonces salen igual. Descripciones que van apareciendo ligados a una representación ideal de lo que debería hacer un estudiante.

Como se menciona, estos emergentes escolares aparecen ligados únicamente al sujeto, como responsable de su trayectoria. Siendo señalados como los únicos responsables de la imposibilidad de hacer efectivo el hecho educativo, pareciera que el discurso escolar colocara a los estudiantes en una posición de inmovilidad y pasividad, es decir, sin posibilidades reales de poder mostrar otros aspectos de sí mismos más que “el estudiante problema”.

Esta mirada que sólo recae en el estudiante, pareciera estar ligada a una lectura que los inculpa y excluye, dado que no se estarían incorporando otros elementos que constituyen la escena escolar como ser, la modalidad de abordaje del sistema educativo y la escuela en particular y la relación con los contenidos culturales por parte del agente de la educación y del sujeto de la educación. Si sólo los estudiantes son los responsables de realizar este movimiento de enlace a los contenidos culturales, entonces el agente de la educación estaría careciendo de función.

Desde una lógica de inclusión se entiende que no depende del comportamiento individual sino de las respuestas en conjunto que se puedan ir construyendo para acercarse a la demanda que emerge (Blanco, 2017).

Esta posición de los estudiantes en escolaridad protegida en la institución se ven reflejadas en las letras de rap, que como efecto, muestran el impacto subjetivo de la exclusión. Las letras de rap que escriben los estudiantes en los primeros talleres, a menos de un mes de haber quedado con alumnos condicionales y asistir a una reducción horaria, mencionan sentimientos de soledad, aislamiento, cierre de oportunidades. Algunas de ellas mencionan:

- *“el cielo las puertas me ha cerrado”*,

- *“soy un pecador”*,

- *“no tengo arreglo”*,

- *“es muy feo sentirse abandonado”*,

- "miro al cielo y pregunto: ¿madre, por qué me has abandonado?"

- "es muy feo alejarse de la gente por algo que yo hice cuando estaba muy demente"

La responsabilidad individual es incorporada por los estudiantes, quienes sienten que al no responder al ideal de estudiante, son sujetos "sin arreglo", que merecen el destierro. Skliar y Telléz (2013), desarrollan el concepto de exilio como una modalidad de exclusión dentro de la misma institución educativa, pero esta situación remite más a una posición, un lugar asignado a estos estudiantes que lo toman como propio, y que no estaría habilitando otros movimientos posibles. Pareciera que no hubieran gradientes en la relación institucional, donde o se es el estudiante esperado institucionalmente, o el exiliado, y esto es percibido por los estudiantes.

Frente a los relatos de los estudiantes se puede pensar que en la posición de exilio, algo en la relación de educación se rompe cuando un docente deja de esperar algo de esos estudiantes. Esto aparece como un declinamiento en la tarea educativa, donde el docente ya no apuesta por el estudiante, y deja de confiar en la posibilidad de hacer efectivo el hecho educativo. El adolescente entonces es corrido de su posición de sujeto de la educación, al docente como agente educador y la transmisión, ese ingreso a los contenidos culturales que son los que hacen lazo, se ve obturada (Núñez, 2005).

Se puede agregar entonces, que sin los contenidos culturales como una terceridad en la relación pedagógica, el vínculo deja de ser educativo y comienza a transitar otro tipo de relación, donde lo propio de cada función, tanto del agente de la educación como del sujeto de la educación pierden su especificidad (Moyano, 2010).

Ser un estudiante de trayectoria alternativa, supone en principio una posición que se configura en el discurso escolar como categorías que trabajan lo diferente, no como la alteridad, sino como algo que no es admisible, constituyendo efectos sobre la subjetividad de los estudiantes, quienes las comienzan a tomar como propias. "*Esos chicos son imposibles*", "*No hacen nada, les pida lo que les pida, no lo traen*", entre otros discursos van configurando un lugar, una plaza a ocupar.

Este lugar que los discursos van configurando asemejan una posición de borramiento subjetivo, donde el sujeto pierde lugar para poner algo de sí, actuando de manera repetitiva un papel asignado que no lo implica como sujeto sino como "caso difícil", y de este modo, dificultando además la posibilidad de responsabilizarse sobre sí mismos.

Esa posición de borramiento subjetivo, como se observa en las letras, produce efectos en los adolescentes. Si los adultos que encarnan el encargo de enlazar al sujeto desde los contenidos culturales declinan en su tarea, y se limita a confrontar al adolescente desde ese personaje disruptivo, la oferta se limita a reforzar ese personaje alienado, no logrando más que una repetición de esta alienación, no habiendo lugar para la implicancia del sujeto (Zelmanovich, 2002).

Es importante destacar que no tener un docente disponible implica no tener a quién preguntar y en ello no tener ante quién interrogarse a sí mismo, preguntas fundamentales precisamente en la adolescencia y preguntas que posibilitan los movimientos en las posiciones subjetivas que se van configurando (Núñez, 2005).

Desde esta posición de alienación configurada por el personaje actuado en la escuela, (posición de alienación siempre en tensión), el sujeto en su singularidad, intenta inscribir por diferentes vías algo que devuelva una imagen de sí, una huella como camino de vuelta a la propia familiaridad de sí mismo, frente a lo ajeno del devenir. Cuando el tiempo para el diálogo no es la vía habilitada, algunas veces encuentra otros caminos.

Sucede que en algunas ocasiones, frente a los sentimientos de anonimato o de inexistencia, la imagen de sí, es devuelta por ese “personaje disruptivo”, “el estudiante en trayectoria” o el acto mismo, como por ejemplo el de autolesionarse.

“Me corto porque cuando me siento mal, me ayuda a tranquilizarme” manifiesta uno de los estudiantes. El malestar encuentra como vía de inscripción las autolesiones, es el modo de desahogo que pareciera instalarse cuando no se habilita el espacio para las palabras. Pareciera ser el modo de dejar una marca propia que lo diferencie del personaje alienado. Como dirán Kuras de Mauer y May (2015), “es una escena épica, solitaria y destinada a un otro a quien cuestiona, rechaza, convoca, excluye” (p. 3).

Podrían pensarse esas marcas en el cuerpo, las autolesiones que se practican en soledad y son ocultas, como una inscripción desde ese lugar de anonimato, pero también como un llamado a la mirada de un otro que le devuelva un modo diferente de inscribirse en la dinámica escolar. Una marca que invite a que alguien pregunte, para que el sujeto pueda volver a interrogarse y comenzar a escribir un nuevo relato sobre sí mismo.

Es por eso que resulta tan necesaria la confianza del agente de la educación. Estos cortes aparecen en la escena escolar, y es entonces una posibilidad desde donde comenzar a trabajar.

Aparecen en la escena cuando algo de la transferencia se hace posible, y aparece como una invitación de enlazamiento que podrá encontrar algunos bordes para volver a transmitir ese legado cultural.

Estaría implicando entonces, que el agente de la educación pueda suponer un sujeto en el estudiante, para poder luego, centrarse en la transmisión cultural sin descuidar los aspectos afectivos en esta relación, de ese nuevo momento en la relación con el conocimiento (Castro y Ferrari, 2013; Fazzio, 2013; Martinis , 2012).

Suponer un sujeto implica reconocer en el estudiante intereses y capacidades que lo habilitan precisamente al encuentro con el deseo de aprender (Castro y Ferrari, 2013). Sin ignorar que el vínculo educativo se asienta sobre una demanda amorosa (Zelmanovich, 2002).

Núñez (2003), considera que muchas veces se atribuye a las nuevas generaciones condiciones como el desinterés , la apatía, el desgano o la violencia, y se deja de lado aspectos que pueden ser “el efecto de las actuales condiciones del discurso pedagógico y la desresponsabilización de los adultos” (p. 33).

