



# Universidad Nacional de Rosario

## Facultad de Psicología

Trabajo Integrador Final

“Inclusión en escuelas secundarias: del imperativo de la obligatoriedad a la invención del caso por caso”

Modalidad ensayo.

Autora: Calvo Enseñat, Lucía.

Legajo: C 5926/9

DNI: 41.404.200

Docente responsable: Cantini, María Celeste.

2023

### Agradecimientos

A la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, por permitirme formarme

como profesional y persona.

Al espacio T.I.F, principalmente a Juan y a Ivonne, por su cálido acompañamiento.

A María Celeste Cantini, por acompañarme en esta instancia final e inspirarme interés por el campo de la educación a lo largo de estos años.

A la cátedra de Perspectivas en Educación, por ser espacio para repensar imposibles y suspender certezas.

A mis amigos, quienes soñaron este sueño conmigo y me dieron el aliento para lograrlo.

A mi familia, por motivar y sostener en lo cotidiano, y sin quienes esto no hubiese sido posible.

## **Resumen 4**

2

**Resumen y palabras claves 4** Introducción 5 Desandar el camino: la escuela de ayer, la

escuela de hoy 6 Los desconocidos 10 Del caos al detalle 14 Conclusiones 18

Bibliografía 19 3

## **Resumen**

Como problema, se busca ahondar en los desafíos y encrucijadas que conlleva la inclusión en la escuela secundaria, problematizando el modelo de adolescente/joven para el que fue pensada en contrapunto con el que la habita hoy. La hipótesis desde la que se parte en este trabajo es que la obligatoriedad como imperativo de inclusión entra en tensión con los rasgos fundacionales de la escuela, partiendo de la premisa que a quienes se busca incluir hoy en día se alejan del para quién fue pensada la educación secundaria en sus comienzos. Como objetivo, este Trabajo Integrador Final (de ahora en adelante T.I.F.) busca situar cuáles son las tensiones que existen entre la reciente obligatoriedad como política de inclusión y los rasgos fundacionales de la escuela secundaria, así como las prácticas que se desprenden de esto y el rol de los agentes en esta cuestión. Para dicho objetivo se aborda la historización de la escuela secundaria, la definición de adolescencias desde el psicoanálisis y los aportes del psicoanálisis para la inclusión en términos amplios, tomando a las realidades socioeducativas como a los sujetos con discapacidad. Por último, se arriba

a la conclusión de que resulta necesario para una práctica inclusiva pensarla desde esa perspectiva teórica ya que permite otro ordenamiento posible.

### **Palabras claves**

Escuela secundaria- adolescencias- inclusión- psicoanálisis.

### **Introducción**

El presente trabajo trata sobre las adolescencias y su relación con la institución de la escuela secundaria, tomando como eje conceptual la inclusión. Elegirlo como tema, implica adentrarse en categorías teóricas que difícilmente puedan ser definidas en palabras estancas y frases acabadas, y en cuya relación aparecen nuevas categorías y posibilidad de articular diversas disciplinas. Este recorrido se inscribe en el entrecruzamiento de dos campos del saber: la educación y el psicoanálisis.

Es a partir de la temática planteada que surgieron interrogantes como: ¿Qué desafíos conlleva la inclusión en escuelas secundarias hoy? ¿A qué se deben estos desafíos? ¿Cómo pueden pensarse desde la lectura del psicoanálisis? Ahondar en las encrucijadas que conlleva la inclusión en la escuela secundaria, implica problematizar el modelo de adolescente/joven para el que fue pensada y el que la habita hoy, así como el

lugar de los agentes y cómo se posicionan frente a tales desafíos.

En el primer apartado se hará un recorrido histórico sobre la escuela secundaria en Argentina, la cual tradicionalmente ha sido pensada en un formato enciclopedista y selectivo en tanto tomaba dos posibles formatos: como espacio de formación para quienes ingresaban a la universidad o cargos públicos; y las escuelas normales destinadas a formar maestros. La idea de inclusión resulta así, extraña a las concepciones con las que se definió la forma y el contenido de la escolaridad secundaria. Ampliar la obligatoriedad, a partir del imperativo de inclusión que planteó la Ley de Educación Nacional N° 26206, implicó abrirse a las múltiples características de la época, a la irrupción de lo heterogéneo.

En el segundo apartado, se ahondará en quienes habitaron y habitan la escuela secundaria: las adolescencias. Ante la dificultad e imposibilidad por definir tal concepto, es que emergen conceptualizaciones que dan luz a pensarlas situadas en la época y desde la multiplicidad de realidades y subjetividades. Sería ingenuo creer que el modelo de adolescente de ayer no se entremezcla con el ideal que persiste en la actualidad, en lo que muchas veces se espera encontrar en la escuela, por lo cual resulta vital pensar en *a quién* se incluye en las instituciones educativas.

En el tercer apartado, se plantea el lugar de los agentes educativos ante el ingreso de multiplicidad de subjetividades y situaciones en la institución a partir del imperativo de la inclusión. A decir de Rascovan (2014), el lugar del psicólogo muchas veces tiende a repetir los mandatos normalizadores fundacionales, sosteniendo la visión de alumno problema, sin adentrarse en el caso por caso, cuestión central para pensar en a quién se incluye. Es primordial entonces poder pensar en la inclusión teniendo en cuenta a los agentes educativos que intervienen y desde qué lugar lo hacen, ya que esto se materializa en prácticas y discursos que causan efectos.

Parte de pensar en qué situación nos encontramos hoy, como se puede observar, implica desandar un camino. Volver sobre las propias huellas que dejaron diferentes prácticas, discursos, que marcaron un camino que tienden a repetirse si no se contextualiza, si no se cuenta con una lectura de ellas. ¿Qué prácticas, discursos perduran hoy en la escuela secundaria? ¿Cómo pueden pensarse sus rasgos fundacionales con respecto a los adolescentes que llegan a la escuela hoy? ¿Quiénes son ellos?

### ***Desandar el camino: la escuela de ayer, la escuela de hoy.***

Historizar respecto a lo que caracterizó a la escuela secundaria, implica cuestionar para quiénes ha sido pensada, permite dar cuenta de las representaciones que persisten hoy en los pasillos de las escuelas. El *para todos* fundacional de la escuela primaria, sienta otras bases radicalmente diferentes a las que podemos observar en este nivel. Desde una lectura del psicoanálisis, puede entenderse la importancia de tomar en cuenta los discursos que perduran en las instituciones e imprimen marcas en la subjetividad de quienes la habitan. Hablar de la inclusión de los adolescentes en el nivel medio, implica necesariamente desandar un camino en representaciones, discursos y prácticas que

responden a un ADN fundacional que poco tenía que ver con los adolescentes que irrumpen en la escuela a partir de su obligatoriedad.

