

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

# **Escuela secundaria, obligatoriedad y desafíos de la heterogeneidad<sup>1</sup>**

Olga Silvia Ávila  
Andrea Martino  
Marisa Muchiut

## **Introducción**

En el presente artículo buscamos recuperar y sintetizar algunas de las observaciones surgidas del trabajo de campo en el marco de la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación<sup>2</sup>, en la investigación y en la extensión. Entre los años 2008 y 20011, nos hemos centrado en las escuelas secundarias cordobesas y los procesos institucionales que las atraviesan y configuran, particularmente a partir de la extensión de la obligatoriedad al tercer ciclo efectivizado en Córdoba en 1996 y al conjunto del nivel desde 2006.

Al extender la obligatoriedad al conjunto de la escuela secundaria, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, reafirma la universalización de la escolaridad como herramienta estatal en la construcción social de las nuevas generaciones. Al mismo tiempo, la obligatoriedad también interpela a la sociedad con relación a estos sujetos jóvenes alcanzados fragmentariamente por las políticas públicas, y obliga a la discusión de múltiples cuestiones vinculadas a su formación y socialización. En el terreno de las instituciones educativas, la obligatoriedad pone en el corazón de los debates institucionales, aquellos procesos sociales y subjetivos en los que se juega la producción de anclajes intersubjetivos y simbólicos con los que se anudan, colisionan o redefinen múltiples experiencias sociales. En este sentido, las escuelas medias se han constituido en verdaderos laboratorios institucionales y sociales, que ponen al descubierto la compleja relación entre los sujetos sociales y las instituciones educativas, convirtiéndose en espacios atravesados intensamente por el estallido de múltiples

---

<sup>1</sup> Este trabajo recoge algunas de las elaboraciones expuestas en el Encuentro “La Universidad en la Sociedad”, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba en septiembre de 2009.

<sup>2</sup> El programa de la asignatura sostiene, como eje articulador de su propuesta pedagógica, una salida a terreno para desarrollar un ejercicio de diagnóstico institucional; en los ciclos lectivos 2007-2008-2009 el mismo fue realizado en distintas instituciones escolares cordobesas, públicas y privadas, analizándose específicamente las escuelas secundarias, en un total de cuarenta establecimientos.

heterogeneidades, que ponen en tensión prácticas y significaciones instituidas, reclamando nuevas composiciones de lo colectivo y sus lógicas.

Los enfoques institucionales disponen de perspectivas fértiles a la hora de producir conocimientos contextualizados que, atendiendo a las singularidades de los establecimientos permita inscribirlas en una mirada más amplia y abarcativa, y ayuden en la elaboración de dispositivos de trabajo y transformación, colaborando en la reflexión situada y el descentramiento necesario para emprender caminos novedosos de resolución de los problemas y producción de cauces instituyentes frente a los mismos. Con el fin de ofrecer una mirada sintética y abarcativa de las cuestiones que deseamos plantear, hemos recuperado el material que surge de los recorridos en terreno, en el marco de una entrada diagnóstica breve, con un formato abierto al registro de las singularidades institucionales<sup>3</sup>.

### **1. Múltiples modos de ser alumno: heterogeneidades en el colectivo estudiantil**

La obligatoriedad escolar, puesta en marcha para todos los años que componen la escuela secundaria, en el contexto de las fuertes transformaciones sociales producidas en el país en las últimas décadas, nos ubica frente a un proceso social complejo de gran envergadura, que no se resuelve con la matriculación de los alumnos en las escuelas, sino que implica un sinnúmero de elaboraciones y cambios institucionales -ya sea de las escuelas concretas como de las instancias de decisión propias del sistema educativo- relativas a la escolarización y a la efectiva inclusión escolar en términos de aprendizajes y de experiencias socialmente significativas para todos los estudiantes.

