

Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea

Myriam Southwell*

RESUMEN: Este artículo presenta un recorrido conceptual sobre los vínculos intergeneracionales en la escuela secundaria, deteniéndose en las prácticas de reconocimiento o impugnación entre los adultos y los estudiantes de las escuelas. Se hace especial hincapié en el concepto de posición docente como parte del análisis de los vínculos y la formación que propicia la escuela. *Palabras claves: vínculos intergeneracionales, posición docente, políticas de reconocimiento*

ABSTRACT: This article presents a conceptual perspective on intergenerational relations in secondary school, dwelling on the practices of recognition or contestation between adults and students. Special emphasis is placed on the concept of teaching position as part of the analysis of the links and formation that school fosters. *Keywords: intergenerational links, teaching position, recognition policies*

1. Introducción

La forma en que las y los jóvenes se vinculan con las instituciones produce experiencias desiguales, comprobables tanto en jóvenes con diferentes biografías en una misma escuela y por estudiantes de similares biografías que asisten a distintas instituciones. Ya muchas y valiosas cosas nos ha dicho la teorización sociológica y pedagógica sobre las dinámicas más generales de la desigualdad, de la segmentación, así como la reactualización que plantean las nuevas desigualdades, que se sobreimprimen sobre las más clásicas (Bourdieu y Passeron, 1981; Dubet y Martuccell, 1998; Fitoussi y Rosanvallon, 1997; Tenti Fanfani, 1995, 2007; Kessler, 2002, 2014). Contando ya con los aportes que han hecho esas teorizaciones quisiera en este artículo adentrarme más a la dinámica escolar para ofrecer algunas notas sobre los modos institucionales de habilitar vínculos intergeneracionales, así como de modelar las maneras de estar y de ser reconocido en la escuela. Me interesa, a partir de algunos resultados de una investigación reciente, proponer una línea de lectura para problematizar un nudo conceptual central sobre la cotidianidad escolar y su productividad en términos de vínculos intergeneracionales.

Las teorías sociales -desde los clásicos Durkheim (1965) y Mannheim (1993) a Bourdieu (2002)- señalan que las nuevas generaciones son objeto de diversas estrategias políticas o dispositivos adultos que intentan *formarlas* según valores, principios y normas siempre en cuestión, especialmente, en sociedades complejas, desiguales, con diversidad de grupos y múltiples campos de acción. Es decir, las nuevas generaciones son disputadas por los adultos; además, éstas no son pasivas y actúan en esa lucha enmarcada en la dialéctica de cambio y continuidad de la inacabada configuración del *orden social*. Las nuevas generaciones son, entonces, un tipo de actor político en tanto *objeto* y *agente* de intervención sobre los asuntos colectivos y del poder. Una parte de esas generaciones ha sido llamada “juventud”, denominación que ha sido cuestionada pues supone la existencia de un universo homogéneo y ahistórico determinado por un corte etario. Frente a ello, lo/as investigadores prefieren hablar de *juventudes* cada vez más plurales debido, entre otras cosas, a las diferencias de clase, cultura y género en el contexto de fragmentación creciente de las sociedades contemporáneas, bajo la hegemonía del capitalismo global (Alvarado y Vommaro, 2010; Pérez Islas, 2008; Urresti, 2005).

En la Argentina de las últimas décadas, la mirada sobre la juventud estuvo dominada por un cierto pesimismo que se tradujo en discursos hegemónicos que describían “las prácticas juveniles como atomizadas y apáticas en términos políticos” (Kropff y Núñez, 2009, p. 45). Esta mirada surgió, como advierte Urresti (2005), de análisis teñidos por un deber ser nostálgico sobre “la juventud maravillosa” de los años setenta, que despojaba a la juventud actual de su especificidad y contexto, imposibilitando así comparaciones sistemáticas. Estas perspectivas, además, desincentivan el análisis de las múltiples interrelaciones generacionales, explícitas y subterráneas, que constituyen las formas y expresiones de lo político. Propongo aquí una mirada alejada de los extremos simplificadores a partir de la reflexión sobre procesos y coyunturas dentro de sus propias dinámicas y contextos.

La teorización social produjo significativas claves de lectura para interpretar los

vínculos entre las generaciones. Desde las juveniles conceptualizaciones de Walter Benjamin a comienzos del siglo XX sobre la confrontación generacional, pasando por la reflexión de Herbert Marcuse en la década de 1960 acerca del conflicto generacional y la producción de contracultura, y el gran aporte de Margaret Mead que describió los vínculos generacionales (prefigurativos, co-figurativos y post-figurativa) en su libro de 1970, a lo que se sumaron análisis de la sociología de la educación como el que produjo Paul Willis acerca de las oposiciones que tenían lugar en la escuela –estudiantes-docentes, varones-mujeres, ingleses-inmigrantes-. Una gran contribución a esta problemática fue la conceptualización de Karl Mannheim (1991, 2005) acerca de la existencia de *unidades generacionales* y la existencia de un “ser uno con otro” y de “ser ahén y junto a su generación”. Ese tipo de construcción conceptual (cabe aclarar que no hicimos una enumeración exhaustiva) generó una significativa renovación estableciendo la necesidad de analizar las interacciones escolares, más allá de las tendencias más estructurales y la dinámica de las regulaciones, con la intención de dimensionar en mayor medida el peso de las relaciones inter-generacionales en los espacios y situaciones donde tienen lugar.