Si bien la escuela secundaria es anterior a la obligatoriedad de la escuela primaria, puede situarse en la Ley de Educación Nacional N°26.206 un punto de partida para pensar la diferencia y similitud de ideales con las que fue planteada. En 1884, con la ley 1.420 se promulga la educación primaria obligatoria, gratuita y laica, organizándose paralelamente a la formación del Estado nacional moderno. Dicho ideal de educación, moldeaba subjetividades en tanto cumplía un rol importante para la construcción de la argentinidad y producía cuerpos dóciles, sometidos a las rutinas indispensables para una exitosa integración social (Martínez, 2014). La inclusión y la igualdad en ese momento sociohistórico quedaban enraizadas a la idea de homogeneidad, ya que se incluía a personas de diferentes sectores sociales y económicos, así como diferentes orígenes (inmigración) con el objetivo de lograr una identidad común a costa de borrar las particularidades.

Con respecto a la escuela secundaria, se puede mencionar al colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad Nacional de Buenos Aires, como uno de los establecimientos secundarios más antiguos del país, del cual múltiples ciudades buscaron imitar su modelo. Dicha institución, en conjunción con otras que siguieron su lógica, como lo fue el instituto de enseñanza media preuniversitaria dependiente de la Universidad Nacional de Mar del Plata, resultaron ser el origen de la matriz de la educación secundaria instaurada en 1863 en la presidencia de Mitre. Estas instituciones produjeron una fuerte selección, garantizando cierta homogeneidad intelectual entre sus alumnos. Es decir, se trató de una matriz selectiva que operó como modelo de selección por exclusión (Zaccagnini, 2021). Vazquez resalta que “El carácter selectivo resultó así, el mandato estructurante del sentido político-pedagógico del nivel” (2010, p 6). Una mirada histórica permite sostener que en Argentina la ampliación de la cobertura de la educación secundaria se produjo sin haber modificado su modelo institucional determinante (Acosta, 2012). Esto resulta ser una cuestión importante para llegar a pensar en la educación secundaria de la actualidad, tomando en cuenta el ingreso de otros sectores sociales.

Siguiendo a Di Piero y Mataluna (2018), eran los recursos y posibilidades individuales los que se articulaban y ponían en juego en el ingreso a la escuela secundaria a fines del siglo XX. Los actores quedaban librados a su suerte y obtenían beneficios, como lo puede ser acceder a una formación que garantizaba el ingreso a la Universidad a quienes contaban con recursos simbólicos y materiales apropiados. Resultaba como condición que los excluidos de la misma asumieran el fracaso como propio. Es decir, se apoyaba en el sujeto la posibilidad o no de acceder, no había aún ley que garantice el soporte del Estado y que sitúe al agente institucional a pensarse como clave para que el fracaso no se produzca en tanto garante de un Estado. Lo heterogéneo quedaba por fuera, los que accedían estaban en similar situación debido a sus recursos, posición que poco requería de invenciones, de pensar otros modos, ya que dicha lógica exigía al sujeto coincidir con ciertos ideales y a la institución educativa velar por esa homogeneización.

Rascovan en *Entre adolescencias y adultos en la escuela*, menciona que “los modelos conceptuales de la modernidad fueron eficaces en contextos relativamente

6

estables y lograron estandarizar comportamientos sociales a través de diferentes instituciones” (2013, p. 27). De este modo, se construyó un universal de sujeto que impidió el acceso de la particularidad, de la diversidad. Eran sujetos dóciles, inocentes y en espera a ser los *hombres del mañana*. Esta representación del joven y la concepción tradicional de la igualdad como homogeneizadora, dejaron como saldo un único modelo a seguir.

Marcela Martínez (2014) en su texto *Cómo vivir juntos* comenta que aquella primera

representación que se impone al pensar en un aula, responde al aula cliché. Es una imagen en la cual un grupo de jóvenes está sentado en filas, mirando a una única persona que está de pie, no se desplazan, no hay movimiento. Si bien difícilmente esta imagen se replique en las escuelas contemporáneas, se hace presente de modo indirecto, a modo de ideal, de lo que tendría que ser. Es aquello que no ocurre, y que genera frustración y desesperanza. ¿Y qué era eso que ya no es? Siguiendo con lo planteado por la autora, puede agregarse a dicha pregunta si la existencia de aulas ideales remite a alumnos ideales para quienes fue pensada. Es decir, que la escuela secundaria en sus inicios, con sus aulas, sus particularidades, engendraba un ideal de alumno.

A partir de la sanción de la Ley N° 26.206, en 2006, se produce un cambio en la educación secundaria. La palabra inclusión irrumpe como el imperativo de la obligatoriedad que plantea la ley, en tanto el artículo 16, plantea:

La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales. (2006, p.4)

Acerca de esto, Terigi y Jacinto, expresan que con la expansión de la educación secundaria se produjo una diversificación social y cultural del público de las escuelas que cuestiona las funciones selectivas originales y plantea nuevos desafíos. Profundizan planteando que “en muchos casos, las escuelas se encuentran con problemas de subsistencia y necesidades básicas insatisfechas de los jóvenes, no sólo en el terreno de la alimentación, sino también de la salud.” (2007, p. 5). Situaciones como el embarazo adolescente, jóvenes que deben trabajar para ser sustento de familia, casos de violencia y conductas autodestructivas, situaciones cotidianas de sus hogares y barrios que muestran situaciones de extrema precariedad y vulnerabilidad. Antes lo particular era condición para que se excluya, hoy la inclusión supone alojar lo particular. Bien puede pensarse, que en todos estos casos, la ley posibilita el ingreso. Pero, ¿basta con el ingreso para hablar de inclusión?

Jacinto y Terigi consideran tres niveles de equidad educativa: la posibilidad de acceder al nivel secundario, la posibilidad de permanecer en él y la posibilidad de aprender. Es menester situar a la inclusión en estos tres niveles. Desde la perspectiva de la ley N° 26.206, puede pensarse que el ingreso se efectivizó en la obligatoriedad planteada, convirtiéndose en un derecho a ser velado por el Estado. La cobertura a quiénes llega con dicha ley se amplió, pero también es importante considerar, principalmente para tener en cuenta en los otros dos niveles, que la situación actual llama a cambios y a una lógica que interpele a la ley, teniendo en cuenta qué es lo que acontece en la secundaria hoy.