El imperativo de incluir a todos- como obligación del estado y como derecho de los jóvenes- parece estar interpelado por las tensiones que surgen de las condiciones y procesos necesarios para que tenga lugar, cuestiones que vienen siendo procesadas de maneras muy diferentes en las escuelas cordobesas y entre las cuales interesa abordar en primer lugar la profundización en la heterogeneidad del alumnado que progresivamente va poblando las instituciones de nivel medio y buscando, a veces no sin contradicciones- anudar su experiencia en las tramas institucionales de la escuela. El

---

<sup>3</sup> La muestra de cuarenta escuelas secundarias nos retrata una heterogeneidad institucional configurada, entre otras cuestiones, por el tipo de gestión, la ubicación geográfica, el tipo de relaciones con el entorno local que se viene construyendo, la historia de su institucionalización, las características socio-culturales de su alumnado, los modos de pararse frente a las necesidades y demandas de sus alumnos y familias.

ingreso de nuevas poblaciones, especialmente la de sectores populares, a la escuela secundaria ha ido mostrando las tensiones en la construcción de los vínculos entre este sujeto social adolescente y la categoría de alumno, constituida originariamente para otros sectores. Especialmente venimos abordando la diversidad de matices que va tomando en escenarios institucionales concretos, la compleja relación entre escuela y sujeto social, cuando el abanico de heterogeneidades que surgen en el alumnado se modifica, no sólo en cuanto a composición social sino respecto de las variaciones en edades, sexo e idiosincrasia de los actores que se incorporan a los establecimientos, en el marco de un nivel secundario altamente selectivo, que no ha sufrido mayores variaciones en su estructura, en su organización y en muchos de sus dispositivos. A la vez, el propio sujeto alumno al ingresar a una institución escolar, va encontrándose o desencontrándose con la categoría de alumno y la trama simbólica instituida para esa posición. En estos encuentros o desencuentros se inicia un recorrido incierto, cuyos grado de previsibilidad está ligado a la experiencia familiar y social: debe conjugar su tiempo de adolescencia/juventud con el nuevo tiempo de alumno (Schelemenson; categorías entre las cuales pueden mediar pequeñas o grandes y sinuosas distancias a 004), recorrer, y a las propias construcciones escolares que realiza cada institución. En el seno de estos cruces, se configuran tensiones que complejizan el escenario institucional de la escuela y en cuya producción, las condiciones y procesos específicamente institucionales tienen un papel central.

En el abanico de miradas configuradas sobre la categoría de alumno, encontramos escuelas con un fuerte arraigo en las representaciones de su población escolar originaria, que desde la imagen idealizada del alumno, visualizan a los estudiantes de sectores populares desde el déficit, la carencia y la falta, ubicándolo como sujeto destinatario de políticas sociales de protección.

¿Cuáles son los contenidos de la carencia, de aquello que parece faltarles a los sujetos que estrenan social y culturalmente el traje de estudiantes secundarios, según los docentes y directivos de estas instituciones? “Falta de hábitos”, “carencias afectivas”, “no tienen interés”, “no saben estudiar”, “no tienen los conocimientos básicos adquiridos”, son expresiones que van llenando de “faltas” la posición de alumno y que van configurando prácticas de distinta índole.

*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, niños golpeados, de todo (docente)*

Esta estrategia de “reducir contenidos”, “no exigir”, parece sustentarse en un imaginario de alumno que por su condición sociocultural, no contaría con las habilidades necesarias para realizar aprendizajes más complejos, ni tiempo de estudio en la casa y tampoco apoyo familiar o interés en el estudio: la procedencia social del alumno configura posibilidades “limitadas” de saber, conocer, aprender. Los alumnos, en cambio, expresan que en la escuela no se les exige, que con escuchar en las clases basta<sup>4</sup>.

Cuando estas prácticas y significaciones se ponen en juego aparecen en forma recurrente situaciones de profundo desencuentro con los docentes y los modos en que los jóvenes acusan el impacto de la mirada adulta.

