
MARIELA MARCUZZI

En la escuela:
resignificación de
miradas a partir de las
complejidades
de los contextos

183

La sanción de la LEN (Ley de Educación Nacional) en el 2006 generó un marco inédito a partir de la “institucionalización de la secundaria obligatoria” (Ávila, 2022). Sectores sociales que no caracterizaban la población estudiantil de las escuelas secundarias tuvieron un lugar demarcado por la legislación que implicaba el reconocimiento del derecho a la educación, a la vez que se generaban procesos complejos que tensionaban las formas de pensar y hacer en las escuelas, fundamentalmente en aquellas a las que asisten adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares.

Lo que acontece en cada institución educativa constituye “una trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas- entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). En ese marco, la transmisión entendida como una oferta de sentido, es un movimiento de institución simbólica del otro que irradia una imagen sobre cómo los sujetos son visualizados en tanto sujetos y respecto de sus posibilidades de hacer o participar en diferentes ámbitos de la vida social (Danieli y Gutierrez, 2014).

En las escuelas, quienes por su posición, tienen la responsabilidad de la transmisión construyen sus prácticas en función de los “posicionamientos” (Ávila, 2016) gestados en los complejos procesos de interrelación de las dinámicas sociales, institucionales y subjetivas que se entretienen. Las miradas dan cuenta así de los significados que los sujetos ponen en juego en la diversidad de procesos de escolarización que tienen lugar en los contextos específicos.

El presente trabajo, producido en el marco del inicio de una investigación de tesis de maestría¹, tiene como objetivo reconstruir las “miradas” que los y las profesores/as tienen sobre los y las adolescentes y jóvenes y sus procesos de escolarización. En este sentido, implica un intento de

¹ La investigación que se encuentra en momentos de inicio corresponde al trabajo de tesis de la Maestría en investigación educativa con mención socioantropológica, dictada por el CEA (Centro de Estudios Avanzados) de la UNC (Universidad Nacional de Córdoba), bajo la dirección de la Mgtr. Silvia Ávila. La temática que aborda son las miradas y posicionamientos docentes en una institución educativa de nivel medio técnico, en una localidad ubicada al norte de la provincia de Córdoba.

acercamiento a lo que diferentes agentes de la institución significan sobre su hacer cotidiano en la escuela. El interés sobre las miradas constituye también una habilitación a preguntar y preguntarse acerca de ellas “como forma de nominación que produce al sujeto estableciendo las coordenadas de su identificación y por lo tanto de su posicionamiento (y existencia) en la red de relaciones que encuentran lo social” (Southwell, 2011).

La perspectiva de la investigación propuesta, se enmarca en un enfoque cualitativo que intenta recuperar las miradas como productos de construcciones complejas y dinámicas en las que se implican distintos “niveles y órdenes de mediaciones de los procesos sociales” (Achilli, 2005). La investigación se encuentra en las primeras etapas, metodológicamente los acercamientos se han llevado adelante a partir de diversas entrevistas realizadas con distintos actores de la institución educativa y otros, que si bien no forman parte de la misma, tienen puntos de implicación con ella y posibilitan un acercamiento a las realidades del contexto en el que la escuela está inserta. Los registros, producto del trabajo empírico realizado hasta el momento, posibilitan iniciar un recorrido que intenta dar cuenta de algunas de las miradas y significados sobre la escolarización y las prácticas que se ponen en juego.

La institución educativa en la que se lleva adelante la investigación, corresponde al nivel medio técnico y tiene una historia reciente en uno de los barrios de una localidad que se encuentra aproximadamente a cincuenta kilómetros al norte de la ciudad de Córdoba. El Municipio se constituye, prácticamente, junto con otros dos más que lo limitan en una única aglomeración urbana y la de mayor importancia del norte cordobés, conforme es definida por su actividad económica y por las diversas instituciones públicas y privadas con las que cuenta.

El barrio en el que se encuentra la institución educativa no se condice con la descripción mencionada sobre la zona, ya que en él se registra el mayor índice de pobreza evidenciado en distintos aspectos de la vida social y económica. A simple vista, esto puede ser reconocido en las distintas condiciones materiales que caracterizan sus paisajes: calles de tierra,

escasez de algunos servicios públicos, anegamiento de calles y, la mayoría de las viviendas con condiciones edilicias precarias.

Este escrito da cuenta de algunos de los procesos realizados en el marco de la investigación y está organizado, inicialmente, a partir de la descripción del barrio como una manera de acercar la comprensión sobre algunas características del contexto en el que se encuentra la escuela. Le sigue una breve historización del proceso en el que la institución educativa se gesta y se instituye, para luego presentar algunos datos que muestran su realidad actual. Posteriormente se intenta poner de manifiesto algunos de los “hallazgos” que buscan reconstruir las miradas y los posicionamientos que diversos actores institucionales tienen sobre los adolescentes y jóvenes del barrio. Finalmente, se hace alusión a algunas experiencias en función de la situación inédita de la pandemia y las modalidades de aislamiento tomadas en el marco de las medidas sanitarias y algunos de los “impactos” que tuvieron lugar en la escuela a partir de ello.

La escuela y su enclave en un barrio en los márgenes

Algunas notas acerca del contexto

De los 29 barrios que conforman la localidad, la escuela se encuentra en el de mayor extensión territorial. En la actualidad se calcula una densidad poblacional de diez mil personas aproximadamente. Por su ubicación geográfica dentro del ejido municipal, constituye uno de los límites con otro municipio y, a su vez, es el lugar más alejado de la zona céntrica y con mayor dificultad de acceso. Para llegar al centro, donde se encuentran la mayor cantidad de comercios y reparticiones administrativas propias del municipio o bancarias, hay que recorrer cinco kilómetros aproximadamente.

A este barrio se arriba sólo por dos vías, una está constituida por un camino que atraviesa el ejido de otra localidad, mientras que la otra es una ruta nacional que se constituye en uno de sus límites. El camino “interno”, por el que se puede circular sin salir a la ruta, se encuentra pavi-

mentado hasta un punto en el que se intersecta con la misma, desde allí en adelante este camino es de tierra y su traza implica una separación de la carretera que solo está dada por el espacio verde correspondiente a las vías del ferrocarril. En la actualidad esta calle está siendo pavimentada debido a los constantes reclamos de los habitantes por lo intransitable que se volvía en épocas de lluvia.

Ambos trayectos se constituyen en los únicos carriles de comunicación con otras zonas de la localidad. Desde hace varios años, el barrio cuenta con transporte urbano local, sin embargo, antes no contaban con esa posibilidad, lo cual suponía grandes dificultades para las personas que debían trasladarse por cuestiones laborales, de salud y/o educación.

La ruta como vía de acceso se vuelve un punto aleatorio de comunicación porque, si bien dispone de una parada de colectivo que actualmente está techada, las líneas de transporte de media distancia no siempre se detienen ya que depende del número de pasajeros que estén transportando. Esto cobra significativa importancia porque antes de que la escuela funcionara en el barrio, los y las adolescentes que querían acceder a la educación media, debían llegar hasta la zona céntrica en donde se encuentran dos escuelas públicas (las más cercanas) que representaban la oferta educativa “más accesible”. No obstante, poder asistir implicaba sortear una serie de dificultades tan “básicas” como poder llegar.