Las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84/09 plantean que:

La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. (2006, p. 161)

En las Resoluciones del Consejo Federal N°84/09, se define que ante ciertas condiciones de vulnerabilidad social a la que se enfrentan los jóvenes hoy, se le exige a la

escuela que “ofrezca una propuesta formativa, en condiciones materiales y pedagógicas, que permitan vivenciar la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión” (2010, p. 162). Se plantea además que las tareas concertadas y por concertar, suponen

revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes, así como sus recorridos vitales, los cuales muchas veces están marcados por procesos de exclusión. En la base de la desigualdad social, está la desigualdad de oportunidades con las que cuentan miles de adolescentes y jóvenes para transitar este período vital y ser incluidos de manera igualitaria, cuestión a la que ya se ha hecho mención.

Se presenta un doble movimiento, por un lado, la ley que plantea la igualdad para todos pero por otro lado, el movimiento que se hace en el caso por caso para posibilitar lo anterior. A partir de la expansión que se dio en la escuela secundaria, la idea de la igualdad entendida en clave homogeneizadora aparece como lo que debería desterrarse. Sin un saber único que homogeniza, un único molde que exige adaptarse o fracasar, la escuela secundaria se encuentra ante el desafío de aceptar la caída de las certezas. Y con esto, se privilegia el laborioso trabajo de construir el saber en el caso por caso para poder pensar alternativas que enlacen lo singular.

Con lo dicho anteriormente, puede decirse que ya no es tarea del sujeto encajar en ese molde único, sino que es tarea del agente educativo pensar en clave de invención, en tanto hay una ley que exige situar al adulto desde esa clave: como quien enlaza al sujeto en los tres niveles de la inclusión, haciendo referencia a lo planteado anteriormente por Jacinto y Terigi.

Para pensar la cuestión de lo singular, es necesario remitirse a las trayectorias escolares, definidas como el recorrido “a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de los jóvenes y adolescentes de nuestro país” (Resolución Federal 84/09, p. 166). Esto posibilitará salir de la idea de un recorrido único. Dentro de estas trayectorias se incluyen también itinerarios que no siguen ese cauce, lo cual se conoce como trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y adolescentes que transitan su escolarización lo hacen de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2009, p. 19). Problematizando dicha definición, surge una pregunta: ¿la trayectoria es del sujeto, es meramente su modo de transitar por la escolaridad? ¿O implica su relación con el agente, que éste acompañe la trayectoria para no renunciar a la transmisión de lo común? Retomando lo planteado por la Resolución del Consejo Federal 84/09, acerca de la inclusión como inclusión a la cultura, puede leerse esto como acceso a ser parte de lo común. Hacer referencia a lo común, siguiendo a Cornu, no significa uniforme sino posible abierto, algo para probar y construir como tal. No se trata de una globalidad generalizada, sino de *un mundo compartido*. La autora también plantea que lo común implica encarar la dificultad de reinventar esta institución, incluyendo palabras en las cuales la pensamos y la palabra que en ella podemos sostener. Lo que se busca sostener justamente, es lo común de una pluralidad abierta (Cornu, 2012).

En relación a esto la autora se pregunta: “¿Dónde, si no es en la escuela, puede existir la experiencia de una cultura general para todos, de una sociabilidad abierta, que prepare para la misma libertad para todos, que invite a una libertad en común?” (Cornu, 2012, p.134). La inclusión no se tratará entonces de atravesar una puerta abierta, sino de que los adolescentes sean sujetos de su experiencia escolar, de garantizar su tránsito por la educación secundaria pudiendo vivenciar esta etapa en sus diferentes formas de expresión y hacer lazo con la cultura, acompañados por agentes educativos que hagan la apuesta a que esto sea posible. Se trata de garantizar espacios comunes, experiencias comunes, hábitats para compartir con sensibilidad, y será vital que éstos se reinventen y se elabore un modo de lo común para que lo común pueda acoger a los que no estaban en él (Cornu, 2012).

Resulta así que es en este punto donde puede leerse la necesidad de “redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria” (Resolución del Consejo Federal, 2010, p. 251). Se hará especial hincapié en la idea de las formas de estar en la escuela, tomando la forma tradicional en contrapunto con la actual. Para esto es fundamental tener en cuenta quiénes estuvieron y quienes están hoy ya que eso dará cuenta de sus modos y singularidades, teñidas por la época que habitan.

Ahora bien, es necesario interrogarse: ¿quiénes son los adolescentes que están en la escuela secundaria hoy?

### **Los desconocidos**

“*Antes de los veinte, dicen que vale tener delirios de delincuente...*” (Morat, 2018, 0m5s) comienza a cantar una banda actual en su tema *Antes de los veinte* acerca de la adolescencia. No se trata de explicaciones ni teorizaciones, sino de retratar la rebeldía, el mal de amores, emociones características de este momento de la vida. Se trata de una canción de adolescentes, escrita para adolescentes, que no encaja en el mundo adulto. Caben las sensaciones y las vivencias que poco entienden de rótulos.

Es una de las tantas, tantísimas canciones que buscan retratar y empatizar con la

adolescencia. Pensar la adolescencia, fue tarea de psicólogos, docentes, escritores, guionistas y la lista podría continuar a adultos que buscan capturar aquello que tiene de inasible, de crear rótulos que den tranquilidad y equilibrio al constante movimiento y transformación. Ante la presura, se suele comparar a los adolescentes de hoy con los de ayer, se clama por aquello que se creía conocido.

La adolescencia de hoy, nos invita a poner en simultáneo lo mirado (el adolescente) y la mirada (quién mira, y para qué). Es necesario mencionar y cuestionar la mirada de la escuela, una mirada que privilegia una perspectiva histórica, pero también es vital mencionar la perspectiva del psicoanálisis, que podría arrojar luz sobre la adolescencia y sus avatares.