*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 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 y bueno, los chicos se sienten 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)*

Otras percepciones ponen énfasis en la condición de trabajador del alumno, sujetos que transitan su vida entre un tiempo de escuela y un tiempo dedicado al trabajo, esta condición deviene en problemática escolar casi irresoluble cuando priman imaginarios escolares y sociales que equiparan indisolublemente la adolescencia con la moratoria social, sin posibilidad de pensar socio históricamente este momento vital por el que atraviesan los chicos y tienden a ver las desventajas del trabajo con respecto al estudio: “legalmente no corresponde que un menor trabaje pero en el campo las cosas funcionan así (...) faltan bastante, sobre todo en la época de levantar la papa”. Cabría

---

<sup>4</sup> Extraído de Informe Final del trabajo de los alumnos que cursaron la materia Análisis Institucional de la Educación, ECE, FFYH, UNC, Año 2009.

la reflexión acerca de los sentidos y significados del trabajar para estos alumnos, las condiciones en que lo hacen y qué posicionamientos adoptar frente a estas experiencias. Es decir en algunos casos los chicos no sólo son hijos en la familia, sino que son trabajadores en el sistema productivo de cada unidad doméstica.

Un punto que interesa se refiere a la mirada que se construye sobre el alumnado en relación a su presencia y ausencia en la escuela, venimos registrando altos porcentajes de ausentismo estudiantil sin que aún las instituciones y sus actores hayan podido visualizar este fenómeno como una problemática que atañe a la escolarización y a su sostenimiento, una especie de naturalización de la ausencia, sin búsqueda de motivos o razones. Sin embargo, los chicos aluden a condiciones familiares y sociales críticas que obstaculizan la asistencia sostenida. Creemos que la presencia intermitente es un componente estructurante del vínculo con la escuela y que conlleva construcciones de sentido que ubican a los chicos como eternos “errantes” de los que poco se sabe y que están en el límite entre ser o no ser alumnos de la escuela.

Estas observaciones cobran sustancial importancia con relación a la universalización y la obligatoriedad, en tanto que las instituciones no son sólo un escenario donde los sujetos se encuentran, sino una red de relaciones y posiciones en las que cristalizan lugares materiales y simbólicos contruidos colectivamente, son espacios de constitución del lazo social entre pares y entre generaciones. Las miradas y registros, que en ellas se construyen ubican a los estudiantes en determinados lugares o no lugares, los alojan o los excluyen.

## **2. Instituciones, heterogeneidades y procesos frente a los desafíos de la obligatoriedad extendida**

En este apartado interesa acercarnos a los *procesos de institucionalización escolar frente a la obligatoriedad* en las nuevas condiciones. El conocimiento de la escuela, como formación histórica, en la pluralidad de sus dinámicas actuales, remite al análisis de los *procesos de institucionalización* entendidos como fase activa de reconfiguración de significaciones, tramas y relaciones, que articula -no sin tensiones y colisiones- componentes sociales, materiales y simbólicos acuñados individual y colectivamente.

Así en las instituciones estudiadas varían los modos en cómo cada una de ellas viene respondiendo, tramitando y procesando los desafíos de la obligatoriedad en

función de cómo las encuentra paradas según las particularidades de su propia historia y sus rasgos identitarios conjuntistas. En el seno de la profunda heterogeneidad emergente en el universo de instituciones escolares, sus condiciones y circunstancias, se visualizan particularidades según se trate de escuelas con una fuerte historia e identidad, escuelas atravesadas por quiebres de diverso tipo -por ejemplo las escuelas técnicas-, o escuelas recientemente creadas, en las que las complejidades y tensiones del contexto han primado como condiciones estructurantes de los procesos institucionales.