Para ello, tomaré algunos testimonios en el proyecto de investigación PICT ANPCyT-UNIFE N° 0097, “Escuela media y cultura contemporánea: vínculos generacionales, convivencia y formación ciudadana” realizado entre los años 2012-2016.¹ Nos propusimos con él, retomar la preocupación de trabajos previos acerca de la relación entre desigualdad y escuela secundaria, y a partir de ellos detenerse más específicamente en las relaciones intergeneracionales a través del trabajo de campo en cuatro escuelas ubicadas en localidades de la provincia de Buenos Aires.²

Dado que la investigación se inscribió en el camino iniciado tiempo atrás para estas temáticas, convertimos una de las dimensiones del diagnóstico en punto de partida para el análisis de la relación desigualdad-escuela media, a partir de reconocer que las representaciones de adultos y jóvenes sobre lo que debiera ocurrir en el aula den cuenta de la intensificación de las diferencias en torno a la manera de entender y vivir su tránsito por la institución escolar. Pueden existir percepciones opuestas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Las divergencias, la desconfianza e incluso el desconcierto sobre los modos de participar en la vida en común se expresan de una manera tal que permiten señalar la existencia de una disyunción de corte generacional.

Ball, Maguire y Braun (2012) definen a las escuelas como “ensamblajes sociales frágiles” que son revalidados e impulsados de manera permanente por varios esfuerzos de redes de actores sociales que tienen intereses y compromisos dispares. Desde su perspectiva, la escuela se enfrenta permanentemente a expectativas o experiencias contradictorias, pero lejos de invalidar estas demandas por inconsistentes o suponer que su construcción disarmónica que quita potencialidad, ese carácter hibridado y tensionado da la ocasión para producir distintas potencias, atender a distintas dimensiones y construir a partir de la problematización y no de una pretensión de linealidad. Esta productividad en un territorio tensionado tiene mucho

que ver con el trabajo que buscamos mostrar. Nos preocupa mirar a las escuelas con una perspectiva compleja, abriéndonos a interpretar más que a validar o invalidar.

Como mencionamos en un trabajo anterior (Southwell y otros, 2015) las instituciones escolares, en tanto establecen reglas que estructuran las relaciones entre los actores educativos, y mediante estas acciones, clasifican, delimitan y destacan los atributos de cada alumno/a pueden ser entendidas como escenarios donde se desarrollan luchas por la distribución y el reconocimiento, ya que establecen los criterios de pertenencia social (Fraser, 1997).

A continuación presentaremos algunos resultados de esa investigación, para detenemos en los modos en que las instituciones favorecen u obstaculizan determinados modos de vínculos intergeneracionales. La metodología implicó la triangulación de técnicas cualitativas y cuantitativas de recolección y análisis de datos a través de la exploración de los múltiples modos en que los jóvenes transitan la condición juvenil así como los perfiles docentes existentes.³ La búsqueda de semejanzas y diferencias en las trayectorias de quienes asisten a las escuelas seleccionadas permitió moverse entre lo que parece específico de un individuo y lo que es producto de un patrón social y preguntarse por el impacto de la escuela en este proceso.

2. Hacer escuela entre generaciones

Nuestro punto de partida para el estudio de las formas -novedosas y no tanto- en que se vinculan jóvenes y adultos en las escuelas parte de evitar tanto aquellas caracterizaciones que enfatizan el desencuentro y las dificultades para comunicarse y relacionarse que atravesarían ambos en las instituciones escolares así como las miradas que sostienen que predomina el conformismo ante lo que acontece en la escuela. Más que explicaciones que cristalicen nos interesa pensar qué tipo de escolaridad ofrecen las interacciones y, en el mismo sentido, qué modos de vinculación generacional habilita la escuela cotidiana. Para ello, es necesario complejizar el análisis de una manera tal que permita comprender lo que surge en los modos de expresar consensos y disensos, así como indagar en las experiencias particulares de jóvenes y educadores, de acuerdo a clivajes tradicionales -étnicos, de género, clase social- como también los vinculados a las distinciones construidas por los grupos de pertenencia juvenil, el barrio, el fútbol, la música o la trayectoria laboral para los docentes. Nótese en el siguiente testimonio de un estudiante, el reconocimiento a la disposición docente para desarrollar buenos vínculos para la formación:

“(Acá) te tratan como con más afinidad, igual te dan la materia, o sea, no vienen, se sientan y te hablan de su vida y te cuentan sus cosas y se van; como que vienen, te dan la materia, te ayudan y aparte hay una relación más allá de eso. Por ejemplo, yo tengo una profesora de Lógica que la tuve este año que me llevo re-bien, ella viene, da su materia, pero aparte me llevo re-bien, ha pasado que no compartimos las mismas ideas políticas o ideológicas, nos podemos sentar a tomar un día mate tranquilas y juntas y vamos a estar bien, o sea, ya lo organizamos y todo, y en otro colegio capaz que no te juntás a tomar mate con tu profesora.” (Estudiante, CN).

Un modo clásico de abordar las relaciones entre alumna/os y docentes, jóvenes y adultos en los estudios sobre educación se vincula a la existencia de un desencuentro entre alumnos/as y docentes, consecuencia de un conflicto generacional. Este argumento es deudor de las teorías propias de un contexto particular como fue el de la misma emergencia del concepto “cultura juvenil” en los años sesenta, que hicieron hincapié en el estudio de las subculturas juveniles como formas de resistencia (Núñez, 2013) y cuestionamiento mediante las cuales algunos sectores juveniles expresan una voluntad impugnadora de la cultura hegemónica (Hall y Jefferson, 2000) y los adultos impugnan en ocasiones la renovación de las prácticas que trae la nueva generación.

En tanto la intención de la investigación es indagar en los vínculos entre jóvenes y adultos, es preciso prestar atención a las condiciones en las cuales se producen las interacciones escolares. Frecuentemente nos encontramos ante una discordancia entre adultos y jóvenes para definir las situaciones de interacción en las escuelas secundaria. Este fenómeno se debe, en parte, a que unos y otros apelan a fundamentos diferentes para expresar sus expectativas acerca de la escolarización. Jóvenes y adultos parecieran definir las situaciones escolares de modo tal que dificulta que éstas se desarrollen de manera consensuada.

