

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

MESA: JÓVENES, ESCUELA MEDIA Y PROCESOS DE DESIGUALDAD

Coordinadores: Lucía Litichever (FLACSO); Mariana Nobile (UNLP - FLACSO/CONICET); Pedro Nuñez (FLACSO - CONICET)

***“JÓVENES ESCOLARIZADOS: ENTRE LA SUJECCIÓN
Y LA TRASGRESIÓN A LA NORMA”***

Autores:

Mg. María Inés BARILÁ

PTR. Investigadora Categoría 1
Centro Universitario Regional Zona Atlántica
Universidad Nacional del Comahue
maine11@speedy.com.ar

Psp. Sonia Beatriz FABBRI

PTR. Investigadora Categoría 4
Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física
Viedma (RN)
fabrina@speedy.com.ar

Lic. Sergio Andrés AMOROSO

AYP. Investigador en Iniciación
Centro Universitario Regional Zona Atlántica
Universidad Nacional del Comahue
andresamoroso@gmail.com

Aclaraciones preliminares

Actualmente, una de las principales prioridades educativas en la provincia de Río Negro es la Transformación de la Escuela Media. Una de las causas de esta situación es que se ubica en segundo lugar¹ en deserción escolar secundaria, con un índice del 34,5 %, según la Dirección Nacional de Información y Evaluación de Calidad Educativa de la Red Federal de Información Educativa.

¹ El primer lugar le corresponde a Jujuy

Esta alta tasa de deserción se contrapone con la alta tasa de escolaridad en el mismo nivel. Las escuelas nocturnas de nivel medio constituyen un dispositivo especialmente útil para esta situación porque posibilitan que los adolescentes no abandonen el sistema educativo, aunque no se garantizan las condiciones para su culminación.

Esta paradoja se intenta superarse con el programa FINES que el Ministerio de Educación acaba de implementar para que 6500 alumnos que han culminado de cursar la escuela media pero adeudan materias, las rindan².

De los 47.768 alumnos que cursan en establecimientos de nivel medio estatales y privados, de 1º a 6º año, el 54,4% presenta la edad esperada para el año que cursan, el 43,6% de los alumnos presenta sobre-edad y 2,0% una edad inferior a la esperada. Los datos son significativos: de los 20.823 alumnos que tienen sobre-edad en el nivel medio³.

Diversos estudios y el análisis de la realidad permiten afirmar que *el alto nivel de repitencia sustenta la deserción*. Las causas son múltiples, intervienen diversos factores que a su vez se articulan y generan mecanismos que derivan en fracaso, deserción, abandono⁴.

Un factor que consideramos predominante es el cambio cultural⁵, el creciente deterioro económico, la pauperización del trabajo, la incertidumbre y la fuga del futuro. El debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional (la familia, la escuela y el trabajo), aunado a la crisis estructural y al descrédito de las instituciones públicas, genera una problemática compleja en la que parecen ganar terreno la conformidad y la desesperanza, ante un destino social que se percibe como inevitable.

La escolarización, por una parte ‘crea juventud’, es decir, contribuye fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Pero por otro lado, la masificación produce una serie de transformaciones en las instituciones escolares. No sólo los adolescentes y jóvenes

² El programa FINES es implementado por el Ministerio de Educación de Río Negro con el objeto de garantizar la concreción del nivel medio de jóvenes de 18 años en adelante que adeuden materias correspondientes al último año de la educación secundaria común, técnica o de adultos. (Fuente www3.educacion.rionegro.gov.ar) Por ejemplo: *en el año 2006, la promoción de alumnos fue del 49% al último día de clase, un 10% durante los exámenes de diciembre y un 12% promocionó en marzo; mientras que el 29% no promocionó. Un 8,2% (3892 jóvenes rionegrinos) abandonaron la escuela durante el transcurso del mismo año*. Las cifras pueden objetarse, pero marcan una tendencia difícil de desestimar. El informe elaborado por el Vocal del gremio docente (UnTER) Héctor Roncallo, en el periodo comprendido entre los años 2003-2007, el porcentaje de repitencia alcanza una tendencia creciente desde el 15,2% (2003), hasta el 19,5% (2007).