Las imágenes de la “marginalidad” del barrio se ponen de manifiesto en su cartografía, en las dificultades de acceso descritas y en otras que dan cuenta de este “estar en los márgenes”, como lo son las condiciones de pobreza material y social.

Con frecuencia, los medios de comunicación locales aluden en sus noticias a los diversos reclamos a partir de “denuncias” sobre las deficitarias condiciones en relación a la disponibilidad de agua potable, la luminaria pública, el mal estado de la principal vía de acceso y las inundaciones de ciertos sectores que, incluso frente a precipitaciones escasas, por el declive del terreno y la falta de canalización del agua, vuelven a la carretera en una especie de paredón de dique que impide el escurrimiento y anega el camino

interno. En algunas oportunidades estos reclamos llegaron hasta cortes de ruta con el objetivo de visibilizar la situación con otra contundencia.

Al interior del barrio casi la totalidad de las calles son de tierra, las viviendas están construidas generalmente de ladrillos huecos, algunas revocadas y otras no, con techo de material o de chapa sostenida por algunos ladrillos dispuestos para que el viento no las haga volar. Se encuentran contiguas unas a otras, en algunas cuadras sobre la línea de la vereda hasta un punto donde se vuelve difícil determinar dónde empieza y termina cada una, ya que se encuentran separadas -en el mejor de los casos- por una pared que ya constituye una de las pocas habitaciones de la vivienda o, por otro material que de alguna manera intenta delimitar los espacios.

... y en este barrio una vivienda no está separada de la otra por una tapia, a veces está separada por una tela o por un trapo o por una chapa...

Las limitaciones de los espacios físicos se ponen en evidencia también a partir del paisaje que ofrece la ropa tendida en frente de algunas de las viviendas porque es el único lugar que queda disponible para poder secarla. Imágenes que describen las realidades de quienes habitan los barrios de sectores populares; denominadores comunes que, según el informe final del “estudio barrios populares”², se encuentran definidos por tres características: “La precariedad de las condiciones de las viviendas, la irregularidad dominial de los terrenos donde estas se asientan y el insuficiente acceso a los servicios públicos”.

En el año 2006, el barrio -que se compone de unos seiscientos lotes- tenía una superficie ocupada de menos de la mitad, mientras que en el 2021 la ocupación era del 90%. Los datos de 2006 muestran que, en muchos casos, la disposición de los terrenos es fundamentalmente a partir de usurpaciones que se fueron regularizando mediante tenencias precarias de algunos terrenos municipales a partir de la intervención de trabajadoras sociales del municipio.

² Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales. SIEMPRO Informe final. Enero de 2021. **ESTUDIO BARRIOS POPULARES**. Condiciones de Vida, Vivienda y Hábitat en contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

En el año 2008 la población estaba conformada por familias de otros barrios empobrecidos de la localidad y el 41% de los habitantes eran migrantes que provenían de otras localidades del país, ya sean provincias del norte, como Formosa y Chaco; o de países limítrofes como Bolivia. Esto se debe a que, según el Informe del Área de Trabajo social municipal, “es una localidad muy tentadora debido a que aparece como un lugar de oportunidades laborales, está cercana a Córdoba Capital, dotada de servicios, comercios de todo tipo, lugares de recreación, etc.”. Estas “migraciones”, tanto al interior de la localidad como aquellas que provienen de otras provincias y países vecinos, constituyen un “proceso vinculado a nuevas configuraciones sociourbanas en relación a desplazamientos de poblaciones pauperizadas” (Achilli, 2000).

Las formas de sustento económico de las familias corresponden, en su mayoría, a trabajos precarizados, algunos registrados y otros no, en general con ingresos bajos que pueden o no estar conjuntamente combinados con otras formas de sostén a partir de los programas sociales que se otorgan desde el gobierno. “Estas maneras de resolver informalmente la economía de los hogares nos comunican un modo de habitar el espacio barrial entrelazado estrechamente en el día a día con la necesidad de batallar por la supervivencia cotidiana” (Redondo, 2019) y dan cuenta de las diversas maneras en que grupos poblacionales, en situaciones de diversas formas de pobreza, llevan adelante estrategias de sustento básico de sus necesidades. De acuerdo a la información brindada en un diagnóstico social del barrio se pone en evidencia que:

... el 61.5% trabaja temporariamente y en negro, un 50% no cuenta con condiciones sanitarias adecuadas y el 15% padece hacinamiento severo, por lo que podemos concluir que se trata de una población con numerosas necesidades básicas insatisfechas, configurando familias de alta vulnerabilidad social... (Informe del área de Trabajo Social municipal).

Si bien en estos últimos años, a partir de diferentes programas, el municipio ha realizado inversiones que han mejorado muchas de las condiciones de infraestructura y servicios, como lo son la ampliación de la red de

agua potable, la construcción del centro de salud y una sede administrativa del municipio, un polideportivo municipal, el mejoramiento de plazas, entre otros; persisten deficiencias y necesidades de propuestas de intervención integrales, debido a las situaciones de pobreza estructural de un número importante de familias, aspecto que es reconocido en el diálogo con una de las trabajadoras sociales y en los informes que emanan de esta área.

Esta caracterización barrial intenta mostrar algunas de las condiciones materiales y sociales que configuran la realidad del barrio, el contexto que, al decir de Elena Achilli, constituye una “configuración constituida -constitutiva- de un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, llevan las huellas de otras escalas témporo-espaciales” y que más adelante nos permitirán acercarnos a las diferentes miradas de los docentes que trabajan en la institución educativa que es objeto de investigación.

La escuela en el barrio: algunas notas sobre su proceso de institucionalización

Frente a la gran demanda de matrícula de nivel medio y, particularmente de nivel medio técnico, en la zona (aglomeración urbana conformada por tres localidades) se crea, en el año 2003, un anexo de la única escuela técnica pública que había. En sus inicios funcionaba en una dependencia municipal, a cuatro cuadras del centro comercial y administrativo de la localidad, con divisiones de primer y segundo año del ciclo básico unificado. Los y las adolescentes que vivían en el barrio, en el que actualmente se encuentra la escuela, tenían muchas dificultades para continuar sus estudios medios debido a las condiciones socioeconómicas y materiales. Esta es una de las razones por las cuales el anexo se traslada, en palabras de la directora: “Se ve la necesidad de generar una escuela secundaria en la zona, para absorber a estos chicos que se les hacía bastante complicado acceder una vez que terminaban la primaria”.

En el 2004 se traslada y comienza a funcionar en una dependencia municipal del barrio, en calidad de préstamo temporal y, al lado de este

edificio, la municipalidad construye dos aulas y una sala de preceptores a las que posteriormente se trasladaron, conforme se expresa en el PEI (Proyecto Educativo Institucional) en esos momentos:

La población estudiantil estaba constituida en su mayoría por alumnos repitentes de las escuelas secundarias de la zona y continuaban sólo dos cursos (1° y 2° año). Al inicio del ciclo lectivo 2005 por crecimiento vegetativo se crea una división de tercer año y una nueva división de primer año, ambas divisiones en el turno tarde, debido a la falta de estructura edilicia.