En algunos recortes del discurso docente se puede observar esto, cuando manifiestan:

- *“Es imposible dar clases con ellos en el curso”*
- *“No hacen nada, no tienen carpeta y son unos maleducados”*
- *“Necesito que me lo saquen del curso”*
- *“Yo les explico a los de adelante que son los que tienen ganas de aprender”*

En estos recortes se pondría de manifiesto algo de esta renuncia de algunos docentes, quienes ya no estarían esperando nada de estos estudiantes y necesitan que no estén en el curso para continuar con su tarea. Aparece además esta idea de que es sólo el estudiante quien debe hacer el esfuerzo por enlazarse a la oferta de saber, desresponsabilizándose los adultos de la tarea de enlazarlos en un vínculo con dicho saber.

Por otra parte, en los fragmentos expresados por los estudiantes, aparece algo de la demanda de volver a ser ubicados en la posición de sujetos de la educación. El recorte mencionado: *“esa vieja no me quiere”*, aparece no sólo como una queja, sino como un llamado, una demanda de enlazamiento desde el afecto para poder continuar en la relación propia del

hecho educativo. Porque para conocer, dice Rasconván (2013), “es necesario ser reconocido bajo la forma de la confianza en la mirada del otro” (p. 47).

Esta demanda de amor propia de la transferencia también deja ver que algo de lo institucional hace lazo, dado que reclaman ser alojados. En la relación pedagógica no sólo se ponen en juego los conocimientos que el docente transfiere, sino que algo de la relación afectiva es necesario que está presente para que enlace y se vislumbren algunos movimientos.

Estos movimientos implican que el educador habilita ese lugar donde el estudiante puede desplegar lo propio, esa intimidad propia de la subjetividad que aparece como un punto desde donde comenzar a enlazar los contenidos culturales como legado.

5.1.3 Sobre el despliegue subjetivo como posibilidad de lazo

E- ¿Y qué les gusta hacer a ustedes?

K- A mí me gusta escribir, escribo letras de rap, las tengo acá (muestra muchos papeles diseminados dentro de su mochila, los estira y los muestra)

E- Qué lindo, ¿y cuándo escribís?

K- Escribo cuando estoy triste, escribo letras y después busco bases para cantarlas. (Ritmos que buscan en internet y les permite cantar sus letras de rap)

N- yo también rapeo, me gusta el free style, además toco la guitarra. Mi papá toca la batería así que por ahí nos ponemos los dos

E- ¿y se animan a improvisar algo?

En este recorte, los estudiantes comienzan a habitar la trayectoria desde otro lugar. En principio aparecía la queja que estaría ligada a la demanda de ser ubicados desde otro lugar institucional. Comienza a aparecer algo de lo que los estudiantes saben o conocen y lo ponen en juego.

Si el ingreso a la relación educativa parte del agente de la educación hacia el sujeto de la educación, con los contenidos culturales como terceridad que media la relación, algo de la cultura propia de los adolescentes comienza a aparecer como una posibilidad de enlace (Moyano, 2012).

Las letras de las canciones aparecen como producciones en papeles sueltos, por lo que se acuerda buscar cuadernos para volcar las producciones. Se buscan cuadernos de los materiales con los que cuenta la escuela y son entregados a ambos. Al siguiente taller, esos cuadernos vuelven decorados con grafittis y con nuevas letras escritas.

Cuando Rascovan (2013) manifiesta que la subjetivación es la operación que interviene entre la subjetividad y el lazo, y que implica ese plus que los sujetos pueden darle al proceso de construcción subjetiva, estaría posibilitando pensar que algo de la subjetivación comienza a operar en los adolescentes del taller.

Ofrecer un cuaderno podría pensarse como ofrecer un espacio para el despliegue subjetivo, una posibilidad de poder comenzar a escribir esas letras de rap que podrían dar un nuevo sentido, tomando una nueva distancia con los hechos para poder aproximarse ya no desde el lugar de la repetición, si no desde un lugar que no los deje atrapados en el papel asignado. Implicaría suponer un sujeto activo frente a las circunstancias. De este modo, organizar estas ideas de los adolescentes podrían pensarse como posibilidad de subjetivación, de dar sentido (Rascován, 2013; Zelmanovich, 2012).

En estos primeros movimientos se comienzan a observar algunos pequeños efectos, las letras de las canciones aparecen como enlace a los contenidos culturales, los cuales se presentan como posibilidad de lazo desde donde retomar el vínculo educativo en un nuevo giro.

En las letras aparecen aspectos relacionados a la posición de los estudiantes frente al saber. Pero ya no desde el lugar de exilio sino desde una posición de participación desde su propio saber. El “personaje” comienza a declinar apareciendo el sujeto de la cultura:

- “Acá venimos nosotros a enseñar cómo se tiene que rapear”,

- *“Nosotros vamos enseñar que las palabras sirven más que las manos, la violencia no tiene lugar”*,

- *“Tenemos mucho para dar”*.

Se va configurando un lugar en la escuela donde los estudiantes tienen un saber y algo para mostrar, un espacio diferente para el despliegue singular. Muchos de estos conocimientos están ligados a las nuevas tecnologías, a la música, al dibujo, conocimientos que muchas veces no son reconocidos en su valor desde la lógica institucional.

En cada encuentro son ellos quienes manejan los programas de edición de sonido, compaginan las bases con los audios, mostrando conocimientos propios de su generación en relación a las tecnologías de la información y la comunicación. Si bien es cierto, como manifiesta Levy (2013), que no todos los adolescentes tienen la misma posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías, las condiciones del momento histórico los atraviesa a todos aún en los diferentes contextos sociales.

Estas tecnologías permiten algunos autoaprendizajes que parecieran disputar el lugar de saber de los docentes. Pero continuando con lo expresado, no se trata sólo de los conocimientos sino del vínculo que se establece con el saber, vínculo que puede enlazar al adolescente si el docente asume su “no saber” y da lugar a suponer un sujeto histórico, social y cultural en el estudiante.

Desde este lugar se puede decir que en los talleres de reflexión algo del sujeto- estudiante emerge, volviéndose a inscribir otra posición diferente al exilio. El borramiento subjetivo comienza a delinear nuevos lugares y algo de la subjetivación se pone en movimiento. Se va recuperando la posición de sujeto de la educación, y se comienza a ofertar una nueva plaza para ocupar en esta relación (Moyano 2002; Skliar y Telléz, 2013; Tizio 2003).

Los estudiantes se organizan en rondas, donde cada uno toma un turno para raper, cuando el compañero termina, el próximo retoma algo del anterior y continúa con su propio desarrollo. Pero cada vez que alguien comienza a raper, primero menciona su nombre:

- *“Acá está NSC que les viene a contar...”*
- *“Soy Nick y les voy a decir...”*

Esta necesidad de reafirmación, pareciera estar abriendo lugar a otra manera diferente de dejar una huella subjetiva, ya no como acto inmediato de descarga sobre el cuerpo, sino que articulado a la palabra, a las letras de las canciones, los adolescente comienzan a inscribir una nueva posición. Se observa que además en este nuevo espacio, no son sus nombres propios los que se mencionan, sino que aparece un nuevo personaje, ya no el personaje disruptivo, sino el personaje que algo tiene para mostrar, contar, enseñar.

Si el proceso de subjetivación es esa acción que permite dar un nuevo sentido, poner una marca, una firma, poner algo personal, se puede observar entonces este recorte como un efecto del movimiento subjetivo de los adolescentes. Construyen desde un lugar alternativo al de la propuesta curricular procesos de subjetivación con sus propios conocimientos, relaciones de poder y estéticas propias (Rascován 2013).