³ En *Reinapatagonia. Revista digital*, del 29/06/08. Artículo “La mala educación”.

⁴ Oyola, C.; Barilá, M. I.; Figueroa, E.; Leonardo, C. y Gennari, S. (1997) *Fracaso escolar, el éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano-marginales*. Buenos Aires: AIQUE. 239 páginas. ISBN 950-701-246-X.

⁵ Por ejemplo, la incorporación de nuevas tecnologías, internet y celulares, no significa sólo adoptar nuevas herramientas sino que también implica una transformación de los vínculos sociales, otras formas de relacionarse con el espacio y el tiempo, modificaciones en las formas de pensar y conocer.

que se escolarizan son más, sino que son diferentes a los primeros ‘usuarios’ de la educación media. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades.

Hoy mientras se promueve pasar de la escuela secundaria del privilegio a la de la obligatoriedad por medio de legislaciones (Río Negro, Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras), los docentes manifiestan que se sienten frente a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna: respetuosos, obedientes y atentos.

En consonancia con esta idea algunos trabajos sostienen que efectivamente se han transformado las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos que tiene por efecto nuevos modos de habitar la escuela (Duschatzky y Corea, 2003; Jaume Funes, 1998; Guerrero 2001; Antelo y Abramowski, 1999). Esto indica que los estudiantes comenzaron a retirar *algunas* prácticas del molde del alumno típico de la modernidad.

El pasaje: algunos resultados y nuevas preguntas

En una investigación finalizada recientemente⁶ analizamos el sentido que el docente le otorga a su práctica en una escuela nocturna de nivel medio que posee una población escolar proveniente de contextos socio-culturales diversos y con características signadas por biografías escolares de fracaso.

Desde los discursos advertimos, entre otros aspectos indagados, que muchos docentes no valoran la función de la escuela, ni la propia función de enseñar, entonces pierden el sentido de la educación: formar sujetos críticos en el marco de la ciudadanía.

Cuando se refieren a los alumnos, se evidencia el ‘desacople subjetivo’ (Lewkowitz, I) *entre* los alumnos esperados y estos otros que ocupan el espacio escolar; perciben a sus alumnos desde el ‘déficit’; asumen tres posturas respecto de la situación de vulnerabilidad en la que viven los alumnos: unos consideran que ya están excluidos del ‘sistema’; otros que portan las marcas de la exclusión (desocupación, carencias y repitencias) y, los últimos, entienden que algunos jóvenes pueden ‘ser rescatados’ y aprovechar ‘la última oportunidad’.

En otros momentos los vinculan al delito, tanto como víctimas (ubicados en el lugar de la indefensión), o victimarios sociales y, por lo tanto, temidos. En general entienden que los jóvenes buscan contención, socializarse, entre otras, pero no educación.

⁶ Informe Final PI 04/V044 *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en la escuela media nocturna*. (2005-2008). UNCo.-CURZA

Se evidencia un desplazamiento de sentido, nuevas preocupaciones y preguntas referidas al alumno, por ejemplo: ¿Las 'marcas' que traen son incompatibles con la constitución de un estudiante?

Se construye una trama, cuya lógica argumental ubica a los alumnos en el lugar de consumidores de los espacios que, con estrategias publicitarias-manipulativas, ofrecen los docentes. El desinterés, en consecuencia genera el fracaso, la deserción a ocupar ese espacio.

Por estas y otras razones, el proyecto iniciado se propone el estudio de una problemática específica: *las subjetividades de los jóvenes y el sentido que le otorgan a la escuela media nocturna.*

Las *subjetividades* se instituyen en prácticas discursivas⁷, no se trata de un proceso directo y puntual, sino de una complejidad que aborda diversos modos de identificación y múltiples relaciones. Dichas prácticas generadas en diferentes espacios, sean o no escolares, ponen en juego en los sujetos (jóvenes-alumnos), estrategias de apropiación de lo simbólico. Los efectos de tal apropiación, en lo singular, dependen de las percepciones de cada sujeto.