Frente a la ampliación de la demanda y a la necesidad de atender a aquellos más postergados, esta nueva escuela, podríamos pensar, se instituye como la respuesta. El trabajo empírico de quienes investigan en las instituciones educativas da cuenta de una variedad de situaciones en los procesos de institucionalización de las escuelas; lo que acontece en algunas pone de manifiesto que los “anexos creados para dar respuesta a la ampliación de la matrícula se presentan como espacios más frágiles y periféricos al sistema en su conjunto” (Ávila, 2015).

En el año 2005, la matrícula se fue incrementando y se construyó un aula más, se comienza a gestionar en el Ministerio de Educación Provincial la creación de un edificio propio y para ello la municipalidad dona un terreno. A partir de aquí se genera un proyecto edilicio que se incluye al “Programa Nacional 700 Escuelas”. En el año 2007 se comienza con la obra que tuvo un derrotero del que participaron distintos niveles de la administración. El inicio de la edificación se concreta en el marco del Programa nacional, luego interviene el Área de Infraestructura del Ministerio provincial, hasta que finalmente, quien termina con la construcción formal del edificio es el municipio.

En el año 2010 culmina la obra y se hace entrega de las llaves. Luego, en el año 2011, la escuela se desanexa y, desde inspección, se ofrece a la vicedirectora de la escuela madre (y del anexo), la dirección de la nueva escuela, quien asume el cargo directivo en condición de interinato.

En los primeros años, mientras funcionaba como anexo, la directora recuerda que la población estudiantil correspondía a adolescentes que

habían sido excluidos de otras instituciones:

Venían los repitentes de la escuela madre, los mandaban acá al anexo, como una manera elegante de decir ‘no tenemos repitentes nosotros acá pero si te ofrecemos esta opción...’. Los chicos básicamente se sentían en ese momento como que no eran... no pertenecían a ninguna escuela, estaban lejos de la escuela base, lejos de...(menciona el nombre de la localidad) como ellos dicen.

Lo hasta aquí descripto estaría dando cuenta de las complejidades implicadas en los procesos de institucionalización, así como también de las tensiones suscitadas, pudiendo identificarse tres grandes aspectos. El primero, remite a lo que acontece a nivel de las políticas educativas y en la inversión en educación, puesto de manifiesto en la construcción del edificio que pasa por los tres niveles de gobierno.

El segundo, y lo que es más significativo en función de esta investigación, los procesos que remitirían a cómo los sujetos van otorgándole significados a lo que acontece. En este sentido, puede pensarse que quienes decidieron que la escuela estuviera en ese barrio en particular lo hicieron como una forma de ofrecer una posibilidad para los adolescentes que no tenían muchas oportunidades de continuar sus estudios ya que, conforme arrojaban los datos estadísticos de las instituciones educativas de la localidad, la mayor cantidad de alumnos/as repitentes -que no continuaban en el sistema educativo- provenían del contexto del barrio.

Otros significados, en momentos en que la escuela era un anexo, corresponden a cómo los alumnos lo significaban. De acuerdo a lo comentado por la directora, entre ellos eran comunes expresiones que daban cuenta de una sensación de “no pertenencia a ninguna escuela”, de la “cristalización de procesos de segregación territorial” (Ávila, 2016) y de cómo se van “configurando diversos modos de ser escuela” (Ávila, 2015) que parecieran ser sentidas como otra forma más de ir “profundizando las diferenciaciones” (Ávila, 2015). Sumado a esto la “ausencia” del equipo directivo, salvo en casos de situaciones en las que se volvía imperiosa su presencia:

... había una coordinación en su momento, desde el equipo directivo por ahí hago también mea culpa porque yo estaba en la vicedirección allá, al anexo

veníamos únicamente cuando había una situación desbordante... más estando tan lejos... la deserción era muy grande, la sobreedad una problemática y se intentaba mantener algo mientras este edificio se iba levantando...

Miradas que desde distintos puntos ponen en evidencia las controversias sobre los procesos en los que la escuela se va gestando. Las expresiones de la directora permitirían abrir diversas preguntas, entre ellas: ¿qué significados van construyendo los diferentes actores de la institución, docentes y estudiantes, sobre su “estar” en la escuela? ¿Qué configuraba ese “algo” que se intentaba mantener? En algún punto, la escuela en el barrio y en las condiciones descritas, ¿es vivida como una oportunidad o como una “inclusión excluyente” (Villarreal, 1996)?

Como se comentó anteriormente, la escuela se desanexa en el año 2011 y la vivencia, en palabras de la directora, comienza a ser otra:

Ahí empieza la realidad a ser otra, porque es como que el sentido de pertenencia y la identidad toman fuerza... ¿con qué toman fuerza? Bueno, a través de decir somos una escuela, ya tenemos un número diferente, vamos a ver de... insertarnos en esto que ellos llaman (menciona la localidad) como si fuera otra ciudad. Insertarnos con identidad propia, entonces vamos a diseñar un uniforme que nos identifique, vamos a empezar a participar como escuela en las fechas patrias tan importantes... darnos a conocer en la sociedad también, entonces eso se fue trabajando y de a poco se está logrando.

Hasta aquí se pueden reconocer algunas de las formas de cómo los procesos de institucionalización se fueron configurando, desde las condiciones de fragilidad material y simbólica puestas de manifiesto en los relatos, donde la escuela era un anexo de la escuela base, hasta este momento en donde pareciera tener otro impulso. La posibilidad de comenzar a cobrar una “identidad propia”, capaz de posicionarse frente a otras instituciones para ser visibilizada, una “fuerza” que los posiciona en otro lugar y conforme puede reconocerse en las palabras de la directora, posibilita ofrecer horizontes distintos.

No obstante, esa sensación de potencialidad no está exenta de vivencias y situaciones contradictorias, de limitaciones de diversa índole,

entre ellas administrativas, puestas de manifiesto, por ejemplo, en la categorización de la escuela. Por la cantidad de alumnos que asistían le fue otorgada una categoría de tercera, lo que reduce el número de cargos necesarios, entre ellos el de vicedirector/a y el número de preceptores, lo que implica, para algunos actores institucionales, la sobrecarga de actividades administrativas que condicionan otras funciones, como las pedagógicas o el acompañamiento a ciertas situaciones de los y las estudiantes.

El plantel docente era de aproximadamente cincuenta y cinco profesores/as (incluidos los maestros de enseñanza práctica MEP), una secretaria, una coordinadora de curso y el personal de maestranza. La dinámica organizacional de la escuela cambió por el condicionamiento del número de personal y algunos conflictos suscitados entre alumnos, y padres de quienes concurrían al turno tarde. Tan es así, que se llegó a la decisión de cerrarlo y, desde entonces, la escuela funciona en un único turno, por la mañana.