- *Acá los turnos se respetan*
- *Che, no da que digas eso, estamos en la escuela.*
- *Si, puteadas no, mostremos otra cosa.*
- *Si, enseñémosle a los pibes que pueden rapear en vez de andar bardeando.*
- *Profe, ¿y si pedimos permiso para hacerlo en los recreos?, Así les mostramos...*

Los estudiantes confeccionan una nota solicitando autorización a la Directora para el uso de micrófono y equipos en los recreos, comprometiéndose a cuidarlos. La propuesta es aceptada y entonces el horario deja de ser una hora veinte minutos por semana, y de a poco son tres horas o más, dos veces por semana. Y el espacio comienza a habitarse y otras oportunidades y resistencias van configurando otro momento en el proceso.

En cada recreo los estudiantes comienzan a ocupar el salón de usos múltiples y mientras sus compañeros buscan la merienda, se acercan, escuchan, intercambian bases, algunos compañeros de otros cursos son invitados a rapear y la palabra comienza a circular.

5.1.4 El lugar para el alojamiento subjetivo en la Institución educativa

Los estudiantes proponen en medio de ensayos y las rondas en los recreos, encontrar un nombre para el grupo. Se discute durante un encuentro cómo puede llamarse el grupo. Deciden tomar el nombre de la trayectoria “Escolaridad Protegida” como nombre del grupo de rap. De este modo, se comienza a resignificar una posición que en principio parecía signada por la inmovilidad y la desesperanza. Escolaridad Protegida deja de ser el nombre de la trayectoria para convertirse el nombre que identifica al grupo, espacio que se construye en principio entre los exiliados, pero que frente al encuentro con el otro, toma otra connotación.

La posibilidad de dar sentido encuentra lugar si hay un otro disponible, y esta posibilidad de encontrar un nuevo sentido se convierte en protección y amparo. Son los adultos en las escuelas, quienes deben estar disponibles para poder acompañar estos procesos de subjetivación que sirven de lazo, de amarre y enlace a los contenidos culturales.

Lo que aparece en juego entonces entre el educador y el estudiante es el ofrecimiento de las referencias, los significados que permiten construir una diferencia frente al papel asignado, teniendo como protagonista su propia palabra.

Es en la asimetría del encuentro entre generaciones donde el adulto puede habilitar ese lugar para el soporte de significados que ampara y devuelve una escolaridad que protege (Zelmanovich 2002). Como mencionan Cicutto et al. (2005), son precisamente esas palabras las necesarias para poder acompañar a los adolescentes en los procesos que transitan, esas palabras que los ubiquen y den un lugar propio para su despliegue subjetivo.

Es el encargado de realizar el grafiti que será la marca del grupo, porque es el que “sabe dibujar” y luego de varios intentos eligen uno que comienza a aparecer en el pizarrón en cada encuentro, en las cartucheras, como papel dibujado y plastificado con cinta en los celulares, como dibujo con fibra en algún jean o campera. Nunca aparece como grafiti en las paredes de la escuela.

- *Profesor de música: Qué bueno lo que están haciendo los chicos, pensar que en el curso no hacían nada... Me dijeron que tienen ganas de grabar, yo les puedo dar una mano en eso, tengo algunos programas para grabar que están buenos, les puedo dar una mano si quieren... los miércoles tengo un módulo libre, si se pudieran reunir ese día, podríamos trabajar en ese rato...*

La propuesta es bien recibida por los estudiantes que acuerdan cambiar el día de encuentro, y “Escolaridad Protegida” comienza a proyectar la grabación del disco.

Como se mencionó anteriormente, si la propuesta queda sólo en alojar al sujeto sin ofrecer algo de los contenidos culturales, la relación se convierte en una relación de semejantes que difiere del encargo propio de la situación educativa: transmitir aquello que, haciendo lazo, convierte al sujeto en sujeto de la cultura (Moyano , 2005; Núñez, 2005).

Sin deseo de transmisión por parte del agente de la educación, será difícil la tarea de que el sujeto de la educación pueda ocupar esa plaza. Tanto el profesor de música, como Directora y Regente habilitan un espacio diferente dentro de la institución. Los estudiantes buscan las llaves del armario, instalan los equipos y luego vuelven a guardar cada cosa en su lugar. Los equipos son cuidados por los estudiantes e incluso aparecen llamados de atención entre ellos, si alguno no cumple con lo pautado., la autorregulación es tomada grupalmente, no como norma vacía, sino como acuerdos construidos y dan valor al proyecto.

Retomando el concepto de autoridad desarrollado en la presente investigación, entendida como aquella que es el resultado de la legitimación que se le otorga a otro a cambio de obtener un beneficio, ya sea de amor, de cuidado, de afiliación social, etc, se puede pensar en este recorte que la autoridad que era en principio desafiada por los estudiantes, comienza a encontrar su razón de ser. Si la legitimación de la autoridad se da en una relación con otros, es en la dinámica de los talleres donde comienza a aparecer una nueva dimensión. La oferta de escribir y grabar canciones y mostrar otra imagen de sí mismos en el ámbito escolar, promueve entonces el cuidado del espacio, en esta relación con otros, la autoridad que comienza encarnada en el adulto, comienza a ser acuerdo explícito entre adolescentes (Brawer y Lerner , 2014) .

Tanto autoridad como subjetividad son posiciones que se van construyendo, y estas posiciones implican lugares y lazos sociales que hacen de referentes. Enlazados en la propuesta, estos movimientos pueden pensarse como efectos subjetivos por parte de los adolescentes, que

encuentran un nuevo sentido en la necesidad del cuidado del espacio, en el respeto de los tiempos de los compañeros, en la necesidad de ordenarse para cumplir con la tarea que se proponen. Hay un nuevo sentido que es el que demanda otro modo de relación y donde los adolescentes encuentran espacio para enlazarse (Cicutto et al., 2016).

Se puede pensar, desde los desarrollos del concepto de vínculo educativo, que la autoridad como contenido cultural, podrá ser inscripto cuando sea ofertado por el agente de la educación, y será tomado por los sujetos de la educación si existe un consentimiento. Algo de este consentimiento es lo que este recorte estaría comenzando a vislumbrar, teniendo en cuenta que en el hecho educativo, es el adulto, desde su posición de asimetría, quien ofrece este marco de referencias para que el adolescente pueda enlazarse. Desde la posición de exilio, sin un adulto referente que realice una oferta, los estudiantes no podrán encontrar lugar para consentir o no dicha propuesta (Nuñez, 2005; Moyano, 2005; Cicutto et al., 2016; Skliar y Telléz, 2016).

- *¡N, callate que está hablando el profe!*
- *Si, N, si hablás todo el tiempo no vamos a poder grabar nuca!*
- *Dale, si tienen razón, perdón profe.*

Las grabaciones del disco requerían de un lugar donde no hubiera mucho ruido y no ingresara gente. Requería de una intimidad y cercanía diferente y se habilita la oficina de la Regente como sala de grabación.

Al ingresar los estudiantes se muestran animados y se ríen entre ellos:, algo de la nueva posición que se va construyendo trae alegría, risas, el proyectos entusiasmo.

- *¡Cuántas veces entramos acá para que nos caguen a pedos!*
- *(Uno se sienta en la silla de la Regente), ¡Llamame a que venga que le voy a bajar puntos! (Risas), ahora mandamos nosotros.*
- *Profesor: Bueno, si mandan ustedes, graben solos, yo me voy.*
- *Nooo profe, es chiste, empecemos a armar (los micrófonos, computadora, etc).*

El docente tiene algo que ofrecer, los estudiantes sienten que esa oferta es valiosa y consienten que es ese profesor quien tiene algo para entregarles, entonces demandan más y los contenidos culturales comienzan a circular en esta relación, devolviendo no sólo una imagen diferente de sí, sino un lugar, una plaza, y el docente es llamado a su función.

Entendiendo que si bien el vínculo educativo no es algo que se construye de una vez y para siempre, el análisis de la viñeta puede colaborar a comprender estos movimientos en los tres componentes del triángulo herbartiano que desarrolla Violeta Núñez, (2005).