En su estudio clásico sobre el interaccionismo, Goffman señalaba que las personas definen sus situaciones de interacción a partir de lo que entiende como “un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas” (Goffman, 1953: 21). Pueden ser precisamente las dificultades para acordar acerca de cuáles serán las demandas aceptadas las que sea preciso explorar, tanto para indagar en aquellas cuestiones consensuadas y en otras donde hay mayores divergencias, así como en las diferencias de acuerdo a los espacios escolares. No pretendemos señalar que estas dificultades se expresen en todas las escuelas ni muchos menos en todos los espacios áulicos -ya que es precisamente en muchos de ellos donde se establecen acuerdos tácitos sobre cómo se desarrollará la situación, aspecto que permite sostener expectativas compartidas más allá de los deseos específicos de cada quien-, pero sostenemos la necesidad de prestar atención a las diversas situaciones de interacción, quién define la misma y cuáles son los roles que se espera que cada uno desempeñe. Así alude una de las docentes entrevistadas, al adecuado desempeño de su tarea:

“Un buen docente es aquel que, primero, sabe, sabe transmitir sus conocimientos, que tiene la distancia óptima, que no es fácil de lograr, pero uno puede tener una distancia, respetarlo, que te respeten, darle al chico todo lo que necesite, tratarlo de manera que él se sienta bien. Y si ayudás a un chico, ayudarlo, pero que él sienta que se ganó esa ayuda, nunca regalarle nada, aunque se lo estés regalando. Nunca mostrarle. Pero para eso le diste las oportunidades, para que estudie otra vez y otra vez y otra vez, y entonces dijiste ‘Por fin lo lograste, bien. Ahora sí’. Un buen docente tiene que ocuparse de lo que le pasa al chico, si lo ves mal tenés que preguntarle qué está pasando, si lo podés ayudar. Y bueno, el chico responde frente a eso”. (Profesora, CN).

Este testimonio nos remite a la investigación de Pablo Di Leo sobre la formas de subjetivación de los y las jóvenes en relación con las instituciones educativas. Este estudio -que abarcó dos escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires- planteó que los agentes escolares identificados por los estudiantes como “dignos de confianza” son aquellos que no se limitan a sus roles institucionales, sino que manifiestan disposición a la escucha, al vínculo intersubjetivo y habilitan situaciones de interacción relativamente abiertas, donde “ambas partes pueden operar elecciones selectivas que originan influencia mutua” y por ello se forma una confianza (Di Leo, 2010:189). Asimismo, destaca a la confianza como una inversión riesgosa -la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro, dice Laurence Cornu, una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo- un compromiso mutuo en el que están involucradas ambas partes en una secuencia fija: primero el confiadador y luego el depositario (Di Leo, 2010). También el autor destaca que las relaciones de confianza se presentan en los relatos de las y los jóvenes como procesos en constante negociación, donde hay frecuentes impugnaciones por situaciones de injusticia tensionadas por la búsqueda de reconocimiento como sujetos plenos, en lugar de formas prepolíticas de ejercicio de poder (Di Leo, 2010).

En este punto cabe preguntarse por dos grandes grupos de cuestiones. Por un lado, la extendida presencia de malestares e inconformismo tanto ante los modos de actuación del “otro” como respecto a la propuesta educativa. De allí que, en ocasiones, se expresen esos malestares entre los jóvenes –que no se aplican sanciones que merecen, multiplicidad de grupalidades, situaciones de discriminación- y otras en demandas mutuas docentes-alumnos, así como profesores que se quejan de cómo son sus estudiantes mientras estos demandan mayor presencia de sus docentes y que los traten con respeto. Por otro, es necesario prestar atención a las expectativas y percepciones de estudiantes y docentes acerca de quién es un/a buen alumno/a.

Esas tensiones se manifiestan de múltiples maneras aunque quizás se plasme de modo más claro en dos aspectos: las disputas por los significados sobre las “funciones de la escuela” y los distintos modos de vivir la “temporalidad”. Existen entre jóvenes y adultos percepciones muy distintas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos. Este diagnóstico también muestra que existen temporalidades diferentes que impactan en los vínculos que se construyen en la escuela secundaria. Este desacople tiene, al menos, efectos sobre dos aspectos. Por un lado, corroe los consensos para definir las situaciones de interacción en la escuela media y surgen sentidos divergentes sobre lo que debiera pasar en la institución escolar, que se plasman en tensiones intergeneracionales. En segundo lugar, opera como regulador de las expectativas sobre el futuro. Al disminuir la confianza en que la adquisición de conocimientos y prácticas moralizadoras implicarán una garantía de mejoramiento personal se reducen las expectativas en cuanto al porvenir. Un estudiante reconoce del siguiente modo, el necesario gesto filiatorio que supone estar

juntos en una institución cuyo propósito es la formación en una relación de responsabilidades asimétricas:

“Podés tener un problema y vos podés venir y lo podés contar, y tratar de solucionarlo. Más allá de que el problema sea personal o no, venís y le podés contar. Porque capaz que lo personal también involucra al estudio, entonces, el estudio va mal. O te preguntan ellos o vos vas y le contás. Pero mayormente cuando te ven que vos estudiás o tenés buenas notas y bajás, vienen y te preguntan, te sacan afuera y te llevan a Dirección y hablan con vos. O sea, eso para mí está bueno porque veo que los directores prestan atención en cada chico. Eso a mí me gusta (Estudiante, CO).”

