

# **Procesos y tensiones en las tramas de la escolarización**

# **Escuela secundaria, procesos institucionales y posicionamientos colectivos en tiempos de transformaciones<sup>1</sup>**

Olga Silvia Avila

## **Introducción**

El presente trabajo se propone analizar los posicionamientos colectivos gestados en las instituciones escolares en el contexto de la obligatoriedad extendida, frente los cambios que de diversos modos se expresan en la composición del alumnado, sus demandas y características sociales y culturales. Nuestra investigación contempla con creciente relevancia, la variación de condiciones sociales y políticas en los últimos diez años, iniciadas con la irrupción de nuevos actores colectivos a la crisis del 2001 y las condiciones y procesos que configurados en los tiempos posteriores a la misma. El reposicionamiento ciudadano, la emergencia de un proyecto político aglutinante de diversos intereses y demandas, las controversias y tensiones que lo acompañaron estos años, fueron desplegando sus potencialidades, complejidades, horizontes y límites; sus expresiones en la cotidianeidad social y particularmente en la problemática en estudio, se vislumbraron poco a poco y hoy constituyen cuestiones centrales a considerar en el análisis.

Este *cambio de época* (Swampa; 2008) convoca a identificar en terreno los indicios de estos cambios, analizar las aristas complejas que estos procesos están mostrando e incluir el registro de nuevos posicionamientos de los actores, de iniciativas y producciones; invita a interrogar la redefinición de las condiciones y las relaciones sociales así como la incidencia más específica de nuevas políticas y orientaciones institucionales gestadas en estos últimos años.

---

<sup>1</sup> Este trabajo se elabora sobre la base del proyecto de investigación citado y ponencias presentadas junto a colegas integrantes del equipo, Andrea Martino y Marisa Muchiut en distintos eventos científicos, retomando algunos de sus contenidos y referencias empíricas. En ese sentido, las ideas aquí expuestas surgieron en el espacio colectivo de trabajo y son, además, tributarias de las discusiones sostenidas en el ámbito del equipo más amplio.

Nuevos marcos legales, institucionales y políticos atraviesan – tal vez de modo embrionario pero con efectos de distinto cuño- la situación de la niñez/adolescencia, y en este sentido, se presentan como factores a considerar en los procesos que los incumben<sup>2</sup>; asimismo, algunas políticas sociales consensuadas mayoritariamente y controvertidas en sus diversas aristas y modalidades de implementación –tal es el caso de la Asignación Universal por Hijo- parecen configurarse como coordenadas ineludibles a la hora de analizar la vida cotidiana de los niños, los jóvenes y sus entornos socio familiares; la escolarización se constituye en una herramienta política de primer orden para la formación social de las nuevas generaciones y las instituciones son espacios profundamente sensibles a estos procesos que ingresan de la mano de los sujetos y de las políticas.

La pregunta por los entretelones e intersticios de la escolarización, por sus fracturas y significados prospectivos, aparece renovada y dotada de nuevos sentidos al materializarse progresivamente la obligatoriedad que instituyó la Ley Nacional de Educación y al evidenciarse la enorme complejidad que su concreción encierra en una estructura social incipientemente reconfigurada en los últimos años y -hoy por hoy- signada por controvertidas y complejas dinámicas de igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión producto de las tensiones que los mismos cambios imponen.

En este sentido, la experiencia de investigación ha conducido a especificar algunas preguntas: ¿Cómo resuelven las instituciones y sujetos los desafíos emergentes de esas condiciones y de las nuevas legalidades<sup>3</sup>? ¿Qué lugar van encontrando los niños/adolescentes, sus experiencias vitales? ¿Cómo se posicionan los adultos y cómo estos posicionamientos producen efectos en los territorios educativos? En ese contexto de preocupaciones, el presente trabajo apunta a reflexionar acerca de los modos en que las escuelas secundarias procesan y tramitan institucionalmente las novedades, problemáticas y conflictos emergentes en tiempos de concreción cotidiana de la obligatoriedad escolar y en un contexto social complejo. Las referencias empíricas

---

<sup>2</sup> Entre otros, la Ley 26.061 de protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes.