En el trabajo de campo pudo corroborarse que la heterogeneidad registrada no sólo obedece a la tipología de propuestas y perfiles que conviven en el sistema, sino que esta variedad responde a condiciones y demandas que están en la base de la institucionalización, y que continúan en muchos casos presentes bajo diversas formas, impregnando con sus huellas las tramas simbólicas y motorizando vínculos concretos de los sujetos con la institución.

En este sentido, podemos agrupar a un conjunto de escuelas secundarias en las que la obligatoriedad extendida viene poniendo en tensión identidades institucionales que condensan muchas de las demandas sociales que estuvieron en la base de los procesos de institucionalización del nivel medio a lo largo de siglo XX. Estamos hablando particularmente de los ex-colegios nacionales y las escuelas técnicas con una importante trayectoria educativa y social en el medio cordobés. El trabajo de campo arroja una serie de problemáticas y contradicciones entre la permanencia y arraigo de viejos mandatos selectivos y la llegada de nuevas poblaciones de estudiantes con formas novedosas de ocupar la posición de alumno, que interpelan aquellos núcleos más duros de su identidad. Algunos agentes escolares visualizan a sus nuevos alumnos como los causantes del deterioro de la identidad resquebrajada y aparecen con fuerza imaginarios amenazantes de su función.

Otras escuelas creadas en contextos críticos –fines de los ochenta o en el dos mil uno, o aquellas creadas para dar respuesta a la obligatoriedad se encuentran frente fragilidades diferentes: los impactos de los procesos sociales altamente disruptivos las encuentran en sus momentos embrionarios de institucionalización; los esfuerzos y energías de los actores institucionales aparecen capturadas en muchos casos en el remolino de respuestas, de procesos y dinámicas que se van desatando cuando el desempleo masivo, la pauperización de la pobreza y la exclusión social atraviesan el día a día escolar.

En algunos de estos establecimientos la virulencia de los procesos que se gestan en el contexto local de pertenencia de los estudiantes y sus procesos de ruptura de lazos sociales ingresan al “adentro” institucional y parecen marcar el compás del día a día.

*Siempre pasa lo mismo, luchas de villas, pasaron cuatro años desde el día que varias familias llegaron y no se pueden ver y los alumnos acentúan cada vez más de donde vienen peleas entre bandas, patotas las peleas se producen también dentro de la escuela, quieren matarse en los baños, están tramando como hacer daño a otros chicos, se sacan cosas, prenden fuego y de las peleas ni hablar, si alguien mira mal es motivo de patadones y se van a las manos. Hay muchos insultos no tienen hábitos, la mayoría dicen que vienen nerviosos de la casa porque hay peleas entre las familias” (profesores); “cuando nos hacen agujeros en las paredes por los tiros nosotros nos tenemos que defender y encima después nos encontramos en la escuela y la pelea sigue porque estamos enojados (alumnos).*

Este afuera parece marcar el ritmo en un adentro institucional que aún no ha podido cincelar sus contornos con el contexto y fortalecer significaciones y prácticas aglutinantes del conjunto; los tiempos de la institucionalización y la constitución de organizadores identitarios, se vuelven complejos en sus contextos y requieren de políticas institucionales específicas, dirigidas a fortalecer la pertenencia y la filiación.

Finalmente, interesa destacar la emergencia de un grupo creciente de instituciones en las que se visualiza una potencialidad particularmente vital asociada a la elaboración de algún tipo de respuesta institucional para tramitar la inclusión escolar y la significación de la experiencia escolar del alumno. Es posible visualizar cómo ciertas estrategias que intentan acercarse más a las demandas e intereses de los alumnos, que contemplan un sujeto histórico, social, cultural en constitución, se abren paso por sobre aquellas que están más ancladas en representaciones imaginarias de un alumno de otros tiempos y otras procedencias sociales. Desde la perspectiva de los alumnos, “una escuela está buena” “te contiene” y “está bueno estar acá” cuando algunas figuras institucionales escuchan, atienden, dan cauce a necesidades y demandas diversas, aún cuando se trate de experiencias embrionarias y en muchos casos solitarias, lideradas por algunos actores adultos, que suelen extenderse a otros espacios más allá del aula.