En la actualidad, la escuela no ha cambiado de categorización de acuerdo al número de estudiantes. Sí se ha logrado la disposición de un cargo de apoyo de dirección y se sumó un cargo de preceptor. La disponibilidad de recursos humanos es vivida como un condicionante en relación a las actividades de diversa índole que deben atenderse, tanto administrativas como pedagógicas, en tensión con las realidades sociales complejas de los estudiantes y sus familias. En este sentido, la burocracia administrativa no estaría posibilitando considerar algunas particularidades que viven día a día las escuelas en contextos de pobreza.

Configuraciones cotidianas y posicionamientos en la escuela

El día a día escolar remite no sólo a lo que acontece en el presente, sino que se constituye en un punto nodal que articula diversas dimensiones que pueden ser, de alguna manera comprendidas, a partir de la reconstrucción de los diversos atravesamientos que las constituyen. En este sentido, “hablar de la configuración cotidiana de determinados procesos o prácticas

implica considerar las huellas de distintos tiempos y espacios/situaciones que se van entrecruzando en el presente” (Achilli, 2000). Las maneras de “habitar” la escuela, en las diferentes posiciones posibles, se encuentran implicadas con las formas en que se van significando y construyendo los procesos, en las experiencias subjetivas, producidas y productoras de tramas de relaciones y configuradas a través de las trayectorias personales, escolares y profesionales.

En el contexto del barrio, las trayectorias de sus habitantes están enmarcadas en imágenes de pobreza que se hacen presentes en las expresiones de algunos docentes y personal directivo de la escuela y dan cuenta de la condensación de posiciones sociales y de las realidades de sus alumnos/as:

Fue muy impactante, muy triste cuando nos entregaron esta escuela, por ejemplo, los baños para algunos era una novedad, un inodoro, un espejo enorme, una canilla, que no sabían cómo se abría y cómo se cerraba...

Imágenes de una pobreza material que se repite en los diferentes “paisajes” que se revelan en distintas investigaciones³ en instituciones educativas en contextos de vulnerabilidad⁴ en Argentina. Condensaciones del entrecruzamiento de procesos pasados y presentes, capaces de movilizar y habilitar a las miradas que abren preguntas, que se interpelan y otras que parecen encontrar rápidas respuestas como lo expresa un profesor:

La conformación de la familia es un desastre y no están bien alimentados, no reciben lo básico de ropa, de alimento, el cuidado personal, el aseo, creo que esos son los casos de los que te hablaba, uno hacía una semana que no se bañaba.

Las expresiones dan cuenta del reconocimiento por parte del personal de la escuela de las condiciones de pobreza y exclusión en la que están sumidos los y las estudiantes, pero al mismo tiempo se abre la posibilidad de preguntarse cómo las significan y en esos horizontes de po-

³ Entre ellas pueden mencionarse a investigadores como Achilli Elena, Carli Sandra, Redondo Patricia, Duschatzky Silvia, Ávila Silvia por mencionar algunas de las producciones en el contexto de Argentina)

⁴ Esta idea de vulnerabilidad se presenta en el sentido en el que Patricia Redondo lo plantea, definida a partir de la falta de trabajo estable, la precarización laboral de las familias, las condiciones educativas y psicológicas y una ausencia de tejido social que represente un sostén relacional (Redondo, 2004).

sibilidades cómo se piensa la transmisión, las propuestas pedagógicas, en esas complejas realidades, en las que la escuela puede abrir o sesgar otras condiciones posibles.

Otras imágenes estarían mostrando cómo son percibidos/as los y las adolescentes y jóvenes del barrio cuando en una entrevista se alude a:

Las características de la población estudiantil son violentas, manifiestan violencia verbal, violencia física...producto de las características familiares...hay cuestiones totalmente distintas y que deben ser tratadas de otra forma a las escuelas de la zona en general. Creencia, violaciones, abusos, embarazo adolescente...

Mientras que otro profesor comenta:

Hay muchas personas de la zona que tienen prejuicios con estos chicos: '¡Oh! deben ser terribles'. Ahí nomás lo catalogan como que son terribles y ¡no! Fíjate vos que no, si vos los tratás bien, los chicos son buenísimos. Lo que sí vas a encontrar es que hablan permanentemente con malas palabras, pero son buenísimos los chicos, los tenés que saber tratar...

Las ideas expresadas parecieran evidenciar miradas que se encuentran en las antípodas, sin embargo, intentan mostrar dónde, cada uno, hizo foco en un momento de su narrativa. Si bien esto no da cuenta del devenir de las escenas, sí posibilita vislumbrar el abanico de perspectivas que se abren entre estos puntos que parecen ubicados en los extremos. Indicios de mixturas, de significados contrapuestos y contradictorios que habilitan a pensar sobre las complejas urdimbres de procesos y tensiones que atraviesan a los actores de las escenas, al intentar explicar y explicarse algo de la cotidianeidad de la escuela y el contexto. "Ser docente en estas escuelas incluye múltiples posiciones que, de modo contradictorio y en permanente movimiento, configuran identidades docentes caracterizadas, en primer término, por su complejidad" (Redondo, 2004).

Las experiencias personales de algunos de los estudiantes reflejan, en los comentarios de los docentes, las realidades más duras que sujetos en etapas de construcción de subjetividades puedan vivenciar. Frente a esto el "hacer" no es igual, "deben ser tratados de otra forma" dicen, aluden

a miradas que deben dejar de lado los pre-juicios, que apelen a formas de relación capaces de establecer lazos respetuosos -“si vos los tratás bien los chicos son buenísimos”- capaces de entender también sus formas de relación y comunicación -“hablan permanentemente con malas palabras”- frente a las cuales hay que mostrar de alguna manera otras formas de comunicación posibles y no solo recurrir a las “sanciones” como “alternativa educativa”.

Otro aspecto al que los docentes deben atender y que constituye parte de las realidades sociales y económicas, es el de las inasistencias y el desgranamiento. Al respecto comentan:

En el ciclo básico, entre primer y tercer año, es donde se produce el mayor desgranamiento, la mayor deserción. ¿Por qué? Es algo que estamos trabajando y que se hace medio difícil...ellos, por ejemplo, capaz que vengan esta semana toda completa y a la semana que viene no vienen, y llamás a la mamá y le preguntás, y: ‘Ah sí, se durmió’. O, ‘no van porque tienen que cuidar al hermanito porque yo conseguí un trabajo’. O sea, no tienen a la escuela como ese derecho del chico pero con una responsabilidad.

Los chicos no vienen a la escuela, no asisten, faltan muchísimo. Hay chicos que te faltan dos o tres veces a la semana y obviamente...no podés poner esa metodología de reincorporaciones, dejarlos libres, porque ahí directamente los sacás del sistema y ¿qué opción le queda a los directivos? Y bueno, no contabilizar del todo las faltas porque si no los dejan a todos libres...abandonan, los tratan de rescatar, pero hay muchos que abandonan.