<sup>3</sup> Cfr. la citada Ley 26061; Ley 26378 de protección de derechos de las personas con discapacidad entre otras. etc.

abrevan en notas de trabajo de campo de alumnos<sup>4</sup> como fuentes secundarias así como a registros propios, a fin de mostrar con mayor claridad los planteos expuestos.

### **Escuela, sujetos y procesos sociales**

Múltiples tensiones y controversias atraviesan –hoy por hoy- las posiciones subjetivas, ideológicas, jurídicas y políticas; baste con hacer referencia a los debates acerca de la patria potestad y la mayoría de edad, la disminución de la edad penal, reconocimiento y regulación del trabajo joven, opción de votar, incluso para la atención educativa y de la salud están en discusión las incumbencias de las instituciones, según dónde se ubique el límite entre jóvenes y adultos, o entre niños y jóvenes. Al mismo tiempo, los niños y adolescentes encarnan no sólo la impronta de los cambios culturales que signan una época, sino también las huellas de los procesos sociales que particularmente afectaron a nuestro país; los jóvenes que hoy conforman las poblaciones escolares, nacieron en los días críticos cercanos al cambio de siglo; crecieron entre las tensiones de un *cambio de época* (Swampa, Maristella;2008) controvertido, que recorrió estallidos sociales, las luchas y los reclamos, los planes y ayudas sociales, cambios normativos, confrontación política, nuevas movilidades sociales, con sus expectativas, limitaciones y frustraciones; disputas entre la consagración de niños y jóvenes como “sujetos de derechos” y otros discursos que crecientemente los señalan como desconocidos “peligrosos”.

En este marco de procesos, le toca a la escuela forjar el *vínculo educativo* a través del cual la sociedad le propone a los jóvenes un conjunto de saberes a ser transmitidos y apropiados, no sólo referidos a las disciplinas escolares, sino extensivo a diversos aprendizajes sociales necesarios para la incorporación al mundo público y sus regulaciones, poniendo en tensión las disposiciones heterogénea y desigualmente construidas por ellos en diversos espacios sociales. Precisamente, la naturaleza institucional de la escuela se configura en torno a un lazo educativo entre generaciones (Carli;2006).en sí mismas heterogéneas; recoge el mandato de transmitir un conjunto de saberes socialmente validados, en el marco de espacios colectivos compartidos por los jóvenes: la clave que la define como institución está en la centralidad de la relación de

---

<sup>4</sup> Los alumnos realizan trabajo de campo en las instituciones del medio cordobés, materiales que estamos trabajando como material de campo. Algunos párrafos de esos registros se incluyen resguardando la confidencialidad de los datos de las instituciones.

transmisión con el sujeto joven; allí se condensa, en buena medida, el modo en que la sociedad *se para* frente a sujetos que transitan esa etapa vital.

Específicamente en las instituciones, la obligatoriedad implica un sinnúmero de redefiniciones y elaboraciones gestadas en la singularidad de cada establecimiento. En el seno de esas tramas propias de cada institución tienen lugar encuentros y desencuentros entre las significaciones instituidas, imágenes, modos de pensar y actuar afianzadas en el colectivo, y los sujetos concretos que van llegando a las aulas, elaboraciones que se pondrán en juego en la construcción de *modos compartidos de pararse* frente al alumno, de reconocer su alteridad, de habilitar la presencia e investirla de sentidos, de relacionarse y convocar al aprendizaje, a las apropiaciones y la producciones, de resolver los conflictos y anudar lazos; se trata de *posicionamientos* gestados en cada espacio institucional con relación a los alumnos y como producto de procesos, acciones e intervenciones, se construyen en el tiempo.

En esa configuración tiene incidencia sustantiva los propios actores, tanto colectivo como individuales: son los actores escolares –equipos directivos, grupos docentes, preceptores, coordinadores, etc.- quienes producen estos modos en las instituciones se ubican frente a los alumnos; construyen estos sentidos abrevando en las significaciones cimentadas, redefiniéndolas o elaborando otras miradas en el juego plural del colectivo y anudando los hilos de un tejido complejo que termina por aglutinar ideas, respuestas, modos de hacer y de pensar al otro.