Muchas de estas acciones locales que nos hablan de los procesos en curso en las instituciones, encuentran cauces sumamente fértiles por donde desplegarse cuando logran articularse con propuestas que provienen de las políticas educativas, como la

creación de los Centros de Estudiantes, los Centros de Actividades Juveniles<sup>5</sup>. En una de las escuelas estudiadas, por ejemplo, las formas instituidas en las clases obligatorias contrastan con las de los sábados, día en que se desarrollan las actividades del CAJ. Los espacios de planta baja cobran una vida totalmente diferente, los alumnos realizan sus reuniones de grupo de gestión en la sala de maestros, espacio prohibido durante la semana. Allí permanecen, discuten, toman mate, utilizan la computadora con Internet para actualizar o ver sus páginas o blogs. Los espacios comunes y pasillos están poblados con carteles portátiles que indican e invitan a los diferentes talleres: Body Art, macramé, ajedrez, reggaeton, deportes. El aula destinada al taller de baile está desconocida, todos los bancos han sido arrinconados y apilados para convertirla en una pista de baile que ocupan totalmente con coreografías.

Los estilos de gestión contribuyen a profundizar la heterogeneidad entre instituciones; el trabajo de campo viene mostrando cómo la configuración de determinadas condiciones, tales como la estabilidad y permanencia sostenida en el lugar directivo, la legitimación a través de concursos para acceder al cargo, la formación profesional puesta en acto y la configuración de determinados estilos para direccionar al conjunto escolar, junto a resignificaciones sobre los entramados simbólicos tejidos en torno a esta posición, han permitido gestar iniciativas y proyectos colectivos en el trabajo pedagógico-institucional centrado en los estudiantes y sus procesos de escolarización.

### **3. Actores educativos en el proceso de trabajo: condiciones, posicionamientos y producción instituyente**

Aun cuando en el trabajo de campo, no se profundizó en la composición y problemáticas de los colectivos docentes, interesa plantear algunas consideraciones en relación a las heterogeneidades y fragmentaciones registradas y a las limitaciones que la estructura del trabajo docente en el nivel medio configura para avanzar en el marco de la universalización de la educación secundaria. Asimismo, en el relato de los avatares de la historia en las últimas dos décadas se alude a sucesivas *violencias* sufridas con

---

<sup>5</sup> Su creación forma parte de una política educativa nacional que intenta promover y crear espacios con niveles de involucramiento importantes por parte de distintos actores, en especial los jóvenes. Forman parte de las escuelas y su quehacer se orienta a mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes de secundaria a través de actividades no obligatorias de carácter artístico, cultural, deportivo y/o comunitario.

la implementación de las sucesivas “reformas” y “transformaciones” educativas. Aún en los registros más recientes los actores escolares dan cuenta de sufrimientos y fragmentaciones internas, surgidas de las dificultades en la metabolización de aquellos cambios.

La atomización que produce la organización del trabajo por disciplinas en los docentes que reparten su jornada escolar en dos o más escuelas, produce un tipo de intermitencia en la mirada en la que quedan fuera de su registro las formas más sutiles, complejas y problemáticas de la escolarización de los chicos en los actuales contextos sociales. Estas huellas están presentes tanto en la conformación y dinámica de los colectivos docentes, sus fracturas y conflictos, como en los modos de significar la presencia de los nuevos sujetos alumnos y de construir o no, lugares para alojarlos.

Por otra parte, en los recorridos de campo, aparece una variedad heterogénea de figuras institucionales más sensibles al registro de las demandas y necesidades de los chicos, con condiciones de trabajo más favorables para un trabajo personalizado con los sectores vulnerables. Esos agentes escolares suelen ser secretarios, preceptores, bibliotecarios, ayudantes técnicos, coordinadores de curso, cuya permanencia durante toda la jornada escolar promueve cercanías con estas problemáticas, aunque esto no siempre ocurra.