Un aspecto que permite adentrarse en la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares, a través de modos de funcionamiento, ya sean formalizados o informales, desarrollados por la propia institución o por normativas externas que –indefectiblemente– tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos, hablan de las visiones de la escuela. En ese sentido, como afirma Rancière, “la política entonces es en primer lugar la actividad que reconfigura los cuadros sensibles en cuyo seno se definen los objetos comunes” (Rancière, 2010: 61).

“Esta escuela, además del nivel que ofrece por el sistema que tenemos a nivel académico que es muy bueno, ofrece el contacto con lo que pasa en la vida en general. Uno acá está muy informado de (...) está informado más o menos cómo se refleja la política de acá, capaz no te vienen a hablar directamente de lo que pasa en el gobierno, pero uno sabe cómo afecta al colegio, es como que uno acá recibe información no solamente académica, sino lo que le va a servir para la vida en general. Hay mucho contacto con el exterior y mucho debate todo el tiempo, si no es en una materia, es con los chicos del centro, y si no, es con algún profesor, siempre. (...) Los profesores en cada materia pareciera como que se encargan de dar más información útil además de la académica (Estudiante CN).”

Tanto el qué se regula como quiénes son los sujetos de regulación estructuran un campo de posibles en el espacio escolar. Delimitan las acciones permitidas y aquellas prescriptas, construyen los límites en los que se encuadra la experiencia escolar. Estos límites son a veces más flexibles, otras son rígidos, pero en ambos casos funcionan como organizadores del espacio y del tiempo escolar.

Resulta productivo interrogar en qué medida las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar (Litichever, 2011). Por otro lado, existen diferentes situaciones, en las cuales, si bien las normativas funcionan como referencia para definir cuándo una situación es justa y el modo “correcto” de resolverla –y en este sentido son marcos de justicia que engloban a quienes allí son nombrados–, también se ponen en juego definiciones particulares de los actores educativos sobre cuál decisión implica una solución “justa” y cuál re-

presenta “una injusticia”. De acuerdo a Dubet (2006) el análisis de las injusticias sociales supone que las mismas se establecen en la articulación de las desigualdades objetivas y de los principios de justicia que definen que tal situación y determinada conducta son definidas como injustas.

En los testimonios recabado en la investigación, hay referencias a códigos de comportamiento que son marcas de un sector social distinto (aún cuando las cuestiones de clase social no son mencionadas directamente). En algunos casos, pese a que no hay tanta discontinuidad en los sectores sociales de profesores y alumnos, persiste una visión de mundos separados y opuestos. En ese sentido, se encuentra una consideración de la “condición inferior” de los nuevos sujetos sociales que entraron a la escuela secundaria en la última década y alcanza su expresión en una oposición: “ellos”, los jóvenes, los nuevos y un “nosotros”: los adultos, los que estábamos aquí. “Ellos” tienen códigos diferentes, valores diferentes. Expresiones como “nosotros” los recibimos pero “ellos” fracasan ponen de manifiesto esa dicotomía nosotros-ellos (Dussel, 2008) y no propicia las mejores condiciones para pensar en lo común y la reciprocidad. Esta tensión “ellos/nosotros” o “antes/ahora” se expresa en el siguiente testimonio:

“El hábito de estudio se perdió muchísimo, en general, hasta en los mejores estudiantes; o sea, los mejores estudiantes que tenemos tienen muy pocos hábitos de estudio. Por ahí sí les ayuda el hecho de no tener vergüenza en preguntar, en intervenir, en decir cuáles son las cosas en las que no está de acuerdo. Se ganó eso. Bueno, el hecho de comunicarse, de la comunicación continua también, a veces ayuda y a veces no ayuda” (Profesora 1, IP).

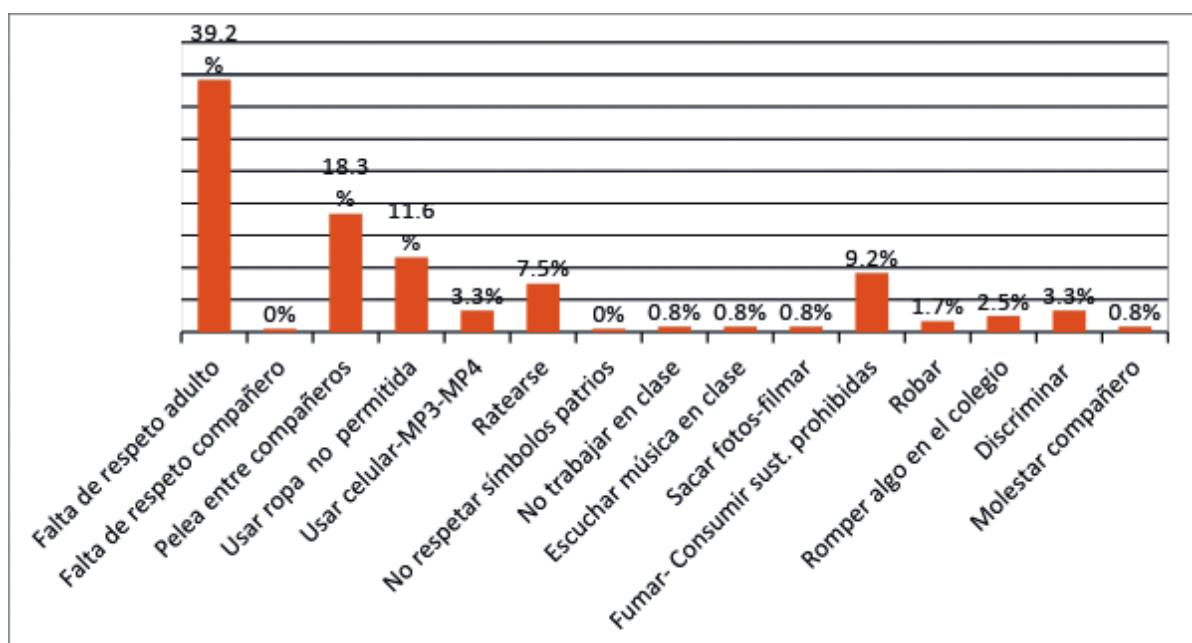
La manera en la cual la escuela “enseña” la ciudadanía, así como las formas de participación política juvenil son temáticas que suelen preocupar a docentes y a quienes son parte cotidiana del escenario escolar. Como es sabido, en el caso argentino, mientras la educación primaria brindaba elementos útiles para generar un sentimiento de pertenencia a una comunidad más amplia así como los valores básicos del ser ciudadano, la tradición elitista de la enseñanza media argentina le otorgó a la formación ciudadana que se brindaba en este nivel un sesgo paradójico: en sus primeros años una diferenciación de acuerdo a la formación en los colegios nacionales o las escuelas normales que luego se acrecentó con la creación de la rama de educación técnica y la presencia de un movimiento estudiantil que planteaba consignas de transformación social en un ámbito que distaba de ser uno en el que las distintas clases sociales estuvieran expresadas. En el marco de este trabajo de investigación, nos propusimos presentar algunas discusiones que brindarían pistas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades políticas juveniles –en particular sus percepciones sobre “la participación”, “la justicia” o “los derechos”- con la propuesta escolar respecto a estas cuestiones.