Si la Institución educativa es ese lugar donde se producen subjetividades, es también el lugar donde las normas propias permiten acotar y ordenar las relaciones. Los adolescentes encuentran una posición diferente en su relación con sí mismo y los otros, y es allí donde comienzan a establecer estas propias normas que contienen algo de lo institucional. Estas normas institucionales podrían pensarse como una terceridad, esa terceridad necesaria de los contenidos culturales que son los que devienen en sujeto al estudiante,, imagen que pacifica, regula y da un nuevo sentido (Kornifeld, et al., 2013; Moyano, 2005).

El día de la grabación del disco, I que mostraba una rapidez en sus respuestas para contestar en las batallas de rap se muestra lento, se equivoca en su letra ensayada muchas veces y sus compañeros se muestran molesto. Lo increpan:

- *K: Te dijimos que no.*
- *Er: no a qué?*
- *N: Profe es que se fumó un porro antes de venir, no ve?*
- *K: Por eso está en cualquiera.*
- *N: Te la re mandaste loco, es nuestro disco.*
- *I: Si ya se, malísimo, me la re mandé. (enojado)*
- *Er: ¿te ayudó acá?*
- *I: No, el porro no sirve para rapear.*

El proyecto aparecer entonces como un espacio para poder pensar los propios cuerpos de los adolescentes, invita a reflexionar sobre la legitimidad del cuidado cuando encuentra vías que habilitan a un discurso desde de la participación de los estudiantes, dado que para sostener el proyecto que los enlaza, es necesario estar presentes. Son sus propios compañeros quienes encarnan una modalidad nueva de autoridad, frente a lo que se va construyendo en el espacio para poder interpelar a su compañero, demandando su compromiso y tipo de presencia.

Como manifiestan Brawer y Lerner (2014), inclusión serán entonces toda aquella instancia donde los estudiantes puedan participar, tomar una posición activa ya sea desde una agrupación, un club, expresiones artísticas, etc.

Se puede pensar entonces lo descrito como una manifestación de los efectos que puede generar las instancias de inclusión en los estudiantes, quienes pueden realizar grandes cambios en su posición, en principio frente a la institución ,pero siempre a la vez, frente a sí mismos. Un espacio que demanda y enlaza, devuelve la imagen a ellos mismos , son sujetos necesarios para el proyecto y esto los compromete a estar presentes. Es de este modo que aparece como posible que los sujetos puedan responsabilizarse en sus propias posiciones, y cuidar este lugar que los incluye.

5.1.5 Sobre los discursos en la institución educativa: dinámica entre inclusión-exclusión

Como se viene desarrollando, se puede decir que los discursos escolares van configurando posiciones en los sujetos, posiciones que habilitan lugares para la inclusión o para la exclusión y sus diferentes gradualidades de ambos. Estos discursos que habilitan posiciones implican un impacto en la subjetividad de los adolescentes.

A medida que el proyecto iba avanzando, los estudiantes de escolaridad protegida dejan de ser vistos por sus compañeros como aquellos que están sólo en proyecto. Escolaridad Protegida comienza a ser el grupo de rap que convoca en los recreos, en las horas libres donde sus compañeros en vez de quedarse en el curso, se acercan a participar.

Y también comienzan a ser esos estudiantes desde los discursos de algunos docentes y personal de la escuela, que:

- *“Cantando rap no van a aprobar las materias”*,
- *“todo muy lindo pero no traen las tareas, así no van a pasar igual”*,
- *“¿Otra vez van a estar con los Roperos? (en vez de Raperos)”*
- *¿Otra vez van a estar en el SUM, no pueden ir a otro lugar donde hagan menos ruido?*

Aparecen en estos relatos algo del desprecio, es decir, estas actividades parecieran tener un menor valor en la lógica de las trayectorias teóricas. Las instituciones educativas con sus tiempos y sus trayectorias anualizadas no estarían permitiendo poner en valor estos tiempos diferentes que plantean los estudiantes en los talleres de reflexión.

Tal como manifiesta Terigi (2017), una de las formas de exclusión dentro de las instituciones educativas es la anualización de las trayectorias teóricas, y esta viñeta estaría reflejando algo de ello. Pareciera que todo lo que no permita concluir con el programa, es entendido como pérdida de tiempo. Tiempo cronometrado por la gradualidad del currículum, la organización por niveles y la anualización de los grados de instrucción y que determinan, juntos o separados, efectos sobre las trayectorias reales de los estudiantes.

Se observa en esta viñeta, cómo las trayectorias teóricas configuran una mirada particular sobre los estudiantes, un discurso que los inscribe en esta relación de una manera en particular. Primero como aquellos estudiantes que no responden a la propuesta del docente irrumpiendo en las clases, luego como aquellos que si bien “ya no molestan en clases”, son un peso para una lógica institucional, un “ropero” que no encuentran lugar dónde ubicar, que pareciera entorpecer el paso y necesita ser corrido de una habitación a otra.

Las trayectorias reales de estos estudiantes estarían rompiendo en algún punto con la anualización y gradualización, y es desde este lugar desde donde se estaría otorgando un menor valor al proceso de los adolescentes.

Cabe mencionar, que I, habiendo dejado de asistir a clases, comienza nuevamente a enlazarse en la institución a partir de la propuesta del taller, asiste a todos los encuentros puntualmente, siendo esta una posibilidad para volver a repensar su relación con la educación formal. Este abandono de I, podría pensarse como una dificultad de las trayectorias teóricas en relación con su trayectoria real, donde si bien, algo de los contenidos culturales que brindan las

Instituciones educativas son de suma importancia, es también relevante poder atender a lo singular de los estudiantes frente a esta relación.

Si se tiene en cuenta que las trayectorias reales no siempre comienzan y terminan para todos en la misma edad, ni en la misma institución, tal vez podría pensarse el abandono de I como un momento de su trayectoria real. Esta mirada podría habilitar un discurso que no lo condene al abandono, sino como posibilidad de arbitrar estrategias para enlazarlo al hecho educativo, lazo social que lo contenga junto a otros en el tránsito por la escuela secundaria.

Los discursos de algunos docentes y personal de la escuela van configurando una nueva posición de exclusión, que los estudiantes comienzan a percibir. Si su lugar no es posible por el momento dentro del aula, pero tampoco en el SUM, ni en las horas libres, ni en los recreos, ¿entonces cuál es el lugar para estos estudiantes dentro de la institución educativa?

Brawer y Lerner (2014), refieren que la dinámica exclusión e inclusión, no siempre se presenta de manera pura, sino que se manifiesta a través de sus graduaciones y que no son el resultado de un solo actor, sino el efecto de una trama de relaciones personales e institucionales.

Estos discursos docentes estarían configurando una situación de exclusión donde se desvaloriza el proyecto que estaría invitando a los estudiantes a vincularse con la comunidad desde una posición diferente, que los vincula con otros, donde se comienza a vislumbrar una tarea producida desde una actividad artística que moviliza y compromete a los adolescentes.

Por otra parte, también surge la necesidad de los estudiantes de continuar mostrando esta nueva posición que les devuelve la participación. De este modo es que se propone realizar un encuentro con otra escuela de Ciudad de Mendoza, para que los estudiantes de Escolaridad Protegida puedan ir a mostrar sus producciones. En principio se muestran temerosos de mostrarse frente a otros chicos, de una escuela privada y en Ciudad, mostrando aspectos de esta desvalorización por la tarea realizada. En el diálogo grupal, esos temores van siendo despejados, y si bien algo de ello permanece, el proyecto entusiasma y deciden participar.