Escuchar y analizar los discursos de los docentes respecto de sus alumnos, originaron interrogantes que intentaremos develar. Entre otros: ¿Cómo se construyen las subjetividades a partir de los dispositivos que la sociedad y en ella, la escuela ponen en juego?; ¿Qué lugar se asigna a los alumnos?; ¿En qué medida se los reconoce como sujetos de derechos y responsabilidades?; ¿Cuál es el punto en que la diversidad se convierte en desigualdad?; ¿Qué lugar ocupa la norma?; ¿Cómo perciben los jóvenes las normativas que regulan el funcionamiento y la dinámica de la escuela?

La insistencia por investigar en el nivel medio nocturno

De un total de 19 establecimientos educativos que dependen de las dos supervisiones de nivel medio de Viedma (RN), 12 de ellos son Centros de Educación Media (CEM), el resto está conformado por una población escolar adulta o corresponden a un nivel de estudios intermedios. De los 12 CEM, sólo dos corresponden al turno nocturno.

Ambas investigaciones centran en una de estas dos escuelas nocturnas de nivel medio. Los criterios utilizados para la selección de la muestra fueron, entre otros, que está ubicada en la zona céntrica de la ciudad y por este motivo, asisten alumnos provenientes de todos los barrios de la localidad; actualmente posee una matrícula de 460 alumnos aproximadamente; la población escolar es heterogénea en cuanto a su condición socio-económica-cultural; la

⁷ Foucault llama "discurso" a un complejo cultural de signos y prácticas que regulan los modos de vida social.

población docente se conforma por un equipo directivo titularizado por concurso, un porcentaje mayor de docentes en condición de interinos y/o suplentes y un porcentaje menor de titulares, aspecto que incide en la movilidad casi permanente tanto de docentes como de preceptores. La mayoría desempeña funciones en otros organismos del Estado o dentro del sistema educativo, en los turnos de mañana y de tarde.

Aportes preliminares: el discurso de los jóvenes sobre las normas

En reiteradas ocasiones el discurso de los jóvenes que habitan la escuela media nocturna, desliza cierta percepción respecto de la caída no sólo de los referentes o patrones de identidad, sino de discursos que interpelen, nombren, los convoquen como sujetos, les asignen ‘un lugar’ en la trama social y los habiliten para la constitución de sus propios discursos.

Nos interesa el encuentro con el significado construido desde ellos, en esa escuela, con esa historia, con esa casuística y, contextualizado en esta época de crisis, de globalización y de empobrecimiento, que aumenta los prejuicios en el afán de mantener identidades resquebrajadas.

Un aspecto recurrente en ambos discursos (docentes y estudiantes) es el *sentido que le otorgan a las normativas institucionales*. La norma está *naturalizada* en la escuela media nocturna y tanto unos como otros se posicionan respecto de ella en dos sentidos: como prescripción-prohibición y como protección-contención.

Porque lo que parece estar en tensión es precisamente la autoridad, como conjunto de disposiciones subjetivas y evidencias que median para que unos sujetos velen por las normas y otros, acepten esa intervención.

Foucault (1989) introduce un concepto de norma en relación con el poder disciplinario, que permite diferenciarla claramente y no reducirla a la ley, la tradición o cualquier tipo de mandato social. Las normas se convierten en expresión del ‘poder normalizador’ que los dispositivos disciplinarios decretaron. *“Las instituciones organizan una tenue pero cerrada trama de coerciones en torno de los cuerpos como un procedimiento de normalización”* (Gómez.1996:84).

“(…) el poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especializaciones y hacer útiles las diferencias ajustándolas unas a otras” (Foucault.1989:189).

Para este autor, la normalización se obtiene por un reciclamiento de las inobservancias, de las desviaciones y por los mecanismos disciplinarios operan este reciclamiento y es un resultado del paso del cuerpo por el tamiz de estos dispositivos. Las normas no proceden o emanan de

valores, creencias o tradiciones sino que son un componente de estos mecanismos; lo ‘normal’ es lo que produce, es un efecto de esta máquina disciplinaria.