Estas afirmaciones contrastantes emergen como indicios para pensar las características que asume la cultura política juvenil contemporánea y, de manera concomitante, nos alertan acerca de la presencia de una heterogeneidad de sentidos sobre la participación y la política (Southwell, 2012; Southwell e Higuera, 2016). En relación a la idea de la justicia, entre los antecedentes de investigaciones sobre el tema,

cabe destacar los trabajos realizados en Francia por Dubet y Martuccelli (1998) y más recientemente Dubet (2008) y Duru-Bellat y Meuret (2009). Los autores señalan que cuando los adolescentes/jóvenes llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. Destacan así que la protesta de las y los jóvenes no debe ser entendida tanto como gesto contra la autoridad sino como la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes.

A continuación ofrecemos un resumen de las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas a las y los estudiantes de las cuatro escuelas que fueron parte del estudio, consultados sobre los aspectos que más son sancionados por la escuela:

Gráfico - Conductas más sancionadas en las escuelas según la percepción de los estudiantes



De manera similar, resulta sugerente el análisis de una investigadora francesa, Valerie Caillet (2002), respecto del sentimiento de justicia en la escuela media, para la que señala que se forma hoy en el nivel más individual y su manera de producción, discusión y disputa, no alude únicamente a reglas generales. Destaca que las y los jóvenes piensan la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta la conexión entre lo particular y lo colectivo (Caillet, 2002). Esto se evidenció en las escuelas de la muestra, al ser interrogados por aquello que consideraban injusto. Estas reflexiones marcan cómo la construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y que la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo, no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricas, como cuestiones de principios, sino como producciones que incluyen a los individuos en la producción colectiva, integrando principios y ordenamiento de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan –no necesariamente de manera armónica- una convivencia democrática.

Por ejemplo, en las últimas décadas se produjo un cambio de modelo respecto a la incorporación de la convivencia para superar las formas clásicas de regulación de la disciplina, la introducción de la convivencia para pensar los vínculos en el espacio escolar continúa siendo aún una proclamación más que una práctica instalada en las instituciones educativas. Aún así, la participación de los distintos actores escolares en la discusión de las normas de convivencia y en la búsqueda de resolución de los conflictos trae aspectos novedosos y bien interesantes para analizar cómo se conforman los vínculos intergeneracionales en el espacio escolar. Sobre este cambio de paradigma, nos ha interesado saber cuánto conocen y han estado involucrados en la redacción las y los estudiantes de las escuelas seleccionadas:

Cuadro. Porcentaje de alumnos participantes en la redacción del Acuerdo de Convivencia por escuela

	Modalidad técnica del norte de la Pcia. (NP)	Escuela secundaria del interior de la Pcia. (IP)	Bachiller zona oeste Conurbano (CO)	Escuela secundaria zona norte del Conurbano (CN)	TOTAL
Sí	10	37.5	28	0	20.2
No	90	54.2	72	100	77.4
Ns-Nc	0	8.3	0	0	2.4
Total	100	100	100	100	100

“Acá me puedo expresar más libremente, acá los directivos, los preceptores están constantemente con vos a ver si estás bien, si te pasa algo, si tenés un problema. Y eso te hace sentir cómodo, te hace sentir que te están cuidando y como que te respetan en cierto punto, que eso es algo muy positivo de este colegio.” (Estudiante, IP).

3. Vínculos inter-generacionales y posición docente

En los últimos años he venido desarrollando el concepto de posición docente (Southwell, 2008, 2013, 2015). Cuando nos preguntarnos acerca de qué hace la diferencia de las trayectorias de formación que ofrecen unas y otras instituciones, partimos de retomar valiosas indagaciones de las últimas décadas donde la docencia ha sido problematizada como vocación, oficio, trabajo o condición (Felddfeber, 2010; Birgin, 2012; Tenti Fanfani, 2005). Desde diversos marcos teóricos y epistemológicos, un vasto número de investigaciones se han dedicado a analizar la cuestión para aproximarse a dar cuenta de problemas tales como las relaciones entre educación escolar y reproducción social y cultural, los vínculos entre el trabajo docente y la producción o el combate de la desigualdad, las disputas en torno de derechos laborales

de los profesores, las diversas orientaciones del Estado, etc. Desde estos ricos y necesarios abordajes, hemos ido buscando incorporar otras dimensiones para seguir aproximándonos a esa pregunta –siempre abierta– sobre ¿qué hace la diferencia?. Cuando notamos como en instituciones similares, que atienden a matrículas muy similares, que trabajan con los obstáculos y las posibilidades comunes, con docentes igualmente regulados y con condiciones salariales iguales, habilitan trayectos formativos sustantivamente distintos para sus estudiantes.