De tal modo, algunas vacancias funcionales son asumidas en forma voluntaria por estos diversos actores institucionales que se prestan a ofrecerles escucha, atención y contención a los alumnos y alumnas, a sus necesidades y condiciones: preceptoras que cuidan los bebés de las alumnas madres mientras éstas están en clase, bibliotecarias que escuchan y hacen del espacio de la biblioteca un lugar convocante durante los recreos, directores que juegan al ajedrez con los estudiantes en las horas libres, que regalan pelotas de fútbol para que éstos puedan jugar en el patio, mesas de metegol ubicadas en el hall de una escuela, pizarrones para la libre expresión, propuestas de realización de murales en las paredes de la escuela, son algunas de las iniciativas que vienen sosteniendo estos actores y estas escuelas, desafiando ciertas imágenes y estereotipos acerca de lo que “debe ser una escuela secundaria de verdad”, imaginación instituyente que promueve vitalidades novedosas para gestar otros modos de ser escuela.

Venimos visualizando cómo las problemáticas de escolarización encuentran cauces auspiciosos para los alumnos, cuando son registradas y devienen objeto de intervención -en distintos grados de desarrollo y consistencia- por parte de algunos

agentes escolares desde la posición institucional que ocupan; asimismo y por fuera del aula, se construyen tramas intersubjetivas labradas por esas figuras institucionales emergentes que se hacen cargo de las necesidades de los chicos.

#### **4. Obligatoriedad, fortalecimiento de lo colectivo y políticas institucionales de escolarización**

En la perspectiva institucional, entendemos que son múltiples los procesos que, entramados en el tiempo, contribuyen a tallar los caminos a través de los cuales las instituciones resuelven en diversos sentidos el curso de su papel social y sus fundamentos históricos.

La institucionalización supone un costado activo de arraigo y anclaje en las redes sociales, en los distintos grupos y en los sujetos, consagración de lugares y significados, en los que el sujeto habita ( Bourdieu, P; 1999), demarcaciones en cuyos límites se debaten las disonancias y conmociones, precisamente porque sujetos y colectivos trabajan con la materia prima de simbólico, y gestan en sus grietas, elaboraciones novedosas. Al mismo tiempo supone entonces, la actividad de simbolización, que permita imaginar formas de ligar sentidos, de producir nuevas significaciones que refunden lo colectivo incluyendo lo diverso, metabolizando lo nuevo para reconfigurar las tramas instituidas; pero estas elaboraciones incluyentes pueden no tener lugar, también está abierto el camino de la cerrazón en lo viejo, de la exclusión de lo nuevo, de segregación y la marginalización de los sujetos.

Es a raíz de este último señalamiento, que interesa advertir acerca de procesos institucionales que se gestan en diversas direcciones, y señalar aquellos que resultan necesarios para la universalización de la escuela media que la obligatoriedad propone. Entendemos que, como formación social e histórica, la escuela está nuevamente convocada para jugar un papel central en la filiación de las nuevas generaciones en un horizonte común, no sólo por el acceso a los conocimientos socialmente acumulados, sino también para experimentar las relaciones del mundo público y ensayar vínculos con los otros, con diversos y plurales contenidos, ampliar los contornos de los espacios comunes, desplegar nuevas formas y especificidades en el lazo social. Todo ello a condición de afrontar y producir profundas transformaciones en su seno.

Nos encontramos frente a nuevos desafíos en la construcción de lo colectivo y de los núcleos conjuntistas que lo fundan; más de diez millones de niños y jóvenes están de

un modo u otro vinculados a la escuela en Argentina; estos datos representan de por sí una invitación a promover institucionalidades de profundo contenido democrático, que trabajen para suturar con imaginación las tramas colectivas y para modificar las lógicas de la fragmentación.