Foucault no separa la cuestión de las normas de la del poder, éstas garantizan su vigencia mediante:

“(…) un sistema de obligaciones y restricciones, apoyados en soportes ya coactivos o coercitivos, ya persuasivos o manipulatorios por los cuales se manifiesta la reacción de la institución o grupo frente a cada uno de los comportamientos de sus miembros.”
(Gómez. Op cit)

Los significados construidos respecto de las reglas o pautas reflejan distintas denominaciones y funciones: como ‘auxilio’, ‘resguardo’ de lo instituido o desde el silencio o la negación de su existencia. Estas referencias se articulan con la percepción que poseen respecto del derrumbe, no sólo de los referentes o patrones de identidad, sino de la propia autoridad simbólica.

La autoridad es aquel atributo que permite limitar, a partir de determinadas reglas, aquello que esta permitido, habilitado, de aquello otro que esta prohibido. Esto posibilita ordenar, estructurar, en tanto ofrece un marco de referencia a partir del cual se podrá transgredir, discutir, cuestionar o aceptar las pautas planteadas.

Aquellos que, en tanto lugar de autoridad, encarnan las normas, llevan implícita la función de la ley, legalidad habilitante o no, que con variadas justificaciones pueden dar cuenta de los diversos criterios en juego.

Esta regulación, en general, no es reducida a criterios exclusivamente personales sino que es enmarcada en contextos institucionales que trascienden y respaldan al adulto en juego. Afirma Greco (2001) que

“Una ley delimita, prohíbe y habilita, estructura y subjetiva. La ley pensada en términos fundantes de lo humano, como ley simbólica estructurante, es una ley que opera como límite, como borde de un espacio para la construcción de lazos y encuentros, para la sublimación y la acción creadoras. Es ley que inhibe y permite, que frustra y satisface. Es ley que habilita lugares, psíquicamente hablando, para la palabra y la subjetivización”⁸
(p.54).

Al referirnos a la juventud como a la autoridad, como construcciones socio-históricas, no es pertinente hablar en términos absolutos, ya que, por un lado, hay tantas juventudes como jóvenes, y por otro lado, tantos estilos de autoridad como adultos que la encarnen.

⁸ Greco, M. Beatriz (2001) “Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia” en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes*. Ensayos y Experiencias Nro. 52. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Si bien se pueden pensar delineamientos generales, no hay que perder de vista que la pluralidad y por ende, la singularidad es importante a ser considerada. De esta forma nos encontramos con una temática que no puede plantearse mediante recetas para ser aplicadas indiscriminadamente porque cada caso tiene su particularidad.

Circulan por esta escuela diariamente diferentes quejas que no alcanzan a constituir planteos, son formas de nombrar malestares. Las diferentes y permanentes consideraciones sobre las normativas que regulan el funcionamiento institucional dan cuenta de un permanente movimiento de 'lucha'.

En la mayoría de los casos, los alumnos se refieren a las normas con cierta 'ajenidad', vivencia que se manifiesta en una doble vertiente. Por un lado, hablan de pautas escritas que aluden, sobre todo, al cumplimiento de aspectos actitudinales y disciplinarios inherentes a la vida institucional (y que como tal, los involucra), a través de nominaciones que parecieran restar valor a lo que allí se establece: *'te mandan una planilla'*, *'nos dan una fotocopia'*; *'nos dieron unas hojitas escritas'*.

Por otro lado, vemos como los alumnos dan cuenta de esta 'lucha', a través del decir y de los 'actos' realizados en reacción al contenido de las mismas, porque parecen no encontrar justificación institucional en alguna otra referencia que vaya más allá de las acciones o comportamientos prescritos: 'No se corre por los pasillos' porque 'no se debe correr por los pasillos'.

Estos enunciados, derivados de disposiciones universales y de valores, que en general responden al ideal de alumno, sólo logran cerrarse sobre sí mismos, generando actitudes y modos de proceder (incumplimiento o trasgresión de las pautas) que luego, son sancionados en el ámbito institucional.

Respecto de este punto, los alumnos hacen mención a la implementación de ciertos mecanismos disciplinarios, dispuestos por la institución con el fin de promover el cumplimiento de determinadas pautas, que en el nivel de la práctica concreta parecen ser altamente vulnerados, igual que las normativas escolares.