### **Exploraciones, recorridos y observaciones: algunas reconstrucciones a partir del material empírico**

A continuación, proponemos -a modo de primeras reconstrucciones- algunas caracterizaciones producidas a partir del material empírico; estos modos de posicionarse que describimos, de ninguna manera se presentan unívocamente, ni son homogéneos o totalizantes en las instituciones; se trata de *posicioamientos* predominantes según las escuelas, con arraigo en el colectivo y que imprimen una cierta tónica a la vida institucional, permeando en buena medida los procesos y resultados formativos. Veamos:

1. Una primera categoría la constituyen las instituciones en las que los posicionamientos colectivos están centrados en la idea de “contención”, definición que circula con diversas valoraciones, imponiéndose como lo único posible con “estos chicos”. Esta

postura parece anudar dos supuestos o significaciones: una relacionada con una visión del alumno como carente, producto de una mirada que predominantemente ve lo que le falta, lo que no puede, la distancia irresuelta entre lo que “debiera” poder y no puede, otra que posiciona a la escuela ofreciendo una suerte de sostén subjetivo anclado en la afectividad y las emociones personales:

*...Generalmente son chicos muy carentes, como te dije desde un principio son carentes de muchas cosas, se le da la caja Paicor, hay un nivel social bastante deficiente en lo económico, quizá algunos, no quiero exagerar, la única vez que comen es cuando vienen al colegio...*

*...es en general el adolescente vago, no tiene imaginación, no tienen sueños, muy pocos pobrecitos, también es la misma sociedad que los hace así, que le muestra que todo es una porquería, y carente necesitado de muchas cosas, carente de hábitos que por eso deviene la vagancia porque no son exigidos, carente de afecto porque muchas veces tampoco se los valora...*

*...a veces vienen “ay profe, pasé de año..” “a bueno te felicito..” y quizá te lo contó porque ni a los padres le cuentan o no se los valoran, entonces son chicos muy carentes de muchas cosas, de valores, morales especialmente, de respeto, entonces los padres tienen mucho que ver...no tienen identidad, a veces son hijos abandonados, o de pseudo familias, tengo alumnos que son hermanos de padres diferentes o de madres diferentes, ni ellos saben el lugar que están ocupando, pobrecitos...”*

Estas miradas, terminan por constituir tipologías de sujetos, pensadas desde el déficit y el desplazamiento de las dificultades hacia el terreno afectivo, emocional exclusivamente con lo cual se obtura el reconocimiento de los verdaderos problemas que el alumno encuentra en el aprender.

*Lo que ellos más necesitan es afecto, y no es para menos con todas las problemáticas que viven, por lo que les tenés que dar lo mínimo. Si vos tomás conciencia de esto decís... y bueno, los contenidos sin lugar a dudas tienen que ser los mínimos. Tenés que estar muy bien vos interiormente para estar con este tipo de población, es muy fuerte, chicos golpeados, de todo” (docente)<sup>5</sup>.*

Esta posición puede devenir en estados de parálisis porque por un lado, se abre un riesgoso campo de demandas imposibles de resolver desde la institución. Y por otro, ubica al docente en la comprensión y la ayuda de diversos tipos de problemas, muchas veces por fuera de los aprendizajes y cuestiones más específicamente educativas.

En la mayoría de los casos revisados, el énfasis en la “contención” aparece ligado a una suerte de “pobreza pedagógica” que requiere una profundización en el

---

<sup>5</sup> Cfr. Avances elaborados en ponencias del equipo.

análisis<sup>6</sup>, ya que lo que se vislumbra asociado a estas situaciones es un desgaste de los mismos vínculos que se busca fortalecer. Pareciera que con el tiempo, lo que se transmite es cierta subestimación y ello termina por dañar los lazos, además de no favorecer el avance en los aprendizajes.

Resulta interesante traer la palabra de algunos docentes que visualizan cierto contenido “entrampante” en estas miradas institucionales y que nos convocan a la reflexión.

*...Vos te podés hacer el amigo de los chicos, seguirles la corriente, pero cuando pasan los días y la clase no va para ningún lado, ellos mismos te muestran que están mal, en algún momento salta, el gallo salta por algún lado (profesor de psicología)*

Avanzando en nuestras conjeturas, pareciera que se genera una suerte de “falsa inclusión” que no protege del desmoronamiento de los lazos educativos toda vez que no es posible anudar un vínculo educativo duradero sobre la base de la renegación de la condición de aprendiente del alumno<sup>7</sup>. Pareciera que cuando el aprendizaje no logra iniciar un camino de construcción-por trabajoso que sea- los contenidos afectivos inicialmente depositados en el vínculo van ahuecándose, asumiendo características regresivas, hasta corroer el propio lugar adulto signándolo con el sentimiento de impotencia.