En esa búsqueda hemos abordado el modo en que los y las educadores construyen *posiciones docentes* en el trabajo cotidiano con situaciones de desigualdad social y educativa, que suponen una particular lectura de esos problemas y la configuración de identidades que organizan relaciones, dinámicas y estrategias para su resolución, a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión y sentidos utópicos y democratizadores que se hibridan y articulan precaria y paradójicamente con otros paternalistas o normalizadores (Southwell y Vassiliades, 2014). La idea de posición docente recoge un conjunto de revisiones que movimientos como el “giro cultural” o “hermenéutico” y “giro discursivo” incluyeron en el campo de la investigación social y educativa. En particular, se funda en la necesidad de considerar de forma central la construcción de significaciones por parte de los sujetos y de superar los análisis apriorísticos de la subjetividad, despegándola de ser un efecto de determinaciones de algún tipo. Por un lado, la noción de *posición docente* se funda en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentra del todo estabilizada, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización. Algo de las múltiples tensiones y los modos de situarse entre ellas, expresa el siguiente testimonio de un profesor:

“Yo desde que entro al aula entro con respeto, sabiendo que hay una diferencia, yo terminé la secundaria, soy profesor, hice el profesorado, pero de ninguna manera voy a tratar al pibe como que no sabe nada, como que es un ignorante, como que tiene que hacer todo lo que le dice el profesor porque no puede pensar. Sino que, bueno, vamos a plantear un tema y tratarlo, leyendo, haciendo cuestionarios y después generar un debate, para que este alumno se dé cuenta de que se puede interactuar y pensar su pensamiento, y puede ser lo que quiera, pero si ese es el pensamiento (...) No siempre tenés una relación de autoritarismo y darle todo vos y que después estudie lo que vos le dictaste y que te lo digan de vuelta de memoria, eso no” (Profesor, CN).

El recorrido conceptual que nos permite realizar este concepto puede encontrar puntos de relación con el concepto de Karl Mannheim acerca de la *posición generacional*. El autor diferencia la conexión generacional con la posición de clase. La situación de clase, entendida como aquella a la que están destinados ciertos individuos dentro de la contextura económica y de poder de su sociedad. Por su parte, la posición generacional se fundamenta en la existencia del ritmo biológico en el “ser ahí, en los hechos de la vida y de la muerte y en el hecho de la edad. Mannheim sostiene que

la *situación de clase* y la *situación generacional* tienen algo en común, y es que limitan a los individuos a determinado terreno de juego, a una modalidad específica de encajamiento en el proceso histórico.

En nuestra perspectiva, hablar de sujeto remite a posiciones de sujeto en el interior de un discurso. Los sujetos no constituyen el origen de las relaciones sociales, ya que la experiencia depende de condiciones discursivas de posibilidad (Laclau y Mouffe, 1987). Es imprescindible tener en cuenta que las posiciones de sujeto configuran una serie de posiciones diferenciales. En este marco, la categoría de *posición docente* se refiere, así, a una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano y desgajada de la construcción histórica de dicho trabajo. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y, específicamente, a los múltiples modos en que los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. La construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los y las docentes se dejan interpelar por las situaciones y los otros con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Asimismo, esta conceptualización acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, inherentemente política en posiciones que se desarrollan en cada situación (Southwell, 2013). Lo vemos, por ejemplo, en la siguiente descripción:

“Los docentes deberían tener sensibilidad, es decir, ser sensible ante los alumnos. Creo que es la primera condición, sino no... es decir, por supuesto que tienen que saber, pero el problema es qué se hace con eso que sabe; creo que más allá de lo que se sabe, qué es lo que hace él con lo que sabe y, fundamentalmente, si es sensible frente a los alumnos, si le preocupa que aprendan, que no aprendan, y cómo logra esos mecanismos para que aprendan o cómo busca, no lo logra porque muchas veces no lo logramos...” (Profesor, NP).

Un aspecto que hemos recogido en esta investigación, refiere a las visiones acerca de la función de la escuela secundaria y los sentidos otorgados a la misma suelen aparecer diferencias según el sector social del que se trate. Pese a la masificación del nivel y la proclamación de la obligatoriedad, amplios sectores de la sociedad conservan una mirada sobre el sentido de la escolarización que dista en muchas ocasiones de las búsquedas que hacen los jóvenes y la significación que le atribuyen. Estos elementos dan cuenta de un crecimiento de las funciones de la escuela y el desplazamiento de las funciones tradicionalmente académicas. Con ello, se pone de manifiesto que se debe ir más allá de ampliar los perfiles de alumna/os con los que se trabaja, se trata de hacerles lugar durante la escolaridad a acciones y contenidos vinculados a la sociabilidad (Dussel, 2015).

En esa formación de sociabilidad están siempre prestas a resurgir las clásicas perspectivas normalizadoras y moralizadoras que forman parte de la escolaridad desde su mismo origen. Hay una segunda dimensión que parece estar aún mucho más en ciernes y se refiere a que en procura de construir diálogos fecundos con la

cultura contemporánea, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido también la experiencia contemporánea; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, de las estéticas, en vínculos de mayor cuidado y reciprocidad, etc. Así lo expresa una preceptora entrevistada:

“Porque estamos viendo que el sistema, por ejemplo, está tratando de no tener repitencias, entonces, para no tener repitencias tenés que considerar un montón de cosas que son inconsiderables. (...) Los profesores les dan muchas posibilidades, demasiadas posibilidades, son bastante abiertos y les dan posibilidades”. (Preceptora, NP).