Dicha salida operó como otro momento importante para ellos, quienes regresan muy entusiasmados al asistir a un lugar donde si bien no los conocían, los valoran por lo que pudieron mostrar. La presentación consistía en que el público de adolescentes de la otra escuela, anotaba en papeles algunas palabras o frases, entonces estas eran tomadas dentro de las letras de rap que se iban improvisando. Los estudiantes de la otra escuela, luego de la presentación se acercan a felicitarlos, a dialogar, preguntarles

- *Vieron cómo nos escucharon?*
- *Si, re buena onda los pibes, se acercaron a felicitarme.*
- *Con unos chicos quedamos en contacto porque ellos también rapean.*
- *Profe, a mí me pasó un papelito una chica y cuando lo abrí era su teléfono (Risas)*
- *Salió re bueno, lo tenemos que hacer en nuestra escuela.*
- *Si, y podemos invitar a nuestras familias a que vean también*

La experiencia va dejando otras lecturas sobre sus propias producciones, y sobre la posibilidad de poder mostrar algo distinto de ese personaje alienado del comienzo del proceso. Esta experiencia les resulta significativa dado que permite poner en marcha algo de lo demandado en sus letras, ellos quieren “enseñar que tienen algo para dar.”

Retomando con la dinámica inclusión-exclusión no como categorías estáticas sino en constante movimiento, se puede observar algo de lo posible en las instituciones, en la escuela de origen que permiten el proyecto de articulación, en la escuela visitada que permite alojar a estos estudiantes que muestran lo que hacen y tal vez contagien a otros. El acompañamiento de los adultos en la posibilidad de mostrar algo del protagonismo adolescente, operaría como una práctica de inclusión (Brawer y Lerner, 2014).

Rascován (2016), manifiesta que las instituciones educativas son grandes productoras de subjetividad aportando ese espacio diferente para el despliegue de lo singular en el proceso de crecimiento que implica la adolescencia. Es el ámbito educativo ese escenario de sostén donde establecen esas grandes relaciones y ponen en juego algunos aspectos de sí mismos que no encuentran lugar en otros espacios. Es por esto que la experiencia de mostrar algo diferente de ellos en la escuela, implicaría un habitar un lugar que les devuelve una imagen diferente de sí mismos, posibilidad de suma importancia en esta etapa de grandes crecimientos.

Como menciona Cicutto et al. (2016), las posiciones que se ponen en juego implican lugares y lazos sociales que tienen función de referentes, esta nueva imagen que devuelve la salida se estaría configurando en estos parámetros. Y los adultos desde la responsabilidad de acompañar y sostener al adolescente, ofrece lugares para la producción de subjetividad.

Retomando la viñeta descrita, es importante destacar el pedido de los estudiantes, quienes en su propuesta, solicitan mostrar sus producciones en su propia escuela y a sus familias. La propuesta de los estudiantes podría pensarse como un pedido, una demanda hacia el otro institucional y familiar donde desplegar esta producción subjetiva. El movimiento podría

pensarse desde el lugar del llamado a un otro, que enlazado en palabras y producciones musicales, ya no se realiza desde la irrupción constante o desde los comportamientos que la escuela califica como impropios. Los estudiantes quieren mostrarles que pueden relacionarse de otro modo, cuando hay una oferta que los enlaza.

Frente al pedido de los estudiantes, se propone que puedan cantar en el acto de fin de año, donde algunos compañeros que transitaban eventualmente las rondas de rap, egresaban. El acto de fin de año, sería una posibilidad de mostrar algo distinto y también invitar a las familias a escuchar, pudiendo abrir tal vez a una nueva modalidad en la relación con la Institución, quien cada vez que citaba a los padres de estos estudiantes era por una situación problemática. Tal vez generar un acuerdo entre adultos para sostener y acompañar a estos adolescentes.

Tomando a Skliar y Telléz (2017), las escuelas aparecen como territorios, donde la tierra, ese lugar donde poder pararse para sembrar y cosechar, también implican una disputa, para quien está en el territorio, para el desterrado y para quien quiere volver.

El acto de fin de año, en esta línea de pensamiento, podría pensarse como un territorio en disputa, donde si bien los que egresan son los estudiantes, en algunos casos los adultos diagraman desde sus propios intereses estéticos y protocolares el desarrollo de los mismos. Muchas veces, el ideal de acto de los adultos se impone, en detrimento de la participación de los propios protagonistas, quienes llegan como invitados a un evento que los debería tener en el centro del a escena.

Estos actos son llevados a cabo por algunos docentes de la institución donde rara vez se consulta con los adolescentes, sujetos de derecho, verdaderos protagonistas de sus trayectorias, sobre sus gustos e intereses.

- *Los chicos no van a poder salir en el acto.*
- *¿Por qué?, estaban entusiasmados de mostrar acá los que están haciendo, podemos invitar a las familias también.*
- *Es que las docentes me dicen que los chicos no dan con la estética del acto.*
- *¿Y cuál es la estética del acto?*
- *Hadas*
- *¿Hadas?*
- *Si, es que también, viste cómo son los chicos, no saben hablar bien, hablan bajito, como para adentro, con la gorrita que no te miran....*

En esta viñeta se refleja entonces otro movimiento de la dinámica inclusión-exclusión. Si bien algo de lo institucional pudo habilitar el despliegue de los adolescentes, permitiendo el trabajo en el grupo de Escolaridad Protegida, en cierta medida, puede pensarse que la tarea de producción de los estudiantes no pareciera responder con el encargo. Los estudiantes no son los estudiantes ideales, sus canciones no son las canciones ideales y entonces operan prácticas de exclusión que los coloca nuevamente por fuera del aula y del evento institucional.

El proyecto de los adolescente pareciera aparecer como una nueva interrupción a la lógica homogenizadora de la institución y tomada como una irrupción en la estética del acto, los dejan nuevamente confinados a un exilio, políticamente correcto y profundamente doloroso (Skliar y Telléz, 2017).

Pero mientras el encargo institucional de “devolver estudiantes ideales” pareciera haber fallado, el encargo de los estudiantes de ser sostenidos y enlazados para volver a habitar el espacio escolar pareciera haber dejado huellas.

En el último encuentro se trabaja sobre el impacto de no salir en el acto y se les entrega a cada uno de los estudiantes que participaron una grabación del disco con la tapa diseñada por ellos. En dicha entrevista se propone evaluar la experiencia. Algunos de los relatos expresan:

“ Bueno, lo que me pasó es que la escolaridad protegida, el proyecto, me cambió la vida, yo antes tenía muchos problemas y no podía desahogarme de ninguna manera. Pero un día la profe me dio un cuaderno, yo antes me cortaba voluntariamente los brazos, hasta que me dijo que en vez de agarrar una cuchilla, agarrara una lapicera y me pusiera a hacer música, y eso me ayudó muchísimo porque encontré mi forma de expresar, y eso es el rap”

“Me sentía un poco incómodo al principio al compartir con gente nueva, siempre fui un artista solitario y me entusiasmó un montón la idea. Me encantó compartir con ellos el escenario, y espero que el rap se expanda”

“Fue lo mejor que me pasó en la vida grabar el disco, estoy totalmente agradecido”

“El taller me sirvió para ver que me puedo portar de otra forma y tomar mis propias decisiones. Le pondría un poco más de tarea”

La viñeta describe los efectos que la propuesta habilitó para los estudiantes, y siguiendo los desarrollos de Núñez (2005), se puede pensar que habiéndose producido un lazo de los

adolescentes con la escuela, algo de la nueva demanda aparece, demanda que pide más y moviliza la búsqueda de nuevos contenidos y espacios.

Tomando los desarrollos de Zalmanovich (2002), los adolescentes encuentran el lugar para la producción subjetiva que ayuda a crecer, un lugar en un Otro disponible que colabora en estas acciones subjetivantes donde el deseo de los sujetos se pone en movimiento desde el proyecto. La posibilidad de encontrar un espacio que desde la asimetría habilite lugares contra el desamparo.

Conclusiones

5.2 Conclusiones

5.2.1 Algunos puntos de llegada: sobre los momentos de posibilidad en las instituciones educativas

Para concluir la presente investigación, resulta necesario retomar los objetivos y preguntas de investigación que fueron guiando el recorrido. Estas preguntas, articuladas con los desarrollos teóricos propuestos, son las que han permitido profundizar en el conocimiento del caso.