¿Por qué se genera esa situación? Los mecanismos dispuestos por la escuela tienen como fin - de acuerdo con lo prescripto por las normas educativas provinciales referidas a la convivencia-, la reflexión de los sujetos sobre los actos realizados; pero en el cotidiano escolar esta reflexión es significada en la práctica, desde la presunción de que el alumno acepte la 'culpabilidad' en el hecho.

Las interrogaciones de los adultos responsables de la acción educativa giran en ese sentido, esperando que el alumno reconozca su 'error' -¿desviación?- a través de la sanción, olvidando

que la verdadera sanción tiene efecto si es responsabilizante. Sólo de esa manera el sujeto podrá hacerse cargo de las consecuencias y reflexionar sobre lo realizado.

Desde el decir de los alumnos, los mecanismos disciplinares implementados: llamado de atención, firma, suspensión, en la mayoría de los casos, distan de ser responsabilizantes. Porque responsabilizarse de algo va más allá de reconocer qué se hizo o no se hizo, implica sobre todo el 'asentimiento subjetivo', el poder hacerse cargo de las *causas y los efectos* que generó el mismo y esta reacción no se evidencia en el discurso de los alumnos.

Hoy la norma ¿se vive como sujeción o como trasgresión?

En la escuela se viven diversas situaciones, pero no debemos olvidar que afuera de la escuela las fronteras se desdibujan todo el tiempo: la falta de justicia, el hambre, las urgencias y dolores difíciles de tolerar, también se convirtieron en entornos naturalizados⁹.

Hay un margen en la sociedad en el que se condensan y potencian todos los efectos de la desintegración de un modelo societal, se trata de un espacio donde confluyen procesos de desinstitucionalización que se expresa en la ineficiencia de la regla instituida, el debilitamiento de los marcos de regulación, la ruptura de los lazos de articulación social y la conformación de referencias normativas propias a la luz de las exigencias de la supervivencia.

Es un lugar donde las acciones no son mediadas por la ley sino por los códigos del margen, un espacio donde el delito constituye la única vía de acceso al consumo, donde conviven escuela y delito (Duschatzky y Corea, 2002), trabajo y delito (Kessler, 2002). En estos espacios donde ya no hay vestigios de alguna presencia de lo público¹⁰, hay escuelas como la de nivel medio nocturno, que procesan diariamente el efecto de la desafiliación social.

En estos nuevos escenarios se presentan para la escuela nuevos desafíos, en una época en donde parecen hacerse patentes múltiples demandas pero cuyas respuestas aun no fueron construidas, porque todo esto atravesado por una profunda crisis: *económica* con su correlato de agudización del desempleo, con dificultad de acceso a las necesidades básicas y recesión económica; *política* manifiesta en el descreimiento de las instituciones del Estado, con sensación de vaciamiento de la representatividad y anomia en los comportamientos sociales respecto del cumplimiento de las normas y las leyes; *social* visible en fenómenos de

⁹ Un aspecto central para comenzar a explicar la realidad en la que se vive hoy, consiste en "(...) *desnaturalizar las categorías con las que se piensa cada problemática; un aporte específico de la Antropología es este ejercicio de considerar las propias categorías como obvias que deben ser sometidas a análisis.*" (Neufeld M.R. y Thisted, J.A. Comps. 2001:19).

¹⁰ En este sector lo público se hace presente sólo con la cara de la policía, lo que connota fuertemente las representaciones que estos sectores tienen respecto de su ubicación en el espacio público.

desintegración de los lazos colectivos, exclusión y violencia; *cultural* vivida como incertidumbre, falta de perspectivas, dificultad para articular proyectos e invisibilidad de nuevos sentidos.

Esta escuela, igual que otras, habita este espacio y está atada a una función que ellas mismas califican como de ‘contención’, concepto abarcativo de una amplia gama de propuestas institucionales que se articulan con las estrategias de sobre-vivencia del sector que atienden.