Nuevamente se ponen en evidencia las complejidades y tensiones, en este caso entre las “trayectorias escolares teóricas y reales” (Terigi, 2007), el desacople de los recorridos esperados que se vive como un problema y es puesto -algunas veces- solo en los sujetos “alumnos” y sus familias. Sin embargo, otras veces, convoca a miradas en donde se los puede comprender en articulación con otros procesos y realidades. Ya sea de una u otra forma interpela a quienes tienen la tarea de ofrecer experiencias de aprendizajes. En este sentido, las búsquedas de alternativas son diversas y difíciles, tal como lo expresan. Van desde transgredir las propias resoluciones y normativas provenientes de las administraciones educativas con

el objeto de “dar cabida y no dejar afuera”, modificar diversos aspectos de las propuestas didácticas y dialogar cotidianamente con ellos sobre esto, hasta motivarlos, como dice quien cumple funciones de apoyo de dirección, cuando les habla a los chicos de tercer año:

Chicos acá o nos quedamos y hacemos un esfuerzo, nos motivamos y pasamos el ciclo de especialización que es el que más nos va a movilizar para poder terminar el secundario, si no nos motivamos para pasar y dar ese salto nos vamos a quedar dónde: en la calle, porque acá es la escuela o la calle, no hay otra posibilidad, y en el único lugar en donde ellos van a estar mejor que en ningún otro lado es en la escuela, en este barrio.

En el planteo discursivo puede entenderse que ese “nos” implica un involucramiento, un nosotros que compartiría el sentido de terminar el secundario, el esfuerzo, la motivación, la movilización con implicaciones que desde las diversas posiciones, explícita o implícitamente, remite a un trabajo compartido, que no lo realiza solo quien viene en calidad de alumno, sino también quien aprende enseñando y delimitan un lugar mejor, la escuela, al menos desde la perspectiva de los docentes.

Expresiones que en palabras de Nicastro corresponden a un “acompañamiento” (Nicastro y Greco, 2012) entendido como un espacio en el que hay una potencialidad que abre a otras perspectivas posibles, que dan cuenta de “propósitos que siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes: sostener el proceso de formación, la enseñanza y el aprendizaje, la trayectoria de los están allí, la educación como un derecho que nos involucra a todos” (Nicastro y Greco, 2012).

Otro aspecto que es objeto de consideración radica en el hecho de que en las experiencias de escolarización familiar son pocos los relatos que dan cuenta de que los padres de los/as alumnos/as han iniciado y concluido la formación secundaria, lo que dificulta aún más el anclaje de vivencias en las “categorías de alumnos” a partir de la dificultad o imposibilidad de identificación con esas experiencias. Al respecto una profesora comenta:

Cuando yo les pregunto ¿quién terminó el secundario? de la familia, no son muchas las manos que se levantan. A veces no se levanta ninguna manito, mi papá, mi mamá, mi abuela, mi tía, nadie terminó la escuela secundaria.

La escuela es así una novedad frente a jóvenes que “transitan una experiencia de escolarización inédita en la vida de los grupos sociales a los que pertenecen, llamada a abrirse paso entre grietas sociales, culturales e ideológicas que se expresan de múltiples formas en el espacio local” (Ávila, 2016).

El lenguaje escolar, las formas de relación con el conocimiento, el denominado oficio de estudiante, los modos de relación con los otros en esos marcos que ofrece la escuela, son experiencias que los/as alumnos/as no pueden anclar en las vivencias de sus padres o familiares, y que en algunos sentidos les pueden resultar muy distantes. Diversas investigaciones, más allá de las intermitencias en las trayectorias de los estudiantes, ponen en evidencia que la culminación de los estudios constituye para muchos jóvenes de sectores populares un reconocimiento social (D’Aloisio, 2015), mientras que para las familias podría implicar la posibilidad del acceso a empleos diferentes, no signados por las condiciones de precariedad en las que se encuentran a partir de las formas de sustento económico que tienen en la actualidad. Podríamos preguntarnos si en este caso la escuela no se vuelve, para los estudiantes y sus familias, un espacio en el cual las demandas de igualdad se hacen presentes en función de las expectativas para el futuro.

Frente a esto, qué hacen y pueden hacer los docentes en pos de un acercamiento de las distancias entre el universo simbólico de los sujetos que ocupan la posición de alumnos y del universo simbólico de la escuela: reconocer que las malas palabras son parte de su acervo, escucharlos, hablarles proyectándolos a otros horizontes posibles como terminar el secundario, no registrarles todas las faltas, reconocer diversos aspectos de las subjetividades, como considerarlos “buenísimos” más allá de que no estudien, no traigan las tareas y no presten suficiente atención en clase – como algunos docentes lo expresan–, son algunas de las estrategias que se

despliegan, no sin contradicciones y dificultades, en el intento de hacer de la escuela un lugar para ellos, de procesar la transmisión entendida “como acto de pasaje; donde el mensaje que circula en las prácticas educativas supone una herencia, pero también una oferta de sentido, que contribuye a la filiación social de los sujetos que siempre están en condiciones de apropiársela y transformarla” (Terigi, 2004).

Lo enunciado anteriormente da cuenta de las diversas perspectivas desde las cuales se mira y se construyen significados sobre los jóvenes, el contexto y la escuela. Se va dando lugar a distintos “posicionamientos”, que Silvia Ávila, define como “entramados de significados y prácticas con efectos, es decir configuradores de acciones que operan como respuestas a situaciones y problemas” (Ávila, 2004). En esta línea, destaca que si bien no son unívocos ni homogéneos, han posibilitado la construcción de ciertas caracterizaciones que permiten ubicarlos en categorías que podrían dar cuenta de las diferentes maneras en que pueden reconocerse las prácticas; se encuentran así posicionamientos centrados en la contención, en la conflictividad o en posibilidad. Cada uno de ellos implica las diversas formas en que se entiende y se explica la realidad de los adolescentes y jóvenes de la institución educativa y cómo se intenta dar respuesta a esa situación; respuesta que se pone en acto en los modos en que la transmisión se despliega. Se abre lugar así a las distintas perspectivas en las reconfiguraciones de los contenidos a transmitir, en las formas de relación, en los espacios de escucha y participación y en las propuestas de diversa índole que se hacen en el aula y la institución.

Una de las formas de posicionamientos posibles de reconocer en los decires de los docentes remite a ideas de “contención” (Ávila, 2016) que anudarían la visión de alumno como carente, centrada en lo que le falta y no puede, y en la escuela como un espacio que ofrece sostén subjetivo basado en la afectividad. En todas las entrevistas realizadas a distintos actores se expresan conocimientos sobre la realidad económico-social del alumnado y de las fragilidades que caracterizan las situaciones de pobreza, frente a esto destacan la necesidad de contenerlos y el lugar de la escuela en ese sentido.

En relación a ello, un docente comentaba:

Tienen realidades muy complicadas y bueno, hay que tratar de contenerlos mucho en ese sentido, o sea de escucharlos, de saber qué les pasa, de saber porqué uno un día está dando vueltas por el curso sin prestar atención. O sea, no es solo un problema de conducta, sino que eso viene derivado de algo...