Cada una de las preguntas será desarrollada como subtítulos, a fin de dar cuenta del trabajo realizado en el propósito general de comprender aquellos procesos que permiten que los estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida, puedan establecer un lazo educativo con la Escuela. Específicamente se intentará desarrollar algunas conclusiones sobre la modalidad de trabajo en escuela secundaria con estudiantes en trayectoria alternativa, las apreciaciones subjetivas de los adolescentes y aquellos aspectos institucionales que se ponen en juego en relación a la dinámica inclusión-exclusión, y en ello, aquellos procesos que permiten el alojamiento en el vínculo educativo.

a) El proceso de trabajo con estudiantes en trayectoria de escolaridad protegida.

Como se describe en la presente investigación, el caso fue construido con tres estudiantes que habiendo quedado sin puntos ICE, comienzan a transitar una trayectoria de reducción horaria donde asisten semanalmente a buscar tareas escolares, las cuales son mediadas, en lo posible, por algún miembro del servicio de orientación. Estrategia que por sí sola no logra producir algún movimiento en la relación pedagógica.

Los estudiantes asisten a la institución, alejados de su propio curso, grupo de pares y docentes, asisten a una trayectoria de bajo impacto que no logra interpelarlos y los coloca en una posición de inmovilidad, sin posibilidad de implicarse como sujetos y cobrar responsabilidad sobre su propio proceso. Las tareas circulan semanalmente sin ser realizadas, pero los estudiantes no dejan de asistir.

Frente a esto, se solicita que los estudiantes puedan trabajar en un espacio de reflexión a fin de que puedan ir dialogando sobre lo que les ha ocurrido en la escuela. Aparece así un encargo al servicio de orientación ligado a un rol y una función. Encargo de que los estudiantes puedan “portarse bien” para volver al curso, depositando la responsabilidad sólo en los adolescentes, quienes en este discurso, aparecen como los únicos implicados en realizar estos movimientos que los vuelvan a enlazar. Un encargo que, como se mencionó, desresponsabiliza a los adultos en las instituciones educativas, en su rol y función. Rol de asimetría cuya función es adentrar a las nuevas generaciones en los contenidos culturales que permiten el lazo social.

El encargo entonces podría pensarse que no surge en función de los estudiantes, sino que parte desde una mirada de los docentes que demandan la homogenización de los alumnos para que consientan el hecho educativo por sí mismos.

Los estudiantes en el taller de reflexión comienzan a trabajar aspectos que tienen que ver con un “personaje” construido, que en la insistencia institucional de volver al lugar esperado de estudiante ideal, los deja en situación de condicionalidad. Aspecto que es percibido por los estudiantes como vivencia de desamparo y también como demanda de amor. Demanda que insiste, por vías de la repetición del personaje montado, en abrir un espacio diferente que los arroje por fuera de este círculo del encargo escolar, que no los estaría reconociendo como sujetos en su singularidad.

El espacio de taller aparece como una propuesta para trabajar con el sujeto, es decir, suponer un sujeto en el estudiante. Esta concepción implica reconocer lo singular de cada participante como punta de un lazo que los aloje.

Los talleres de reflexión comenzaron a realizarse en principio una vez por semana durante una hora veinte y los estudiantes asisten puntualmente. En el transcurso de los mismos, son ellos quienes comienzan a demandar más tiempo una vez que aparece la propuesta de trabajo: escribir letras de rap para contar lo que sienten. Y una vez puesta en marcha la tarea, surgen nuevas demandas que van configurando un proyecto.

Los estudiantes se reconocen como partícipes del proyecto donde van desarrollando algunos aspectos de autonomía frente a su relación con los saberes que circulan en este espacio. Se habilitan desde la institución diferentes recursos que apoyan la propuesta de los adolescentes, las cuales son valoradas por ellos.

En el proceso se van desarrollando espacios de entrevistas grupales, donde se propone ir dialogando sobre el proceso, y es en el registro de estas intervenciones donde algunos efectos se ponen en movimiento.

b) Aspectos de la dinámica inclusión-exclusión que se pusieron de manifiesto durante el proceso.

Habiendo desarrollado los conceptos tanto de inclusión como exclusión, se entiende que, siendo dos categorías que no permanecen de manera estática o pura, la experiencia desarrollada permite la comprensión de estos movimientos.

El proyecto de escolaridad protegida comienza en un principio como una práctica, que enmarcada en la Resolución 445 de 2016, pretende dar respuesta de manera general a las situaciones particulares que acontecen en las instituciones educativas cuando los estudiantes quedan sin puntos ICE y en situación de condicionalidad.

Esta modalidad que en principio aparece como una estrategia de inclusión de los estudiantes en el sistema educativo, opera en la práctica concreta de los estudiantes, como una situación de exclusión de sus espacios de referencia. Sería este espacio donde si bien se le permite al sujeto continuar circulando, se les priva de la participación real en sus derechos sociales y culturales.

Desde la posición de estudiante en situación de condicionalidad, se fueron trazando ciertos discursos que colocan a los sujetos en un lugar de desamparo frente a la renuncia a la tarea educativa, ya que como se describe en el apartado anterior, son los propios docentes quienes manifiestan una declinación en su función de ofrecer los contenidos educativos desde una perspectiva que los enlace como sujetos de derecho.

En la relación educativa, es el agente de la educación quien ofrece algo de su deseo puesto en esos contenidos culturales que devienen al estudiante en sujeto de la cultura. El sujeto de la educación es quien mediante su consentimiento, encontrará en la propuesta del agente de la educación algo que pondrá en movimiento su propio deseo, para luego continuar demandando ese saber.

Sucede que a veces, como se observa en el presente caso, esos contenidos culturales que ofrecen los agentes de la educación no son los que los estudiantes consienten, ya sea por considerarlos no acordes a su interés, o bien por la modalidad en la que son ofrecidos, y es función del adulto, desde su posición asimétrica, suponer que el estudiante es un sujeto que tiene algo para dar en esta relación, configurando coordenadas que pueden servir de horizonte por dónde retomar la tarea educativa.

Si el docente claudica, el estudiante es corrido de su posición de sujeto de la educación, el docente abandona su función de agente de la educación, y los contenidos culturales no pueden constituirse en aquellos que permitirán el lazo social.

Siendo la institución educativa productora de subjetividades, esta modalidad comienza a constituirse una situación de desamparo de los estudiantes, quienes perciben subjetivamente este lugar de exclusión como su propia responsabilidad.

Si los adultos se posicionan desde un lugar de referente para la producción subjetiva, los adolescentes pueden ir construyendo otro relato sobre sí mismos, en este caso, los cuadernos en blanco y las letras de rap escritas, permiten a través de la producción artística la construcción de un espacio que sostiene al sujeto. Estos nuevos relatos que se van configurando, permiten que los adolescente puedan responsabilizarse sobre sí mismos, devolviéndoles algo de la autonomía y la posibilidad de poder decidir sobre sí mismos, dejando de actuar un personaje construido en esa relación particular de los estudiantes, con los agentes de la educación, en una comunidad educativa. Situación que, lazo mediante, van habilitando diferentes inclusiones.

En las trayectorias reales de los estudiantes, habilitar un espacio para el diálogo opera como un contenido cultural que los incluye en un proyecto, pero se observa la contraposición frente a las trayectorias teóricas que, anualizadas y graduales dejan de lado estos otros contenidos educativos importantes para los estudiantes.

Los discursos educativos tendientes a la homogenización de los estudiantes opera también como una modalidad de exclusión, dado que, quien no se amolda, deberá individualmente realizar movimientos que los coloque nuevamente en la posición esperada. Pero es precisamente en el encuentro con otros, esos otros diferentes, donde la singularidad de cada uno se pone en juego, donde se pueden ir perfilando nuevas modalidades de habitar la escuela. Escuela interpelada por los diferentes sectores a los que hoy asiste.