Para pensar en la inclusión también será necesario considerar *un plural que permita leer la singularidad de cada sujeto*, tomarla a la adolescencia por su diversidad y no como una categoría única. Esto posibilitará un corrimiento de las clasificaciones y de la lógica de los manuales y de un solo molde, del cual siempre va a haber algo que escapa. Resulta relevante hacer mención a Brignoni ya que concibe a la adolescencia como multiplicidad de respuestas ante la pubertad, lo que lleva a pensar en diversas posibilidades sin el dejo moral de una adolescencia que es la *normal*, y por el contrario, o por oposición otras que se escapan a eso y no encuentran lugar.

El púber tiene que inventar una respuesta frente a la insuficiencia de las coordenadas creadas en la infancia, acompañado por los padres (Brignoni, 2012). Es necesario pensar al duelo en esta etapa en tres dimensiones: por el cuerpo infantil, por la infancia con sus respectivas identificaciones y el duelo por el vínculo con sus padres (Brignoni, 2018). Enfrentar estos duelos requiere por parte del púber poner en marcha un trabajo subjetivo arduo que estará teñido de lo particular de cada sujeto (los distintos tiempos y marcos sociales, el contexto socioeconómico, etc). En la escuela secundaria estas respuestas que se articulan con respecto a los cambios, se visibilizan en diferentes conductas y modos de vincularse.

Desde hace tiempo, la escuela tiene material de respuesta a la canción que aparece a principios del apartado. De hecho, es sobre todo en el siglo XIX donde se insistirá en métodos educativos coercitivos, para que el pasaje por la adolescencia y la pubertad sea lo más rápido posible y *sin producir daños* (Brignoni, 2012). Se considera al joven peligroso, violento y *los delirios de delincuente* son motivo de preocupación y ocupación. Es así, como se convierte en centro y foco de tareas educativas y de domesticación, obsesión que parece llegar también a nuestra época actual. Se posiciona así a la adolescencia como concepto en el que se condensan representaciones negativas, demonizadas por la rebeldía, la transgresión, la ruptura de normas, la apatía o por valores muy ponderados por el ideal social hegemónico, lo joven como valor en tanto sí mismo (energía, fuerza, vigor, frescura) (Korinfeld, 2017).

Muchas veces, discursos que tienden a lo biológico o a lo generalizable, marcan un camino único de la niñez a la adultez donde la adolescencia en singular se presenta como ese entre. Y lo que resiste a ese ideal de lo esperable, que queda por fuera, descoloca y angustia, principalmente a los adultos que rodean al adolescente. Se cae así en modelos

anteriores que buscan patologizar, curar o reprimir, pero para lo que resulta indispensable categorizar, en un contexto donde la ciencia ha avanzado cada vez más y el abanico de opciones de etiquetas es cada vez mayor. Santiago, hace referencia a "las nominaciones del Otro que se ponen al servicio de eliminar la angustia materializada ante todo lo que resiste a la norma social" (2006, p. 26). Volviendo a la indefensión que muchas veces deja el no

saber, es posible leer la necesidad de nominar en clave de una defensa ante lo que se resiste a esa norma. Este punto se entrama a lo planteado anteriormente por Brignoni, a cómo muchas veces ante la irrupción de los adolescentes, ante lo inédito se busca con más vigor, aún en la actualidad, caer en nominaciones.

Rascovan (2014) resalta a las instituciones como quienes instituyen formas de organizar la subjetividad. Entre las cuales, al día de hoy, la escuela sigue teniendo gran relevancia, compartiendo también con los discursos mercantiles y con la tecnología (p. 32). Dirá también que en cada momento sociohistórico las adolescencias son portadoras de determinadas características, es decir, que dependerá del contexto y también, puede agregarse, de la mirada de quien agrupe esas características. Dicho autor, sostiene a la adolescencia como un invento moderno, y a la escuela como quien fue responsable de instituir la subjetividad moderna al agrupar, dividir sujetos por edades produciendo así infancias y adolescencia (2014, p. 27).

Para hacer alusión a lo acontecido no sólo en estos años sino también en la escuela secundaria, Freud (1914) plantea en “Sobre la psicología del colegial”:

Y los años vividos entre los diez y los dieciocho se empararon desde los rincones de la memoria con sus presentimientos y errores, sus transformaciones dolorosas y éxitos entusiasmantes, las primeras miradas a un mundo sepultado de la cultura, que, por lo menos a mí, me servirán más tarde de inigualado consuelo en la lucha por la vida. (Freud, 1914, p. 247)

En estas palabras que apelan más al recuerdo que al intelecto, puede verse la importancia de esta etapa. Salvando diferencias de épocas y lugares, Freud plantea que lo sucedido en esos años, es parte de la constitución subjetiva y servirán de consuelo ante la lucha por la vida. Los recursos simbólicos en juego, desbordan del contenido curricular y nos obligan a ampliar la mirada a la escuela secundaria como un escenario donde se dan múltiples procesos psíquicos y la expresión de los mismos, así como el acceso a la cultura.

Como ya se ha hecho mención, es posible afirmar que la escuela secundaria alberga adolescentes que se encuentran sumidos en profundos trabajos psíquicos: constitución de la identidad, el despertar sexual, el abandono de la infancia, el reconocimiento de un cuerpo extraño y por momentos ajeno, etc. También se puede considerar a esta etapa de la vida como una etapa en la que se juega el proceso identificador y se configuran nuevas relaciones con el mundo. A decir de Korinfeld (2017), es este tiempo de transformación el que le va a permitir al sujeto una configuración fantasmática propia, que dejará de estar anclada en las figuras parentales. Éstos se (re)conocen en un proceso de plena constitución subjetiva.

La adolescencia entonces, no es sólo un proceso biológico, tampoco meramente psicológico y aún teniendo en cuenta sus diversos enfoques, siguen siendo desconocidas. ¿Qué implica que se trate de *algo desconocido*? Lo desconocido, en palabras de Korinfeld, puede pensarse como función que pide un trabajo psíquico, un deseo por saber y no darlo todo por sabido. Salir de la ilusión de lo conocido, de aquello que nos encapsula en modos, costumbres, o estereotipos, implica aceptar el no saber. Para encontrarnos con *los desconocidos* del siglo XXI, será importante borrar supuestos que lo obturan como enigma, separarnos del afán clasificatorio que busca fórmulas únicas. Dejar atrás el cliché y pasar a lo inédito del encuentro. (Korinfeld, 2017). Es en este punto donde podemos situar la resistencia que genera la inclusión. Incluir supone dejarnos invadir, enfrentarnos a desconocidos que ponen en tensión lo ya sabido. Si los adolescentes de hoy se nos

poder definirlo o sostener la pregunta? ¿Qué implica sostener la pregunta por el no saber? Sostener la pregunta aparece como fundamental dentro de la lógica que implica la invención, el caso por caso.