Los discursos de los jóvenes dicen:

“Ellos [los docentes] no se ponen firmes, no ponen límites y acá cualquiera hace lo que quiere”

“Los profes tienen miedo, dicen que después les rompen el auto y esas cosas y así ya no se puede”

“No nos dejan fumar ni en el patio de abajo y ellos se meten en la sala de profesores y fuman”

Nos preguntamos qué pasa con los adultos en esta escuela. La puesta de límites funciona como regulación, contención, otorga un marco de confianza y seguridad que se transmite y no sólo desde la palabra.

Poner límites es decir ‘no’, porque no todo es posible, introduce el tiempo de espera, donde no todo puede ser satisfecho inmediatamente. Poner límites es una cuestión de autoridad, que no debe confundirse con autoritarismo: retos, castigos y penitencias, responden a otras cuestiones, nunca son verdaderos límites. Cuando se impone un límite con exceso de severidad, de una manera inflexible, más que ayudar al sujeto o grupo, se lo restringe en sus posibilidades.

Los vertiginosos cambios sociales de las últimas décadas, han producido un corrimiento y deslegitimación de las fronteras que delimitan lo que colectivamente se considera qué está bien o mal, es decir, lo que ‘debe ser’.

Tal vez el desafío más grande para la escuela no surge de la pregunta por ‘cómo poner límites’ sino por cómo compensar estas desigualdades en los recursos con los que cuenta para transformar los impulsos primitivos en acciones socialmente aceptables, para encontrar canales de expresión más sutiles, para dejar de hablar con las manos o a los golpes y aprender a hacerlo con un lenguaje simbólico, encontrando mediaciones culturales.

Algunas reflexiones

Recién comenzamos a habilitar la palabra de los jóvenes, pero podemos afirmar que estos estudiantes, como ya dijimos, comenzaron a retirar *algunas* prácticas del molde del alumno típico de la modernidad.

Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2005) ponen en duda los procedimientos de las pedagogías clásicas y críticas para enfrentar las problemáticas escolares. Analizan el ‘desacople’ entre docentes y estudiantes, entre escuelas y familias, como concepto precursor de otro aún más radical: el de ‘desfondamiento o destitución de las instituciones’.

La hipótesis de los autores es que, si alguna vez hubo integración entre escuela, familia y sociedad, sólo fue posible cuando el Estado producía subjetividad, cuando sentaba las bases de constitución de subjetividades, durante lo que ellos llaman ‘tiempos estatales’.

El momento actual se caracteriza como ‘era de la fluidez’ - un medio radicalmente distinto del medio en el cual se fundó la escuela -, es la era del desvanecimiento porque el aburrimiento, la superfluidad y la saturación configuran la experiencia de un medio que no anuda, no conecta, que no traza, que no deja huella. Ya no se sufre por la sujeción, la opresión o el encierro de los tiempos estatales, sino por dispersión (Siede. 2007).

Esta era de la fluidez es de subjetividad superflua, de la palabra que no produce nada ni en el que la dice ni en el que la recibe. Esta experiencia del exceso y la trivialidad es propia del sufrimiento contemporáneo, que lleva al desvanecimiento general del sentido.

El ‘desacople’ no es fruto de alguna ausencia o ineptitud, sino de la presencia de nuevas subjetividades, cuyas características difieren de las que el formato escolar espera y demanda.

Desde el punto de vista de la normativa escolar, la idea de una subjetividad posestatal plantea la inexistencia de un ‘suelo común’ de significados en torno a la legalidad y la legitimidad de los actos. ¿Qué hace la escuela con el desganado?; ¿Qué se hace con este sujeto que está aislado, abrumado, saturado en la conexión porque eso es mejor que extinguirse en la dispersión general de la información?

En este medio tan diluido cualquier acción que provoque un sentido, que anude, que cohesionese, es una operación subjetivante. Pero hay que pensar de qué se trata la ligadura, la cohesión, el encuentro, el diálogo con otro en estas condiciones de fluidez.

Ya no es posible pensar en una institución normada de manera estable, sino en la formulación de ‘reglas de juego’ para cada situación, sin expectativas trascendentes pero con gran potencialidad subjetivante.