Suponer un sujeto en el estudiante implica entonces, no sólo una modalidad de abordaje, constituye un posicionamiento ético frente a los adolescentes que desde diversos contextos sociales y culturales, asisten con una historia particular a la escuela y demandan a un Otro que los acompañe en su proceso.

Suponer un sujeto y suspender los relatos que lo acompaña, opera como una práctica de inclusión escolar en la producción de una nueva narrativa. Narrativa que los estudiantes pudieron ir escribiendo, ya no como marca en el propio cuerpo, como en el caso de las autolesiones de uno de ellos, acto solitario y en soledad, sino como un diálogo con otros, poniendo en movimiento los procesos de subjetivación que enlazan.

c) Los procesos que permiten el alojamiento del sujeto en el vínculo educativo

El encuentro con otros, la relación de pares, la participación estudiantil van habilitando nuevas plazas para estos estudiantes quienes no dudan en ocuparlas. Los conceptos como autoridad y autorregulación van apareciendo como contenidos culturales a repensar y volver a acordarse. El proyecto de escolaridad protegida que en principio los excluye y desampara, comienza a ser un espacio de protección, tomando el nombre del proyecto para darle un nuevo sentido. Movimiento que puede pensarse como efecto de la participación en el diálogo y el encuentro con otros.

La posibilidad de tener un espacio para la producción subjetiva compromete a los sujetos en su singularidad y los responsabiliza. Se observa que el cuidado del espacio construido, así como de los materiales prestados por la institución devuelven algo de lo ofrecido. Hay un consentimiento que los aleja de la posición de pasividad y los enlaza.

Son estos contenidos culturales los que permiten que los adolescentes puedan demandar más de ese conocimiento y los sitúe en una relación diferente con el saber. La participación del docente de música aporta nuevos contenidos que enriquecen el proceso de los estudiantes y muestran la necesidad de continuar siendo sujetos de la educación.

La mirada del otro, aportada en este caso por la salida educativa, les permite mostrar a los demás, ese nuevo relato sobre sí mismos, que contiene aspectos históricos del sujeto y a su vez se van configurando con otros nuevos. Si hay un lugar para poder mostrar otros aspectos del sujeto, el personaje alienado del discurso escolar va dejando ver diferentes aristas. Si “el caso” deviene en sujeto, entonces algo del lazo es posible y el vínculo educativo aparece como una promesa que los moviliza.

d) Sobre la anticipación de sentido

Retomando la anticipación de sentido, se puede decir que en el presente caso, los estudiantes pudieron producir ciertos movimientos subjetivos que posibilitaron el lazo social y en ello la construcción de una nueva narrativa sobre sí mismos, esto apareció como una posibilidad para que los adolescentes, en su proceso de crecimiento e identificaciones, puedan ir responsabilizándose de sí mismos y tomando su propia voz para referir sobre aquello que les sucede.

Poder involucrarse en un proyecto devuelve una lectura diferente sobre el lugar que ocupaban, la posibilidad de encuentro con otros con una propuesta de un proyecto en común, los incluye nuevamente en el vínculo educativo y en una relación con el saber. Esta inclusión aparece como posibilitadora en la producción subjetiva que enlaza socialmente a los adolescentes.

Inclusiones posibles desde el respeto por el otro en su singularidad son el desafío a continuar repensando y construyendo, a fin de que las diagramaciones de ciertas políticas educativas bajo el enunciado de la inclusión, no produzcan lo que paradójicamente pretenden prevenir: situaciones de exclusión que desamparan a los adolescentes.

e) Palabras finales y nuevos interrogantes

La experiencia abre nuevos interrogantes frente a los diferentes aprendizajes que realizan los estudiantes, quienes en sus tiempos subjetivos, logran grandes movimientos, pero que por otra parte, no revisten relevancia para la lógica institucional como los necesarios para que pasen de año.

Lejos de dar respuestas absolutas, esta investigación pretende acercar los desarrollos conceptuales para poder comprender en su complejidad algunas escenas que se viven en las escuelas secundarias.

Algunas preguntas que surgen como nuevo disparador en la tarea educativa son: ¿ las escuelas secundarias de la Provincia de Mendoza, tienen espacio para habilitar la participación estudiantil y promover la producción subjetiva?, ¿en caso de que los tenga, cómo es la participación de los estudiantes?, ¿cómo son los espacios que habilitan los adultos en la escena escolar para la participación estudiantil?

Es importante destacar que el caso de esta investigación se construye a partir de un recorte de la institución, pero que quedan aún aspectos para continuar trabajando, y preguntando. En ello, ¿ cómo es el impacto subjetivo de las condiciones laborales actuales de los docentes de escuelas secundarias en la Provincia de Mendoza?, frente a esto abrir algunos nuevos interrogantes como ¿ cuáles son aquellos aspectos que hacen que los docentes en algunos casos se vean dificultados para albergar en el lazo educativo a los adolescentes en las instituciones ?, ¿son las condiciones laborales las que dificultan poder alojar en el lazo educativo a los estudiantes?, ¿son las dificultades de recursos con los que cuentan las escuelas secundarias las que obstaculizan habilitar espacios de participación social y cultural de los estudiantes?, ¿ es la formación docente un aspecto relevante frente a estas dificultades?, entre otras.

Finalmente es relevante destacar la importancia de continuar investigando en psicología en educación, al menos poder comenzar a construir esos espacios para pensar y reflexionar sobre los tiempos subjetivos de los sujetos que la constituyen, en ello poder continuar avanzando en una escuela, que como productora de subjetividad, pueda comenzar incluir desde el respeto a la alteridad.