Existen tensiones que se producen en relación a las políticas y estrategias institucionales que se desarrollan en procura de la expansión de la escolaridad. En la vivencia de la vida cotidiana de las escuelas que nos ha provisto este proyecto de investigación encontramos muestras y testimonios que evidencian tensiones, dificultades y malestares en relación con las políticas que se impulsaron para la expansión de la escolaridad, abarcando a sectores que no habían sido parte de la escolaridad secundaria en décadas anteriores. Como afirman Montesinos y otros (2009) no se procesan pacíficamente por las familias ni por los miembros de las instituciones. El malestar se expresa en una conjunción de elementos que incluyen el cuestionamiento de la escuela misma.

4. Conclusión

Hemos querido plantear en este artículo que es necesario atender específicamente los vínculos inter-generacionales que se propician en la escuela para adentrarse más en la comprensión de dinámicas vinculadas a la convivencia, la enseñanza y la formación ciudadana. En la primera parte de este artículo, caracterizábamos a las escuelas como un ensamblaje sociales frágiles, destacando su construcción discordante e hibridada. En consistencia con ello, hemos querido integrar un conjunto de factores para pensar esta dinámica tensionada por distintas dimensiones y posicionamientos no previamente determinados. Se trata de estar atentos a las relaciones asimétricas que todo vínculo educativo supone, y analizar en ellas si están fundadas en la transmisión de una experiencia y un saber, o en una superioridad moral de las generaciones adultas. Nos ha resultado fructífero considerar que las posiciones docentes son dinámicas y relacionales, en tanto se trata identidades que nunca encuentran una fijación en fundamentos últimos y que están atravesadas por elementos que se articulan precaria y provisoriamente –nunca para siempre- y que pueden hacerlo paradójica o contradictoriamente. Las identidades no “son” en estado cerrado y definitivo sino que siempre “están siendo” de modo relacional, en virtud de las equivalencias y diferencias provisionales que se establezcan con otras; a partir de ello es posible hablar de posiciones de sujeto.

En esa lógica, una escuela con adultos que además de transmitir una experiencia, de construir un relato sobre la ciudadanía, la participación y la transformación, que

la brinden como “bitácora” pero que no invaliden otras formas de posicionarse frente a las nuevas experiencias. Esos puntos de partida, generarán mejores condiciones para el enlace entre las generaciones, con menos juicio e impugnación y con más reconocimiento.

Creo que en esto hay una clave. Mirar las posiciones que desplegamos los adultos, cómo nos paramos –aun tensionados en posiciones dilemáticas y provisorias– y como estas habilitan determinadas posiciones de los y las estudiantes, permitirá seguir ahondando en la necesaria –aunque más no sea intermitente– democratización de la escuela.

Recibido el 24 de noviembre de 2017. Aceptado el 17 de julio de 2018.

*Myriam Southwell es PhD del Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO Argentina), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata-UNLP). Actualmente es Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UNLP, investigadora del CONICET, Profesora Titular en la Facultad de Humanidades de la UNLP. Entre sus publicaciones recientes se destacan *La escuela y lo justo: ensayos sobre las medidas de lo posible* (con Antonio Romano, 2011), *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (Homo Sapiens, 2012), *Educación Latinoamericana. Un balance historiográfico* (con Nicolás Arata, 2014) y *Hacer posible la enseñanza. Vínculos intergeneracionales en la secundaria* (en prensa).

Notas

¹La selección se basó en una muestra intencional en escuelas que representan comunidades educativas claramente diferentes, para poder así preguntarnos tanto por las regularidades en los modos de resolución de los conflictos, de construcción de la convivencia y la ciudadanía, o el uso de las TIC, como por las diferentes formas en las cuales los actores escolares enfrentan estas cuestiones. Analizamos dos escuelas secundarias surgidas a comienzos del siglo XX (una de zona norte del conurbano (CN) y otra del interior de la provincia de Buenos Aires (IP), y dos escuelas medias de fundación más reciente, en la década del 1990, una de modalidad Técnica (NP) del norte de la provincia y una de la zona oeste del conurbano con modalidad Bachiller (CO).

²Las escuelas fueron seleccionadas por

tratarse de instituciones singulares, siguiendo un criterio similar al propuesto por McLeod y Yates (2006). Cada una de ellas se caracteriza por cuestiones diferentes que enriquecen el análisis y las posibilidades de comparar su efecto en jóvenes y adultos de biografías similares que concurren a escuelas diferentes y con historias diferentes en una misma institución. Estos diferentes “tipos de instituciones” permitieron analizar qué sentidos se construyen acerca de las normas y la convivencia, los derechos y la política en diferentes instituciones. A la vez, entendemos que permitió dar cuenta de las diferencias entre instituciones más tradicionales y aquellas surgidas a partir de la expansión del nivel, entre escuelas de formato clásico y las que incorporan algunas variaciones que reorganizan la propuesta escolar y

con diferencias en cuanto a la presencia de mecanismos institucionales de participación política –como los Centros de Estudiantes- y otras donde las acciones políticas juveniles adquieren otras formas que reactualizan la discusión acerca de la construcción de ciudadanía en el espacio escolar. Como instrumentos de indagación se utilizaron en las cuatro escuelas las mismas guías de entrevista y se aplicó una encuesta común a alumnos del 5to año, con el objetivo de contar con información que permita la comparación. Las encuestas y entrevistas estuvieron divididos en los siguientes ejes: 1) Aspectos generales sobre la escuela, 2) Vínculo y Convivencia, 3) Participación, 4) Percepciones sobre Justicia, 5) Nuevas Tecnologías y 6) Aspectos socio demográficos de los alumnos.