Frente a las diversas realidades personales que deben enfrentar los alumnos mientras sostienen sus procesos de escolarización, algunos docentes proponen modificaciones en la selección de contenidos, como alternativa:

Aunque no lo queramos aceptar los contenidos son un poco armados para este lugar y para este barrio en particular. Por ahí los niños se dan cuenta, muchos se han ido a otras escuelas y no pasaba ni un mes y ya estaban de vuelta porque se daban cuenta que la exigencia era mucho mayor.

Otros los expresan haciendo referencia a que el objetivo de la escolarización sería: “que le queda algo, tantos años que están acá por lo menos lo mínimo que salga, y se logra, no con muchos, pero se logra”.

En el relato de los profesores esta idea de que “los contenidos son un poco armados para este lugar” podría ser entendido como una forma de establecer esos puentes entre las realidades y condiciones-condicionamientos de los estudiantes y lo que ofrece la escuela, sin embargo parecería estar siendo vivenciado como una carencia, como un límite que obtura, que de alguna manera despoja de posibilidades, que como “efecto de la propuesta pedagógica” suma pobreza a la pobreza y que podría terminar erosionando vínculos y los posibles sentidos del aprender en la escuela.

El otro posicionamiento posible de reconocer es aquel que está centrado en la “posibilidad”, en las “miradas que recuperan al otro como sujeto activo y capaz de aprender, aún ante las dificultades” (Ávila, 2016). Docentes que más allá de las complejas realidades de sus alumnos/as realizan propuestas significativas en un doble sentido, significatividad dada en los saberes que se transmiten explícitamente, como en aquellos que van más allá del contenido, lo implícito que tiene que ver con el lugar de habilitación al otro para aprender, que los implican con experiencias que, en ese

contexto, solo la escuela les puede ofrecer. En este sentido es posible reconocer la participación en distintos eventos y concursos organizados por el municipio u otras instituciones de la zona y fuera de ella, en la que lograron el reconocimiento por sus desempeños y trabajos:

¿Viste la pared de ingreso? -haciendo referencia a un mural-. Eso fue un trabajo que hicieron los alumnos de acá con la profesora de plástica y ganaron el primer premio...

... cuando participaron en la obra de teatro, que era para todas las escuelas que las organizaba (menciona el nombre de una ONG de la zona), también ganaron el primer premio. La temática que trataban era el embarazo adolescente y además coincidía con que tenían una compañera que estaba embarazada.

Estos logros alcanzados a partir de la participación en distintos eventos organizados por diversas instituciones tienen por finalidad: “darnos a conocer en la sociedad...trabajar a diario revirtiendo un estigma que tienen los chicos, que es el nombre del barrio...”.

En definitiva, intentos de sacarlos de ese lugar simbólico de exclusión, mostrarles y posibilitar otras experiencias, otras formas de relación que les devuelvan miradas distintas, implicadas con un poder hacer que conlleve a un reconocimiento social y un re-posicionamiento.

La escuela es pensada y actuada por algunos como un espacio en donde pueden hacer circular la palabra en encuentros con miradas que permitan comprensiones e intervenciones desde las distintas posiciones que los adultos tienen en la institución (directora, docentes, coordinadora de curso, preceptores), o con la participación de otras instancias a partir de las redes que se establecen con otros ámbitos. La escuela se vuelve el único espacio público cercano al que los adolescentes y jóvenes pueden acceder para recibir una orientación, no sólo ellos, sino también las familias:

Y después a la dire le toca la parte de la familia, hemos tenido mamás preocupadísimas por la sexualidad de su hija o de su hijo y bueno, ella es la que hace la conexión con el equipo territorial, la ayuda, el tema de los abusos, el tema de los maltratos intrafamiliares que acá nos enteramos de todo.

Demandas que más allá de lo perplejo de las situaciones, producen una movilización que devuelve al otro su condición de sujeto de derecho. En sus intentos de dar respuesta, la escuela articula con otros espacios para canalizar estas demandas que la exceden en sus posibilidades, fundamentalmente con los equipos técnicos de la municipalidad:

Hay situaciones que para ellos están muy naturalizadas (refiere a casos de violencia, abusos) y bueno, nosotros no...a veces remamos contra la corriente. Solos no se puede, acá hay que trabajar en equipo, pedir ayuda...con la sede municipal que tenemos acá en la esquina ...

El trabajo en redes se vuelve así una alternativa entre diversas instituciones públicas que buscan generar espacios de asistencia de diversa índole a quienes, de una u otra forma, han sido despojados de otras posibilidades en razón de las condiciones de pobreza en las que están sumidos. En este sentido, el equipo territorial de la municipalidad cuenta con trabajadores sociales, médicos, psicólogos, psicopedagogos y docentes que realizan apoyo a alumnos que necesitan de estos servicios y que se ponen en contacto entre sí a partir de las derivaciones que se realizan, fundamentalmente, desde el rol de coordinador de curso o la directora de la escuela.

Otros intentos están dados en la generación de proyectos, desde el área técnica no sólo trabajan en torno a los conocimientos específicos, sino que propician otras formas de organizarse que trascienden la escuela y habilitan otras experiencias. La organización de la cooperativa “manos unidas” integrada también por ex-alumnos/as, abocada a la elaboración de productos que son manufacturados en la escuela y vendidos en el barrio, es un ejemplo de ello.

En el año 2012, la directora y un grupo de profesores conjuntamente con la cooperativa de servicios públicos de la zona llevaron adelante una formación en cooperativismo, constituyéndose luego, la primera cooperativa escolar de las escuelas de la zona. La propuesta implicó que fueran los alumnos los que iban asumiendo los cargos, elaborando el estatuto y presentando la documentación a inspección hasta conformarla definitivamente, proponiendo sus propios objetivos y trabajando solidariamente en

la consecución de los mismos.

En un contexto de profundas restricciones, la cooperativa se abre como un espacio intersticial, lugar habilitado y habilitante de micropolíticas que generan movimientos que enlazan a los sujetos y las instituciones y convocan a proyectarse a partir de la construcción de nuevos sentidos.

En el trabajo diario del aula, otro de los intentos lo constituyen las propuestas didácticas de algunos docentes, entre ellas las que implican la resolución de actividades en la hora de clase para realizar un mejor acompañamiento de los procesos. En este sentido, una docente expresa “como no tienen el acompañamiento familiar, la mayoría de los trabajos se realizan en el aula y cuando uno los acompaña responden bastante bien”.

Frente a las dificultades que los estudiantes tenían de ser guiados en las actividades por parte de algún miembro de la familia, por razones ya mencionadas, algunos docentes propusieron una reorganización de tiempos, cuya prioridad era la resolución de actividades en el aula, tanto para ver los procesos que los alumnos ponían en juego, como para ofrecer las ayudas necesarias en la incorporación de los aprendizajes. Por otro lado, esta reorganización de los tiempos no solo tenía que ver con el “uso” en el aula, en el marco de un espacio curricular, sino también con un sinnúmero de actividades y proyectos que se ofrecían para darle otras actividades que, como mencionara una profesora, les diera otros lugares fuera de la calle:

La escuela funcionaba por la tarde dando lugar a distintos proyectos, algunos de nación y otros del municipio. Por ejemplo: teatro, coro, orquesta, actividades deportivas, y el CAJ (Centro de Actividades Juveniles). Incluso había proyectos de tecnología con el CAJ de una huerta y los chicos se llevaban lo que producían a la casa.