Este no saber también se sostiene en la lectura desde una clave de época. Viñar (2013) en su texto *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*, plantea que la adolescencia nunca debe conjugarse en singular. Siempre hay pluralidad de adolescencias en cada tiempo histórico y según el lugar geográfico y cultural, así como diversas formas de expresión personal y desafíos a enfrentar. Habrá múltiples detalles y particularidades que se expresarán de formas diferentes, en diversos ámbitos y la escuela secundaria, como ya se ha planteado, es lugar de expresión de la etapa adolescente. Entonces, es relevante preguntarse: ¿Qué desafíos plantea la época hoy?

La relación del adolescente con la informática y con el progreso tecnológico hoy, representa un punto de diferencia con el adolescente de la modernidad y plantea nuevos avatares para la escuela, ya que de dicha relación se desprenden nuevas formas de pensamiento, de transmisión y de vincularse. A decir de Bolis (2008), el discurso mediático aparece como garantía de realidad, y la información mediática como discurso de validación (p. 99). Se impone la sensación de habitar un presente veloz y en fuga hacia un mañana incierto, apareciendo también como imperativo el descarte permanente de los vínculos, de las modas, de los pasatiempos. La autora plantea la pérdida de la voz propia ante la pregnancia homogeneizante de los modelos mediáticos y comunicacionales. Esto último es fundamental para pensar a la escuela secundaria como lugar de expresión, en tanto posibilita la búsqueda por la voz propia será condición y apuesta de los agentes educativos para alojar a los desconocidos.

Dentro de los desafíos que implica la constitución subjetiva, hoy se agrega el uso de las redes sociales, del anonimato que plantean y la dificultad por hacerse un lugar propio en la viralización de estereotipos a los que hay que alcanzar. Erradicarlos no es opción en el siglo XXI, los medios y las redes sociales ocupan un lugar importante donde lo virtual y lo real se configuran en un mismo plano y resisten a los múltiples intentos de quedar “afuera” de la escuela. Volviendo a la idea de formas de estar en la escuela, en la actualidad la tecnología representa una forma de estar. A veces incomprensible para el adulto, pero naturalizada por el joven. La tecnología pone en juego formas de estar y no estar a la vez, de encontrarse en la escena escolar pero a la vez fuera de ella, cuestión que angustia al adulto. Por otro lado, también la tecnología ha demostrado formas de *estar sin estar*, nuevas escenas escolares configurada en otras formas. Al decir que el adolescente también está a través de los dispositivos tecnológicos y las redes sociales, nos enfrentamos a que muchos de los malestares, sufrimientos, síntomas que pueda tener se manifiestan en relación con los medios de comunicación y allí también encontramos formas de expresión diversas. Por dichos motivos, dentro de los avatares de la inclusión también se encuentra la tecnología y el lugar que ocupa en la constitución subjetiva y en el lazo escolar, ya que repercute también en los agentes.

Hacernos cargo de las diferencias nos compromete a los avatares de particularizar y singularizar la experiencia de lo adolescente (Korinfeld, 2017). La idea de experiencia resulta interesante al pensarla en contraposición de lo que acontece en la época: sujetos inmersos en dispositivos tecnológicos y “desconectados” de la realidad a los ojos adultos, pensamiento que irrumpe el lazo entre mayores y jóvenes. Pensar a la adolescencia como experiencia, nos remite a esa forma particular en la que el sujeto transita su vida, a decir de Brignoni (2018), tiene que ver con la relación que establece con un Otro. Y a su vez concebir a la experiencia entramada en el encuentro, lleva a la pregunta por lo que el Otro puede ofrecer, por esos espacios en donde la apuesta acontece, así la escuela secundaria

podrá ser lugar de apertura y apuesta o lugar de cierre si se lo rechaza.

12

En el primer apartado se hacía referencia a la historia de la escuela secundaria, en tanto ésta dejó huellas en los discursos que actualmente perduran en la institución, y en posicionamientos que dan cuenta de un modelo único de adolescente. ¿Qué prácticas concebimos tomando a los adolescentes como desconocidos, en su pluralidad y en su situación actual? ¿Qué lugar del agente educativo convoca?

**Del caos al caso**

*Se dice con frecuencia perderse en los detalles. Pero, a decir verdad, pareciera que uno se pierde con más frecuencia en las visiones conjunto, cuando se sobrevuela, y que es ese pequeño detalle, el*

Como puede leerse en *Cómo convivir juntos*: “La aceptación de la caída de un modo de estar en la escuela, no implica, necesariamente, la creación de nuevas formas de relación que permitan habitarla” (2016, p. 27). La caída de la escuela tradicional, el cambio en la ley que posibilita pensarla como obligatoria, no implica necesaria ni automáticamente un tipo de relación o formato que permita que el *para todos* sea un hecho concreto ni realizable. No implica que la exclusión no suceda. Santiago retoma la frase “la escuela no sabe lidiar con lo particular” (2016, p. 26), para problematizar que quizás se trate de una forma de síntoma que traduce la propia resistencia a la inclusión, lo cual posibilita otro tipo de lectura que pone en el foco a los diferentes motivos que causan dicha resistencia. ¿Qué es lo particular que genera resistencia? ¿Es posible saber lidiar con lo particular?

Se puede retomar una idea del primer apartado, acerca de cómo resultaba como condición que los excluidos de la misma asumieran el fracaso como propio, para situar de qué lado estaba la responsabilidad por la inclusión. Lo propio era la justificación para la exclusión y hoy la obligatoriedad obliga a alojarlo, tolerarlo y enlazarlo a la cultura. Esto último es importante ya que el sentido de la obligatoriedad es justamente enlazar lo singular a lo común, velar por esto. Ampliando la idea de fracaso escolar, se puede explicar desde el modelo individual, resultando así que bajo el propósito de prevenirlo, se generaron mecanismos de diagnóstico, derivación y recuperación de los niños considerados en dificultad, mecanismos que adquirieron cada vez mayor relevancia en los sistemas educativos de nuestros países. A partir de los 80’, se produjo un cambio, donde la superación del fracaso escolar comenzó a ser asunto de políticas sociales de atención a la primera infancia y de políticas educativas compensatorias de las desigualdades (Terigi, 2009, p. 14). En la actualidad se impone el término trayectorias escolares, planteado más arriba, y con eso, el desafío de acompañar esas trayectorias sin caer en el modelo individual.