Sostenemos que la heterogeneidad de experiencias y de procesos en las instituciones, la variedad que caracteriza a los sujetos y las desigualdades que atraviesan, la atomización visible en buena medida en los colectivos de trabajo, requieren de la atención psicosocial e institucional para avanzar en la elaboración de dispositivos destinados a construir horizontes conjuntistas, tarea mucho más compleja que planificar proyectos con participación de los actores, aunque ese tipo de propuesta pueda ayudar en tal sentido.

Desarrollar políticas institucionales de escolarización, entendidas como conjunto de respuestas que una institución va configurando y que se expresan en acciones, proyectos, y posicionamientos adultos a lo largo del tiempo, para producir una inclusión efectiva de los adolescentes, que posibilite lazos sociales, redes de contención, procesos de identificación y pertenencia, apropiaciones culturales, construcción de imaginarios de futuro compartidos con los nuevos jóvenes.

Reconocer la heterogeneidad institucional, las singularidades talladas en los procesos de institucionalización de cada escuela para reconocer en ellos tramas, procesos y dinámicas fértiles o no para la efectiva inclusión de los estudiantes, no nos significa alejarnos de un posicionamiento que sigue cuestionando la fragmentación y desigualdades de nuestro sistema educativo.

El mayor desafío que enfrentamos está en la invención de dispositivos de intervención y acompañamiento que puedan recoger además de las elaboraciones de los adultos y de los colectivos de trabajo en las instituciones, la mirada y la palabra de los jóvenes y entre ellos de los recién llegados, para hacer posible los intercambios que abonan la construcción de lo común. Estos retos se extienden a las intervenciones y dispositivos que permitan la producción de conocimientos sensibles a las exigencias de las prácticas, capaces de explicar lo cotidiano y de inventar otras orientaciones y direccionalidades. Nuestro campo disciplinar se ha caracterizado por aceptar retos y disponerse a la elaboración, a ello estamos llamados en los tiempos que corren.

En este sentido, creemos que más allá de los procesos y posicionamientos singulares que cada escuela va construyendo para albergar escolarmente a sus nuevos

alumnos, el cumplimiento efectivo de la obligatoriedad escolar no puede ser responsabilidad exclusiva de cada establecimiento; es necesario incrementar los espacios gestados desde las políticas educativas que, contemplando estas diversidades, creen condiciones institucionales y organizativas para todo el nivel que realmente favorezcan la universalización del derecho a la educación consagrado hoy en la ley.

## **Bibliografía**

Ávila, Olga (2007). *Nuevas configuraciones sociales y educación: sujetos, instituciones y prácticas*. Revista Cuadernos de Educación N° 4/5. Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón.

Ávila Olga, Martino Andrea y Muchiut Marisa (2009). *Institucionalización del Ciclo Básico Unificado en Córdoba y obligatoriedad escolar: procesos y problemáticas*. Ponencia presentada en las I Jornadas “La universidad en la sociedad. Aportes de la investigación de la Universidad Nacional de Córdoba para el diseño de Políticas Públicas” UNC. Córdoba.

Baquero Ricardo y otros (comps.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial, Bs.As.

Bourdieu Pierre (1999). *Ritos de institución* en ¿Qué significa hablar? Akal, Madrid.

Garay Lucía (1996). *La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y Reflexiones*. En Pensando las instituciones. Paidós, Buenos Aires.

Garay Lucía, Ávila Olga, Uanini Mónica, Lescano Alicia (1999). *Transformaciones sociales y nuevos procesos en la institucionalización de la escuela*. En Cuadernos de Educación N° 1. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

Krichesky Marcelo (comp.) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión* Ed. Noveduc, OEI, UNICEF, Fundación SES.

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 Editor, Córdoba.

Schelemenson Silvia (2004). *Subjetividad y lenguaje*. Bs. As. Paidós.