Corea y Lewkowicz (2005), cuestionan la base común para todas las situaciones, cuando proponen hablar de ‘reglas de juego’ escolares que pueden ser diferentes de las que rigen en otros ámbitos de la vida social de los docentes y de los estudiantes. La potencialidad de esta

noción está en quebrar el supuesto de continuidad entre familias y escuela, al mismo tiempo que objeta la potestad de la escuela para delimitar cuáles son las normas correctas, universales e incuestionables.

Isabelino Siede (2007) explica que el ejercicio responsable de la autoridad en la regulación de la vida social escolar implica volver a otorgar un lugar a las sanciones, con una finalidad democrática y transformadora. El sentido de la sanción se establece por su potencial trascendente, porque habilita en el otro la posibilidad de ser libre, a partir de reconocer poder sobre sus actos.

De este modo, sancionar es quebrar la inercia del ‘pobrecito’, dejar de considerar que los alumnos o colegas ‘son como son’ y hacen sólo lo que pueden. Desde este punto de vista, renunciar a las sanciones es eliminar una herramienta de constitución subjetiva - en el caso de estos que a su vez, están en tránsito hacia la juventud -.

En este punto, es válido interrogarnos sobre la función que cumplen los adultos respecto a los adolescentes, desde la percepción de estos últimos, ya que aquellos deberían ser el soporte necesario para posibilitar al sujeto ‘diferenciarse’, ‘separarse’ y constituir así una nueva perspectiva. Sólo de esta manera el sujeto podrá aprehender al otro como un otro distinto a si mismo, y así posibilitar verdaderos lazos de convivencia a través del ejercicio de la solidaridad y la colaboración, valores tan citados como alejados de la realidad en la actualidad.

Sabemos que en la adolescencia recrudecen los conflictos de la niñez. *“El sujeto vive la angustia de separación, debe renunciar a toda la seguridad que el mundo de la infancia le brindaba, para entrar en la edad del ser humano maduro”* (Anny Cordié.1998:219). Son entonces los vaivenes de la posición por la que atraviesa y los modelos que aparecen en escena, los verdaderos determinantes de la solidaridad y la cooperación.

De esta manera, el modelo que el adulto debiera conferir a los jóvenes, para posicionarse ante ellos, tendría que presentarse desde la solidez y la firmeza; un adulto fiel a sus convicciones pero a la vez, capaz de soportar críticamente el choque de la oposición. Mostrarse en este lugar no significa ligarse a la arbitrariedad, ‘ser infalible’, sino poder presentarse ‘más humano’ ante los ojos del otro.

Al respecto, Hillert y Díaz (1998) dicen: *“[...] quizá la posición más propiciatoria sea aquella en la que un adulto pueda ‘perder brillo’, ‘decepcionar’ al joven para posibilitarle a éste que se autorice a hacer su propio acto [...] Cuando este dispuesto a mostrar que no tiene toda la verdad, ni todo el saber, recién estará en condición de propiciar que el joven sea autor de su producción”* (p.135).

Desde la percepción de los alumnos, los adultos que interactúan con ellos en el ámbito escolar, son significados de diferentes maneras. Unos pocos desde el diálogo, el acompañamiento y la comprensión de sus necesidades; en este punto hacen referencia a la figura del preceptor, aunque advierten que, en ciertos casos, la multiplicidad de roles que al parecer los alumnos les adjudican y ellos asumen, genera ciertas reacciones de éstos hacia los preceptores tales como: ‘faltas de respeto’, ‘no prestarles atención’, entre otras.

Los docentes, en general, son muy criticados por estos jóvenes que denuncian que el ámbito escolar se transforma en un espacio en el cual los docentes depositan las frustraciones personales, olvidando que frente a ellos se presenta un grupo de sujetos que nada tienen que ver con estas cuestiones. Pero recién estamos comenzando nuestro trabajo y sería prematuro adelantarnos o hipotetizar cuando recién comenzamos a entablar el diálogo con los jóvenes.

Para finalizar este breve recorrido, queremos destacar el sentido que, pese a los diferentes planteos que realizan, sigue teniendo la escuela secundaria para estos jóvenes.

Por un lado observamos que en general, de la transmisión que realiza el discurso escolar, los alumnos perciben ciertos valores en los cuales las escuelas pondrían mayor énfasis, como la responsabilidad, el respeto, el compañerismo.