Justamente para entender a las trayectorias en su pluralidad, y la idea de que requieren del encuentro con un Otro, es clave la idea de caso, a la cual ya se ha hecho mención. A entender de Rodríguez, un caso es una singularidad, pero esto no significa que el caso es el sujeto, sino que permite singularizar aquello que acontece. Menciona que pensar por caso, es elegir proceder por una exploración y una profundización de las propiedades de una singularidad accesible a la observación. “Un caso se presenta allí como algo que impide la aplicación automática de lo pensado, de lo formulado, de lo ya dicho como conclusión de tal o cual exploración previas del asunto del que un caso habla” (2019, p. 121). Un caso se constituye como tal en tanto exige una solución distinta, requiere de la instalación de un nuevo marco de razonamiento, crea un problema, plantea él mismo preguntas, se opone a una descripción definida. El caso entonces, no es la excepción, lo que sale de la regla porque tomarlo así es seguir dentro de la lógica de lo normal, sino que se trata de suspender las certezas que puede traer consigo una situación o rótulo. El caso por sí mismo no existe, sino que requiere de una operación que sean constitutivas en sí misma del caso. Esto marca la diferencia con el modelo individual desde el cual se pensaba al fracaso escolar, lógica en la que la excepción traía aparejado la exclusión.

Hay caso cuando algo que acontece es investido por unas ciertas condiciones que lo constituyen en sí mismo y que lo inscriben en el marco de una discusión, de una fundamentación, a propósito de la cual no opera tanto como ejemplo de lo ya sabido, sino como forzamiento o tensión que habilita la enunciación de un orden distinto. (Rodríguez, 2019, p. 123)

Cada trayectoria implica entonces la construcción del caso desde los detalles de la singularidad del sujeto para posibilitar la pregunta y debatir dispositivos y estrategias.

Tomando al caos por su definición, como desorden, confusión hace posible considerarlo como condición originaria y paso previo al detalle que llama al ordenamiento. En medio de ese caos y confusión, de los rótulos y de los síntomas, asomará ese detalle del cual tirar para volver a armar el ovillo de lana, para hilar algo del orden de lo impredecible en lo común y en la cultura. El detalle, da cuenta del lugar de enunciación del sujeto y es desde ese lugar donde llama al orden del caos: entre el caos surge la emergencia del sujeto como tal. Es así entonces como la singularidad romperá con la generalización para provocar suspensión y reflexión, y con esto, la invención de caminos propios. Rodríguez, plantea que “en los oficios de lazo, es preciso trabajar de manera privilegiada sobre los detalles, y que esos detalles se nos presentan como fragmentos, pequeñas partes que abren la posibilidad de movimientos y alteraciones de lo dado”. (2019, p.134).

Anteriormente se hizo referencia a que las trayectorias son en tanto son acompañadas por agentes educativos que sostienen, alojan, e inventan artesanalmente. El acompañamiento no es pasivo. ¿Qué implica? Cornu comenta que el hecho de acompañar hace entrar en una compañía (barrio, sociedad, colectividad, humanidad), y esta entrada es indispensable para cualquier recién-llegado como para quien acompaña; acompañar es hacer entrar en la humanidad como compañía. Y dirá que hacer humanidad es hacer compañía con *desconocidos*. La idea de desconocidos vuelve a tener relevancia en tanto no es excusa para la exclusión, sino condición para acompañar: se acompaña a los desconocidos a hacer humanidad, a hacer lazo con la cultura. Para esto, hacen falta pasajes y facilitadores de pases (Cornu, 2019). Esto conlleva la invención de dispositivos y el sostén de dinámicas de subjetivación, y por otro lado, una reformulación reflexiva de toda una red de conceptos teniendo en cuenta también la vulnerabilidad de estos seres a los que se busca acompañar y con quienes se camina, conversando.

Tomando a Korinfeld (2017), a la idea de acompañamiento podemos pensarla como un conjunto de ofertas que van desde la presencia física a las políticas, de las representaciones a los dispositivos específicos para este tiempo de pasaje. Haciendo hincapié en la idea de transitorio y retomando la definición de adolescencia, no se trata de tomarlo como ser inacabado sino como tiempo particular en la constitución subjetiva que requiere de este acompañamiento para transitar, en el cual los agentes educativos ocupan un lugar importante. Pensando particularmente en la escuela secundaria, es vital preguntarse: ¿qué implica acompañar a un adolescente?

Brignoni (2018) plantea que hay adolescentes que pueden sublimar sus ansiedades, otros hablan de ellas y otros solo pueden actuarlas. Esto es tener en cuenta la multiplicidad de formas que también tienen los adolescentes de expresarse para poder leerlas como tal. Las manifestaciones adolescentes, pueden no ser leídas necesariamente del lado de la patología, sino más bien del lado de la invención que puede ser también sintomática.

El síntoma abre un más allá de los diagnósticos y de los rótulos, permite pensar respuestas situadas en quien está y no en quien pudo haber estado o debería estar. Se trata de la emergencia de una verdad del sujeto que él mismo desconoce y un modo particular de pedir que el otro intervenga (Brignoni, 2018). Darle al síntoma una circulación que permita deshacer su carácter estigmatizante, posibilita que pueda ser antidesestino. Así, la famosa llamada de atención, se resignifica en un llamado hacia el otro que ya no es vacío, sino que implica la búsqueda por ocupar otro lugar al que parecía destinado. Por otro lado, la lectura del psicoanálisis, habilita otro modo de interpretar lo que sucede y de intervenir. Brignoni plantea que “Los adolescentes, a veces, recurren a la marginalidad cuando no encuentran

en el otro de referencia un signo, un gesto que los aloje. La marginalidad en ese sentido deviene un síntoma, una respuesta a eso que no hay” (2012, p.

15

40). A su vez, la autora plantea también que el empeño adolescente siempre es dirigido a otro, es para hacerse escuchar, por lo que el desafío está en que eso se mantenga como voz y que no se convierta en alarido, lo que, a decir de Brignoni (2018), muchas veces depende de la respuesta que los adultos den.