La escuela y algunos docentes dentro y fuera del horario prescripto y previsto del diseño curricular llevan adelante proyectos y experiencias a partir de “prácticas educativas empeñadas en búsqueda de rumbos distintos, o apuestas orientadas a promover variadas apropiaciones culturales, aunque esos caminos se vislumbren difíciles y trabajosos” (Ávila, 2016). Experiencias que habilitan, que dan cuenta de diversos intentos de

dar respuestas a las demandas de igualdad que la escuela construye en este contexto de profundas restricciones sociales.

La dislocación de la escuela en tiempos de aislamiento por pandemia

La escuela se estructuró, entre otros aspectos, en base a un uso del espacio y del tiempo que la distinguía de otras instituciones, en ella se “diferencia muy marcadamente los espacios destinados al trabajo y al juego, a los docentes y alumnos, y define ciertos momentos, días y épocas como más aptos para la enseñanza, los dosifica en el tiempo y les señala ritmos y alternancia” (Pineau, 2001). El aislamiento social preventivo obligatorio (ASPO) originado como una primera medida frente a la pandemia por COVID19, produjo una dis-localación de la escuela, las aulas y el resto de los espacios de las instituciones educativas quedaron vacíos, el timbre no demarcaba ya los horarios y por ende las actividades al interior de la misma. La escuela se convirtió en “escuela remota”, el espacio en el que debía producirse ahora el “aprendizaje escolar” (Terigi, 2021) se había traspulado al hogar de cada alumno/a, la vinculación con los otros era, en el mejor de los casos, mediada por una pantalla y por las posibilidades de comunicación que ofrecían los medios tecnológicos. El celular, que tantas situaciones de tensión había generado entre docentes y estudiantes en el uso áulico, se volvía ahora una herramienta esencial. “Las pantallas se resignificaron: quienes antes las criticaban...ahora se volcaron decididamente hacia ellas para sostener vínculos y tareas de otro modo imposible” (Siede, 2021). En palabras de la directora de la escuela: “fue bastante, bastante difícil empezar a reorganizarnos y esta palabrita nueva que trajo la pandemia: reinventarnos, los docentes, los chicos”.

Esta “reinención” implicó reorganizaciones a partir de una serie de cambios frente a los que, según expresa la directora, procedían a modo de ensayo y error. Cuando veían que algunas de las acciones no posibilitaban concretar los objetivos para los cuales habían sido pensadas, las modificaban sobre la marcha en pos de lograrlos.

Los docentes, los chicos...empezar a hablar de clases virtuales. Sobre las clases virtuales yo siempre dije que estamos a años luz de poder lograrlo porque nos falta muchísimo. Nos faltan herramientas, nos falta conocimiento. Había que empezar a hablar de una escuela remota donde el docente tenía una realidad, su hogar, su entorno que, también por esta vorágine de ir de un colegio a otro, pasaba doce horas fuera de su casa y de repente ahora estaba veinticuatro siete dentro de su casa; compartiendo con su familia y, encima de todo eso, tener que buscar un lugar en donde poder transformar su hogar en aula, en aula remota para los chicos, eso fue bastante, bastante difícil...

Algunos relatos dan cuenta de que estos cambios resultaron complejos, en parte porque nadie estaba preparado para llevar adelante un proceso tan atípico a la cotidianeidad de la escuela, y por otro lado, porque los espacios y los tiempos estaban “alterados”. Tanto docentes como alumnos/as debían realizar sus respectivos quehaceres en los domicilios con la presencia de toda la familia, intentando encontrar espacios y tiempos para llevar adelante las actividades. “Al perder el aula como elemento organizador de la tarea común, escuela y familias desdibujaron las fronteras demarcatorias y recrearon sus tensiones previas en nuevos problemas y nuevas oportunidades” (Siede, 2021). Para algunos lo inédito de la situación y las “dificultades” que se suscitaron posibilitaron “mirar desde dentro de la situación y mirar de frente a la situación” (Nicastro y Greco). Es decir, volverlas problemas capaces de poner en acción preguntas que conllevan procesos de re-significación del pensar y del hacer.

En muchos casos, el uso de la tecnología por parte de los/as docentes, en sus intentos de sostener la transmisión, hicieron más vívidas aún las situaciones de pobreza de los/as adolescentes y jóvenes que concurren a la institución. Las desigualdades espaciales (Assusa y Kessler) no sólo se manifestaron en la cercanía o lejanía de las posibilidades de acceso a distintos servicios públicos, sino también con relación al “espacio doméstico” que puso en evidencia de forma más contundente las condiciones de “hacinamiento crítico y las deficiencias habitacionales de gran parte de las familias que habitan los barrios populares del país” (Assusa y Kessler). Al respecto, quien es hoy ayudante de dirección y fuera profesora durante varios años,

comenta algunas características en las videollamadas de los docentes: “pudieron ver que tienen pisos de tierra, una sola mesa para varios, un espacio muy reducido en el que están todos...”.

De alguna manera, según comenta, esto favoreció la comprensión sobre las condiciones de vida de los/as alumnos/as. En la videollamada la escena posibilita mirar de otro modo a los alumnos, “habilita a una lectura renovada” (Nicastro y Greco, 2009), condensa significados en donde las imágenes generalizadas de la pobreza se encarnan en los cuerpos y condiciones materiales concretas de los alumnos, dándole otra entidad. “La nueva configuración de anudamiento sensible entre universal y particulares sería así un trabajo político de percepción y/o armado de una nueva escena donde tengan lugar procesos igualitarios” (Nicastro y Greco, 2009). Las resonancias de esas imágenes hicieron generar estrategias que pusieron en juego el “ingenio” para posibilitar algún encuentro con el conocimiento y los contenidos, fundamentalmente en aquellos espacios que implican las áreas de prácticas propias de las escuelas técnicas: “los profesores se las ingeniaron un día para, a través de una pantalla, darles una consigna y a la semana siguiente la consigna debía estar hecha y se tenía que mostrar”.

Ese “ingenio” implicó pensar las propuestas de actividades con profundos cambios en las formas de trabajar, en el tipo de actividad propuesta, en los materiales que se solicitaban -sobre todo en los espacios de prácticas-, en los tiempos y en los criterios con que estos trabajos eran valorados; modificaciones que intentaban, frente a todos los condicionantes, que algún conocimiento pueda ser apropiado en el marco del contexto de pandemia y los efectos que esto estaba produciendo.

En medio de todos estos cambios, inéditos e impensados, el tiempo fue transcurriendo y, con el paso de los días y meses, las medidas sanitarias fueron diezmando las condiciones económicas de muchas familias debido a la caída de los ingresos y la pérdida o imposibilidad de trabajar. Estas situaciones impactaron aún más en quienes ya se encontraban en situaciones de pobreza y veían impedida la posibilidad de llevar adelante las actividades que les generaban algún tipo de ingreso económico. Conforme

lo plantean Beccaria y Maurizio (2020) el escenario de pérdida de ingresos totales en las familias afectadas, en estas circunstancias, sería del 50% para el segmento de trabajadores y trabajadoras por cuenta propia no profesional; dejando alrededor del 71% de estas en condición de pobreza (con un punto de partida pre pandemia del 40%) (Assusa y Kessler 2020).