Es necesario advertir que estos posicionamientos aparecen con frecuencias y pueden constituirse en frágiles espejismos en la construcción de la obligatoriedad extendida.

2. Otro grupo de instituciones da cuenta de posicionamientos centrados en la conflictividad irresuelta, en una suerte de confrontación sistemática con el alumno, una “pelea” que se va expresando de distintas maneras, sumando la pérdida de encuadres en el trato y la dificultad en las relaciones entre adultos y jóvenes. El alumno aparece como *otro destructivo* casi de un modo sustancializado y sin posibilidad de cambios, o logros:

*...Responden de una manera bastante mal y complicada. No soportan, te contestan mal, no comprenden que las cosas se tienen que cumplir y hay*

---

<sup>6</sup> Si bien esta profundización en el análisis escapa a los alcances de esta ponencia, está pensada en la continuidad de nuestra investigación.

<sup>7</sup> Pareciera, en estos casos, que el par inclusión-exclusión en algunos casos se resuelve *incluyendo* pero excluyendo al conocimiento o *incluyendo* excluyendo la inscripción identitaria del otro.

*cosas que no pueden hacer. Le decís que se saque la gorra y te contesta “Ud. que me viene a decir a mí”...agresivamente (preceptor)*

*Rompen todo, no cuidan nada, hay muchos problemas de violencia, muchos conflictos entre bandas (...) Este ya no es el mismo colegio, es otro. Antes estábamos todos de uniforme, con la camisa y la corbata. Ahora no...no es que yo quiera volver a esa época” (preceptor).*

*...No hay límites. Comenten un error una vez, uno le llama la atención pero lo vuelve a cometer a los diez minutos, y volvés a hablar del tema y sigue cometiendo la falta. Hasta te llegan a contestar insultando: “pero déjate de joder”, “no quiero, no lo voy a hacer”. Lamentablemente, no hay forma, con estos chicos no se logra nada...tienen formas de juego y de relación a golpes, empujones, se llevan a las manos enseguida, pelean... (docente de lengua)*

*... A veces los docentes no ven a un alumno sino a un problema o en casos peores una amenaza...(un coordinador de curso)*

Desde estas visiones, los colectivos adultos se posicionan en el enfrentamiento, en una suerte de infructuosa búsqueda por afianzar una autoridad que sienten desafiada, y que en no pocos casos deriva en desbordes, rupturas de los encuadres y malos tratos hacia los alumnos:

*Los problemas más recurrentes son por lo general esto del trato, con algunos profes puntuales, con algunos profes que se niegan a dar clases porque según ellos los chicos se portan mal, o no atienden. Si un chico pregunta: yo no lo entendí, ah, yo ya lo expliqué. Ese tipo de cosas... el malestar o el sufrimiento está en algunos docentes que se descarga con los chicos, que les puede decir cosas hirientes y los chicos se sienten dolidos. Como por ejemplo, bueno, cuando no debería ser un insulto pero lo usan: que ustedes son todos de la villa. Eso no tendría que ser usado como un insulto, pero el tono de voz o la forma en que se dice es para provocar una... y bueno, los chicos se sienten super heridos. Este tipo de cosas. Generalmente del orden de la palabra o de la mirada también. En la forma de que los miran... a veces los chicos dicen: uh, como me miró, me miró como si fuera esto...” (Preceptor)<sup>8</sup>.*

En este sentido, el carácter conflictivo en las relaciones entre los propios chicos, en muchos casos emergentes de situaciones sociales muy complejas, se procesan en el marco de miradas y registros institucionales que identifican como “violentos” o “problemáticos”, y dejan esas tensiones por fuera de cualquier abordaje pedagógico, sustancializándolas en los sujetos.