Buscar eliminar el síntoma, tomarlo como aquello que molesta y entorpece, sólo llevará a fijar al sujeto a él, dejarlo pegado a un lugar. Teniendo en cuenta que en la adolescencia se está construyendo una configuración fantasmática propia que dejará de estar anclada en las figuras parentales, y también los duelos fundamentales que acontecen, puede pensarse en la importancia del lugar que el Otro de referencia le da. Es así que, “Por eso cuando pensamos en la posibilidad de un cambio de lugar, eso tiene como condición la oferta del otro: el lugar desde donde el referente mira al adolescente” (Brignoni, 2012, p. 50). Y como ella menciona tomando en cuenta a Benfeld “el cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar”, cuestión central para pensar en la tarea de acompañar.

De esta forma, la inclusión no implica solo el ingreso, sino la permanencia dada por una institución que aloje desde el gesto, desde la escucha y que pueda sostenerse en la tarea artesanal y cotidiana de reinventar formas de lograr el encuentro, no siendo responsabilidad única del adolescente. Como bien plantea Santiago, el desafío del psicoanálisis en su aporte al campo de la educación es “crear un respiradero, en el seno del espacio institucional, donde la singularidad finalmente se inscriba” (2006, p. 16). Así, hay un pasaje desde lo generalizado y generalizable, sin contexto y atemporal, a lo particular. En la institución educativa, esto implica también espacios de encuentro con los agentes educativos que posibiliten poner en suspenso las certezas para pensar nuevas miradas. Acerca del lugar del psicoanalista en la institución educativa, González afirma que dicho lugar “se presenta como un tercer lugar que le permite al maestro no quedarse atrapado en una situación dual, especular y por lo tanto mortífera” (2019, p. 64). Esta idea puede pensarse en consonancia con la idea de respiradero, ya que muchas veces el maestro se encuentra entrampado en una situación transferencial que él mismo no entiende por estar implicado, por lo que resulta necesario un espacio para poder hacer análisis de la transferencia. El espacio-respiradero también es la posibilidad de pensar otras respuestas y caminos posibles con otros, a la invención desde diferentes miradas necesarias.

Haciendo énfasis en la idea de acompañar, habilitar la posibilidad de estos espacios es poder pensar en dispositivos como rondas de debates, talleres, de profesionales que no estén en un gabinete sino que caminen la escuela. Haciendo énfasis en los dispositivos, el objetivo puede pensarse como *hacer entrar en la humanidad como compañía* y posibilitar el encuentro para la escucha, para que se produzca un cambio de lugar. Deberán ser espacios de apertura, donde el adolescente sienta que no se busca reeducarlo, reformar. Donde lo real de la adolescencia, encuentro el velo que permita tramitarlo y transitarlo desde lo que ofrece la cultura.

Desde la creación de estos dispositivos, lo que se garantiza es que esté la apuesta. A decir de Kiel, “la apuesta consiste en la formalización de una praxis que nos preserve del empuje a la normalidad y nos brinde una orientación respetuosa de los recursos y posibilidades de cada uno (2019, p. 170)”. Tomar la dimensión de la apuesta es apostar a otro adolescente al que la modernidad planteaba, ya que en la actualidad no se lo toma por domesticable sino que es un sujeto que puede dejarse interpelar o no; un sujeto que debe consentir. Ante la respuesta negativa, ¿debe renunciar el agente? De ser así, esto o nada,

sería una apuesta con imposición de la que hay que escapar. Así se presenta el desafío de tolerar lo que le pasa sin abandonar la función educativa ni renunciar a enlazarlo con la cultura.

Para pensar el derecho a la diferencia, en su íntima relación con la inclusión, es posible hacer dialogar al psicoanálisis con la pedagogía. Santiago plantea que el psicoanálisis en

16

su aplicación al campo de la educación ofrece una contribución *sui generis*: apuesta a la palabra, vehículo del saber el inconsciente, con el objetivo de que niños y jóvenes incluidos en un proyecto educacional puedan tornarse sujetos de su experiencia escolar (2016). Con respecto al psicoanálisis orientando la praxis en el campo de la inclusión escolar, Kiel expresa que:

Sin un sólido andamiaje epistémico como orientación, se corren ciertos riesgos de tropezar con los propios voluntarismos que conducen a lo peor, de atascarse en confrontaciones imaginarias que no conducen a nada o de traspasar las incumbencias de la propia profesión para convertirse en educadora, figura materna/paterna, trabajadora social o terapeuta. (Kiel, 2019, p. 160).

Concluye que se necesitan referencias conceptuales que operan como señalizaciones a la hora de orientar las acciones y que eso implica hacer de las prácticas una praxis (Kiel, 2019). Toma a la definición de praxis que da Lacan en el seminario 11 titulado *Los 4 conceptos fundamentales del psicoanálisis* dictado en 1964. Lacan allí comenta que: “una acción concertada por el hombre sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico” (1964, p.14). Para esto, será necesario una ética que lo resguarde, y condiciones para hacerse responsable por sus efectos. Dirá entonces, que la única orientación posible para el analista en el campo de la inclusión es ética, en la praxis psicoanalítica en dicho campo se trata de lógicas posibles y de orientaciones éticas en juego, no se tratándose entonces de propuestas didácticas sino de una cuestión ética.

Kiel se vale de la palabra todos, utilizada por la ley, para decir que a mayor universalización alcanzada en los últimos años mayor segregación. No puede haber uno que no, responde a una definición estricta y cerrada de las clasificaciones científicas. Y es esta orientación la que está llevando al colapso de las instituciones escolares y transformando a los docentes en cazadores de casos, en quienes deben localizar a ese que no para detectar, evaluar, tratar y forzar su inclusión (Kiel, 2019). Será tarea de los agentes que se dedican a ese campo encontrar aquello que haga de límite al empuje de la normalidad. Porque justamente, como planteará la autora, “los niños que devinieron en objeto de inclusión en su gran mayoría son niños que podríamos definir como resistentes a la normalización, los insumisos.” (2019, p.169). Pensándolo en las adolescencias, la palabra de insumisos toma aún más valor, ya que es sabido que se ha caracterizado a esta etapa de la vida por la rebeldía, por no dejarse someter por la autoridad o fuerza de la circunstancias.