Referencias bibliográficas

6. Referencias bibliográficas

- Aberasturi, A. (1971). *Adolescencia*. Buenos Aires: Kargieman
- Assef, M. (2014). El tiempo de los niños: Derechos fundamentales del niño a la luz de los nuevos paradigmas. *Revista Patagónica de Estudios Sociales*, 19. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/revistadelafacultad>
- Baquero, R; Terigi, F; Toscano, A.G; Bríscoli, B & Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. *Revista de educación*. 22, 77-112. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>
- Barrionuevo, J. (2011). *Adolescencia. Semblante de la metamorfosis de la pubertad, en Adolescencia y juventud*. Parte 2. Buenos Aires: Eudeba.
- Bayeto, P. (2004). Integrar las diferencias. *Revista Novedades Educativas* 16 (20) 10-17.
- Blanco G., R. (2006) La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4 (3), 1-15. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bracchi, C & Gabbai, M. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En C. Kaplan. *Culturas estudiantiles, sociología de los vínculos en las escuelas*. (23-46). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brawer, M & Lerner, M. (2014). *Violencia, cómo construir autoridad para una escuela inclusiva*. Buenos Aires: Aique.
- Castro, S y Ferrari, M. B. (enero-junio, 2013). El Sujeto pedagógico y vínculo educativo en el ámbito de la escuela especial. *Praxis Educativa* 17 (1), 35-46. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153127486005>
- Cicutto, A; Karlen, H y Rodríguez, A. (2016). Los adolescentes ante paradojas actuales. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Di Segni Obiols, S. (2002). *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Dirección General de Escuelas (2017). La DGE presentó el nuevo régimen de convivencia escolar para el nivel secundario. Portal Educativo. Recuperado de: [www.mendoza.edu.ar/la-dge-presentó-el-nuevo-regimen-de-convivencia-escolar-para-el-nivel-secundario/?hilito="](http://www.mendoza.edu.ar/la-dge-presentó-el-nuevo-regimen-de-convivencia-escolar-para-el-nivel-secundario/?hilito=)ICE”
- Dolto, F; Dolto, C & Percheminier, C. (1995). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- Dueñas, G; Gorbacz, L & Rattagan, M. (2014). La clínica en los límites de la ley. *Revista Generaciones: pensar con el psicoanálisis niños y adolescentes*. 3 (3) 1-8. Recuperado de: <http://www.redmaristan.org/source/19/La%20cl%C3%ADnica%20en%20los%20l%C3%ADmites%20de%20la%20Ley.pdf>
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Erikson, E. (1963) El problema de la identidad del yo. *Revista uruguaya de psicoanálisis*. 02 (03). Recuperado de: <http://www.apuruguay.org/apurevista/1960/16887247196305020304.pdf>
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* 1, 20-33. Recuperada de <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=41971>
- Feinann, J .P. (2012). *La filosofía y el barro de la historia*. Buenos Aires: Ediciones Planeta.
- Frigeiro, G; Korinfeld, D & Rodríguez, C. (2017). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc
- Funes, J. (2005) El mundo de los adolescentes: propuestas para observar y comprender. *Revista Educación Social*. 29. Recuperado de http://servicios.arona.org/portal/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_2760_1.pdf
- Hegel, G.W.F. (2003). *Fenomenología del Espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández Sampieri, R; Fernández-Collado, C; Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill
- Karlen Zbrun, H; Rodríguez Yurcic, A; Cicutto, A; Funes, M; Gómez, M; Granados, E; Illuminati, N; Pérez Iglesias, S; Nuñez, L; y Lublinsky, A. (2012). *Método de investigación Psicoanalítico. Articulaciones con el método genealógico de Foucault*. Mendoza: Instituto de investigaciones, Universidad del Aconcagua.
- Konterllnik, I. (2000). La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía?. En E, Tenti Fanfani (Comp.). *Una escuela para adolescentes, reflexiones y valoraciones*. (81-108). Buenos Aires: Losada
- Korinfeld; D. Levy. D y Rascovan, S. (2016). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuras de Mauer, S y May, N. (2015). Cortarse solo: acerca de las autolesiones en la piel. *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*. 16 (1-6). Recuperado de: <http://www.controversiasonline.org.ar/PDF/anio2015-n16/1-MAUER-ESP.pdf>
- Krauskopf, D. (2004). *Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas*. Chile: Flacso. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2781563.pdf>
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (2007). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley 23.846. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Publicada en Boletín Oficial N° 26.991, el 18 de octubre de 1990. Argentina.
- Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Publicada en Boletín Oficial N° 30887 del 18 de abril de 2006. Argentina.
- Ley 26.206 de Educación Nacional. Publicada en Boletín Oficial N° 31062 del 28 de diciembre de 2006. Argentina.
- López González, W.O. (enero-abril 2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. Educere, 56 (139-144). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

- Maddoni, P. (2016). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Mancebo, M; Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Mejía Correa, M. (mayo-agosto, 2008). Vínculos posibles entre el maestro y el alumno. *Revista Educación y Pedagogía*, 20 (51). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074357.pdf>
- Méndez Martínez, S.L y Rojas Hernández , M. C. (julio-diciembre 2017) . Una propuesta sobre la construcción de caso acerca de un objeto de estudio no clínico. *Revista Affectio Societatis*. 14 (27), 133-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6050477.pdf>
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Montes, N y Sendón, M. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(29), 381-402. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&tlng=.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200381&lng=es&tlng=)
- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. *Clases de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio - Educativas. FLACSO Virtual*. Buenos Aires.
- Neiman, G y Quaranta, G. (2006). Los estudios de casos en la investigación sociológica. . En I, Vasilachis de Gialdino. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (213-236). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs asistir. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 17-35. Recuperado de: <https://www.rieoei.org/rie33e01.htm>

- Núñez, V. (2007). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. En Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado de: http://www.pedagogiahospitalaria.net/doc/Violeta_N_Pedagogia_Social.pdf
- Núñez, V. (septiembre, 2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía "enseñar vs. asistir". *Revista Iberoamericana De Educación*, 33, 17-35. Recuperado de: <https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie330903>
- Organización Mundial de la Salud, (2016). Desarrollo de la adolescencia. Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente. Recuperado de: www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Ortega, P .(2002). Adolescencia: entre lo posible y lo imposible Iconos. *Revista de Ciencias Sociales*, 13, 66-70. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50901308>
- Pampliega de Quiroga, A. (1994). *Apuntes para una teoría de la conducta desde el pensamiento de E. Pichon- Rivére*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Páramo, M. A. (2012) *Normas para la presentación de citas y referencias bibliográficas según el estilo de American Psychological Association (APA): Tercera edición traducida de la sexta en inglés*. Documento de cátedra de Taller de Tesina. Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua, Mendoza.
- Píriz, V. (2017). *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes . Un estudio exploratorio en dos liceos públicos de Montevideo*. (Tesis inédita de Maestría en Psicología y Educación). UDELAR: Uruguay
- Ponentes Bracchi, C.; Gabbai, M.I., & Causa, M. (2010). Estudiantes secundarios: Un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de la violencia. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5531/ev.5531.pdf
- Ponente, Dussel, I. (marzo, 2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. X Jornadas LOGSE . La escuela y sus agentes ante la exclusión social. España.

- Ponente, Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *En III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires. Recuperado de: www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf
- Ponente, Toscano, A., & Molina, Y. (2010). La era de la apatía: formas del malestar en la escuela. *En 8th O declínio dos saberes eo mercado do gozo*. Brasil. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a67n8.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>
- Resolución 445. Boletín oficial de Dirección General de Escuelas. Argentina, Mendoza, 5 de junio de 2013.
- Resolución 446. Boletín oficial de Dirección General de Escuelas. Argentina, Mendoza, 5 de abril de 2013.
- Resolución 558. Boletín oficial de Dirección General de Escuelas. Argentina, Mendoza, 16 de abril de 2019.
- Rodríguez Gómez, G; Gil Flores, J & García Giménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Skliar, C., & Téllez, M. (2017). *Conmover la educación, ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Souto, M. (septiembre, 2010). La investigación clínica en ciencias de la educación. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, 29, (57-74). Recuperado de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10053>
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Tenti Fanfani, E; Días, A; Fasce, J; Guevartz, M; Gomes Da Costa, A.C; Konterllnik, I, & Urresti, M. (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Losada.
- Terig, F; Briscioli, B; Scavino, C; Marrone, A & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las

- alternativas de baja escala. *Revista del IICE* , 33, (27-46). Buenos Aires. Recuperado de: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/download/1099/1078>
- Terigi, F (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. Aportes de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la Región Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4) , (28-47). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094003>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa* . Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Tió, J., & Vázquez, B (2018). Mi cuerpo es mío: algunos usos del cuerpo en la adolescencia. *Temas en psicoanálisis*. 16. Recuperado de : <http://www.temasdepsicoanalisis.org/2018/07/09/mi-cuerpo-es-mio-algunos-usos-del-cuerpo-en-la-adolescencia1/>
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el vínculo educativo*. Barcelona: Gedisa.
- Toscano, A., & Molina, Y. (2010). La era de la apatía: formas del malestar en la escuela. En 8vo *En 8th O declínio dos saberes eo mercado do gozo*. Brasil. Recuperado de <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a67n8.pdf>
- Urcola, M. (2003). Algunas apreciaciones sobre el concepto sociológico de juventud. *Revista Académica de la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano*, 6 (11), 41-50. Invenio.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En E, Tenti Fanfani (Comp.). *Una escuela para adolescentes, reflexiones y valoraciones*. (13-78). Buenos Aires: Losada
- Villaggi, E. (2012). Escuela: alojamiento y oportunidad. Diario El Litoral. Recuperado de <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2012/0TVR2/18/nosotros/NOS-08.html>
- Zamora Poblete, G & Zenón Rodríguez, A.M. (2009). *Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes*. 35 (1), 171-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514138010.pdf>

Zelmanovich, P. (2002). Contra el desamparo. [Material aula virtual]. Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO. Buenos Aires. Recuperado de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contra-el-desamparo.-Perla-Zelmanovich.pdf>