Estas situaciones se vieron reiteradamente en las exploraciones realizadas escuelas ubicada en barrios surgidos de traslados y “barrios ciudades” como así también

---

<sup>8</sup> Cfr. Avances reflejados en ponencias del equipo.



en escuelas periféricas de reciente creación, dónde el afuera parece invadir los espacios frágilmente institucionalizados, frente a adultos muchas veces con escasa experiencia pedagógica: el contexto local y su conflictividad cotidiana, ingresan al “adentro” institucional y parecen marcar el compás del día a día; los posicionamientos parecen quedar empantanados en el rechazo, la desazón y el malestar volcado hacia el alumno, cuando las escuelas todavía no han podido tallar claramente sus límites con el contexto y fortalecer significaciones y prácticas aglutinantes del conjunto. En algunos casos parece surgir un sentimiento de abandono y devastación, en otros proliferan los conflictos entre docentes, o se produce una lisa y llana deserción de la enseñanza.

Por su parte, algunos alumnos señalan:

*...Hay algunos que vienen a la hora que quieren a dar clases, tampoco es así, así como ellos merecen el respeto nosotros también... pero no lo tienen...*

*....Los profes se juntan para hacernos la vida imposible a nosotros, se llevan bien para pelearnos...la profe X nos tiene rebronca...es un desastre...*

En estos casos, aparece también con mucha claridad una sostenida “pobreza pedagógica”, amparada en la confrontación con el alumno, vivida desde sentimientos encontrados entre la soberbia y la propia la descalificación.

3. Finalmente, encontramos un tercer grupo de instituciones en las que se están gestando posicionamientos centrados en *la posibilidad*, miradas que recuperan al *otro* como sujeto activo y capaz de aprender, aún las dificultades, a veces importantes; en esas escuelas se visualizan, a la par de los problemas, prácticas educativas empeñadas en búsqueda de rumbos distintos, o apuestas orientadas a promover variadas apropiaciones culturales, aunque esos caminos se vislumbren difíciles y trabajosos. Algunos proyectos logran aglutinar a grupos de docentes para poner en juego diversos recursos y propiciar aprendizajes de distinto tipo. Interesa destacar que el punto de partida en estos casos parece asentarse en esa mirada “esperanzada” que se tiene sobre el otro y el tipo de vínculo que se le propone.

Un componente central son –entonces- las simbolizaciones elaboradas con relación a los jóvenes, los sentimientos, valoraciones y expectativas de logros que orientan las prácticas en el aula; la apuesta a que el otro puede aprender y puede asumir una posición positiva, aunque esto lleve tiempo y esfuerzo. En ocasiones, se trata de una pregunta sencilla y humana por el otro, que logra encontrarlo en algún lugar; otras

veces, hay una reflexión más elaborada acerca de quién es ese joven que está en posición de alumno, y una interrogación sostenida acerca de las prácticas pedagógicas:

*...Para empezar, valorar al chico que tenés en frente, valorar al alumno, ellos tienen muchas inquietudes... algunos les cuesta estudiar y sin embargo, se esfuerzan, vienen, aunque parezcan cancheritos, si los mirás bien... tienen inquietudes... y les gusta que se los reconozca... yo estoy con un proyecto de historia del barrio, y bueno, van, vienen, hacen entrevistas, les gusta y vamos viendo distintos momentos históricos, datos, están entusiasmados....*

Un segundo componente, se expresa en ciertas propuestas pedagógicas, acopiadas con más o menos elaboración conceptual, pero donde apuesta a la significatividad de las situaciones educativas en la experiencia del sujeto:

*...Tenés que pensar que siempre estás enseñando, eso que dicen que se educa con el ejemplo, entonces, los tratás bien, los valoras y los chicos responden, a veces cuesta un poquito empezar ...pero después ...Me acuerdo cuando fuimos al circuito jesuítico de allá de Jesús María, al principio estábamos preocupados, cómo se irán a portar... Y los vieras, contentos todo preguntaban, profe, profe, qué es esto.. y qué es lo otro ...y luego hicieron sus trabajos...y es que hay que buscar las formas...me di cuenta que para muchos esos viajes son una gran cosa...nunca habían ido... no sé si habían salido de Córdoba alguna vez..*

Y un tercer elemento de interés radica en una valoración del alumno y de su entorno social, el vínculo con el afuera donde se inscribe a los jóvenes:

*...Hoy estuvimos hablando de economía, yo les expliqué todo lo que está pasando, son pícaros, pero a mí no me van a poder...yo les hago un chiste y sigo. El que joroba, se sienta al lado mío...pero claro, hemos hecho muchas cosas, ellos lo saben, son las mismas familias con las que hicimos la cooperativa, ellos saben que la escuela siempre tuvo en cuenta lo que necesitaban, yo los llevaba a todos lados, con su cuadernito.., anote y anote...aprendan, ché cómo se hacen las cosas! Piensen...para eso estamos...! Usen la capocha...! Si no aprenden a pensar...los van hacer bolsa en la vida...! Abrían los ojos grandes... y anotaban...!Para armar la cooperativa tenemos que saber muchas cosas...!...y vieras cómo sabían...! Investigaron un montón de cosas...todos aprendimos un montón...Estos son los hermanos de esos chicos... que trabajamos tanto cuando estaban tan pobres...entonces se interesan...Ahora van a venir los viejos los viernes a ver si los chicos les enseñan a usar las computadoras...qué tal, eh...! Es un proyecto con la cooperativa y ellos se sienten reconocidos....*

En estos casos observamos que, además, concurren algunas condiciones institucionales combinadas, o al menos alguna/s de ellas, a saber: 1. arraigo de la escuela en el lugar y una historia de relaciones con los distintos actores locales, o bien

con poblaciones de estudiantes provenientes de ciertos barrios o zonas en donde la escuela es tenida en cuenta y sentida como espacio posible; 2. grupos de docentes con cierta historia en el establecimiento y/o un número de horas significativas en el mismo. 3. clima institucional de cooperación entre adultos; 4. equipos directivos con cierta estabilidad que han podido gestar un proyecto de trabajo y contar con colaboración por parte de docentes. La coincidencia de algunas de estas situaciones no cambia mágicamente las situaciones, pero da lugar a formas de trabajar los problemas que ayudan a avanzar en su transformación; en un registro del equipo encontramos la siguiente observación entre paréntesis:

*...Un encuentro entre distintos actores institucionales permitió cotejar diferentes comportamientos de un mismo grupo de estudiantes. El coordinador del CAJ le decía a la profesora de matemática: “esos mismos alumnos revoltoso,, yo los tengo y son los más colaborativos”. La profesora se quedó pensando...*

El “desconocimiento” del otro, el “ensimismamiento”, hace que cada uno vea su propio juego; pero cuando los equipos de gestión provocan el encuentro entre distintos responsables de la tarea, que a su vez viven distintas experiencias con los mismos alumnos, allí surgen las posibilidades de una resignificación y una pregunta. Aparece la relevancia, entonces, del tipo de trabajo institucional que tiene lugar en cada escuela, la organización de la tarea pedagógica; cobra muy particular relevancia el cómo los equipos directivos estructuran el hacer y pueden incidir centralmente en los sentidos que se elaboran en esos procesos colectivos.

### **Algunas reflexiones para seguir pensando**

La obligatoriedad trae como principal desafío planteado a las escuelas el alcanzar, no sólo a la incorporación y permanencia de los jóvenes en el sistema, sino la construcción de una experiencia significativa que incluya a los sujetos en las redes institucionales de la escolarización, haciendo extensivas las transmisiones culturales que definen su papel social como instituciones de la educación.

Consideramos que el momento actual constituye un punto de inflexión de gran relevancia social e institucional: las escuelas se encuentran transitando un camino de redefinición de sus vínculos con los distintos grupos sociales y esta circunstancia excede al ya de por sí significativo proceso de ampliación de la escolaridad, como procesos social de envergadura. Se trata de un camino abierto ante las disyuntivas de la

igualdad como premisa en la relación entre los actores sociales y el Estado; pero su suerte no está estrictamente en manos de las políticas y de los agentes gubernamentales; en buena medida se resuelve en el seno de las instituciones, y de acuerdo al modo en que sus actores, especialmente los adultos y el conjunto de la sociedad afronte y procese esos desafíos.

Los sujetos en las instituciones tienen al menos algunas de las llaves más importantes, ya que - por naturaleza- de los procesos educativos, no son por fuera de las relaciones educativas que están en el corazón de la institucionalidad escolar; por el contrario la “inclusión educativa” se resuelve sustantivamente en esas relaciones y vínculos, y es allí donde pueden encontrar o no resonancias, las transmisiones culturales, la constitución de las tramas colectivas y la gestación de nuevos lugares a ser apropiados y subjetivamente resignificados por los “nuevos”- en toda la dimensión que este concepto abarca siguiendo a Hanna Arendt-; nuevos frente a la sociedad por su juventud, nuevos frente a la escuela secundaria por sus filiaciones sociales y culturales.