3 Sin que este proyecto pueda considerarse estrictamente un estudio longitudinal, realizamos varias visitas durante el trabajo de campo a las escuelas. En un primer momento se aplicó un cuestionario a estudiantes y, a partir de la misma, se seleccionaron los jóvenes a entrevistar, prestando atención a las dinámicas particulares de cada institución (mayor o menor heterogeneidad del alumnado, la presencia de distintas estéticas juveniles, entre otras) y considerando variables de género, étnicas y de clase social, y su relevancia para los ejes que forman parte de esta investigación. En cada escuela se realizaron 30 cuestionarios a estudiantes de 5to año, 2 entrevistas a docentes, 6 a estudiantes también de 5to, 1 preceptor y un integrante del equipo de conducción.

Bibliografía

Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (2010) *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Buenos Aires: CLACSO.

Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012) *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*, Abingdon, Routledge.

Birgin, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel.

Bourdieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra *Sociología y cultura* (pp. 163-173). México: Grijalbo, Cona.

Bourdieu, P. y Passeron J. C., (1981) *La reproducción Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Edit. Laia.

Caillet, V. (2002) “Les élèves face au sentiment d’injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle”, *Cahiers de l’Ecole*, N° 2, París.

Di Leo, P. (2010) “Tensiones en las experiencias escolares de jóvenes entre las luchas por reconocimiento y la confianza instituyente” en *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, Vol. 56 Nro.3, Buenos Aires, septiembre 2010, p 183-191.

Dubet, F. (2006). *El Declive de la Institución*. Barcelona: Gedisa.

Dubet F. (2008) *Faits d’école*, Paris: Éditions de l’École des hautes études en sciences sociales.

Dubet, F. y Martucelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Durkheim, E. (1965). *Sociología y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Duru-Bellat M. y Meuret, D. (2008) *Les sentiments de justice à et sur l’école*, Bruxelles: de boeck

Dussel, I. (2008) “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, en *Revista de Política Educativa*, Buenos Aires: Universidad de San Andrés, p. 67-90.

Dussel, I. (2015) “Los desafíos de la obligatoriedad de la escuela secundaria. Políticas, instituciones y didácticas en un escenario complejo” en Tedesco Juan C. *La educación Argentina hoy*, Buenos Aires: Siglo XXI-Fundación OSDE.

Feldfeber, M. (2010) De la profesionalización al desarrollo profesional: algunas notas para pensar las políticas de formación

docente. In: O , D.A.; F , M. (Comp.). *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente*. Lima: Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades. p. 81-108

Fitoussi J. P. y Rosanvallon, P. (1997) *La nueva era de las desigualdades*, Buenos Aires: Manantial.

Fraser, N. (1997) *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*, Santafé de Bogotá, Siglo del hombre Ediciones, Universidad de los Andes.

Goffman I. (1953), *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. (Edición en español: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*”, Buenos Aires, Amorrortu, 1993).

Hall, S. y Jefferson, T. (eds.) (2000), *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*, Londres, Hutchinson.

Kessler, G. (2002) *La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

Kessler, G. (2014), *Controversias sobre la desigualdad: Argentina, 2003-2013*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica

Kropff, L., y Núñez, P. (2009). *Eje acción, participación, opciones y estrategias políticas Estudios sobre juventudes en argentina I, hacia un estado del arte 2007*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Red de Investigadora/es en Juventudes.

Laclau, E. y Mouffe C. (1987) *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid: Siglo XXI.

Litichever, L. (2011) “Un análisis de la convivencia en las escuelas a partir de los marcos normativos” Ponencia presentada en IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión FHCE 8, 9, 10 y 11 de noviembre de 2011, Montevideo.

Mc Leod, J. and Yates, L. (2006) *Making modern lives. Subjectivity, schooling and social change*, New York, State University of New York Press.

Mannheim, K. (1993). *El problema de las generaciones. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(62), 193-242.

Montesinos, M. P., Sinisi, L. Y Schoo, S. (2009). *Sentidos en torno a la “obligatoriedad” de la educación secundaria*. Serie: La educación en debate 6. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE.

Núñez, P. (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: La Crujía.

Pérez Islas, José (2008) *Teorías sobre la juventud: la mirada de los clásicos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México: Miguel Angel Porra.

Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*, Buenos Aires, Manantial.

Urresti, M. (2005) “Mundos de vida adolescente, nuevas culturas juveniles y subjetividades emergentes” en López, Néstor. (comp.) *Desigualdad, fragmentación social y educación*. Buenos Aires: IIPE/Unesco.

Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid, Akal.

Southwell, M. (Comp) (2012) *Entre Generaciones. Exploraciones sobre educación, instituciones y cultura*. Rosario: Homo Sapiens,.

Southwell, M. (2013) “El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación” Conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-CINVESTAV, México.

Southwell, M. (2015) “La construcción de posiciones docentes frente a situaciones de desigualdad social y educativa” ponencia presentada en el seminario Figuras actuales de la Segregación FLACSO, Área de Educación, diciembre de 2015, Buenos Aires.

Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014) *El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, Lenguaje y Sociedad*. Gral. Pico: Min y Davila. Vol. VIII n°9. p 35-50.

Southwell, M y Higuera, D. (2016) “Juventudes, relaciones intergeneracionales y formas de lo político en las escuelas argentinas” en *Revista de Investigación Educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana. p 68-74

Southwell M., Fridman D., Litichever L. Núñez P. Y Piracon F. J. y otros (2015) “Vínculos inter e intrageneracionales en la escuela media: cambios y continuidades en el for-

mato escolar, la convivencia y la construcción de ciudadanía” en *Prácticas pedagógicas y políticas educativas. Investigaciones en territorio bonaerense*. UNIPE, Editorial Universitaria.

Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.