Por otro lado, desde algunas expresiones de los alumnos está presente la posibilidad de la escolarización como movilidad social. En este punto, aluden a que el paso por la escuela secundaria les otorga mayores probabilidades para: ‘tener trabajo’, ‘ser alguien en la vida’, entre otras.

Asimismo, nos parece importante rescatar un aspecto ponderado por casi todos los alumnos en sus discursos: la escuela como espacio de relación con los semejantes.

Por lo tanto y en palabras de Sandra Carli (1997)¹¹: “[...] *ser alumno es hoy una experiencia problemática, conflictiva y muchas veces violenta, que permea el clima político y cultural de una sociedad en crisis*” (p.196). Las posibilidades de resolver la encrucijada actual, se darán cuando aparezcan espacios sociales que permitan sostener la palabra propia; una palabra alejada de los rigores de la exigencia utilitaria, y los silencios que, en ese nuevo contexto, no impliquen vacío o sin sentido.

Este resulta ser uno de los desafíos primordiales ante los cuales se enfrenta la escuela actual.

Bibliografía:

¹¹ Carli, Sandra: “El alumno como invención siempre en riesgo”, en: Frigerio, G.; Poggi, M. y Giannoni, M. Comp. (1997) *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Co-edición Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.

Barilá, María Inés (2004) “Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela”, en *Educación, Lenguaje y Sociedad. Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Volumen II. N° 2*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. ISSN 1668-4753, pp. 137 a 158.

Barilá, María Inés, Fabbri, Sonia & Irazusta, Carlos (2003) “La representación de los preceptores respecto de las normativas institucionales”, en *Revista Pilquén N° 5*. Viedma: UNCo- CURZA, pp. 65 a 81.

Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.

Foucault, Michel (1989) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI.

Frigerio, G. y Diker, G. (2004) “Algunas nociones claves de la Educación Escolar de Adolescentes y jóvenes”, en: *Cuadernos de trabajo [29]*, Serie: Aportes para la Reflexión y la Transformación de la Educación Media Superior, Uruguay.

Frigerio, Graciela (2003): “Hacer del borde el comienzo de un espacio” en *Infancias y Adolescencias. Teoría y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Buenos Aires-México: Novedades Educativas y Fundación CEM, Colección Ensayos y Experiencias [50].

Gómez, Marcelo (1993) *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Kessler, G. (2002) “Entre fronteras desvanecidas. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles”, en Gayol y Kessler (comp.) *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial.

Kiel, Laura (2005) “De sin límites a limitados” en *Cuadernillo de Capacitación Docente*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, <http://secretariadeeducacion.gov.ar>

Levy, Daniel (2006) “La ilusión de la armonía” en <http://www.puntoseguido.com/articulo>.

Pereyra, Kelly (2004) “El preceptor: entre la burocracia, el disciplinamiento y la formación” en *Escuela, sujetos y aprendizaje. Homogeneidad y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje*, Buenos Aires: Novedades Educativas. Colección Ensayos y Experiencias [53].

Siede, Isabelino (2007) “Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto” en *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Southwell, Myriam (2004): “La escuela y la construcción de la legitimidad” en *El monitor de la educación [2]*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Antelo, E. y Abramowski, A. L. (2000), *El renegar de la escuela. Desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina*, Rosario: Homo Sapiens.

Barboza; R, Boyko; R, Galvez; C; Suppa; M. (2003) *Educación Media y Cultura Adolescente. Desafío del Siglo XXI*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Carli, S. (2003) *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Buenos Aires: La Crujia y Stella.

Guerrero Salinas, María Elsa (2000) “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 5, núm.10. México, D.F.

Mack, Wolfgang (2000) “¿Educación o segregación? Los jóvenes desfavorecidos en la escuela” en *Propuesta Educativa*, Año 10, N°23, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tenti Fanfani, E., (2003) (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Unesco/Fundación OSDE/IPE/Altamira, Argentina.

Urresti, Marcelo, (2000) “Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente” en *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. UNICEF/LOSADA, Buenos Aires.