Estos *posicionamientos* aparecen como entramados de significados y prácticas *con efectos*, es decir configuradores de las acciones desplegadas frente a situaciones y problemas del alumnado. Son formas de apresar, pararse y responder a los jóvenes en la escuela, sus demandas y las problemáticas emergentes; sentidos, prácticas y elaboraciones subjetivas frente a los “modos de estar” de los estudiantes en los espacios escolares, lecturas gestadas desde un lugar, desde un ángulo de significación y tienen consecuencias en los vínculos y en las acciones, organizando el modo en que la institución se presenta frente a los jóvenes y acoge, refracta o complica sus recorridos cotidianos, sus procesos formativos, vivencias y sentimientos. Operan como matrices configuradoras de lo que se ofrece y lo que se niega en la escuela y modula directamente el vínculo educativo, abonando las estrategias que se desarrollan en cada espacio frente a los problemas, y las formas en que los actores adultos encaran las situaciones que les toca llevar adelante o resolver.

Surge en nuestros recorridos que los caminos son siempre sinuosos, en las escuelas no se inventan las dificultades, ellas existen y son complejas: los directivos y los docentes se enfrentan a problemáticas inéditas; no pocas veces el aprender se desdibuja en las redes del sufrimiento social o el desconcierto intergeneracional. Los profesores, preceptores, coordinadores, directivos encarnan de algún modo “la

avanzada” de la sociedad frente a la compleja tarea de acoger a quienes toca ser jóvenes, incorporarse la vida institucional y crecer en tiempos transicionales.

Es en las mismas instituciones donde se metabolizan de un manera u otra las situaciones, se les da un “procesamiento” a partir de sus propias historias, condiciones, pensamientos y convicciones colectivas. Y es, tal vez, en las experiencias de las escuelas, dónde se encuentran claves potentes para comprender los procesos en curso, los riesgos y las construcciones posibles.

Creemos, en el marco de estas reflexiones, que resulta urgente fortalecer las políticas de escucha y acompañamiento a las instituciones públicas, espacios que hoy por hoy se constituyen en verdaderos laboratorios sociales y educativos con miras a la inclusión cultural de las nuevas generaciones populares; promoviendo el acompañamiento a la condición docente con acciones de primer orden y de máxima seriedad, atendiendo a las importantes cuotas de sufrimiento que implica esta posición en los procesos actuales de la escuela, y, a la vez, generando canales y dispositivos para que las voces y las inquietudes de los jóvenes no sólo circulen sino que encuentren repercusiones concretas en los ámbitos educativo

## **Bibliografía**

- Avila, Olga S. (2007). *Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Cuadernos de Educación, N° 4/5. Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”.
- en co-autoría con Andrea Martino y Marisa Muchiut (2009). *Institucionalización del Ciclo Básico Unificado en Córdoba y obligatoriedad escolar: procesos y problemáticas*” I Jornadas “La Universidad en la Sociedad. Aportes de la investigación de la UNC para el diseño de Políticas Públicas”. Secyt. UNC, 24, 25 y 26 de agosto de 2009
- Carli, Sandra (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Exposición Diplomatura Superior en Gestión Educativa Flacso. Publicación virtual
- Carranza, Alicia (2009). *La nueva ley y sus perspectivas*. En Revista Hoy la Universidad. Año I. N°2. UNC Córdoba. Editorial: Editorial de la UNC.
- Dussel, Inés y otros (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Ed. Santillana. Buenos Aires.
- Garay, Lucía (2012). *Autoridad: Familia y Escuela Entrevista a Lucía Garay*. En Revista La Fuente. N° 50- Facultad de Psicología de la UNC .
- Redondo, Patricia (2006). *Igualdad y educación. Un debate pendiente*. En La educación en debate: desafíos para una nueva ley, Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC. Ferreyra Ed., Córdoba.
- Swampa, Maristella. (2008). *Cambio de época*. Siglo XXI Editores, Bs.As.

Terigi, Flavia (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En *Propuesta Educativa*, Año 17, N° 29