El psicoanálisis retruca el enunciado en su apuesta por la enunciación, por la escucha a la posición del sujeto, y esto es, por el lugar desde donde se dice. Para pensar la inclusión necesariamente hay que dar un paso más, ir a la pregunta por la postura del sujeto ante eso que le pasa, observar para poder captar ese detalle que haga posible la inclusión. Se trata de romper con una lógica que busca pensar en formas de inclusión para ciertos sujetos que escapan a la norma para dar lugar a una lógica que se aplica a todos por igual. Hablar del detalle no es más que tomar ese momento efímero que acontece en el encuentro, que se da por la apuesta de un Otro al abrir ese espacio y que permite enlazar lo que no encontraba lugar. Dar pie a la postura que tiene el sujeto ante eso que (le) sucede, es también posibilitar el despliegue subjetivo en la escuela, a poder pensarla como campo

de posibilidades y elecciones, de ingreso efectivo a la cultura y con eso, a una inclusión que no responda a una utopía. Quedarse en el enunciado sin dar el paso a la enunciación, responde a posicionamientos teóricos que se alejan de esto, que lo imposibilitan.

## Conclusiones

Partiendo del primer ordenamiento planteado por la escuela secundaria, se trata de un ordenamiento que aparentemente *funcionaba* velando el ADN de este nivel, su matriz selectiva. Lo que no entraba, era expulsado del mismo sistema que históricamente inventó ese mismo límite, responsabilizando al sujeto del fracaso y respondiendo a un modelo individual que se sostuvo en el tiempo. Dieron como resultado muros tácitos que aislaban a la institución escolar de aquello para lo que no fue preparada, donde la exclusión era la respuesta ante la no respuesta o solución. Este primer ordenamiento posible, da cuenta de un modo de estar en la escuela, de un ideal de alumno que es dócil, domesticable, hombre del mañana.

Con la obligatoriedad se establece el imperativo de la inclusión, irrumpiendo en la escena escolar nuevos sujetos y planteando el desafío de alojar lo particular. En este punto reside uno de los avatares que conlleva la inclusión en la escuela secundaria hoy. A partir de la expansión que se dio en la escuela secundaria, la idea de la igualdad entendida en clave homogeneizadora aparece como lo que debería desterrarse, cuando antes representaba uno de sus rasgos fundacionales. En contraposición con el adolescente dócil de la modernidad, que es en tanto hombre del mañana, los adolescentes de hoy se presentan como desconocidos, lo que muchas veces lleva a la patologización e intentos de domesticación de lo que muchas veces incomoda al adulto. Sin un saber único que homogeniza, un único molde que exige adaptarse o fracasar, la escuela secundaria se encuentra ante la caída de certezas. Por otro lado, ya no es tarea del sujeto encajar en ese molde único, sino la ley exige situar al adulto como quien enlaza al sujeto en los tres niveles de la inclusión y con esto, enlazarlo a la cultura. Enlazar a lo común también exige la reinención de la idea misma de lo común, para poder acoger a los que no estaban en él (Cornu, 2012).

Es así como posicionarse desde el psicoanálisis no sólo da cuenta de un sujeto, el sujeto del inconsciente, sino que desde esa mirada clínica se pensarán intervenciones que causarán efectos. Efectos que no podrán calcularse de antemano porque se trata de una práctica que es *sui generis*, que se renueva a través de la palabra en el cada vez y de un sujeto que debe consensuar, que debe interpelarse y dejarse interpelar. Esto se contradice con la lógica problema-respuesta que responde al modelo individual, ya que esta praxis se sitúa en ese guión, en ese espacio que representa un *entre*. Donde antes había un ordenamiento marcado y claro, donde las dualidades y la moral se deslizan en tanto hay una norma y un por fuera de la norma, el psicoanálisis introduce la pregunta y alienta a los agentes educativos a sostenerla. Encuentra su lugar como respiradero de esas situaciones que irrumpen, que molestan e incomodan porque no se desconoce que el docente también tiene su propio fantasma que se pone en juego en la escena educativa. Pero es justamente ahí, cuando los caminos parecen cerrados ante lo inédito (situaciones de violencia, drogadicción, adolescentes que trabajan o son padres, o un abanico de situaciones

subjetivas complejas) es donde está el llamado a la pregunta que habilite nuevas respuestas.

El psicoanálisis surge ante la imposibilidad del discurso médico por dar respuesta a los síntomas histéricos, y en la actualidad, lejos de la Salpêtrière, esta esencia busca ser recuperada en otras instituciones aclamadas por lo mismo: sujetos cuyos síntomas desbordan los manuales y requieren de la invención de quien los escucha. Es entonces el imperativo de la ley, la imposición de un *todos* generalizado lo que lleva a la pregunta por un ordenamiento que lo haga posible, por la invención de una lógica caso a caso que dé pie a lo singular. Y justamente, es en la escucha de lo sintomático donde estará la lectura y el encuentro por lo singular de cada adolescente, por sus formas de manifestarlo y también el hilo que posibilitará tirar para volver a armar el ovillo. Así se dará lugar a otro ordenamiento posible que permita acompañarlos en sus trayectorias escolares, donde las formas para

18

hacerlo serán inéditas, con el fin de lograr enlazarlos en lo común sin renunciar ante la incomodidad y lo real del desconocimiento, y siendo éste un posible camino para la inclusión efectiva.



Bolis, N. (2008). Adolescentes y convivencia: la trasmisión en la práctica educativa. En "Novedades educativas" , nº 240/241. Pag 99 a 103.

Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Editorial UOC.

Brignoni, S; Pampols, C; Martinez-Hernández, A; et al. (2018). Malestares y subjetividades adolescentes: una aproximación desde la salud mental colectiva. Editorial UOC.

Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (2019). "Acompañar: el oficio de hacer humanidad" en *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. "Aportes para pensar el caso por caso: una cuestión de detalles" en *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Editorial Noveduc.

Frigerio, G; Diker, G. (2008). "Lugares y formas de lo común" en *Educación: posiciones acerca de lo común*. Editorial Del Estante.

Gonzalez, N. (). "El lugar del psicoanalista en la escuela"

Jacinto, C., Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana.

Korinfeld, D; Daniel Levy; Sergio Rascovan. (2014) *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Paidós.

Koreck, A; Vogler, R. (2019). "La normalidad en cuestión" en *Educación y Psicoanálisis*.

Martins de Assís, R., Santiago, A. (2016). *¿Qué le pasa a ese niño?*. Grama.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación.

Vazquez, S. A. (2010). *La educación secundaria: De la crisis de sentido al desafío de la reconfiguración*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5567/ev.5567](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5567/ev.5567).

Ley de Educación Nacional N° 26206