A partir de estas situaciones, la ayuda alimentaria proveniente del PAICOR (Programa de Asistencia Integral Córdoba) se volvió aún más prioritaria, constituyéndose en una más de las urgencias a las que debieron atender en el medio de muchas dificultades, producto del aislamiento, la incertidumbre y los temores que la pandemia generaba. En palabras de la directora:

Nos tocó, todos encerrados, todos asustados, la escuela quedó así como nos fuimos el día viernes y no podíamos volver. A mí me tocó ser la primera en volver cuando hubo que venir por el PAICOR, que está en todas las escuelas públicas y que en la nuestra es esencial, había que retomarlo de alguna manera y ver de armar módulos para entregarle a los chicos. Fue toda una movida mía también porque debía trasladarme de...(menciona una localidad) hasta acá, lo cual implicaba cambiar de municipio y pedir autorización al intendente para circular.

Esto muestra las diversas situaciones que debieron ir sorteando, y aprovechando cada oportunidad para sostener de alguna manera los lazos con los/as alumnos/as y sus familias. Por ejemplo, cuando se entregaba el módulo del PAICOR, se aprovechaba para consultar a las familias los motivos de la escasa o nula participación de los estudiantes en las propuestas que hacían los docentes y, en función de las razones que las familias argumentaban, se proponían diversas alternativas que ayudaran a sostener el contacto. En este sentido, la articulación de estrategias con la municipalidad y el equipo territorial fue fundamental, ya que colaboraron en las soluciones frente a algunas dificultades. Un ejemplo de ello fue el imperioso trabajo en conjunto en relación a los problemas generados por la conectividad. Desde el municipio -en colaboración con la cooperativa de servicios públicos de la zona- se amplió la conectividad en espacios públicos; en la sede municipal

se aumentó el número de equipos informáticos para posibilitar horarios de uso por parte de los/as estudiantes, allí también se imprimía y entregaba el material de estudio para quienes no tenían forma de conectividad y se brindaba apoyo escolar como acompañamiento a las trayectorias escolares en la medida en que se iban posibilitando estas aperturas a partir de las disposiciones que se generaban desde nación.

De alguna manera lo presentado hasta aquí intenta, de forma no acabada, dar cuenta de las tensiones, las complejidades que se ponen de manifiesto en las miradas de quienes hacen la escuela día a día; de cómo la escuela se “reinventa” en la cotidianeidad de las prácticas, se alía con otros en pos de establecer lazos educativos a partir de algunos posicionamientos adultos que siguen, más allá de todas las dificultades y contradicciones, apostando a dar un lugar e imaginando otros horizontes posibles.

A modo de cierre: otras aperturas

La transmisión en contexto de pobreza enfrenta a sus responsables con problemáticas que interpelan sus formas de pensar y hacer, las experiencias configuradas en las historias individuales y colectivas fuera y dentro de la institución son el marco desde el cual se miran y se “entienden” las realidades de los adolescentes y jóvenes que viven en el barrio. La perspectiva de investigación busca reflexionar a partir de la recuperación de las miradas construidas en esas complejidades que involucran a sujetos con diversas trayectorias, en distintas posiciones y con la capacidad, no sin dificultades y contradicciones, de habilitar nuevos lugares en las tramas sociales de relación.

A partir del recorrido realizado se ponen de manifiesto algunas de las maneras en que los profesores se posicionan frente a sus alumnos, así cómo las formas en que los miran, atribuyendo significaciones a sus realidades, expresadas en condensaciones complejas de imágenes -que remiten a formas de vinculación social pasadas y presentes- van generando “efectos” (Ávila) que dan lugar a las maneras en que configuran sus prácticas.

Por otro lado, puede reconocerse como en la escuela, no sin tensiones y contradicciones, algunos actores se “interpelan” buscando construir lazos con las nuevas generaciones a partir de las propuestas pedagógicas y proyectos con los que intentan que la enseñanza cobre sentido para los alumnos y los acerque a aprendizajes y experiencias que los posicionen en otros lugares sociales, en el barrio y fuera de él.

Finalmente, las consecuencias que produjo la pandemia y el aislamiento preventivo que sumió en condiciones de mayor vulneración de derechos a quienes ya tenían muchos de sus derechos vulnerados. En este sentido, cobran significatividad todas las acciones desplegadas por el personal que cumple funciones directivas y muchos de los docentes para sostener a los adolescentes y jóvenes, buscando los intersticios entre todos los límites y obstáculos que, frente a la dislocación del aula, ensayaron -de manera individual y colectiva- a partir de trabajos en redes con otras instituciones -fundamentalmente el municipio-, para poder seguir sosteniendo el vínculo con sus alumnos.

Convertir las dificultades en problemas “persigue como propósito provocar una nueva mirada sobre la situación que se atraviesa, hacer otras preguntas, establecer nuevas relaciones entre los hechos, las condiciones que los sostienen” (Nicastro y Andreozzi, 2004 p44).

Bibliografía

Achilli E. (2000). Contextos y cotidianeidad escolar fragmentada. Cuadernos de Antropología Social N° 12

Assusa G y Kessler G. (2020). Reactivación de desigualdades y vulneración de derechos en tiempos de pandemia. En Covid19 y Derechos Humanos: La pandemia de la desigualdad. Editorial: Biblos

Ávila S. (2016) Escuela, jóvenes y contextos: tensiones en la construcción social del derecho a la secundaria en los barrios populares de Córdoba. Cuadernos de Educación. Año XIV N° 14.

(2015) Obligatoriedad, escuela y derechos. Avatares de una construcción social compleja. En Barron y Borioli (comp.) Jóvenes cordobeses de los márgenes al empoderamiento. Reflexiones sobre políticas (públicas). Ed. UNC, SECyT.

(2022) Escuela secundaria, posicionamientos adultos y registros de alteridad en contextos conflictivos. Cuadernos de educación Año XIX N° 20.

Bolívar, A. (2004) Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

Danieli y Gutierrez (2014) Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros. En Alterman N. y Coria A. (coord.) Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela. Editorial Brujas.

D'Aloisio (2015) Hacer la secundaria como apuesta de dignificación vital y validación subjetiva. Sentidos y expectativas entre jóvenes escolarizados de sectores populares. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA, Bs. As.

Nicastro S. y Greco M. (2012) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Pineau P., Dussel I. y Caruso M. (2001) la escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Ed. Paidós.

Robles F. (1999) Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Editorial Sociedad Hoy.

Rodrigo L. (2021) La escuela secundaria técnica en Argentina. Un análisis histórico y comparado de las políticas educativas para el sector durante las últimas décadas en <https://docer.com.ar/doc/x1c8v00>

Siede I. (2021). En busca del aula perdida. Familias y escuelas a partir de la pandemia. Ediciones Noveduc.

Terigi F., (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana