

ACADEMIA NACIONAL
DE EDUCACIÓN



EDUCACIÓN MEDIA Y CULTURA ADOLESCENTE

Desafío del siglo XXI

Ricardo Barboza
Rubén Boyco
Carlos Gálvez
Myrian Suppa

PREMIOS

**EDUCACIÓN MEDIA
Y CULTURA ADOLESCENTE**

**ACADEMIA NACIONAL DE EDUCACIÓN
PREMIOS**

**EDUCACIÓN MEDIA
Y CULTURA ADOLESCENTE**

Desafío del siglo XXI

**Ricardo Barboza
Rubén Boyko
Carlos Galvez
Myrian Suppa**

**Buenos Aires
2003**

Los juicios y opiniones que se expresan en esta obra corresponden a sus autores y no reflejan necesariamente la posición oficial de la Academia Nacional de Educación.

© Educación media y cultura adolescente

© Barboza, Boyko, Galvez y Suppa, 2001

© Academia Nacional de Educación
Pacheco de Melo 2084
1126 Buenos Aires
República Argentina

La edición de la serie "Premios" está coordinada por el académico Antonio Francisco Salonia, quien asimismo es coordinador de la Comisión de Publicaciones, división que integran los académicos Ana Lucía Frega, Marcelo Antonio Sobrevila, Jorge Reinaldo Vanossi y Gregorio Weinberg.

Hecho el depósito previsto por la ley N°11.723.

I.S.B.N. 987-9145-13-5

Primera edición.

Buenos Aires, 2003.

Compuso los originales: Academia Nacional de Educación.

Imprimió: Talleres Gráficos Leograf S.R.L. (José J. Rucci 408, Buenos Aires).

Impreso en la Argentina.

Printed in Argentina.

PRÓLOGO

ADOLESCENTES Y ESCUELA MEDIA: UNA CONFLICTIVA RELACIÓN

Guillermo Jaim Etcheverry

Desde 1994, la Academia Nacional de Educación intenta estimular a las jóvenes generaciones de investigadores a analizar las cuestiones centrales de la educación argentina mediante la institución del premio que lleva su nombre.

Se trata de una más de las actividades que desarrollamos para cumplir el objetivo fundacional de constituírnos «en un ámbito propicio para abordar la tarea de pensar y repensar la educación del país, en todas sus manifestaciones y formas, con el más obstinado rigor, la mayor objetividad y un inquebrantable espíritu de compromiso y responsabilidad nacionales», funcionando «como ámbito de permanente reflexión de los problemas de nuestra educación y, también, como agencia promotora de la creatividad y la innovación en materia educativa».

En el año 2001 se decidió proponer a los estudiosos menores de cuarenta años reflexionar acerca de una cuestión considerada clave: «El problema de la educación media en la Argentina». No resultó tarea sencilla para el jurado —que integré junto con los académicos doctora Ana Lucía Frega, profesor Alfredo Manuel van Gelderen y doctores

II

Alberto Maiztegui y Horacio Sanguinetti— analizar las trece contribuciones recibidas que enfocaron el problema de la educación media en el país desde ángulos y perspectivas muy diversas y atractivas.

Tal vez el de la educación media sea el nivel más conflictivo de nuestro sistema escolar. Tironeado por intereses del más diverso tipo, con una significación que escapa tanto a los alumnos como a los padres, objeto de críticas y desvalorizaciones de toda índole, se ha ido convirtiendo en una etapa concebida como una experiencia que, aunque vista como superflua, resulta imprescindible superar para incorporarse al ámbito laboral o para continuar estudios superiores. Esta característica de tránsito indefinido es la que ha buscado ser resuelta, no siempre con éxito, por las diversas reformas educativas.

Muchos jóvenes argentinos concluyen su educación media con graves deficiencias en su formación. Así lo confirman, año tras año, los resultados de los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa. Ellos demuestran que un elevado porcentaje de esos jóvenes es incapaz de efectuar sencillos procesos de abstracción, no comprende lo que lee y tiene serias dificultades para expresarse en forma escrita. Aunque no se investiga la expresión oral, no se requieren muchos estudios para demostrar un pavoroso empobrecimiento cultural. En otras palabras, un porcentaje muy importante de los jóvenes que hoy concluyen sus estudios medios carecen de las herramientas intelectuales imprescindibles para acceder al escrutinio medianamente elaborado de las realidades complejas que deberían estar en condiciones de enfrentar tanto en sus vidas cotidianas como en la educación superior.

Esta situación se ha ido agravando con el transcurrir del tiempo y refleja causas profundas. La explicación más evidente es que los alumnos saben menos porque su valoración del conocimiento es menor. Y lo es porque perciben que al conjunto de la sociedad le importa menos el conocimiento y, lógicamente, no privilegia a los encargados de transmitirlo. Ante tal desprestigio del conocimiento, convenientemente acompañado por una pedagogía que preconiza el aprendizaje de instrumentos en un vacío de saberes y que está logrando desterrar de las aulas el proceso de la transmisión de la herencia cultural a la que las nuevas generaciones tienen genuino derecho, la educación media se ha ido vaciando de contenidos concretos.

A estos rasgos de la educación media actual se suma la acelerada mutación que atraviesan quienes son sus protagonistas, los adolescentes. Si bien muchos adultos consideramos importante el núcleo de nuestra cultura, el valor del pensamiento crítico, la importancia de la lectura y la reflexión, la primacía del razonamiento y la trascendencia de la solidaridad, los jóvenes cuestionan la significación que todo ello tiene para sus vidas. Perciben que su problema real es tratar de encontrar el camino, no para ser personas más completas, como debería proponerse formar la educación, sino para conseguir trabajo, constituir una familia, tener su casa.

Los jóvenes de hoy son más ansiosos y calculadores que los de hace cuarenta años ya que, como se desenvuelven en una incertidumbre creciente, les preocupa esencialmente encontrar trabajo y, sobre todo, conservarlo. Se dan cuenta de que peligran su posibilidad de igualar los logros de sus padres. Son numerosos los estudios que demuestran que las expectativas de la actual generación de jóvenes son, por primera vez en la historia, peores que las de sus padres. Los jóvenes perciben que los bienes más preciados por el mundo en que viven —el éxito, la riqueza, la belleza física, el logro deportivo, la fama— están distribuidos de manera desigual y, casi siempre, arbitraria. Advierten que se está abriendo en torno a ellos un abismo cada vez mayor entre la riqueza y la pobreza y, lógicamente, quieren salvarse.

Somos los mayores quienes mostramos a los jóvenes este, su triste destino de objetos. No solo por estimularlos «a tener» objetos, sino también, lo que es más grave, por inducirlos a resignarse «a ser» objetos. Por eso hablamos tanto de «educar para el trabajo» (lo humano como recurso, como herramienta que requiere el mercado) y cada vez menos de educar para desarrollar personas autónomas y responsables que poco valoramos.

Existe un horror contemporáneo a asumir la responsabilidad de enseñar algo a los jóvenes porque esa actitud implica una asimetría en la relación docente-alumno que resulta políticamente incorrecta. ¡Hasta se ha llegado a debatir si los antiguos maestros, hoy «animadores de grupos de discusión», deben o no conocer los contenidos del curso! Ya hablamos de «animadores», como los de las fiestas infantiles. No es extraño, pues, que ante estas posiciones estén surgiendo en todo el mundo movimientos que se propongan, «volver a enseñar». Hay muchos

IV

convencidos de que «aprender a aprender», como está de moda preconizar hoy, se aprende aprendiendo algo. Así como no es posible utilizar conocimientos si no se ha hecho el esfuerzo de adquirirlos, es muy difícil tener una actitud crítica en relación con saberes que no se poseen.

«Entre el pavor del desempleo, el miedo al SIDA, la violencia creciente, la dureza social, la droga, la disgregación familiar y educativa y el desamparo ideológico, la juventud de estos años busca antes sobrevivir que lanzar manifiestos sobre una nueva vida», escribe el ensayista español Vicente Verdú. Allí reside la diferencia fundamental con las generaciones anteriores. Antes, la juventud, educada en la responsabilidad y la autonomía vinculada con el conocimiento, se proponía como objetivo modificar el orden establecido, a veces por medios pacíficos, otras no. Pero los jóvenes se sentían responsables y capaces nada menos que de cambiar el mundo. Hoy, angustiados por la incertidumbre, se ven impotentes y tratan de integrarse cuanto antes a ese mundo, sin importarles a qué precio. Como no vislumbran en nosotros otra forma mejor de vivir, muchas veces manifiestan el rechazo que sienten hacia lo que les mostramos mediante la fuga o destruyéndose a sí mismos o a la sociedad. Posiblemente así intentan que les prestemos atención.

A través de los medios de comunicación y de la publicidad, las actividades más exitosas de estos tiempos, creamos permanentemente un inmenso mercado de nuevas necesidades y proponemos a la juventud modelos cada vez más superficiales. Generamos una pérdida gradual de la capacidad de distinguir lo real de lo virtual y valoramos una actitud menos cuestionadora. Los jóvenes aceptan con resignación este papel que les asignamos en la sociedad actual y viven en una prolongada minoría de edad. Entre los pobres, esta se debe al desempleo y, en los grupos más acomodados, a la cómoda complicidad generacional de la familia que no fuerza a los jóvenes a asumir por completo la responsabilidad de hacerse adultos.

Este libro, que recoge el trabajo premiado en el concurso, se ocupa de esa cuestión central: el desafío que le plantea la cultura adolescente actual a la escuela. Sus autores dominan los fundamentos teóricos del tema que abordan y, sobre todo, mantienen por su actividad un estrecho contacto cotidiano con los jóvenes cuya cultura describen. El estudio

se inicia con una revisión de los determinantes históricos que han condicionado la evolución del nivel de educación media en la Argentina. Luego de comentar los indicadores que caracterizan el estado actual de la educación, describen las tendencias sociales, políticas y culturales que subyacen en la decadencia de la educación actual.

La segunda parte del libro se centra en la descripción de la cultura adolescente en base a una cuidadosa revisión de diversos estudios sobre el tema y a una interesante investigación original realizada en varios establecimientos de educación media. El relato del conflicto que surge del enfrentamiento de esta cultura adolescente con la cultura escolar constituye el núcleo de la tercera parte.

El estudio concluye con el análisis de las condiciones en las que conviven ambas culturas en las instituciones educativas, formulando algunas propuestas concretas destinadas a disminuir la brecha que se genera en la falta de comprensión y la escasa propensión a escuchar al otro que caracteriza a los actores del sistema.

Es la analizada una cuestión de indudable relevancia para la comprensión del estado actual de la educación media y para su reformulación. Una de las virtudes del libro reside en el hecho de que estimulará la polémica y sus abundantes referencias bibliográficas permitirán al lector interesado profundizar en puntos de vista divergentes acerca de los cruciales problemas que describe.

La lectura de este libro nos impulsa a reconocer la deuda que hemos contraído con la mayoría de nuestros jóvenes. ¿Qué alternativas les presentamos? ¿Qué esfuerzo hacemos para transmitirles ciertos valores? Con nuestra exigencia y ejemplo deberíamos ayudarlos a concebir las nuevas e imprescindibles utopías que consideren que el bien propio tiene mucho que ver con el bien de los otros. Porque el egoísmo y la codicia, hoy convertidos en dogma, no bastan como norte de la vida personal ni de la social. Como afirma el rabino inglés Jonathan Sacks, los jóvenes «se ven rodeados por una sociedad que maximiza la envidia y minimiza el consuelo».

Solo asumiendo nuestra responsabilidad de adultos, proponiendo a los jóvenes modelos de conducta diferentes a los tan lamentables que hoy les mostramos y ocupándonos de sacudir su apatía para exigirles el esfuerzo de la confrontación y la crítica, podremos intentar que recuperen el perdido sentido de sus vidas. De otro modo, la mayoría de

VI

los jóvenes seguirá como hasta ahora, reflejando nuestra desorientación y nuestra angustia.

Por otra parte, nuestro rechazo a cumplir con el papel fundamental de transmisores de la cultura dejará en la indigencia a las nuevas generaciones, privándolas de lo mejor que el ser humano ha creado, del manejo de las herramientas necesarias para pensar el mundo y, sobre todo, para pensarse a sí mismos. Por eso, cualquier reforma de la educación media debería pasar por restituirle esa función trascendente, hoy perdida, de incitar a las nuevas generaciones a realizar el imprescindible esfuerzo que les permita entrar en posesión de una herencia a la que tienen derecho. Lo han adquirido por la simple razón de ser humanos.

*El presente trabajo está dedicado
a cada una de nuestras familias,
a todos los que han sido y son nuestros alumnos,
a la comunidad del Instituto Parroquial
«Nuestra Señora de la Paz» de Floresta.
Queremos agradecer a todos los que nos han ayudado
en la elaboración de este trabajo,
de modo particular a la Prof. Elvira Tejido de Suñer
por el tiempo dedicado a su lectura
y por los comentarios hechos al mismo.*

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo fue responder a la convocatoria de la Academia Nacional de Educación, que en 2001 había invitado a reflexionar sobre «El problema de la Educación Media en la Argentina».

Dimos respuesta a semejante problemática realizando un abordaje interdisciplinario de la escuela media. Para dicho abordaje consideramos, desde la historia, la sociología, la economía, la filosofía, las ciencias de la educación y la psicopedagogía, los aspectos que entendimos relevantes en torno a esta realidad, que tan cuestionada es por la sociedad e, incluso, por los mismos actores que la integran.

Apelamos a investigaciones hechas, a estadísticas y encuestas, a bibliografía clásica y también a las producciones más recientes. Buscamos sintetizar la historia e interpretarla desde nuestra actualidad. Deseamos comprender la llamada cultura posmoderna para entender la cultura adolescente y su relación con la cultura escolar. Finalmente, tras pasar por los niveles macro e intermedio que hemos nombrado, quisimos entrar en un nivel cotidiano, del diario vivir de la escuela media.

En este trabajo nuestra hipótesis es que la escuela media está ante dos grandes situaciones:

- una de ellas, que la excede como lugar en el cual actuar, es definir un proyecto de país en el contexto de crisis en que estamos inmersos, para definir el proyecto de educación que para él queremos (esto considerando que la crisis en 2001 era una y la actual, otra), una situación que implica que la escuela media deberá lograr canalizar las demandas que la sociedad tiene depositadas en ella en función de las nuevas generaciones;
- la segunda, que en verdad constituye un reto, es que la escuela media logre la convivencia, el diálogo, el encuentro de dos culturas distintas, la institucional-adulta y la estudiantil-adolescente-posmoderna, un aspecto sin el cual no existe posibilidad de hacer escuela media hoy.

Nuestro trabajo consta de las siguientes partes:

- un análisis de la historia de nuestro país desde variables sociales, políticas y económicas comprendiendo el lugar de la escuela media en ella;
- una síntesis de diversas investigaciones y encuestas que consideren la realidad adolescente, en particular sus valoraciones, para luego entrar en un abordaje de la llamada cultura posmoderna, propia de este tiempo, desde el estilo de vida de los adolescentes; desde esta síntesis y abordaje nos proponemos analizar qué consideración hace de la misma la institución escolar;
- concluimos con un análisis sobre el lugar que tiene la *convivencia* en la escuela media, convivencia entendida como encuentro (Lain Entralgo 1968) de todos los actores de dicha institución.

Esperamos que nuestro trabajo aporte a los docentes, como conductores del proceso de enseñanza-aprendizaje, herramientas para comprender los contextos en los que se desenvuelven las acciones educativas. De esta manera podremos mejorar nuestro hacer cotidiano. A su vez, deseamos que estas reflexiones lleguen a los adolescentes para que sepan que los educadores queremos comprender su cultura, para respetarla y favorecer su justo protagonismo en las instituciones educativas. Tal vez así logremos la escuela media que nos merecemos todos.

Tras esta introducción corresponde expresar un gran agradecimiento al Jurado, integrado en este caso por los académicos Dra. Ana Lucía Frega, Prof. Alfredo Manuel van Gelderen, Dr. Guillermo Jaim Etcheverry, Dr. Alberto Pascual Maiztegui y Dr. Horacio Sanguinetti y en ellos a toda la Academia, fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, por haber considerado que nuestro trabajo merecía tan importante distinción. A veces uno piensa que estas realidades están muy lejos, pero quizá luego descubre todo lo contrario: tras un trabajo realizado en equipo y en serio, llega el reconocimiento. En segundo término, por favorecer y alentar la investigación por parte de jóvenes educadores que simplemente queremos comprender las realidades para poder operar en ellas y transformarlas en favor de una verdadera educación que promueva a las personas en todas sus capacidades para un compromiso en su vida con los demás. La publicación de este trabajo en medio del contexto de crisis en el que nos encontramos, es el ejemplo más claro de este compromiso.

En cierta manera el comienzo de este desafío que quisimos asumir en 2001, se dio entre 1996 y 1997 cuando Ricardo Barboza junto a los licenciados Daniel Coppola y Leandro Gleizer llevaron adelante un curso de Capacitación de la Red Federal de Formación Docente Continua llamado «El adolescente posmoderno en el aula». Este curso se dictó en el Instituto Sagrado Corazón de Almagro y de hecho en el trabajo presentado a la Academia hay algunos párrafos textuales de aquellos días. Por supuesto la actualización y el complemento que se dieron posteriormente han enriquecido esas primeras reflexiones. Nada se improvisa y es cierto que las ideas nacen del esfuerzo y del entusiasmo.

En nuestro trabajo expresamos: «Evidentemente no se sostiene la escuela del 'como si'. Hay que hacer una escuela media de verdad, que parta de la base de la cultura adolescente». Y esto es lo que los cuatro compartimos básicamente y entonces: «¿cómo no investigar, cómo no formarse, cómo no intentar dar una respuesta a esta realidad?, ¿cómo no formar un equipo de trabajo, producir y poner en conocimiento de la Academia Nacional de Educación nuestras reflexiones?». El desafío es tan grande que solo nos queda hacerle frente. Y para esto no hay crisis que frene las intenciones de mejorar la realidad. Muchos en estas circunstancias tan duras que nos tocan vivir cotidianamente, ante la crisis social, económica, laboral, política, educativa, etcétera, optan

desgraciadamente por bajar los brazos. Y es allí cuando recordamos una vez más esa frase que dice: «Las obras no se terminan, se abandonan». Este tiempo, duro por cierto, a nosotros, y a otros tantos más, se nos convierte en desafío. A la crisis, es verdad, no hay que responderle con más crisis.

Lo cierto es que sin apoyos económicos para investigar, sin mayores tiempos para no desatender las obligaciones profesionales y por sobre todo familiares, sin toda la infraestructura que necesitábamos para poder producir más y mejor, el 29 de junio de 2001 presentamos, bajo el pseudónimo de Alfonso Pineda, el trabajo *Educación media y cultura adolescente: Desafío del siglo XXI*. El 11 de septiembre de dicho año, a ciento trece años del fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento, fuimos a recibir el Premio Academia Nacional de Educación con orgullo.

El mismo orgullo con el que cada día miles de educadores sin apoyos económicos para investigar, sin mayores tiempos debido a que no desatienden las obligaciones familiares, sin toda la infraestructura que necesitan, van a sus escuelas para recibir el premio del «buenos días, señor», «buenos días, profe» de cada uno de sus estudiantes; cuando no recibimos un premio mucho más grandioso que consiste en un chico, en una nena, en un pibe, en un adolescente que al aprender algo nuevo nos mira con los ojos que explotan de esperanza para decirnos: «Muy linda la clase», o simplemente, «Gracias, profe».

Juan Carlos Tedesco expresaba en agosto de 2001: «Mi impresión es que para lograr que los cambios estructurales modifiquen lo que pasa en la escuela y en el aprendizaje, es fundamental ocuparse del docente. Esto significa, por supuesto, ocuparse de sus condiciones de trabajo. Pero también de su formación, de sus valores y de su entusiasmo». Nosotros creemos profundamente que sin maestros (y al decir «maestro» decimos *todo educador*) no hay país. Un maestro formado, con valores y entusiasmo sin lugar a duda genera estudiantes que se forman, que tienen valores desde donde juzgar la realidad para hacer en ella entusiasmados.

Quisiéramos hacer una referencia al pseudónimo que hemos usado para presentar *Educación media y cultura adolescente*. Nos hemos hecho llamar Alfonso Pineda, y Pineda tiene su historia... El padre de Ricardo, Francisco, una vez le contó la historia de ese tal Pineda que

allá, en la Formosa de aquella época, trabajaba de cartero y que para realizar tan noble oficio tenía un caballo del Correo que, dice la narración, era tan inteligente que cuando Pineda bajaba a una casa a dejar el correo, ya se dirigía solo a la casa que iba a recibir la próxima carta. Un día Pineda dijo: «Cuando yo deje este trabajo, me llevaré el caballo conmigo». Tras una gran tormenta, pasaron varios días sin que Pineda apareciera. Días después fue encontrado muerto al costado de un camino: a un lado él y a un lado el caballo. Ese día fue aquel en el que Pineda había cumplido su frase: «Cuando yo deje este trabajo, me llevaré el caballo conmigo».

¿Cuánto de cada chico nos llevamos cuando dejamos un aula?
 ¿Cuánto de lo que somos nosotros se lleva cada estudiante al irse de la escuela? Esta profesión es fascinante, y los que la ejercemos sabemos de qué estamos hablando. ¿Somos los últimos narradores de mañana?
 ¿Los últimos poetas? ¿Los últimos esperanzados? Creemos que los educadores somos aquellos que sembramos el futuro y esto no es poca cosa en estos tiempos que nos tocan vivir.

Deseamos concluir, entonces, con una invitación a los docentes que, seguramente con motivos valederos, muchas veces se sienten desanimados, abandonados, incluso solos. Y los cuatro sabemos lo que es trabajar en tres, cuatro, cinco instituciones; sabemos lo que es ganar el sueldo devaluado que recibimos los educadores; sabemos de alegrías y de llantos. Nuestro trabajo, al hablar de adolescentes, habla de carcajadas y de sollozos quinceañeros; nuestro trabajo, al hablar de docentes, habla también de nosotros mismos.

Para nuestros colegas educadores desanimados nos valemos de un hermoso poema llamado «Canje», de Mario Benedetti:

Es importante hacerlo

*Quiero que me relates
 tu último optimismo
 yo te ofrezco mi última
 confianza*

*Aunque sea un trueque
 mínimo*

Debemos cotejarnos

Estás sola

Estoy solo

Por algo somos prójimos

La soledad también puede ser una llama

El encuentro entre la escuela media y la cultura adolescente es un desafío del siglo XXI. ¡Sumemos optimismos y confianzas! La Academia nos da ese mensaje. Con esta llama hay mucho por iluminar, hay mucho a lo cual dar calor. Hay mucho mañana que sembrar.

Si este trabajo les parece una buena producción, esperamos que todos valoren el trabajo de los maestros que cada noche se van a descansar sabiendo que mañana a la mañana sus alumnos —testigos inocentes de un país que hoy no garantiza necesariamente un buen futuro, testigos, y nosotros también, de un mundo en el que la irracionalidad opera y, sin lugar a duda, debe ser desterrada— sencillamente les pedirán, sin decirlo, dos cosas: «Quereme» y «Enseñame». Dos modos distintos de decir lo mismo.

Myrian Suppa, Ricardo Barboza, Rubén Boyko y Carlos Galvez
Buenos Aires, marzo de 2003

PRIMERA PARTE

UNA APRECIACIÓN SOBRE EL PROCESO SOCIO-POLÍTICO-ECONÓMICO DE LA ARGENTINA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL MEDIO

Introducción

En el desarrollo de la primera parte de este trabajo intentaremos establecer la relación entre la educación, especialmente el nivel medio, la clase o alianza de clases dominantes y el proyecto de nación que se intentó plasmar en cada caso.

A continuación analizaremos con mayor detenimiento el desarrollo del nivel medio en los últimos treinta años, como corolario del análisis diacrónico.

Como síntesis veremos las demandas que desde este análisis consideramos que la escuela media recibe hoy.

Síntesis histórica y aplicación a la educación de nivel medio

En el tortuoso camino que han recorrido la economía y política argentinas a lo largo de casi dos siglos de vida independiente, se han sucedido diferentes modelos económico-sociales. Estos han estado vincula-

dos a una decisión política por parte de los sectores dominantes, que poseyeron no solo el dominio de las actividades económicas vinculadas a la exportación, sino también el aparato financiero y un monopolio prolongado del aparato de Estado.

Como ejemplo basta analizar detenidamente la correspondencia entre el ideal de una sociedad fuertemente jerarquizada donde la educación es uno de los elementos distintivos y la política educacional del período rosista. Para construir este tipo de sociedad, «Rosas estuvo en contra de la obligatoriedad escolar y del conjunto de principios pedagógicos liberales y modernos, en particular de la educación pública [...] En consecuencia el gobierno de la Federación estableció que se cobraran aranceles en las escuelas primarias públicas, y se despidiera a los niños que no pudieran pagarlos: cerró la Casa de Expósitos y quitó todo financiamiento a la Universidad» (Puiggrós 1999, 42).

El proyecto de país que perseguía el rosismo no necesitaba de la educación pública, y se contrapuso con el papel que asignarán a la educación otros hombres del siglo XIX, que deseaban un país muy diferente: «Si para simplificar los términos y subrayar el contraste, por un lado ponemos los nombres, las obras y las realizaciones de Belgrano, Rivadavia y Sarmiento, y por el otro la época colonial y el período rosista, enfrentamos una disyuntiva terminante. Para los primeros, el estado, ejerciendo derechos inherentes a la soberanía de un régimen democrático, velando activamente por el mejoramiento de las instituciones, propiciando el ascenso del nivel cultural de toda la población, asume su responsabilidad en materia educativa; los otros se desentienden de esta tarea, de modo que se llega a una escuela excluyente e intolerante, deshabitada por el espíritu crítico y contraproducente para el desarrollo de la personalidad y del educador y del educando» (Weinberg 1984, I: 5).

En el largo período que siguió a la Revolución de Mayo, que incluyó la guerra de independencia, las guerras civiles y la consolidación definitiva del estado nacional, la decisión de los sectores dominantes fue que los niveles de formación superior fueran el elemento distintivo de una élite que se preparaba para ocupar los cargos de mayor relevancia en la estructura burocrática del sistema político argentino. La generación del 80, que proyecta una Argentina agroexportadora, es la que debe dar a la educación un carácter masivo en el nivel inferior debido a

la gran oleada inmigratoria que recibe el país. Mientras la educación básica servía para integrar a los inmigrantes a la sociedad, y era un medio válido para la transmisión de la cultura nacional, el nivel medio ofrecía un camino para el ascenso social. Sin embargo, las posibilidades que ofrecía la economía argentina para la movilidad social y la educación gratuita hicieron del sistema educativo un camino de ascenso social para los hijos de inmigrantes, que conformarán una incipiente clase media.

Bajo el modelo agroexportador el desarrollo industrial estaba vinculado únicamente a los sectores que elaboraban mínimamente la materia prima para poder remitirla a los centros de consumo, como los frigoríficos. La mayoría de los nuevos puestos de trabajo pertenecían al sector terciario, en plena expansión en los centros urbanos en crecimiento, y también al aparato burocrático del Estado. «El crecimiento de las escuelas nacionales de comercio fue sumamente lento, ya que quince años después de su creación eran solamente cinco [...] La localización de estas escuelas —ubicadas casi todas en las grandes bocas del comercio exterior— y la naturaleza de sus cursos —casi siempre muy específicos y de corta duración— parecen indicar que su surgimiento estuvo en relación con las necesidades del tráfico mercantil y las crecientes complejidades administrativas» (Recalde 1987, I: 38).

Con el inicio de la Primera Guerra Mundial la economía argentina comenzó, casi sin desearlo, con un lento proceso de industrialización por sustitución de importaciones livianas debido a la falta de suministros europeos, mayormente en la producción de alimentos y bebidas. La crisis de 1930 aceleró el fin de las economías abiertas en el mundo, los mercados para los productos primarios comenzaban a cerrarse y se imponía un nuevo camino para la economía nacional. La economía internacional, que había ofrecido un marco ideal para el crecimiento del modelo agrario exportador, llegaba a su fin.

Al mismo tiempo, la antigua oligarquía criolla veía amenazado su control sobre el sistema político por el auge del radicalismo, por lo que recurrió al golpe de estado y a una serie de gobiernos fraudulentos (década infame) para evitar la victoria final del asedio de los sectores medios. «Este período histórico (que se extiende desde el golpe de estado de 1930 al de 1943) puede ser considerado, en una primera lectura, como un intento de vuelta a la situación anterior a 1916 con las adap-

taciones correspondientes. Se intenta volver al modelo de país agroexportador íntimamente vinculado a Gran Bretaña, con una economía abierta y dominada por los conservadores, expresión política de la oligarquía terrateniente» (Pineau 1991, 35).

La economía argentina navegó durante la década infame sin avanzar decididamente hacia la industrialización ni abandonar una economía basada en la exportación de productos provenientes del sector primario. Tras la revolución nacionalista de 1943 y la posterior eclosión del peronismo, una alianza inestable, altamente conflictiva, de la burguesía industrial y comercial con la clase trabajadora reemplaza a la antigua oligarquía terrateniente en el manejo del Estado. Esta nueva alianza es la que impulsa un nuevo proyecto de nación. Al antiguo modelo agroexportador se impone ahora el desarrollo industrial, con una transferencia de recursos del sector primario al secundario, impulsada desde los ideólogos del golpe militar de 1943 y con continuidad en el gobierno justicialista. «El proyecto del Poder Ejecutivo es presentado el 23/4/49, por pedido de algunos senadores es discutido en julio de ese año [...] Esto puede ser entendido como una revisión de un proyecto presentado en 1946 que establecía la educación técnica en tres ciclos y otorgaba los mismos títulos (técnicos e ingenieros), aunque no se sostenía que el tercer nivel recibiera la denominación de universidad [...] Se le asignan fines de investigación y promoción industrial, asesoramiento de los sectores industriales, con especial consideración de los intereses nacionales» (Pineau 1991, 65).

Asimismo se asigna un nuevo rol para el Estado. Este interviene claramente en el desarrollo económico, se convierte en gran empleador, con una fuerte ola de nacionalizaciones y la extensión de los servicios básicos a precios subsidiados. El estado peronista es un claro ejemplo del *estado de bienestar* keynesiano, típico en todos los países del mundo tras la segunda guerra mundial.

En este nuevo contexto, la educación media se presentaba no solo como medio para acceder a estudios superiores u ocupar un lugar en la cada vez más extendida burocracia estatal, también el desarrollo industrial y la incorporación de tecnología ofrecieron a la formación técnica un lugar de privilegio para alcanzar un puesto de trabajo en las nuevas fábricas.

El nuevo papel de los sectores sindicales les permitió incluso participar activamente en el proceso de formación y administración de los

centros de formación técnica. Bajo este proceso de expansión económica, la ocupación y la mejora del salario real, la educación en general se convirtió en un bienpreciado. «En 1945, ya las tres cuartas de la población en edad asistía a la escuela primaria. Las estadísticas indican que la matrícula secundaria se duplica y la matrícula universitaria se triplica en estos años» (Gvirtz 1991, 37).

Solo los límites impuestos por la intervención norteamericana, que frenaron el desarrollo de una industria pesada durante el período peronista 1946/1955, limitaron este nuevo camino, pero no por mucho tiempo. Tras el golpe militar de 1955 continuó el crecimiento de la economía argentina y, con el impulso del proyecto desarrollista a la industria, el acceso a la formación media creció, ante un mercado laboral que se mostraba cada vez más demandante y heterogéneo.

La llegada a la Argentina de una importante cantidad de empresas multinacionales amplió la demanda de trabajo. Por primera vez en nuestro país había labores propias de ingeniería de planta de origen nacional, y los modelos locales eran producidos en serie. La decisión de industrializar el país acompañó el crecimiento de los alumnos matriculados en las escuelas medias durante todo este período de industrialización, y si esta no llegó a superar los índices actuales, se debió a la realidad de una economía donde los indicadores de desocupación eran muy reducidos, los salarios eran considerablemente altos a nivel internacional y los servicios públicos se extendían alcanzando cada vez a mayor parte de la población.

El modelo desarrollista fue el complemento del proceso industrialista de la década peronista, con el arribo de industrias multinacionales de mayor porte y el apoyo de los organismos internacionales de crédito. Las demandas del mercado laboral ofrecían aun posibilidades para quienes no hubieren completado el nivel medio. Cambian los actores sociales que manejan el sistema político, y podrían señalarse múltiples factores de poder. Pero lo más importante es que se mantiene un perfil industrialista, incluso tras el nuevo golpe de estado y el gobierno de Illia.

Los serios problemas políticos y sociales que se iniciaron a fines de la década del 60 y la década del 70 limitaron las posibilidades del modelo, que a la luz de la historia consideramos que ha sido exitoso. El golpe militar de 1966 significó el fin de las posibilidades de un proceso de crecimiento económico en un marco político democrático. La repre-

sión indiscriminada en las universidades acabaría con el esfuerzo de décadas, expulsando a brillantes científicos y docentes. El vaciamiento de la universidad fue el inicio de la crisis del sistema educativo argentino. La educación pasó a ser sospechosa para los sectores autoritarios y las instituciones educativas se convirtieron en una parte más del campo de batalla.

El intermedio peronista (1973-1976) solo aumentó la conflictividad social, pero no aportó ninguna solución a los múltiples problemas nacionales. La crisis final del modelo industrialista se produce cuando, a partir de un nuevo golpe militar, acaecido en marzo de 1976, el camino elegido es el retorno a una economía abierta. Hay una nueva alianza en el poder y un nuevo proyecto económico-social. La antigua élite agropecuaria, los sectores financieros y el sector liberal de las fuerzas armadas conforman esta nueva alianza, con un fuerte apoyo de los organismos internacionales de crédito.

La apertura económica indiscriminada, sin ningún proceso de selección o un período de transición para la reorientación de la industria nacional, inicia un camino sin retorno hacia la desindustrialización. En el sector exportador, el sector primario vuelve a convertirse en la mayor fuente de ingreso de divisas por exportaciones, mientras el país se endeuda más allá de sus posibilidades y el sistema financiero crece en forma desproporcionada. En este nuevo proyecto de país, la acreditación del nivel medio es una condición para poder acceder al mercado de trabajo en condiciones competitivas. En esta coyuntura, el mercado de trabajo comienza a resentirse a medida que avanza la desindustrialización, si bien por el momento los índices de desocupación no son alarmantes. La política militar en el área educativa dejaría, sin embargo, sus huellas de cara al futuro, vaciándola del protagonismo transformador que había tenido en el pasado: «La dictadura consideró a la educación como un campo que había sido especialmente apto para el florecimiento de la 'subversión'. Para contrarrestar tal antecedente, supo establecer una profunda coherencia entre la política económico-social, la represión y la educación. El autoritarismo de estado y el conservadurismo antiestatista oligárquico, se confunden en este período con el amanecer del neoliberalismo; comenzó el estrechamiento del estado y la privatización de la función pública, el deterioro del empleo público, el desmantelamiento de la industria nacional y la destrucción de la producción cultural propia» (Puiggrós 1999, 127).

Con el fin de la dictadura militar, el retorno a la democracia trajo un primer período turbulento en cuanto a la toma de decisiones (1983-1989), ya fuera por limitaciones propias o por imposiciones de otros factores de poder que fue solo un interludio que culminó con una vuelta a una economía abierta durante la etapa menemista.

Las propuestas educativas del Congreso Pedagógico Nacional en el año 1989 están vinculadas al deseo de formar a los individuos para una sociedad democrática, un nuevo proyecto de país parecía ponerse en marcha: «la sociedad se pronunció en el Congreso por una educación democrática. Las conclusiones actualizaron el marco ideológico liberal laicista y reformista, insistiendo en la participación y la democratización de la educación [...] Su limitación fue que no se dio a sus resoluciones un carácter vinculante, por lo cual no aportó soluciones concretas» (Puiggrós 1999, 136).

El Congreso mostró grandes fortalezas y cierta debilidad. Esta apreciación la hacemos al considerar que tras la larga dictadura hubo cierta falta de articulación de la totalidad de los sectores democráticos. La dura represión que el gobierno militar había descargado sobre la sociedad, y por lo tanto sobre la educación, en ese entonces, incluso hoy, estaba dejando secuelas difíciles de contrarrestar. Posiblemente si se hubiera demorado la convocatoria al Congreso, se hubiera permitido un mayor ejercicio participativo de la sociedad que incluyera a la representación plena de todos los sectores de la cultura y la educación. Si bien el realizar el Congreso cien años después tuvo un fuerte carácter simbólico, una presencia más articulada de todos los sectores democráticos hubiera ofrecido, sin lugar a dudas, perspectivas más enriquecedoras. Entre las conclusiones del Congreso, la democratización de las instituciones educativas ocupó un lugar de privilegio; como es lógico de entender tras la explicación realizada, esta era una circunstancia acorde con el momento del país. Durante el gobierno de Raúl Alfonsín aumentó el número de alumnos matriculados en los tres niveles, pero no hubo una reforma profunda del sistema. «Los cambios se llevaron a cabo en forma precaria y no resistieron la debacle económica y política de 1988 y 1989» (Puiggrós 1999, 138).

El marasmo económico, la precariedad de la situación política y finalmente la hiperinflación terminaron con las esperanzas de una nueva articulación económico-social en torno a la clase media y los sectores industriales nacionales.

La década siguiente vería una nueva alianza a cargo del Estado. Los sectores financieros nacionales e internacionales, las empresas transnacionales y un sector reducido de la industria nacional y los organismos de crédito internacional, reimpusieron nuevamente la apertura de la economía, devastaron las estructuras del Estado nacional, profundizaron la desindustrialización y sumieron al país en una crisis sin precedentes. Esta situación también golpeó al sistema educativo. La transformación educativa fue en realidad un marcado proceso de decadencia, ya que la educación perdió su imagen de vehículo de movilidad social, produjo y reprodujo profundas desigualdades sociales al diferenciarse cada vez más la calidad educativa ofrecida, mostrando un perfil profundamente heterogéneo.

El fin de la década menemista trajo aparejada la desarticulación de la alianza de intereses que guió el país en dicho período. Un profundo vacío y una total falta de objetivos son la muestra más cabal de la actual crisis. A principios del siglo XXI, parece repetirse en nuestro país el ambiente decadentista de fines del siglo XIX en Europa.

Si durante el proceso brevemente descrito siempre existieron dos modelos en pugna para el desarrollo nacional, actualmente el modelo que se presenta como única vía en este mundo globalizado se encamina decididamente hacia el fracaso. La economía abierta retomada en 1991 ha profundizado la crisis mientras el Estado se retira de sus funciones básicas y el tejido social se deshace en forma alarmante. Es por esta circunstancia que la crisis actual no tiene parangón en nuestra historia, no hay una alianza de clases definida en el poder, no hay un proyecto de país y, por lo tanto, el sistema educativo ha perdido la orientación básica que debe partir desde el Estado.

A lo anterior se suman las serias limitaciones que enfrenta el Estado en el nivel de las decisiones. Especialmente desde la pasada dictadura militar, los organismos financieros internacionales tienen mayor poder de decisión acerca de nuestra economía, dejando al Estado nacional en una posición cercana a la sumisión. El nivel secundario estuvo vinculado a los diferentes modelos socioeconómicos que se sucedieron en nuestro país como «puerta» a la movilidad social, pero en la actualidad ha perdido esa función no por incapacidad propia sino porque, debido a la crisis económica, el ascenso parece imposible.

La transnacionalización ha dejado a la burguesía sin un perfil industrial, las decisiones sobre la economía escapan de sus actores prin-

cipales, en tanto la pauperización avanza en forma continua y el Estado se retira dejando a su paso cada vez mayores porcentajes de la población fuera del sistema.

Indicadores de las últimas cuatro décadas de educación en la Argentina

Presentamos a continuación indicadores estadísticos actualizados, en general hasta la década del 90, donde se manifiesta el creciente deterioro de la educación secundaria del país en comparación con la década del 60. En este título podremos apreciar asimismo la desigualdad de calidad educativa existente entre las provincias más ricas y las provincias con menor desarrollo socio-económico.

1) La educación mejora el capital humano de una sociedad. En un análisis comparativo entre las distintas provincias surge con claridad el contraste entre la ciudad de Buenos Aires (CBA) y el resto de las regiones, aun las más desarrolladas como la provincia de Buenos Aires (PBA) y la región pampeana:

- *Finalización del primario.* 89 por ciento en CBA contra 77 por ciento en PBA y 58 por ciento en el NEA.
- *Tasas de pase.* De cada 3 chicos de la CBA que terminan la primaria, más de 2 entran al secundario; en el resto de las regiones la relación es de 2 a 1.
- *Finalización del secundario.* En CBA es del 51 por ciento; en las demás regiones los porcentajes están muy por debajo. Este es un dato crítico «porque la enseñanza secundaria completa es la credencial que se exige para acceder a puestos de trabajo de calidad» (Llach 1999, cap.2).

2) Se comprueba «una estrecha asociación entre el nivel de desarrollo económico (PIB/h) y el acervo de capital humano, ya sea que este se mida por los años promedio de escolaridad o por el porcentaje de población con educación secundaria o más» (Llach 1999). Analicemos en el cuadro N° 1.1 la relación entre desarrollo económico y capital humano.

Cuadro N° 1.1. Desarrollo económico y capital humano				
Provincia	PIB/h	Gasto por alumno	Tasa neta de retención	Tasa de escolaridad
Ciudad de Buenos Aires	18.256	2.261	71,8	51,2
Tierra del Fuego	16.601	3.321	68,9	33,8
Santa Cruz	8.156	3.936	68,8	5,8
Neuquén	6.565	2.612	54,3	25,3
Mendoza	5.881	1.543	53,4	47,4
Buenos Aires	5.460	1.557	54,1	38,2
Misiones	3.557	1.476	36,4	33,0
Chaco	3.158	1.551	38,4	17,7
Santiago del Estero	2.596	1.226	38,7	26,9

Fuente: Llach 1999 (Anexo estadístico, cuadro A-30).

Algunos aspectos a tener en cuenta son la aparente relación entre el PBI/h y los resultados en escolaridad neta y tasa de retención. Las tasas más elevadas coinciden con las provincias de mayor desarrollo económico.

3) Tasas brutas y netas de escolaridad secundaria:

- Tasa bruta es el porcentaje de alumnos de toda edad que cursan la secundaria; en 1991 asistían en todo el país un 66 por ciento.
- Tasa neta es el porcentaje de alumnos en la edad correspondiente que cursan la secundaria; en el mismo año solo concurrían un 53,7 por ciento de los que estaban en edad de hacerlo.

En el cuadro N° 1.2 podemos ver la dispersión de tasas que existe entre las diversas provincias. Entre los dos extremos (Ciudad de Buenos Aires, Tierra del Fuego y Santa Cruz, por un lado, y Santiago del Estero, Chaco y Misiones, por el otro) hay una amplia distancia. Sin embargo dicha dispersión se ha reducido notoriamente en los últimos 30 años: «En 1960, menos del 10% de los chicos en edad cursaban la secundaria en Chaco, Formosa, Misiones y Neuquén y en 1991 todas

estas provincias superaban el 35%, alcanzando al 54% en la última provincia mencionada» (Llach 1999).

Cuadro N° 1.2. Tasas de escolaridad secundaria		
<i>Provincia</i>	<i>Tasa bruta (%)</i>	<i>Tasa neta (%)</i>
Ciudad de Buenos Aires	90,0	71,8
Santa Cruz	85,0	68,8
Tierra del Fuego	84,0	68,9
Córdoba	71,0	57,4
Buenos Aires	67,0	54,1
Santiago del Estero	48,0	38,7
Chaco	47,5	38,4
Misiones	46,0	36,4

Fuente: Llach 1999.

4) La tasa de supervivencia (conclusión de los estudios) en la escuela secundaria presenta un preocupante deterioro a lo largo de los últimos 35 años. Si bien la escolarización se duplicó, y más, desde un 25 por ciento en 1961-1962 al 54 por ciento de la actualidad, la tasa de supervivencia es hoy menor que hace 35 años. Para el quinto año, por ejemplo, la supervivencia cayó del 51 al 41 por ciento. Los jóvenes que ingresaban al sistema en 1961, aunque eran proporcionalmente menos que en la actualidad, tenían más posibilidades de permanecer en el mismo.

5) De la comparación entre la educación estatal y la privada, surge que la supervivencia es mayor en la escuela privada. Esta distancia es mayor en las provincias con más problemas socio-económicos. Tal el caso de Formosa y Misiones. Chaco muestra indicadores deplorables en los dos sectores. En el nivel secundario la tasa de graduación es del 40,8 por ciento para el total nacional, del 34 por ciento para el sector estatal y del 61 por ciento para el privado. Otro dato significativo es que la supervivencia en los colegios privados de las regiones más pobres, ta-

les como el NEA y el NOA, es superior a la de los colegios estatales de las provincias ricas. Ilustra esta situación la comparación entre la provincia de Buenos Aires, con 29 por ciento, o la ciudad de Buenos Aires, con 45,1 por ciento en el sector estatal, y el 67,2 por ciento en las escuelas privadas de Formosa o el 65,6 por ciento de Misiones en el mismo sector.

Cuadro N° 1.3. Tasa de supervivencia de la educación secundaria en las provincias, por sector			
<i>Provincia</i>	<i>Estatal</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>
Ciudad de Buenos Aires	45,1	57,6	51,2
Santa Cruz	43,9	55,9	45,8
Total nacional	34,0	61,0	40,8
Buenos Aires	29,0	65,7	38,2
Tierra del Fuego	40,6	17,5	33,8
Misiones	26,5	65,6	33,0
Formosa	29,5	67,2	32,3
Chaco	18,3	13,0	17,7

Fuente: Llach 1999 (Anexo estadístico, cuadro A-34; cohorte 1996-97).

6) La *tasa de graduación* es la proporción de estudiantes que finalizan el nivel, repitiendo o no algún año, expresada como porcentaje de los matriculados al inicio del ciclo. En la *tasa de graduación a tiempo* quedan incluidos solamente quienes se gradúan sin repetir. En 1961-62 se graduaba a tiempo el 35,4 por ciento de los alumnos. En 1996-97 la tasa descendió al 26,2 por ciento. Esto es clara señal del deterioro del nivel secundario en particular y del sistema educativo argentino en general.

Cuadro N° 1.4. Tasa de graduación secundaria sin repetir, por sector			
<i>Provincia</i>	<i>Estatal</i>	<i>Privado</i>	<i>Total</i>
Ciudad de Buenos Aires	22,8	50,1	33,8
Total nacional	19,7	50,1	26,2
Buenos Aires	18,1	55,3	26,1
Santa Cruz	22,2	49,2	23,6
Misiones	15,0	48,9	19,8
Formosa	16,4	61,1	18,6
Tierra del Fuego	15,6	16,3	15,9
Chaco	10,3	10,2	10,2

Fuente: Llach 1999 (Anexo estadístico, cuadro A-34; cohorte 1996-97).

***Análisis de indicadores de calidad educativa
que comparan la situación argentina con la de otros países***

De la comparación de la situación educativa secundaria en la Argentina con países del resto del mundo vemos los indicadores que presentamos en el cuadro N° 1.5.

Cuadro N° 1.5. Algunos indicadores educativos				
<i>País</i>	<i>PBI/h</i>	<i>Gasto por alumno</i>	<i>Tasa neta de escolaridad</i>	<i>Tasa de repitencia</i>
Estados Unidos	26.980	6.680	89,0	s/d
Suiza	25.860	7.250	79,0	3,0
Singapur	22.770	3.320	s/d	5,0
Japón	22.110	4.580	96,0	s/d
Canadá	21.130	s/d	92,0	s/d
Alemania	20.070	6.160	88,0	3,0
España	14.520	3.270	94,0	12,0
Chile	9.520	1.896	55,0	s/d
Argentina	8.008	1.572	53,7	10,0
Uruguay	6.630	675	56,0	s/d
Brasil	5.400	1.018	19,0	10,0
Paraguay	3.650	569	33,0	s/d

Fuente: Llach 1999 (Anexo estadístico).

Los países desarrollados destinan un monto significativamente mayor al gasto por alumno, lo que se refleja en los indicadores de la *tasa neta de escolaridad*. Los porcentajes de Japón, Estados Unidos o España marcan claramente la distancia con la situación argentina.

Globalización: la revolución actual

Es nuestra intención observar en este apartado el significado de la globalización, analizando brevemente sus formas de materialización en los diferentes campos de la sociedad, para plantearnos luego el papel que corresponde a la educación.

Consideramos que toda reflexión que no incluya estos aspectos elude uno de los ejes centrales por los cuales debe transcurrir todo análisis del sistema educativo actual, sus demandas y necesidades.

La globalización es la gran revolución que vive el mundo, y no hay espacio en el planeta que pueda escapar a su incidencia. Esta revolución es silenciosa y no se detiene, los analistas la descubrieron en un estado muy avanzado, y recién en forma muy tardía fue tenida en cuenta por la prensa para pasar a ser luego tema de consideración cotidiana en nuestra sociedad: «Las manifestaciones de más éxito no son necesariamente las que movilizan a más gente, sino las que suscitan más interés entre los periodistas. A riesgo de exagerar un poco, podría decirse que cincuenta tipos listos que sepan montar bien un happening para que salga cinco minutos por la tele pueden tener tanta incidencia política como medio millón de manifestantes»..

Tras la segunda guerra mundial los cambios políticos, sociales y económicos se han acelerado. La sociedad occidental ha generado en los últimos cincuenta años una serie de cambios vertiginosos en todos los campos de la vida humana, de los cuales ninguno de nosotros puede escapar. Las dimensiones de ese conflicto generaron profundas modificaciones, que en un proceso de evolución constante construyen y deconstruyen la realidad, desde la década del 50 hasta la actualidad.

Economía. Tras la segunda guerra mundial, la renovación tecnológica ha cambiado a la economía. La introducción de mecanismos automáticos y semiautomáticos, potenciados por la irrupción de las

computadoras, facilitó la expansión de múltiples sectores (electrodomésticos, automóviles, química, etcétera).

A su vez, la actividad científica también fue incorporada de manera estructural a la producción. En este contexto, la ciencia es una rama de producción más, en una articulación entre la investigación básica y la investigación para el desarrollo, la socialización del trabajo científico y el control del progreso científico-técnico por parte de una minoría de grandes empresas multinacionales.

La investigación básica se compone de trabajos encaminados al análisis de propiedades, estructuras y relaciones mutuas de los objetos y seres que constituyen el universo, con vistas a sistematizar en leyes generales los hechos desprendidos de ese análisis. En tanto la investigación para el desarrollo proviene del uso de los trabajos y resultados de la investigación anterior para llegar a la explotación de nuevos productos, dispositivos o sistemas, o bien para mejorar los ya existentes. Por lo general, es el Estado el que invierte para el desarrollo de la investigación básica y las empresas privadas las que mayormente lo hacen para el segundo tipo de investigación.

En nuestro país, los fondos destinados a la investigación básica son insignificantes, erróneamente interpretados como gasto y no como inversión, imposibilitando cualquier desarrollo posterior. El segundo tipo de investigación es prácticamente inexistente. Las empresas multinacionales llevan adelante este tipo de investigación en sus países de origen y las empresas nacionales sobrevivientes no cuentan ni con el capital necesario ni con el incentivo por parte del Estado para materializar tareas de este tipo.

La irrupción de nuevas tecnologías y de nuevos sistemas de organización del trabajo produjo, junto a la renovación sin pausa de instalaciones, plantas y equipos, *un nuevo tipo de demanda de mano de obra*. Refiriéndose a los países de la periferia (como el nuestro), el sistema educativo está entre los factores cruciales que permitirán una inserción exitosa en el mundo globalizado: «[...] tales países sólo se volverán relevantes cuando aprendan las lecciones del mercado y posean las características que permiten a las sociedades competir en un mundo sin fronteras: una población instruida, grandes cantidades de ingenieros, diseñadores y otros profesionales, una sofisticada estructura financiera, buenas comunicaciones, enormes depósitos de saber (bibliotecas, ordenadores y laboratorios)» (Kennedy 1994, 81).

Un último aspecto que queremos expresar es que existen límites al proceso de globalización desde una perspectiva solamente económica. La acelerada industrialización acompañada por el rápido crecimiento de la población a nivel mundial está llevando a dos problemas básicos, el agotamiento de recursos no renovables y el deterioro del medio ambiente. Este planteo se encuentra complementado con otro tema que es la expansión de la pobreza: «La carrera entre población y recursos conduce a dos problemas relacionados entre sí: el ritmo al que se utilizan (y se gastan) los recursos, y la desigualdad en su distribución [...] La desigualdad en la distribución de los recursos, entre individuos, grupos sociales y países, está en el núcleo del problema del desarrollo económico» (Cameron 1996, 459).

Luego de esta breve descripción queremos plantear (sin considerar que el tema se agota aquí) cuatro preguntas acerca del nivel medio en nuestro país y la economía globalizada:

a) ¿El nivel medio prepara a los alumnos para este nuevo tipo de demanda de mano de obra? ¿Los acerca a la realidad del mundo del trabajo?

Son escasos los casos en que la escuela media acerca al alumno a la realidad del trabajo. La modalidad más extendida, las pasantías laborales, son experiencias de duración muy limitada y no siempre muestran la realidad del mundo del trabajo. Creemos que el camino a seguir es lograr la articulación entre los institutos educativos y las empresas privadas y el Estado nacional para que la especialidad lograda por el alumno al terminar el ciclo medio se vea respaldada por una experiencia más amplia, compleja y enriquecedora. En muchos casos el trabajo integrado daría al sector empresarial una mano de obra más acorde con lo que le es menester y al egresado un acercamiento mayor al mundo del trabajo en la esfera en la que quiera especializarse. En el ámbito estatal, son tantas las funciones abandonadas por el Estado que podrían ser realizadas por practicantes del último año del nivel medio sin costo adicional, lo que nos permitiría afirmar que las posibilidades aquí son aun mayores.

b) ¿Hacemos de nuestros alumnos usuarios inteligentes de los medios informatizados?

Uno de los mayores problemas es lograr que el alumno egresado del nivel medio se convierta en un usuario inteligente de los medios

informatizados. Es común observar cómo los gabinetes de informática en los colegios son un coto reservado a los especialistas del área, sin permitir la aplicación de esos conocimientos a los diversos campos del saber. Este sería el ejercicio ideal para lograr que el alumno sepa orientar sus búsquedas e identificar la información adecuada al tema en cuestión. A su vez, podemos afirmar que muchos docentes carecen de los conocimientos mínimos que los conviertan en usuarios inteligentes. Sería indispensable extender la formación a los docentes en esta disciplina.

c) ¿Las materias que deberían iniciar a los alumnos en las ciencias duras cuentan con los medios materiales y las currículas actualizadas para la realidad que vivimos?

Las ciencias que deberían formar a los alumnos del nivel medio carecen en general de las instalaciones necesarias para llevar adelante las primeras prácticas que los podrían conducir a investigaciones de ciencia básica o para el desarrollo. Si se estableciera una relación de cooperación con empresas del ramo, podría usarse el laboratorio de la empresa para los experimentos más desarrollados o al menos observar parte de los procesos productivos.

d) ¿Nuestros alumnos son conscientes de que es el tercer mundo la fuente actual de recursos naturales que está siendo agotada debido a las necesidades que plantea la expansión del sistema? ¿Cómo los preparamos para defenderlo?

Los programas de las materias específicas suelen mostrar solo limitadamente los recursos de nuestro país, pero difícilmente se analizan las necesidades de la economía globalizada, la escasez de recursos de los países centrales y las diferentes formas de apoderarse de los recursos naturales de los países periféricos como el nuestro. La única forma de dar a los alumnos una visión completa del problema es analizar en conjunto toda la problemática, incluyendo las circunstancias actuales (privatizaciones, pesca ilegal, etcétera).

Política. El fin de la guerra fría ha significado el triunfo del modelo democrático liberal. Para los países del tercer mundo, esta circunstancia está relacionada con un problema específico de su propia historia, los gobiernos totalitarios. Podemos señalar que en general este tipo de

gobiernos se halla en retroceso en el subcontinente americano del que formamos parte, no siendo esta la realidad de otras regiones del tercer mundo, como zonas de África o de Asia. Para una sociedad democrática, es fundamental la formación de ciudadanos que conozcan plenamente tanto las ventajas del sistema como su funcionamiento. Es indudable que el nivel medio es en gran parte el responsable de la formación de ciudadanos conscientes, que hagan uso de todas las posibilidades del sistema, y que conozcan del valor de cumplir con sus obligaciones.

Para el sistema educativo argentino, y especialmente el nivel medio, debemos plantearnos las siguientes cuestiones:

a) ¿Las instituciones del nivel medio en nuestro país poseen una estructura democrática? ¿Hay un límite para la participación democrática de los alumnos y la comunidad educativa?

Las instituciones educativas desde el retorno de la democracia han avanzado en un proceso de democratización, si bien el alcance del mismo varía mucho de institución en institución. Muchas de las medidas tomadas han alcanzado a una mayor autonomía de las instituciones y a la descentralización del sistema. Sin embargo, la escuela requiere cierta jerarquización; la democratización es solo posible en algunos de sus niveles, especialmente a través de estructuras de tipo consultivas.

b) ¿Los contenidos de las materias específicas sirven para formar a los alumnos en el funcionamiento del sistema político y en los valores de la forma de vida democrática?

Es quizás uno de los aspectos en el que el nivel medio se ha acercado más al ideal. Los libros de texto han cambiado profundamente sus contenidos desde el retorno de la democracia y los valores del sistema son expuestos y justificados adecuadamente.

Cultura. La globalización y la expansión de los medios de comunicación no nos presenta la universalización de las culturas, sino la universalización de la cultura estadounidense. En los países de mayor desarrollo económico, hay una defensa claramente observable, organizada, de la cultura local. El sistema educativo es el centro de la acción de defensa frente a la supresión de la diversidad cultural y la imposición de una única cultura.

En el caso de Latinoamérica, como en el resto del mundo no desarrollado, la defensa de las culturas locales presenta un todo no organizado, carente de medios, donde las instituciones educativas deberían tener un papel primordial. Las instituciones educativas son prácticamente la última instancia institucional reconocida socialmente, en un medio donde la crisis económica y la corrupción ponen en duda el funcionamiento de las restantes instituciones representativas del estado.

Entrando al campo ideológico-cultural, la globalización ha significado «[...] la universalización de determinados modelos de valor; por ejemplo, el reconocimiento de los principios liberales democráticos y de los derechos humanos fundamentales, sin embargo, también puede entenderse como la generalización del modelo de consumo capitalista» (Hirsh 1998, 10).

La globalización como revolución de las costumbres representa, para países como el nuestro, un reconocimiento de los derechos del individuo acerca de decidir sobre su propia vida, quebrando toda una serie de elementos de origen moral, religioso o consuetudinario. «La nueva ampliación de los límites del comportamiento públicamente aceptable, incluida su vertiente sexual, aumentó seguramente la experimentación y la frecuencia de conductas hasta entonces consideradas inaceptables o perversas, y las hizo más visibles» (Hobsbawm 1994, 323). La justificación de estas conductas está basada en la ilimitada autonomía del deseo individual, patrimonio exclusivo de la cultura norteamericana, que se ha universalizado. En el ámbito cultural la globalización ha causado por lo tanto una auténtica revolución.

La adopción de costumbres generalmente norteamericanas por parte de la juventud, se inicia incluso desde la infancia, y muestra el papel de los medios masivos de comunicación, especialmente la televisión, en generaciones que tienen como mayor referente la imagen. A su vez el papel de internet crece día a día, siendo el lugar donde ya confluyen la búsqueda de información científica o de divulgación, las comunicaciones interpersonales, diversas formas de trabajo domiciliario, etcétera. No es de extrañar, por tanto, que la mayoría de los programas sean de origen norteamericano.

Otro de los problemas que plantea el modelo globalizante es el consumismo, tal como lo señala la cita anterior. Los programas y películas norteamericanas muestran una realidad socioeconómica que cada

vez se distancia más del tercer mundo. La aculturación ha llegado a tal punto que incluso las propagandas publicitarias elaboradas en el tercer mundo se basan en modelos consumistas cada vez más lejanos del medio al que van dirigidos. Esta circunstancia marca un juego perverso: se muestra un mundo basado en el consumo, a una sociedad que ve paulatinamente reducida su capacidad para consumir. No debemos pasar por alto la incidencia de este hecho en los adolescentes, donde poseer prendas de vestir de las marcas de moda es casi una condición indispensable para ser aceptado.

Desde la educación, debemos plantearnos las actividades para mostrar la realidad social al alumno, las posibilidades de una vida basada en valores diferentes y «desactivar» esta mentalidad inducida por la globalización de un modelo ajeno a nuestra realidad.

Podemos cuestionarnos luego de esta breve exposición:

a) ¿Están preparados los docentes del nivel medio para entender los cambios culturales aparejados por la globalización?

Muchos de los docentes del nivel medio desconocen la profundidad y los alcances reales del proceso de globalización. Es indispensable incluir en la formación docente elementos vinculados con este tópico, para que puedan ser transmitidos y los alumnos egresados del nivel tengan plena conciencia del mundo que van a enfrentar, más allá de lo observable a primera vista.

b) ¿Cuál es el papel del nivel medio en este doble juego, sincrónico, de pérdida de valores locales y adopción de valores foráneos?

Es en el nivel medio donde debe inducirse a los alumnos a tomar plena conciencia de la penetración cultural y la pérdida de identidad. Análisis precisos sobre estos items a través de la observación de los medios de comunicación, el origen de las modas que masifican y su significado, permitirían no un rechazo absoluto a elementos que no corresponden a nuestra cultura, sino a una adopción inteligente de aquellos que puedan ser de utilidad.

c) ¿Puede el nivel medio de nuestro país, en su actual estado, organizar o ayudar la defensa de la cultura local?

A pesar del deterioro visible que sufre el nivel medio, es el espacio que posee mayores posibilidades de operar en este plano.

d) ¿Transmite los valores de una sociedad abierta, aceptando la diversidad?

Salvo en casos aislados, el nivel medio está trabajando en forma efectiva para lograr la integración de la inmigración y la aceptación de «lo diferente» en una sociedad cada vez más xenofóbica.

Demandas al nivel medio

Cabe plantearnos tras el análisis previo cuáles son las demandas que se efectúan al nivel secundario en esta situación. A nuestro entender, confluyen en estos momentos al menos cuatro instancias de demanda al nivel secundario: 1) el Estado, 2) el mercado, 3) la familia, 4) los estudiantes.

El Estado. Si durante un largo período el Estado esperó del nivel secundario un sistema de selección, donde los individuos que se adaptaban al sistema lograban su acreditación y, al mismo tiempo, un buen nivel de formación, en la actualidad esta demanda ha cambiado. Ya no hay exigencias acerca del nivel de formación: lo que se espera del nivel secundario es solo contención. Inmerso en la actual crisis económico-social, el Estado no logra detener la creciente ola de inseguridad y, a medida que aumenta la deserción escolar en este nivel, aumenta el número de adolescentes que se ven involucrados en delitos de diversa índole. A su vez, la contención evita que los «desertores del sistema» se sumen tempranamente a un mercado laboral con un alto índice de desocupación, empleo en negro y largas jornadas de trabajo donde no se cumplen los requisitos mínimos de seguridad y salubridad.

Ante la falta de un proyecto de país y un rumbo económico preciso, el nivel secundario se ha quedado sin mensaje claro por parte del Estado acerca de la organización económico-social futura. El papel educativo del nivel secundario queda desdibujado frente a labores como la contención, que no debería ser el centro de su tarea.

El único aspecto en el cual el Estado parece seguir demandando al nivel medio es en la formación de un ciudadano consciente de los valores del sistema de vida democrático. Sin embargo, cada vez más el discurso del nivel medio se vuelve sobre sí, confrontando con el Esta-

do, cuestionando la realidad y haciéndolo responsable de la misma. La función de *aparato ideológico de Estado* se deteriora en forma paralela a la calidad de vida de los argentinos.

El mercado. La globalización y la transnacionalización de la economía, sumadas a los nuevos sistemas de comunicación y transmisión de la información, hacen que los requerimientos del mercado se centren más en el manejo de las innovaciones tecnológicas y el dominio de idiomas, en los que la escuela de gestión estatal se muestra ineficiente, en tanto algunos de los colegios de gestión privada, los que concentran el mayor nivel adquisitivo, cuentan con la capacidad de actualizarse tecnológicamente y formar de manera intensiva y de acuerdo a sus conocimientos previos a sus alumnos (gabinetes de informática, laboratorios de idioma, gabinete psicopedagógico, etcétera).

El cúmulo de conocimientos «restantes» que ofrece el nivel medio parece no tener valor en el mercado. En el caso de las escuelas técnicas específicamente, la desindustrialización cierra las posibilidades para que gran parte de sus alumnos puedan aplicar los conocimientos adquiridos en el mercado laboral, que les reserva tareas varias en el sector terciario, no vinculados a su formación específica. En otro orden, se da un desfase entre la tecnología con que aprenden los alumnos en la escuela media y la tecnología del mundo del trabajo.

La familia. La demanda familiar sobre el nivel medio es la suma de las demandas pasadas más las nuevas, emergentes de la crisis actual. La familia no posee el control absoluto del tiempo del adolescente como antaño, debido a las ocupaciones laborales de los padres, los problemas de comunicación a partir de la incomprensión mutua de códigos y necesidades, y espera, por tanto, que ese nexos sea reconstituido a partir de la escuela.

Asimismo, sigue demandando una formación de nivel que permita tanto el éxito en el nivel educativo superior, como su inserción en el mercado laboral.

Los estudiantes. Los adolescentes esperan de la escuela una función que supera el espacio de socialización y formación. La realidad hace sentir que el esfuerzo en muchos casos es inútil y el desánimo es moneda corriente. Los estudiantes también reclaman de la escuela media

contención, un lugar para expresar la angustia y la desazón frente a las crisis familiares, los problemas económicos, etcétera.

Si analizamos la contracara del problema, debemos observar dos instancias: 1) las instituciones educativas, 2) los docentes.

Las instituciones educativas. Se encuentran en pleno proceso de cambio. Las profundas reformas impulsadas a partir de la Ley Federal de Educación no han tenido los efectos esperados. La caída de la calidad de la educación brindada es evidente. A esto se suma la precariedad de medios para la labor cotidiana, el ingreso a la institución de los acuciantes problemas sociales (pobreza, desnutrición, violencia, etcétera) y la falta de claridad en las disposiciones que rigen la vida institucional.

Los docentes. La precariedad salarial y las insatisfactorias condiciones de trabajo se suman a una formación docente heterogénea y en muchos casos deficiente. Los problemas que deben enfrentar superan los propósitos para los cuales han sido formados, y los elementos que pudieran cooperar en su trabajo (gabinete psicopedagógico, cursos de formación de nivel, mayores recursos) son insuficientes o nulos.

Conclusiones de la primera parte

- a. La suerte del nivel medio, como la de todo el sistema educativo, está unida en forma indisoluble al proyecto de nación. En cada uno de los períodos observados, la escuela media respondió, con menor o mayor efectividad, a una demanda que desde el aparato burocrático del Estado se le planteó de acuerdo al modelo. Estos modelos se sucedieron con una solución de continuidad en nuestra historia y con fines claramente identificables. En la situación actual, el fracaso de la economía abierta y la profunda crisis económica laceran en forma constante la estructura productiva, destruyendo el entramado social y vaciando de valores la vida cotidiana. Volviendo al decadentismo europeo de finales del siglo XIX, el modelo se encuentra agotado y no hay un nuevo modelo a la vista para reemplazarlo.

- b. La falta de un proyecto de país pone al nivel medio en una encrucijada: ¿para qué tipo de país, para qué economía, para qué modelo de familia debemos formar al individuo? La educación no es un compartimento estanco: «el planeamiento de la educación no puede funcionar aislado [...] El apoyo político debe ser tal que refleje una verdadera concepción del avance de la sociedad como un todo, es decir, que desgajado del resto de los sectores, el planeamiento de la educación carece de sentido o por lo menos de posibilidades» (Mérega 1984). En este contexto la escuela lucha por satisfacer las demandas inmediatas que confluyen sobre ella, en tanto cuestiona la realidad en que se encuentra inmersa: se debate denodadamente por impartir los valores de la democracia en una sociedad con grandes resabios autoritarios; intenta mantener el nexo entre el adolescente y su familia en pleno proceso de desintegración; enfrenta actitudes xenófobas cotidianas e intenta integrar a los nuevos inmigrantes a una sociedad que se debate sin rumbo; evita internamente la violencia en una sociedad cada vez más violenta; contrapone un modelo de convivencia social que es absolutamente opuesto a la desintegración actual.
- c. El nivel medio, como el país, necesita urgentemente un proyecto de nación. La generación del 80, el estado de bienestar peronista y el desarrollismo, con aciertos y errores, pudieron hacerlo en el pasado. La escuela media necesita una definición desde el Estado acerca de su papel a largo plazo. Mientras tanto generará estrategias de supervivencia y contención para responder a las demandas actuales, en la medida de lo posible. Pero las grandes soluciones, si existen en educación, seguramente no llegarán en el actual estado de nuestro país. La muestra cabal de esta situación es que solo concurren al nivel medio el 50 por ciento de los jóvenes en edad de hacerlo y termina el nivel el 46 por ciento de los ingresantes: menos del 25 por ciento de la totalidad de la población concluye la escuela secundaria.
- d. Hay una relación directa entre la calidad educativa y el desarrollo económico. Comparando los índices de las diferentes provincias encontramos que las que cuentan con menor desarrollo económico ostentan bajos índices de escolarización en el nivel medio. En estas circunstancias, el sistema educativo amplía la situación de desigualdad en el contexto nacional.

- e. De la década del 60 a la actualidad los índices de calidad se deterioran constantemente. En esta realidad se suman una serie de factores: 1) la caída del salario real docente y su necesidad de convertirse en docente-taxi, 2) la falta de posibilidades de actualización docente, 3) la carencia de un proyecto formativo integral a nivel nacional, guardando las especificidades regionales.
- f. En la escuela se reflejan los problemas socioeconómicos de la familia, luego del constante proceso de pauperización de la última década. Desarticulación de las relaciones básicas, padres ausentes y falta de normas elementales de convivencia generan problemas cada vez más profundos y complejos de difícil solución desde la institución escolar.
- g. Los indicadores demuestran que la educación en nuestro país profundiza las diferencias regionales y, a su vez, en cada provincia reafirma, generación tras generación, la situación de privilegio de los sectores dominantes.
- h. A nivel internacional los indicadores marcan cómo la decadencia de la educación en nuestro país hace que nos encontremos ya por debajo de indicadores de otros países de la región.

Post scriptum. El análisis previo fue redactado a fines del año 2000 y en la primera parte del año 2001. Por diversos motivos la edición de este trabajo se postergó hasta el presente. Los cambios políticos, económicos y sociales nos obligan a avanzar sobre nuevos ítems:

- a. A nivel mundial el 11 de septiembre mostró al terrorismo como un medio de lucha contra la globalización por parte de los fundamentalistas musulmanes. Un intento desesperado por luchar contra la universalización de los valores de vida de los países centrales de occidente, en especial Estados Unidos. Debemos plantearnos un debate abierto acerca de una nueva realidad: la inestabilidad de la política internacional y sus posibles consecuencias para la periferia, en la cual estamos inmersos.
- b. Enlazado con el punto anterior, enfrentamos en estos momentos una nueva etapa de la globalización. Los recursos naturales a los que hicimos mención en el análisis generan un nuevo problema para las potencias centrales, especialmente Estados Unidos. Gran parte

de los recursos de la periferia de la aldea global han quedado en manos de transnacionales tras los procesos de privatización, Sin embargo quedó afuera de la esfera de influencia de las multinacionales petroleras norteamericanas gran parte del petróleo disponible en países islámicos como Irán o Irak. El uso indiscriminado de la fuerza, sin justificación alguna y con pleno desconocimiento de la posición de la ONU, se muestra ahora como un efecto más de la globalización.

- c. Debemos plantearnos seriamente cual será el lugar que en el futuro tendrán las nuevas generaciones en defensa de los recursos naturales nacionales. Si bien gran parte de las cuencas petrolíferas nacionales han quedado en poder de empresas multinacionales, aun existe la posibilidad de reiniciar la explotación por parte del Estado. A esto se suma otro recurso de abundancia en nuestro país que en pocas décadas será más vital que el petróleo: el agua potable. Debemos iniciar sin demora el debate para lograr incluir el abordaje de estos temas en el nivel medio, ya sea desde una perspectiva «ecologista» (su preservación), como desde una perspectiva sociopolítica (su defensa ante la segura presión de las potencias centrales y las multinacionales por apropiarse también de este recurso).
- d. Uno de los temas planteados surgió con fuerza posteriormente: la falta de un proyecto de nación. Si bien su discusión pública no ha generado aún un proyecto definido, debemos cuestionarnos acerca del lugar que las citadas problemáticas deben ocupar en él. Dependerá de ello el lugar de la educación en el proyecto, la política económica a adoptar, etcétera.
- e. El debate en la opinión pública de la carencia de un proyecto de nación surge después de otro hecho de proporciones ocurrido a poco de ser efectuado el trabajo precedente: los sucesos de diciembre del año 2001. Tras la caída del gobierno constitucional y la compleja transición posterior, el modelo de una economía abierta y la convertibilidad cayó por su propio peso. El problema radicó en la inexistencia de un modelo organizado para sustituirlo, a lo que se sumó la inestabilidad institucional y un lamentable récord internacional de presidentes en pocos días. Sin una dirección política firme, con capacidad de manejar las variables económicas, sumado esto al fuerte descontento social, la economía argentina comenzó a cerrarse. La devaluación de la moneda nacional cooperó en forma

fundamental en este aspecto. Comenzó sin un plan preestablecido un proceso de sustitución de importaciones desordenado, sin crédito debido a la crisis del sistema financiero y el alto grado de desconfianza de la opinión pública. A su vez la depreciación de la moneda cooperó con la recuperación inmediata del sector primario que permitió con sus exportaciones satisfacer las necesidades de divisas del reducido e inestable mercado argentino. Los precios de los productos argentinos comenzaron a ser competitivos a nivel internacional con lo que las exportaciones comienzan a tener un impulso inexistente durante la década de economía abierta. Esta circunstancia plantea que, en caso de mantenerse esta situación tras las programadas elecciones del año 2003, las demandas al sistema educativo cambiarán. La educación técnica, en agonía durante largo tiempo, tendrá nuevamente la posibilidad de demostrar su «utilidad» en una industria que empieza a recuperar parte de su pasado esplendor.

- f. La desordenada salida del modelo de economía abierta ha generado un alza en los índices de desocupación e indigencia a niveles alarmantes. El sistema educativo vuelve a jugar un papel importante en el asistencialismo estatal mientras los problemas sociales tienen una repercusión inmediata en las conductas adolescentes dentro y fuera de la escuela.
- g. También el nivel medio deberá responder a otras «necesidades» impuestas por este cambio: la educación deberá tener en cuenta los nuevos sectores económicos que parecen resurgir, los centros de formación agrotécnica o el turismo.
- h. La nueva economía requiere de individuos capaces de gestar su propia fuente de trabajo. Los microemprendimientos de diversa índole son la posibilidad más cercana de los egresados del nivel medio de encontrar formas de sustento en la situación actual. Nuevas formas de gestión y administración (cooperativas, procesos de autogestión, microemprendimientos) pueden ser el objetivo de los espacios de formación profesional en esta etapa. A su vez, este proceso debe estar acompañado por el análisis de los nichos que el mercado ofrece para su inserción.
- i. La crisis ha mostrado una vez más la alta inestabilidad de la sociedad, la economía y el sistema político en nuestro país. Para quienes lo habían olvidado tras la década del 90, esta fue una lección que

sirve para volver a analizar nuestro presente a la luz de nuestro pasado. Consideramos que este análisis, con su correspondiente debate, debe estar presente en las aulas. El adolescente argentino del siglo que nace debe recibir en la escuela un claro mensaje: debe ser individuo preparado para una sociedad en constante cambio. Los procesos históricos se aceleran; la cultura muta con la globalización a un ritmo sin precedentes; el *gap* generacional será cada vez más profundo; el mercado cambia por cuestiones locales e internacionales con gran velocidad. Cualquier acontecimiento en el centro del sistema llega con gran fuerza a la periferia, los estados nacionales y las fronteras ya nos son obstáculos para la aldea global. ¿Debemos declarar la muerte definitiva de la modernidad también en el campo educativo? Debemos adecuar la escuela a una nueva realidad, con formas nunca definidas totalmente, teniendo en claro que hay valores que deben pervivir en toda época. La respuesta debe surgir de un amplio intercambio de opiniones de todos los sectores de nuestra sociedad, cuando definamos qué modelo de país deseamos para nosotros y para las generaciones futuras.

- j. La última reflexión de este apartado es sobre nuestro trabajo: la tarea docente. ¿Qué formación necesitamos para la realidad que debemos afrontar? ¿Estamos preparados para tener la apertura necesaria a los cambios, estamos abiertos a la reflexión y el intercambio con nuestros alumnos posmodernos? De las respuestas a estas preguntas básicas depende nuestra capacidad para afrontar la educación que necesitan nuestros alumnos para este nuevo siglo.

SEGUNDA PARTE

EL PROBLEMA ADOLESCENTE: UNA SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES

Introducción

Sin lugar a dudas, las consideraciones que hemos realizado de la historia argentina reciente, en relación a las variables económicas y las decisiones políticas que se fueron llevando adelante, han ido construyendo, junto con las variables que a nivel mundial se han ido dando, el cotidiano de quienes vivimos en este país. A su vez, el modo de vida en el que estamos inmersos, ya desde hace un tiempo es nombrado por los filósofos, sociólogos, intérpretes de la cultura como de *posmodernidad*. Algunos hablarán de modernidad tardía, de sobremodernidad... pero en síntesis el concepto es el mismo: ha quedado atrás la clásica modernidad y un estilo de vida distinto se impone en cada situación en la que vivimos.

Esta cultura posmoderna y el estado socio-político-económico, sin lugar a dudas, desde nuestra interpretación, van de la mano. Uno no se sostiene sin el otro, uno encuentra sus raíces en el otro y viceversa. Queremos aproximarnos en estas segunda y tercera partes a la cultura posmoderna desde el lugar de los adolescentes, para seguir preguntándonos sobre el lugar de nuestra escuela media ante ellos.

La segunda parte, como hemos dicho en la introducción general, es una síntesis de trabajos, investigaciones, encuestas, que han abordado la realidad adolescente juvenil. Desde allí nos cuestionamos qué hace la escuela media. En la tercera parte realizamos nuestra propia interpretación de la relación entre cultura adolescente posmoderna y cultura escolar.

Partamos, entonces, de una premisa: es muy llamativa la cantidad de investigaciones realizadas sobre la adolescencia y la juventud en estos últimos tiempos. Tanto en artículos de diarios y revistas como en trabajos y libros producidos por educadores, sociólogos, psicólogos, etcétera, permanentemente aparecen novedades que encaran esta problemática. Esto nos sirve para presentar una idea que luego sostendremos: *vivimos en una época en la que el adolescente tiene un lugar clave en la sociedad*, lugar paradójico, por cierto, pero lugar al fin. Tampoco queremos dejar de lado el concepto de adolescentización como variable de interpretación de las conductas sociales, ya que contradictoriamente parece que queremos entender qué o quiénes son los adolescentes, tal vez para saber qué o quiénes somos nosotros mismos o deseamos ser ante ellos.

Síntesis de investigaciones

I

«Ser adolescente en la posmodernidad» es el título que Guillermo Obiols y Silvia Di Segni de Obiols dan al segundo capítulo de *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria* (1993, 62-5). En el mismo, en el punto 9 buscan describir a «Nuestros adolescentes en la posmodernidad». Allí citan un estudio de un grupo de investigadoras del CONICET dirigido por Marta Schufer. Dicho estudio se publicó en 1988, pero resulta fuertemente vigente.

Algunos datos de esta investigación, para comprenderla mejor, son, por ejemplo, que la muestra de adolescentes era de 178 (35 por ciento de varones y 65 por ciento de mujeres de entre 14 y 19 años), un 57 por ciento residente en Capital y el resto del Gran Buenos Aires.

Diversos temas tratados en la misma nos servirán para hacer apreciaciones morales. Por ejemplo en «La sexualidad» encontramos que un

30 por ciento manifiesta haber tenido relaciones sexuales (más los varones que las chicas), un 56 por ciento está de acuerdo con las relaciones sexuales llamadas «prematrimoniales», y el 72 por ciento considera a la homosexualidad como una enfermedad, mientras que solo el 14 por ciento la considera una práctica sexual más.

¿Cuáles son los modelos de identificación? Los datos que se presentan son:

- el 47 por ciento no admiraba a ninguna persona;
- el 27 por ciento dijo que a sus padres;
- el 15 por ciento a figuras deportivas, y el 27 por ciento a figuras del espectáculo (musical sobre todo);
- el 5 por ciento a figuras políticas (sobre todo varones);
- el 6 por ciento a Dios, a Jesucristo.

El planteo de no admirar a nadie (prácticamente la mitad) avanza por el carril de cierto escepticismo en cuanto a modelos y referentes, propio de estos tiempos.

Las conclusiones del artículo en referencia al vínculo con los padres son «que hay un cuestionamiento de los adolescentes con respecto a lo cotidiano de la vida familiar, y no lo hay respecto a valores básicos de los padres [...]», aspectos que consideramos acordes con la edad, y a la crisis propia de la misma, etcétera.

II

Pensando en otro material que aborde estas problemáticas, en 1993, fue publicado un trabajo bajo el título *Jóvenes en los '90: La imaginación lejos del poder*. Este material es una compilación realizada por Manuela Fingueret (poeta, narradora y periodista argentina, nacida en 1945). Tomaremos algunos de los dichos del libro que nos sirvan para abordar la temática de la moral de los jóvenes.

El subtítulo de la obra ya realiza un juicio de valor importante, dado que, al tomar aquella frase del mayo francés: «la imaginación al poder», refiere la supuesta lejanía de esos ideales (¿modernos?) en función de los actuales «ideales» (¿posmodernos?). De hecho, en el artículo de Esther Díaz (doctora en filosofía de la UBA, titular de Introducción al Pensamiento Científico del CBC), «Sujeto, medios de comunicación y rock»,

la primera afirmación que encontramos es: «La juventud actual no se preocupa demasiado por utopías. Parecería, más bien, que se dejara llevar por la realidad tal como está. La generación precedente, en cambio, poseía ideales que regulaban sus conductas [...]» (p.53).

Al ubicar históricamente a esta generación dirá que «los chicos del '90 crecieron con el Proceso Militar. El terror se había instalado en la Argentina [...]» (p.61). Y al recordar a la generación de los 70 expresará: «[...] tenían un modelo exterior: hay revoluciones que triunfan (se adhiere, o no, a ellas). Nuestros jóvenes ya saben que eso también terminó. Los ideales modernos propiciaban un mañana mejor. Los jóvenes actuales prefieren rescatar el presente antes que el futuro. 'No se puede negar el pasado, pero cortémosla con la nostalgia. El futuro llegó hace rato, y parece que algunos no se dieron cuenta'. Son palabras de un líder musical adolescente de los '90» (p.63), Javier Mandil de *Cadáver exquisito*.

Es provechoso abordar estas afirmaciones de Díaz en el siguiente sentido: la permanente comparación de generaciones distintas, pero no separadas por largo tiempo (son veinte años más o menos) es un punto de interpretación adecuado para comprender este tiempo nuestro en relación a lo que estamos cosechando, fruto del accionar de la última dictadura y de estos casi veinte años de democracia y su aprendizaje. A su vez es interesante diferenciar que los quinceañeros de hoy son absolutos hijos de la democracia.

En otro momento de *Jóvenes en los 90* encontramos el artículo de Claudio García Pintos (doctor en Psicología de la UCA), «La juventud de los '90: generación de 'pequeños amores'». Bajo el subtítulo «La cultura de los '90» hará comentarios sobre la ética de nuestros adolescentes, que traemos a cuenta para su posterior análisis: «Concretamente, la de los '90, comienza manifestando un pico de crisis valorativa. Es decir, si bien en épocas anteriores la valoración de ciertas cosas fue modificándose, hoy vivimos un recambio de valores. Antes, los mismos valores eran vivenciados de maneras diferentes, y ése era el cambio; en la actualidad percibo que el cambio es más profundo y algunos valores pasaron a ser casi desvalores y viceversa» (p.71). Evidentemente toda cultura cambia, pero lo sustancioso de este análisis, que compartimos básicamente, es que lo que antes era valor hoy es desvalor. Toda, o buena parte de la apreciación que la sociedad realiza, ha girado bastantes grados.

«En líneas generales, diría que vivimos en los '90 una 'cultura del suceso', es decir lo opuesto al proyecto [...] vivir el presente con absoluta intensidad aún a costa de dejar de pensar en el pasado y siendo indiferente al futuro, hoy llegamos a un extremo que yo llamaría del 'minutismo' [...] 'en eso se va la vida' [...]» (pp.71-2), continúa García Pintos. Esto es maravilloso: «minutismo», *todo ya, no hay tiempo que perder.. para qué... para seguir corriendo tras el vértigo* (cfr. López Quintás, *Vértigo y éxtasis*).

«Partimos de una necesidad, creemos poder satisfacerla en ese minuto y allí ponemos la vida. Pero como hablamos o apostamos a un instante, a un hecho momentáneo, una vez que ese minuto ha pasado, caemos en una insatisfacción mayor, mucho mayor que la anterior. Y así [...] sucesivamente [...]»(p.72). La rueda de nunca acabar... *dame más y más y más*, podríamos traducir.

Ya finalizando su artículo, el autor explicará uno de los fenómenos más característicos de este tiempo: «Hoy vivimos la paradoja de que tal vez como nunca antes en la historia de la humanidad, la juventud es ostentada y sostenida como uno, tal vez el único, valor de importancia; todos quieren ser jóvenes, todos envidian la juventud, todos aspiran a quedar congelados en esa edad [...] se idolatra la juventud [...] y sin embargo, quizás sea este también el momento más difícil para ser joven, porque ni siquiera se mantienen aquellas utopías revolucionarias que en el fondo estaban alimentadas por valores autotranscendentes, más o menos aceptables, pero valores al fin» (p.82).

Continuando con la idea de la juventud como valor supremo dirá Antonio Brailovsky (licenciado en Economía Política) en su artículo «El poder de una sociedad 'juvenívora'»: «En los noventa [...] hay que ser joven con independencia de la edad que uno tenga. Ya no hay mujeres canosas y muy pronto dejará de haber hombres pelados. Los conductores de televisión son siempre jóvenes o lo parecen, y cuando atraviesan la barrera de cierta edad, los transfieren a la radio, para que el público no pueda verlos. Nadie encuentra ridículo que el Presidente de la Nación sea aficionado a jugar al tenis e integre un equipo de fútbol con sus ministros» (pp.98-9). Ser joven: el valor de moda, podríamos decir sin miedo.

Ana María Shua (profesora en Letras de la UBA) se referirá a la ética imperante de este tiempo: «El derrumbe de la ética comunista (la ética del esfuerzo colectivo) sumado a la ineficacia de la ética capitalista (la

ética del esfuerzo individual) han dado por resultado este mundo que caricaturizaron con inteligencia y sin piedad los nuevos dibujos animados desde Don Bluth o Ralph Bashki hasta los Simpsons, y en general la nueva estética dirigida a los niños (Batman es un ejemplo evidente)» (p.172). «Nosotros, hoy, no sabemos claramente qué está bien y qué está mal y, sobre todo, no sabemos cuál es el buen camino, hacia qué dirección tomar, cuáles son las metas» (p.173). ¿Qué nombre le podemos dar a esto? Confusión, vacío, desconcierto moral...

III

En un trabajo publicado en la revista *La Maga* del miércoles 11 de enero de 1995, bajo el título «Cómo piensan los jóvenes», desde la tapa se planteaban las siguientes frases:

- Consideran que el individualismo no siempre es un defecto.
- Aseguran que el desprecio por la política no significa falta de compromiso.
- Dicen que el exitismo es un valor de los adultos.
- El 73 por ciento utiliza los shoppings como lugares de paseo y de encuentro.

Más adelante, ya en uno de los seis artículos que trabaja este tema (junto a seis testimonios de jóvenes) se hace referencia a una investigación llevada adelante por las sociólogas Silvia Barbieri y Adriana Zaffaroni (coordinadora del área de Estudio e Investigación en Ciencia, Cultura y Sociedad del Centro Cultural San Martín) que llevó el nombre de «Los jóvenes del 90, los decisores del 2000», una de las pocas investigaciones sociales que se refieren a las demandas culturales y el consumo de quienes tienen entre 14 y 30 años. Allí plantean entre otros conceptos: «La política para los jóvenes ya fue; en cuanto a los políticos y sus discursos la tendencia general es el descreimiento, expresada en otra afirmación bastante frecuente: 'Ya no nos comemos ninguna'». El 98 por ciento conoce diferentes asociaciones que nuclean intereses de la gente, pero solo el 7 por ciento dijo que participaba en alguna actividad de este tipo de entidades. A su vez el 94 por ciento no participaba en actividades a nivel barrial, siendo la franja de entre 14 y 23 años.

El desinterés que le dan a la política ha sido reflejado en varias investigaciones. Entre ellas, el artículo de *La Maga* cita una realizada por la consultora Demoskopia en 1993, donde el 79 por ciento de los menores de 24 años encuestados calificó a la democracia como la mejor forma de gobierno para la Argentina, pero solo un 14 por ciento dijo participar activamente en el sistema democrático. Otros datos de Demoskopia plantean que el 60 por ciento no tiene confianza en los tribunales, el 71 por ciento desconfía de los sindicatos y un 80 por ciento no confía en la policía. Estos conceptos nos sirven para ubicar claramente qué es lo que ocurre cuando hablamos del vínculo entre adolescencia y política, cosa que seguiremos profundizando más adelante.

IV

Un artículo dedicado al «Sexo en la adolescencia» de Carola Sainz (Diario *Clarín* 1995) propone estos datos: «Si antes se iniciaban sexualmente al cumplir los 18, ahora lo hacen a los 15, según un estudio realizado por el Programa de Adolescentes del Hospital de Clínicas. El estudio abarcó a 4.429 jóvenes entre 12 y 18 años, atendidas en el Hospital durante las dos últimas décadas. 'Como el servicio funciona hace veinte años nos pudimos dar el lujo de llevar una estadística sobre sexualidad —explica el coordinador del Programa, doctor José María Méndez Ribas—. Así pudimos comprobar que de los '70 a los '80 la edad de inicio se adelantó entre uno y dos años, y que prácticamente se duplicó el número de chicas que mantienen relaciones durante la adolescencia'».

En referencia a los varones dirá: «Otra encuesta sobre sexualidad adolescente realizada también por el doctor Méndez Ribas y las sociólogas Marta Schufer y Silvia Necchi revela que los varones se inician antes y en mayor proporción que las mujeres. El estudio se realizó sobre 952 estudiantes secundarios de escuelas públicas y privadas de Capital Federal y Gran Buenos Aires y contó con el apoyo de la Organización Mundial de la Salud. En sus conclusiones indica que:

- «a los 15 años, el 31 por ciento de los varones ya había mantenido su primera relación; en el caso de las chicas, la cifra baja al 8,1 por ciento;

- «a los 16 años ya se había iniciado el 47,3 por ciento de los chicos y solo el 19,9 por ciento de las mujeres;
- «a los 18 años las diferencias se acortan: las cifras trepan al 86,6 en el caso de los hombres y al 63 por ciento en el caso de las mujeres.»

A su vez, un estudio de Córdoba plantea «que el 70 por ciento de las madres adolescentes nunca buscó quedar embarazada o crecer con un hijo en brazos. En Capital Federal sucede otro tanto. Una investigación reciente, efectuada por la Unidad de Adolescentes del Hospital de Niños Pedro Elizalde, revela que el 77 por ciento de los embarazos tienen como protagonistas a chicas de 15 a 18 años en pareja con chicos de 16 a 25 años».

La anterior encuesta de la Organización Mundial de la Salud y el Hospital de Clínicas confirma que mientras el 89 por ciento de las chicas se iniciaron con su novio, el 42 por ciento de los varones lo hizo con prostitutas. La edad de los compañeros sexuales también varía según el género. Mientras la mayoría de los varones debutaron con mujeres «mayores» las chicas lo hicieron con chicos que tenían entre 17 y 21 años. El motivo de esa primera relación también tiene explicaciones diferentes: las chicas, en su gran mayoría (el 68,1 por ciento) aseguraron que lo hicieron «por el deseo de iniciar una relación más profunda»; el 45 por ciento de los varones, en cambio contestó que actuó motivado por las «ganancias y la necesidad física». Ese informe presenta que los adolescentes usan como métodos anticonceptivos: preservativo (82,7 por ciento), coito interrumpido (20 por ciento), píldora (8,2 por ciento), ritmo, fecha (4,2 por ciento), ninguno (9,5 por ciento). ¿Qué abordaje realiza la escuela de todo esto? Lo trataremos más adelante.

Relacionado con la nota anterior, un artículo del diario *Página 12* del 9 de agosto de 1998 presentaba una serie de estadísticas del Centro de Estudios de la Mujer, *Futuros posibles: Los jóvenes y sus condiciones de vida*, donde se abordaba fundamentalmente la realidad de las adolescentes y jóvenes. Las mujeres jóvenes (15 a 24 años) representan el 8 por ciento de la población total del país y suman más de 2.600.000. Son el 16 por ciento del total de mujeres argentinas. Un cuarto de ellas (670.000) viven en hogares con necesidades básicas insatisfechas. El 41 por ciento de las jóvenes plenas (20 a 24 años) tiene dos hijos y alrededor de 12 de cada 100 adolescentes (15 a 19

años) tienen un promedio de 1,4 hijos. El 48,1 por ciento de las adolescentes abandonó el sistema educativo en el área metropolitana.

V

En la introducción de *La juventud es más que una palabra* Mario Margulis, quien ya había publicado *La cultura de la noche*, dará un concepto interesante al expresar: «Conviene ya señalar las limitaciones del concepto juventud: esa palabra cargada de evocaciones y significados, que parece autoevidente, puede conducir a laberintos de sentido si no se tiene en cuenta la heterogeneidad social y las diversas modalidades como se presenta la condición de joven. Juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y variadas oportunidades de presentar y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana» (Margulis, ed. 1996, 11).

En el artículo que lleva el mismo nombre del libro, junto a Urresti, Margulis dirá que «[...] la juventud es una condición que se articula social y culturalmente en función de la edad —como crédito energético y moratoria vital, o como distancia frente a la muerte— con la generación a la que se pertenece —en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial—, con la clase social de origen —como moratoria social y período de retardo—, con el género —según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o la mujer—, y con la ubicación en la familia —que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan—» (Margulis, ed. 1996, 29).

Retomando el tema de los *shopping centers*, los caracteriza como lugares de encuentro juvenil: «Un sitio clasificado como ‘de jóvenes’ suele percibirse también como un lugar ‘libre’, donde uno puede estar ‘como quiere’. Un sitio catalogado como ‘de viejos’ tiende a verse como un espacio en el que sobran los límites y uno se siente ‘controlado’». En relación con esto la revista *Viva*, del diario *Clarín*, publicó en 1997 un artículo con texto de Victoria Arderius que, al hacer referencia a los *shoppings*, manifestaba que «los más jóvenes lo toman como un centro gratuito de diversión y un lugar de aprendizaje: ‘aprenden a reconocer su cuerpo como un arma de seducción’». Más adelante una empleada de uno de estos centros comerciales comentaba que el patio de comi-

das y el sector de juegos son las áreas donde se congregan normalmente los rateados. «Me doy cuenta de que se ratearon porque están en la puerta antes de que abra el shopping».

En el artículo «El milagro de la eterna juventud», de Silvina Chmiel, se encuentran los siguientes conceptos: las reflexiones finales expresarán que los jóvenes «se entregan de manera entusiasta a variadas actividades y pasatiempos: ver televisión, escuchar y hacer música, leer historietas, videojuegos, cursos, proyectos» (Margulis, ed. 1996, 99).

«El consumo joven resulta funcional. La publicidad invade hoy la intimidad; se ha rentabilizado el tiempo libre. Ha cambiado la moral burguesa que condenaba el derroche y se ajustaba a la premisa 'el tiempo es oro': hoy se publicita y propicia la recreación, el uso del tiempo libre, el consumo y la multiplicidad de productos para la diversión juvenil; la moral ha cambiado e invita a variados placeres. Se ha vuelto útil aquello que antaño fuera inútil y, por lo tanto, no hay barreras morales que condenen la explotación del ocio y el desenfreno del consumo» (Margulis, ed. 1996, 101).

«Envuelto en infinidad de mensajes que lo ensordecen, el sujeto está expuesto al bombardeo informacional» y allí cita a Finkielkraut: «vivimos en la hora de los *feelings*: ya no existe verdad ni mentira, estereotipo ni invención, belleza ni fealdad, sino una paleta infinita de placeres, diferentes e iguales. La democracia que implicaba el acceso de todos a la cultura se define ahora por el derecho de cada cual a la cultura de su elección (o a denominar cultura a su pulsión del momento)» (Finkielkraut 1987, 121).

Continúa: «Llevado a su extremo, el razonar posmoderno desplaza las reflexiones que entendían la educación y el saber como la mejor arma para la emancipación de los hombres. Ya no hay razón para pelear por utopías, sólo hay que gratificarse y disfrutar de la vida. Los medios mantienen presente que quien no logra el éxito en sus metas es porque no se lo propone, dado que todos tenemos las mismas oportunidades» (Margulis, ed. 1996, 101).

En uno de los últimos artículos, «Los jóvenes y la política: Modulaciones de un escepticismo general» (parte de una investigación UBACyT bajo la dirección de Lucas Rubinich), realizan un relevamiento en un colegio de Barracas y en una escuela de Caballito. Allí se dirá:

«Los chicos del colegio de Barracas aseguran que el país está mal, y tal caracterización pronto es colocada en un proceso: a sus ojos, sigue estando mal; está cada vez peor. Estos jóvenes asocian al término Argentina imágenes relacionadas con el dolor, la miseria y la humillación...» (Margulis, ed. 1996, 198).

«La justicia es algo inexistente en nuestro país según la opinión de los jóvenes que formaron parte de los grupos. Las imágenes que asocian con la noción de justicia no varían demasiado: injusticia; lentitud; nada; desorden...» (Margulis, ed. 1996, 202).

Bajo el último subtítulo del artículo («Un clima general de desesperanza») se plantea: «Diagnósticos y perspectivas moderadamente positivos destilan casi siempre desánimo y desaliento; en el nivel de lo general, nunca optimismo. En los otros casos, la desesperanza es más visible: los jóvenes no vislumbran ninguna salida posible, exceptuando los subterfugios individuales, vinculados principalmente con circunstancias azarosas. En este sentido, las percepciones de los jóvenes forman parte del clima general de desinterés y escepticismo que ya mencionamos. La participación en este clima vuelve a los jóvenes miembros de una especie de comunidad generacional y, más ampliamente, de una comunidad nacional en las cuales se comulgan precisamente en un cúmulo de valores negativos, de temores y de desalientos» (Margulis, ed. 1996, 219).

VI

En la segunda sección del diario *Clarín* del 22 de octubre de 1995 se publicó una encuesta realizada por el Centro de Estudios de Opinión Pública, por muestreo a 300 estudiantes secundarios de ambos sexos y de tercer año en adelante de escuelas públicas o privadas de Capital y Gran Buenos Aires, en la segunda quincena de agosto de 1995. En la misma, en tapa de dicho artículo presentan las siguientes cifras:

- El 86 por ciento dejaría el colegio si le dieran a elegir. El 11,9 por ciento no lo haría. El 2,1 por ciento no contestó.
- El 71,7 por ciento dice que el colegio le gusta parcialmente y el 11,8 por ciento opina que no le gusta nada. El 15,8 por ciento totalmente.

- El 84,5 por ciento afirma que las materias necesitan una actualización.
- El 68 por ciento se aburre en el colegio a veces. Nunca se aburren 24,3 por ciento. Se aburre siempre el 7,7 por ciento.
- Casi la mitad (49,8 por ciento) contesta que el secundario no prepara para enfrentar al mundo del trabajo.
- El 50,2 por ciento sostiene que en las aulas se enseña a pensar algo y el 23,5 por ciento respondió poco.
- Falta de actualización y falta de entusiasmo son las críticas que la mayoría hace a sus profesores.
- El 50,7 por ciento considera que se establece demasiada distancia entre los directivos y los chicos.
- El 46,5 por ciento no estaba de acuerdo con el sistema de amonestaciones y el 45,5 por ciento lo aprobaba.
- Ante la pregunta «¿qué es lo que más te interesa del colegio?», el 40,8 por ciento dice «ver a mis amigos»; el 36 por ciento, «estudiar las materias que me gustan»; el 33 por ciento dice «aprender»; el 29 por ciento, «aprobar las materias»; el 13,1 por ciento plantea «conocer chicos/chicas»; el 11,8 por ciento, «divertirme» y el 8,8 por ciento, «las actividades físicas».

El aporte de un relevamiento de datos propios

A los efectos de complementar esta investigación con otros datos propios es que decidimos realizar una en otros colegios secundarios. Los mismos eran privados y estaban ubicados en Belgrano, Almagro, Caballito, Liniers y Ramos Mejía. Esto representa una limitación importante en el relevamiento de datos, pero pueden ser reflejo de lo que habitualmente vemos en los colegios privados de clase media. Los datos de dichas encuestas son los siguientes:

Total de encuestas realizadas	117	100,00%
Varones	46	39,31%
Mujeres	71	60,69%
Edades		
15 años	11	9,40%
16 años	28	23,90%
17 años	51	43,50%
18 años	17	14,50%
20 años	1	0,80%
No contesta	9	7,60%
Lugar de residencia		
Gran Buenos Aires	26	22,20%
Capital Federal	79	67,50%
No contesta	12	10,20%
Año de estudio (usamos la denominación del secundario)		
Tercero (3°)	20	17,09%
Cuarto (4°)	34	29,09%
Quinto (5°)	62	52,90%
No contesta	1	0,80%

¿Tus padres están separados?		
Sí	17	14,35%
No	100	85,65%
Cuando tenés un problema personal, ¿con quién lo hablás?		
Amiga	68	27,60%
Mamá	60	24,30%
Amigo	47	19,10%
Familiar	30	12,10%
Papá	27	10,90%
Novio/a	11	4,40%
Otro (¿Quién?)	2	0,80%
Psicóloga	1	0,40%

Ante estos datos es interesante recordar que casi dos tercios de los encuestados son chicas.

¿Cuáles son las tres cosas más importantes para tu vida?

(Nombrá lo que quieras: objetos, personas, ideas, etc.)

1)	Familia
2)	Amigos
3)	Salud
4)	Ser feliz
5)	Novio/a

Al ver esta consigna tenemos presente que, como era de esperar, aparecieron muchas cosas importantes para los adolescentes. Pero de tantos objetos, personas, ideas, etc., se destacaron por su preferencia las cinco anteriores, en ese orden.

¿Qué les molesta de vos a tus padres?

Contesto mal	53	45%
Soy desordenado	51	43%
Mi carácter	46	39%
Que les mienta	42	35%
No estudio	22	18%
Quiero más independencia	16	13%
Soy desobediente	14	12%
Soy indiferente	11	9%
Nada	8	7%
Otros	19	16%

Es interesante tener en cuenta que son conscientes de las cosas que a sus padres les molesta de ellos. Lo cual implica un confronto entre lo que ellos creen que a sus padres les molesta o lo que les molesta en realidad y lo que ellos hacen.

A partir de estos elementos podemos describir brevemente que nuestros adolescentes son rebeldes, algo desprolijos con sus cosas, con caracteres fuertes, que están aprendiendo a dominar, y mentirosos. Ninguno de estos puntos es novedoso: los adolescentes, por esencia, son fundamentalmente así.

¿Qué importancia tienen para vos estas situaciones o cosas?				
	Máxima	Mediana	Mínima	N/C
Ser libre	99 85,0%	14 12,0%	1 0,8%	2 1,6%
Ser célebre	10 8,6%	52 44,0%	49 42,0%	5 4,3%
Ganar dinero	33 28,0%	70 60,0%	14 12,0%	0 0,0%
Divertirme	81 78,0%	23 19,0%	1 0,8%	1 0,8%
Tener buena salud	108 93,0%	8 7,0%	0 0,0%	0 0,0%
Ser honesto	99 85,0%	14 12,0%	3 2,5%	0 0,0%
Luchar por algo justo	95 81,0%	20 17,0%	1 0,8%	0 0,0%
Tener amigos	90 77,0%	16 13,0%	0 0,0%	0 0,0%
Ser lindo	15 12,0%	68 58,0%	33 28,0%	0 0,0%
Tener fe en Dios	49 42,0%	46 39,0%	20 17,0%	1 0,8%
Bien mi conciencia	91 78,0%	23 19,0%	2 1,6%	0 0,0%
Democracia	88 75,0%	22 19,0%	6 5,0%	0 0,0%
Ser sincero	99 85,0%	13 11,0%	4 3,4%	0 0,0%
Escala de valores	63 54,0%	41 35,0%	11 9,0%	1 0,8%
Coherente	83 71,0%	28 24,0%	4 3,4%	2 1,6%
Ser tolerante	42 36,0%	65 56,0%	9 7,7%	0 0,0%
Estudiar	53 45,0%	55 47,0%	6 5,0%	2 1,6%

¿Cuáles son los dos peores males de la sociedad actual?

Injusticia	64	55,0%
Corrupción	46	39,0%
Violencia	44	37,0%
Droga	42	36,0%
Materialismo	22	19,0%
Discriminación	21	18,0%
Falta de solidaridad	19	16,0%
No importa la educación	17	14,0%
Es consumista	7	6,0%
Autoritarismo	4	3,4%
Es exigente	3	2,5%
Es competitiva	3	2,5%

¿Qué es lo que más valora la sociedad?

Nivel económico	67	57,0%
Apariencia	66	56,0%
Poder	58	50,0%
Ser buena persona	12	10,0%
Capacidad intelectual	10	8,0%
Nivel cultural	7	6,0%
Otros	4	3,4%
No contesta	3	2,5%

¿Creés que el mundo puede mejorar?

Sí	85	73,0%
No	12	10,0%
No sé	18	15,0%
No contesta	1	0,8%

¿Vos podés hacer algo para mejorarlo?

Sí	80	69,0%
No	21	18,0%
No sé	11	9,0%
No contesta	4	3,4%

¿Qué pensás de estos temas?			
	<i>De acuerdo</i>	<i>No sé</i>	<i>En desacuerdo</i>
Violencia	0 0,0%	6 5,0%	111 95,0%
Tortura	3 2,5%	4 3,4%	109 93,0%
Homosexualidad	62 52,0%	32 27,0%	23 19,0%
Divorcio	84 71,0%	19 16,0%	14 12,0%
Aborto	21 17,0%	34 29,0%	62 53,0%
Fidelidad	100 85,0%	14 12,0%	3 2,5%
Derechos humanos	110 94,0%	6 5,0%	1 0,8%
Pena de muerte	36 30,0%	43 36,0%	38 32,0%
Transplante de órganos	109 93,0%	6 5,0%	2 1,6%
Ecología	105 89,0%	11 9,4%	1 0,8%

¿Con cuál de estas características un educador gana la confianza y el respeto de los alumnos?		
Sinceridad	63	53,0%
Honestidad	40	34,0%
Alegría	38	32,0%
Justicia	31	26,0%
Responsabilidad	28	24,0%
Solidaridad	16	13,0%
Exigencia	16	13,0%
Bondad	10	8,5%

De estas situaciones, ¿cuáles son las que criticás a tus profesores?

No saben enseñar	73	62,0%
No les interesa qué nos pasa	51	43,0%
No tienen entusiasmo	43	36,0%
Exigen mucho	27	23,0%
No están actualizados	16	13,0%
No conocen su materia	11	9,4%

¿Será que los alumnos son expertos en didáctica? Seguramente, y no porque hayan estudiado el profesorado, sino porque durante todos los días viven teniendo clase con nosotros y saben qué clases les gustan y qué clases no. Tal vez encontremos una pista para interpretar la primera apreciación votada por el 62 por ciento.

Los alumnos quieren ser tratados como seres humanos. Si no nos interesa lo que les ocurre, ellos se dan cuenta: tal vez estemos muy metidos en nuestras materias y programas. Un tercio plantea que no nos ven entusiasmados; eso se nota y lo expresan.

Ya en un nivel distinto de consideración, parece que no les gusta que les exijamos mucho y demostramos cierto desconocimiento de nuestras ciencias, o por lo menos es lo que quieren ver.

Post scriptum. En el contexto de las investigaciones y producciones que se han publicado entre la presentación del presente trabajo (junio de 2001) y la actualidad, deseamos hacer referencia a la revista de la Universidad de Buenos Aires *Encrucijadas*, la que en su número 16, de febrero de 2002, trata el tema de la adolescencia. Este número presenta los siguientes artículos:

- «Ser adolescente en la Argentina: Jinetes en la tormenta», en el que Mario Margulis presenta que hay muchos modos de transitar la adolescencia, ya que los cambios de esta edad están profundamente influidos y condicionados por la cultura, la época, el género y la diferenciación social.
- «Modelos de identificación: Continuidad y cambio», donde Graciela Infesta Domínguez desarrolla cómo se ha ido modificando la desigualdad histórica entre el hombre y la mujer. En el mismo se pre-

senta un trabajo de campo realizado sobre varones adolescentes y su comparación con un análogo en el género femenino.

- «Sexualidad: Placer y riesgo», de Virginia Martínez Verdier. En el mismo se reflexiona sobre las estadísticas mundiales y nacionales de inicio en la vida sexual en la adolescencia.
- «Consumos culturales y usos de la ciudad: Mi vida es mi vida», donde Marcelo Urresti propone el modo en el que los adolescentes construyen espacios «propios» en los que en procura de mayor independencia respecto de la mirada de sus mayores rearticulan los procesos de identificación a través de los que construyen las diversas facetas de su identidad. Se destaca la pertenencia a grupos de pares y los consumos culturales y el uso del espacio.
- «Consumo de drogas en la escuela: Lo innombrable dicho», de Ana Escandel y María I. Menéndez. Allí expresan que en el actualidad llegan a la escuela niños y jóvenes que se caracterizan por su gran heterogeneidad, con sus nuevos lenguajes y sus diferentes códigos en los que el tema de las drogas está presente.
- «Asistencia en salud: Y mañana serán hombres», de Gustavo Girard, artículo en el que se aborda la atención en salud de los adolescentes en la Argentina, atención que ha alcanzado un notable crecimiento sin ninguna planificación previa. Refiere también al Programa de Salud Integral de la Adolescencia aprobado en 1993, el cual significa un avance sustancial en el tema.
- «Conductas de autodestrucción: Crecer o morir», donde Susana Quiroga nos presenta que paradójicamente el momento de la vida de mayor capacidad vital es también el de mayor posibilidad de autodestrucción (el suicidio).
- «Trastornos alimentarios: La cultura de la delgadez», de Guillermina Rutzstein, quien expresa que los cambios físicos ocurren en un contexto cultural que sostiene un ideal de belleza de extrema delgadez, donde es casi normativo que experimente una intensa insatisfacción con su propia imagen corporal.
- «Adolescencia, pobreza, subjetividad: No Future!», donde Juan Carlos Volnovich, en una crítica al neoliberalismo económico, expone que este sistema produce jóvenes a los que les espera una temporalidad sin futuro y una desafiliación marcada por la exclusión del trabajo y la falta de inscripción en formas estables de sociabilidad.
- «Delito e integración social: Deprisa, deprisa», artículo en el que Laura

Golbert y Gabriel Kessler nos acercan a la realidad de jóvenes que actúan con robos, aprietes, etcétera. Todas estas conductas, sin duda, se llevan a cabo para acceder a diversos fines.

De esta manera consideramos sintetizar esta importante producción de la UBA acerca a los interesados en la problemática adolescente, un material que merece ser consultado.

Conclusiones de la segunda parte

A partir de esta selección de diversas investigaciones y trabajos sobre los adolescentes y jóvenes nos parece que deben ser destacadas las siguientes ideas, que en cierta medida serán abordadas en la tercera parte:

- a. Existe un fuerte escepticismo en los jóvenes, destacándose dos aspectos relacionados con esto: el «minutismo» ya citado y el descreimiento en la política. Pero paradójicamente se mueven con ciertos criterios idealistas.
- b. Amén de esto, tienen una lectura crítica de la realidad. Saben que este tiempo es difícil, en el que hay muchas injusticias, y no todos los sueños son realizados. «Ahora estoy en el Paraíso, el tema es dentro de dos años, cuando salga a la calle» (Andrés, 4º año).
- c. Los referentes, más allá de los familiares, son aquellos personajes públicos que tienen éxito.
- d. Los criterios valorativos de los adolescentes, si bien no difieren absolutamente de los que tradicionalmente se sostenían y que pertenecen en cierta medida a la cultura adulta, son distintos. No debemos olvidar que estas nuevas apreciaciones valorativas nos pueden servir para hablar de un cierto deterioro de una llamada ética tradicional.
- e. La precocidad sexual tiene que ver con la inmediatez que los chicos y chicas viven, todo esto asociado a que efectivamente el «tabú del sexo» ya no existe más.
- f. Los jóvenes aman la libertad, oponiéndose así a todo lo que el mundo adulto propone como norma, obligación, responsabilidad, etcé-

tera. Dentro de esta libertad, los adultos valoramos como «pérdida de tiempo» a ese tiempo vicioso (u ocioso según consideremos) en el que los adolescentes se mueven cotidianamente.

- g. Valoran a la familia, por existencia o por carencia, pero saben que en ella son, aunque sea con sus actitudes provocadoras.
- h. En relación a la escuela, la consideran «aburrida», siendo una «obligación» y analizando que los docentes «no hacen bien las cosas», es decir: no siempre conducen la convivencia disciplinaria como es debido, a veces no manejan los contenidos, no tienen en cuenta los saberes previos, etcétera.
- i. Valoran al docente sincero, que los conoce, que sabe enseñar, que construye la relación desde el «ser de una misma manera todo el tiempo» (coherencia), comprendiéndolos a ellos que son «a su modo» (tienen una cultura propia, lógicamente distinta).

TERCERA PARTE

CULTURA ADOLESCENTE VS. CULTURA ESCOLAR

Introducción

Deseamos en esta tercera parte del trabajo aproximarnos a la realidad adolescente desde una lectura de tipo social, desde apreciaciones sobre la cultura en la que todos, de una u otra manera, estamos inmersos. Partimos de la base de que, con muchas limitaciones y reservas por cierto, consideramos la existencia de una cultura general, es decir de una cultura que compartimos todos, ya que participamos de la misma, siendo esta el ámbito en el que nos desenvolvemos cotidianamente. O, como lo plantea Mario Margulis al hablar de un conjunto interrelacionado de códigos, de la significación, constituida a lo largo de la historia, que es compartida por un grupo social, posibilitando la identificación, comunicación e interacción o, lo que es lo mismo, un caudal simbólico que se expresa en mensajes y acciones, en el intercambio mediante el cual los grupos sociales se conciben y representan a sí mismos, a su contexto social y al mundo que los rodea (Margulis y otros 1994).

Esta aproximación al concepto de cultura no nos puede llevar a negar que en este nuevo milenio que estamos inaugurando la realidad presenta una multiculturalidad tan impresionante como fascinante y mucho más, ya que convoca a una manera nueva de comprender las realidades sociales, y a su vez desafía de modo particular a la institución escolar. Esto es lo que tan claramente presenta el P. Francisco Leocatta al expresar en uno de sus últimos trabajos: «[...] el mundo se encamina a una civilización planetaria. Pero los rasgos que esta puede representar en el futuro dependen de nuestra acción presente [...] La convergencia entre las culturas no ha de significar eliminación de las diferencias: por el contrario, estas, cuando se hallan en disposición de complementariedad y armonía recíproca, son una riqueza [...] Nos estamos acostumbrando, mal que bien, a algunos fenómenos de intercambio cultural. Por ejemplo, en las artes y en la literatura: los libros, las reproducciones fotográficas y sonoras de las grandes obras de arte circulan por todo el mundo haciendo tomar conciencia de que estas obras son patrimonio de la humanidad, sin dejar de ser expresiones típicas de una época o de una cultura» (Leocatta 2000, 139).

Esta realidad por cierto es algo absolutamente novedoso para la escuela como institución social. Nunca antes en toda la historia de la humanidad habíamos sido testigos de semejante condición. Hoy es un reto, es una realidad a abarcar de un modo nuevo y especial para la escuela, que justamente se ha caracterizado durante décadas por transmitir la «única» cultura dominante en cada comunidad humana. Debemos formar, y esto lo sostendremos en las conclusiones, a los adolescentes y jóvenes para insertarse en un mundo muy distinto al que hemos conocido en nuestra propia adolescencia quienes hoy somos educadores.

Es dentro de esta nueva manera de comprender la cultura donde hallamos la subcultura particular de los adolescentes, la que a su vez se puede dividir en tantas variables dependientes de aspectos sociales, económicos, etcétera. Pero también es en este entramado cultural donde hallamos la cultura propia de la escuela, institución social sostenida por adultos para la educación de los jóvenes, de las nuevas generaciones, o como lo expresa Carlos Cullen: «la institución social de los procesos educativos. Estos procesos consisten en formas de producción, circulación y apropiación de saberes. Se entiende por saberes, infor-

maciones, normas, valores, métodos, técnicas, usos, costumbres, roles, etcétera. Se podría decir, reproducción, distribución y apropiación de sentido y significados, que constituyen la red semántica y lógica de lo público» (Cullen 1997, 161).

Aproximarnos a estas realidades culturales (estilos de vida) es una tarea muy particular, para lo cual dejamos sentado desde un primer momento que el abordaje de semejante problemática tendrá sus límites debido a la casi inabarcable complejidad de la misma. Cosa, por cierto, demostrada por la gran cantidad de investigaciones que en este último tiempo han ido surgiendo, y a las que hacemos referencia a lo largo de todo el trabajo. Esto no nos impedirá tratar ejes de análisis, es decir, particularidades relevantes desde las cuales sostendremos nuestra hipótesis de que la escuela media está hoy en un lugar social muy complejo, como lo señala Juan Carlos Tedesco: «Hace ya mucho tiempo que los diagnósticos, tanto cualitativos como cuantitativos, han señalado que en la enseñanza media se concentra la mayor densidad de problemas o, desde el punto de vista de las políticas de educación, existe la menor cantidad de soluciones y respuestas» (Tedesco 2001). Por eso es que sostenemos que *el problema de la escuela media* tiene muchos frentes, no siendo solamente uno, ya que existen diversos problemas que se entrecruzan en la complejidad en que vivimos los actores de dicha realidad particular.

En este trabajo estamos convencidos de que uno de los problemas más relevantes de la escuela media es el fuerte desencuentro entre dos culturas: la adolescente-juvenil y la institucional-escolar-adulta. Desencuentro que Esther Díaz expresa tan claramente de este modo: «se vive realmente en una escuela premoderna o moderna que atiende a niños y adolescentes posmodernos» (Díaz 1999, 90).

Emilio Tenti señala: «Más allá de estas particularidades genéricas, los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar y en especial con el curriculum o programa que la institución se propone desarrollar [...] Hoy resulta imposible separar el mundo de la vida en el mundo de la escuela. Los adolescentes traen consigo su lenguaje y su cultura. La escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y estas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación. Sin

embargo en demasiadas ocasiones las instituciones escolares tienden al solipsismo y a negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares» (Tenti Fanfani 2000, 6-7).

Permanecer en estas posturas cerradas es equivalente a seguir pensando que la escuela media debe seguir transfiriendo la cultura adulta a los jóvenes. Estas apreciaciones partían, según el seminario del IPE (IPE y Oficina Internacional de Educación; Ginebra, 2000) de cinco supuestos: las generaciones jóvenes no tienen una cultura propia, aceptando lo que se les proponga, ya que la cultura adulta a transmitirles es homogénea al igual que la de los jóvenes, siendo estable a través del tiempo y siendo transmitida principalmente por el sistema escolar. Pero a su vez consideramos que «la falta de adecuación del modelo de escuela secundaria a las características de los nuevos grupos y sectores sociales que ahora asisten a ella más la falta de consideración de la existencia de necesidades y de demandas propias de los jóvenes son factores relevantes a la hora de interpretar las razones de la deserción y de los bajos logros de aprendizaje de los púberes y de los jóvenes» (IPE).

La respuesta para abordar este hecho, debe comenzar de una manera unívoca: necesitamos comprender el entorno social en el que estamos para comprender el entorno particular en el que se desenvuelven nuestros alumnos adolescentes y de esa manera podremos saber cómo interactuar mejor unos con otros en favor de una propuesta para que la escuela media opere hacia el bien de los adolescentes y de los adultos que convivimos socialmente en ella. La cultura escolar del secundario es diversa a la adolescente-juvenil posmoderna, y muchas veces niega, en mayor o menor medida, ese encuentro o, lo que es peor, se niega a tener acercamientos que posibiliten la construcción de la convivencia. Esto no justifica el peligro de «demagogismo juvenil y adolescente» que implica ofrecer comprensión, contención afectiva, respeto a la cultura joven, etcétera sin desarrollar conocimientos y actitudes complejas y necesarias para la inserción social y política de los jóvenes en el mundo adulto (Tenti Fanfani 2000, 12).

La escuela media frente a la adolescencia posmoderna

Ya sabemos que en la etapa de vida que llamamos adolescencia se generan muchos cambios. Por sintetizar estos elementos hablaremos de una doble vertiente, inseparable, por supuesto, divisible a los efectos de poder abarcar mejor su comprensión. Hablamos, básicamente de una faceta corporal y de una psíquica.

Biológicamente se producen cambios en el cuerpo como consecuencia de la maduración y funcionamiento de los órganos reproductores, alcanzando la madurez sexual. Las transformaciones físicas abarcan cambios en el interior y en el exterior del cuerpo. Los cambios a nivel psicológico, desde el planteo que realizan Aberastury y Knobel, se sintetizan en el llamado *síndrome de adolescencia normal*, de donde destacamos los tres duelos que el adolescente vive, a saber: duelo por el cuerpo infantil, duelo por los padres de la infancia y duelo por el rol y la identidad infantil. Si bien de este planteo teórico el matrimonio Obiols (Obiols y Di Segni de Obiols 1993, 65-9) ha hecho una crítica, o mejor dicho una reconsideración, creemos que, con matices, los adolescentes padecen los duelos mencionados por Aberastury. Que alcanzar el cuerpo adolescente sea un bien en sí mismo, no implica que el proceso de transformación y cambio pase sin dolor por el púber y su familia.

La modificación de su esquema corporal, aunque deseada por los adolescentes, dista de la imagen ideal que la sociedad les impone, de allí la necesidad de cirugías a temprana edad a la que se someten. No ahondaremos en el tema, sin embargo es necesario preguntarse por las chicas adolescentes que «vuelven» a su cuerpo infantil a causa de patologías alimentarias (reducción de los contornos y formas, amenorrea, etcétera). ¿Podría pensarse que para ellas el cuerpo adolescente es un tesoro preciado? Del mismo modo la relación con los padres se ve modificada por la visión de un nuevo estuche que envuelve a sus hijos. Los chicos crearon una imagen idealizada de sus padres, algunos de ellos poseedores de conductas netamente adolescentes; sin embargo, con el ingreso a esta etapa de la vida «cambia el color del cristal con que se mira». Puede ser que los adultos intenten estar más cerca, pero esto no impide que los adolescentes a veces sientan hasta vergüenza de estos padres «pendeviejos» (como decía con cierta falta de cuidado un animador de televisión). No estamos de acuerdo con que así se favo-

rece la dependencia, sino una excesiva y precoz independencia, casi rayana en el abandono, por la incapacidad de algunos padres de actuar como tales. Hace poco un adolescente dijo: «todos hablan de nosotros, nosotros deberíamos escribir un libro pidiendo socorro por nuestros padres». Creemos, que los adolescentes se encuentran en el momento más vulnerable de sus propias vidas, con la incertidumbre y el dolor de no saber quiénes son, intentando identidades transitorias que a veces los perjudican y los dejan expuestos a los más variados peligros de nuestra sociedad.

No debemos descontextualizar esta realidad adolescente de la perspectiva antropológico-social, ya que la adolescencia como toda etapa de la vida no es un fenómeno estrictamente individual, sino que se encuentra inserto en una estructura social que incluye, como sabemos, un tiempo histórico, un espacio geográfico y una cultura que determina ciertos usos, costumbres, ritos, valoraciones, etcétera.

En mayor o menor medida, el adolescente de cualquier cultura está sometido a ritos de iniciación que supone un pasaje desde lo biológico (que significa lo infantil, la familia, la madre, el pasado) al mundo de la cultura social (significado por la adultez, el futuro, las responsabilidades, etcétera).

En nuestra sociedad todavía hay rituales de iniciación, ya desde la adolescencia temprana, que constituyen lugares otorgados por la cultura y cuyo cumplimiento frente al resto de la sociedad muestra la aceptación e incorporación del niño en el mundo adulto. Dentro de ellos podríamos mencionar a modo de ejemplo entre otros: a los diez años (4º año de EGB) la promesa de la bandera, el cumpleaños de quince, el *bar mitzvah* en la tradición judía, la confirmación católica, el ingreso al secundario. Otros ejemplos pasados fueron usar pantalones largos, pintarse la cara o usar medias de nylon, etcétera. Como rito previo a la adultez podemos mencionar entre otros, la finalización del secundario, la búsqueda del primer trabajo, lo que fue el servicio militar, etcétera. Otro ejemplo muy claro es el auto a los 18, o por lo menos el registro para conducirlo. Esto, muchas veces sin medir los riesgos por parte de los adultos que lo favorecían. A la par, hoy se da otro tipo de ritos: la fiesta de 15 se ha convertido en una cirugía estética (Sarlo 1994), el viaje a Cancún, o a donde a uno se le ocurra. Pasar de situaciones sociales, compartidas, a situaciones personales, egoístas, pare-

cería ser una característica de la cultura adolescente posmoderna, incluso en estos «ritos» del crecimiento.

¿Quién es adolescente?

La Declaración Universal de los Derechos del Niño expresa en su artículo primero que el niño es «todo ser humano hasta la edad de dieciocho años, salvo si la legislación nacional acuerda la mayoría antes de dicha edad». Para esta declaración a partir de los 14 y hasta los 18 se es adolescente, como última parte de la niñez ya mencionada.

A su vez la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la adolescencia como el período comprendido entre los diez y los veinticuatro años. Si fuera por esto diríamos que en la Argentina es adolescente casi uno de cada cuatro habitantes.

En el trabajo ya citado de Obiols y Di Segni de Obiols (1993, 41), los autores se preguntan *¿hasta cuándo la adolescencia?* y refieren los siguientes conceptos: «Hablar de la duración de la adolescencia implica diferenciar entre dos términos: adolescencia y juventud [...] Un adolescente es un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual. En cambio 'joven', cuando este término se refiere al adulto joven, designa a alguien que ya ha adquirido responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecidas su identidad sexual, más allá de que no tenga una pareja estable o no sea totalmente autosuficiente en lo económico». Sabemos bien que muchos de estos términos son, en realidad, relativos: relativos a lo económico, a las reales posibilidades de autogestionar económicamente.

Françoise Dolto, en *La causa de los adolescentes*, desde una visión sociológica y psicoanalítica expresa: «Antes de 1939, la adolescencia era contada por los escritores como una crisis subjetiva: uno se rebela contra los padres y las obligaciones de la sociedad, en tanto que, a su vez, sueña con llegar a ser rápidamente un adulto para hacer como ellos. Después de 1950, la adolescencia ya no es considerada como una crisis, sino como un estado. Es en cierto modo institucionalizada

como una experiencia filosófica, un paso obligado de la conciencia» (Dolto 1992).

También consideremos lo que Marcelo Urresti plantea al hablar de que «[...] muchos estudios prefirieron no entrar en polémicas difíciles y optaron por definir las edades con base en límites definidos por la edad: de ese modo, la adolescencia término promedio podía empezar a los 10 o a los 12 años, extenderse hasta los 16 o los 18 [...]» (Urresti 2000, 17-8). Es claro, como propone más adelante en su trabajo, que «la adolescencia aparece como el período previo a la juventud o en menor medida como la primera juventud, y supone, básicamente, el momento problemático en que se consuma la madurez corporal y se discute por primera vez la herencia familiar en la constitución de la personalidad. De modo que se manifiesta como un período de crisis en el que se abandonan maneras habituales de situarse en el mundo de las edades y se asumen nuevas posiciones de rol junto con una corporalidad en desarrollo» (p.22). Esto implicará, sin lugar a dudas, una crisis profunda hasta llegar a cierto reconocimiento social que implica el ser adulto.

Es interesante considerar que esta «realidad adolescente» es propia de la vida urbana, ya que en la vida campesina, en la de bajos recursos o en las llamadas «culturas híbridas», por necesidades de trabajo (claro exponente de la crisis de la realidad económico-social que vivimos) u otras, la «entrada» en la adultez es más rápida y brusca. Claro que esta apreciación es válida para adolescentes marginales... no escolarizados, aquellos que están afuera del sistema secundario, pero cuya incorporación a las aulas constituye el objetivo de las transformaciones educativas vigentes.

Para que tengamos una idea de esto nos remitimos a un artículo de *Clarín* publicado varios años atrás (28 de abril de 1995): «Por cada desocupado mayor de 24 años hay dos desocupados menores de esa edad». Algunos de los testimonios referidos plantean con claridad esta situación de *salto* en la edad: «Daniel Sánchez (17) vive con su padre en Cañuelas y todos los días, desde hace cuatro años (¡tenía 13 años al empezar!), viaja dos horas en colectivo para atender su puesto de lustrabotas en Paraná y Corrientes de 8 a 20. 'Tengo que venir sí o sí. Además lo estoy bancando a mi viejo, que está sin trabajo' [...] Daniel espera ser mayor de edad para cambiar de ocupación. 'Ser menor me jode mucho porque por ley me pueden emplear siete horas como máxi-

mo y con eso me muero de hambre' [...] Cuando le faltaban tres semanas para terminar la primaria en la escuela nocturna, tuvo que abandonarla. 'No tenía ni para viajar. Si mi viejo consigue laburo, quiero hacer la secundaria para conseguir mejores empleos'. Más allá de esta realidad particular (los adolescentes que trabajan) sobre la cual podríamos volver (es valioso considerar el trabajo de Konterllnik 1996), nos importa no perder la primera idea: evidentemente la adolescencia de este chico de un nivel social de bajos recursos será muy distinta de la de otro mejor ubicado, de vida urbana y en algunas cosas más «acomodada».

Continuando con esta línea, plantean Obiols y Di Segni de Obiols (1993): «[...] en los sectores medios urbanos la adolescencia se constituye como un producto nuevo, no ya un rito de pasaje o iniciación, toda una etapa de la vida, con conflictos propios. Es más, aquellos viejos indicadores de pasaje [citados anteriormente], si lo fueron, se han perdido totalmente».

Si bien algunos autores plantean que el término «adolescencia» fue creado en las sociedades urbano-industriales a partir de comienzos de la modernidad (siglo XV), podemos decir con cierta claridad que este tiempo «posmoderno» que vivimos es el que ha dado identidad clara a los adolescentes y para esto sobran los ejemplos, sobre todo comerciales, cuyos destinatarios principales son ellos. Llamemos a estos ejemplos: boliche, revistas para adolescentes, revistas de música, series televisivas (fueron en su momento *Montaña Rusa* y *Clave de Sol*, hoy es *Enamorarte*, etcétera), discos compactos, ropa, moda, entre otros.

A pesar de algunas de estas realidades, a su vez sigue siendo útil mantener el concepto de adolescencia en tanto etapa de la vida entre la pubertad y la asunción de plenas responsabilidades y madurez psíquica, por lo menos como referente válido para interpretar situaciones. Podemos hablar de cierta edad ambigua (ni niño ni adulto: «pavo»), y el dificultoso crecimiento emocional y social será tal vez un punto que valide esta referencia al no tener claro quién es adolescente o no.

Convengamos, para concluir este punto, que este grupo etario de la adolescencia claramente incorpora el margen que va de los 12 a los 18 años, siendo entonces el grupo que concurre, que va a nuestra escuela media, a nuestro tercer ciclo de EGB y al Polimodal. En relación a esto es que corresponde considerar datos estadísticos sobre población es-

colar. Según datos de 1997, los adolescentes escolarizados en el nivel medio eran 2.463.608.

El lugar del adolescente hoy

Ya hemos hecho referencia a la idea de que tal vez este tiempo posmoderno sea el que ha reconocido con claridad el lugar social del adolescente. ¿En qué medida la escuela media ha reconocido esta realidad, o sigue siendo el «último reducto» en el que el adulto tiene poder indiscutible sobre el adolescente, aunque el mismo, puertas afuera, tenga su lugar aceptado, reconocido y hasta pasible de ser imitado?

Cuando Emilio Tenti analiza esta realidad expresa: «El mundo de los adultos (los padres, los maestros, los directivos, los celadores, etc.) prácticamente monopolizaba el poder en las instituciones. Los alumnos tenían más deberes y responsabilidades que derechos y capacidades, los reglamentos y dispositivos disciplinarios de los establecimientos constituyen una objetivación del poder omnipotente que tenían los adultos sobre las nuevas generaciones» (Tenti Fanfani 2000, 8). Pero existe, además de lo expresado, una realidad que analizaremos cuando desarrollemos el concepto de *adolescencia*.

Esta afirmación (los adolescentes tienen su lugar en la sociedad) la vemos fortalecida principalmente por situaciones comerciales a las que hicimos referencia más arriba. Es interesante recordar en este punto que cada una de esas situaciones comerciales que nos podamos imaginar son generadas por adultos. Es decir: ningún adolescente es dueño de un boliche bailable, ni es dueño de la editorial de las revistas para adolescentes, mucho menos de las empresas discográficas... pero las consumen. Consumen en una sociedad consumista lo que los adultos comerciantes les preparan. Ha llegado el momento de afirmar que tal vez el lugar que los adolescentes tengan en nuestras sociedades neoliberales, capitalistas y posmodernas es el de consumidores. Consumidores insaciables, ¿por qué no? Nuestra escuela media ¿favorece la crítica hacia este sistema? ¿Qué espacios genera para analizar el modelo neoliberal en el que estamos inmersos y del que parecería que no hay alternativa de salida? ¿O acaso la escuela no se convierte en reproductora del sistema imperante, como expresarían los defensores de la pedagogía crítica?

Es común que nuestros alumnos critiquen a la escuela por los temas que no se ven. «Yo me enteré de quién era Perón en la Universidad... ¿Por qué la historia argentina en el secundario llega hasta Rosas?», comentaba una estudiante de cuarto año de Trabajo Social de la UBA a quien fuera su profesor de Filosofía. Pero claro... estos temas son currículum explícito no abordado... o ¿hasta qué punto son ciertamente currículum nulo?

Volviendo al tema anteriormente presentado, es ambiguo que la sociedad de adultos, destinada a adolescentes, haya generado en los adultos mismos lo que llamaremos «adolescencización»: el deseo de ser adolescentes eternamente. Esta afirmación tan general, ¿en qué medida es aplicable a los adultos docentes que cotidianamente se encuentran con adolescentes alumnos?

«¿Hasta cuando debo parecer que tengo 30 años?» se preguntaba una actriz de casi cincuenta pocos días antes de ganar el premio *Martín Fierro*, años atrás. Entonces... ¿cuál es el imperativo que manda? ¿Ser adulto o ser adolescente? El conocido filósofo español Fernando Savater expresaba que los docentes debemos ser adultos, porque para adolescentes ya están los adolescentes, y además: les sale muy bien.

Sabemos que entre generaciones se da lo que llamamos comúnmente «brechas». El adolescente, tradicionalmente, se encontraba entrando en una generación que no era la suya y ante la cual tenía un conflicto, por normativas culturales, morales, etcétera que tal vez no compartía, o que no quería compartir por el hecho de oponerse a la realidad dada, bastante injusta por cierto. Sin conflicto generacional no podemos entender el crecimiento de cada grupo etario y, por lo tanto, de cualquier grupo o comunidad humana.

A pesar de esto parecería que hoy el conflicto entre adolescentes y adultos es bastante distinto. Por un lado, habría que ver en qué medida el adolescente tiene interés en tener conflictos con los adultos. Seguramente, el adolescente necesita «pelearse» con el adulto para ir conformando él mismo su personalidad. «El famoso conflicto generacional puede ser entendido como la discusión de la herencia familiar y la progresiva decisión del sujeto en la elección de lo que serán sus grupos de pertenencia» (Tenti Fanfani 2000, 24). En torno a conceptos semejantes, el autor expresa más adelante: «los adolescentes resisten al mundo adulto por ver en él las dos caras juntas, la de las exigencias y el respeto, con la de la hipocresía y la mentira. Frente a este mundo,

los jóvenes desorientados, a través de sus propios mensajes, pero también de sus actitudes, si bien tímida y simbólicamente, se siguen oponiendo y rebelando» (Tenti Fanfani 2000, 75).

Por otro lado, hay que ver si en esta sociedad de hoy no se da que todos estamos más o menos «adolescentizados»: queremos ser adolescentes para siempre. Lo cual, de suyo, constituye un conflicto social de escalas impensadas o, lo que es lo mismo, un conflicto inédito en la historia de la humanidad. Porque seguimos pidiendo a los adolescentes que se conviertan en adultos... pero como qué adultos... si existe una sensación de que ya no hay adultos.

Dolto (1992) dirá: «Lo que más hace sufrir a los adolescentes es ver que los padres tratan de vivir a imagen de sus hijos y quieren hacerles la competencia. Es el mundo al revés. Los hombres tienen ahora amiguitas de la edad de sus hijas, y a las mujeres les gusta hoy agrandar a los compañeros de sus hijos, porque precisamente ellas no vivieron su adolescencia. Están presas en la identificación con sus hijos». Esta situación tendrá como consecuencia que «los chicos y chicas aprenden cada vez más tempranamente a vestirse solos, a comprarse ropa, a alimentarse y viajar... [«chicos de la llave», expresaba un sacerdote] Ante la necesidad de su prole, los padres dejan de hacer y se abstienen de educar a los pequeños. Si ya no hay niños, tampoco hay adultos».

Esto, desde la perspectiva inversa, se hace claro cuando los padres no vienen a las reuniones de la escuela o plantean situaciones confusas, propias del cotidiano escolar, porque sus hijos les dicen que no vayan. Ellos, los chicos, son los que dan permiso. En más de una reunión de padres, al ver que ellos excusan sus ausencias a convocatorias argumentando que sus hijos les dicen que «no es necesario que vayan», podríamos pensar que estamos hablando con las personas equivocadas, no con los adultos responsables de nuestros alumnos.

La escuela media vive recibiendo esto: «Dígale usted, ya que a usted le hace caso», «Ya no sé qué hacer», «Él es grande, ya se arregla solo», «No vine al colegio porque mi hijo me dijo que no venga», «Le pido que no le diga a mi hijo que estuve aquí hablando con usted». La escuela media... ¿qué tiene derecho a exigirle a los padres a favor de la educación de nuestros alumnos, sus hijos? Seguramente que sean padres y que ejerzan su rol.

Continuando esta línea Obiols y Silvia Di Segni de Obiols (1993) dirán: «Los adolescentes se ven obligados a ser padres de sí mismos, situación que les da más libertad pero para la que no cuentan con elementos suficientes». Huérfanos de padres, serán hijos de la televisión, en el mejor de los casos. Hijos de Tinelli, de *Gran Hermano*, de Suar, etcétera. O hijos de la casa de *videogames*, hijos de la plaza, de las esquinas, por citar otros ámbitos.

A la par, se mezclan situaciones económicas que ambiguamente llevarán a que un joven siga siendo algo adolescente, por incapacidad de independencia económica, noviazgos más largos, viviendo con sus padres, hasta quién sabe cuándo... Una viñeta de Rep consistía en una mujer señalando en el fondo de su terreno una casillita: «Allí atrás vive el más grande, el que se independizó».

Unido a esto, Tedesco (2001), al introducir el trabajo de Braslavsky, dirá que la situación de los jóvenes en la sociedad tiene tres tendencias, a saber: el aumento de las dimensiones de la vida social sobre las cuales los jóvenes deben tomar decisiones, como que el momento de la toma de decisiones se adelanta de manera progresiva, y ante esto, contradictoriamente, se posterga el momento de la independencia de la autonomía material y financiera, al posponerse el ingreso al mundo del trabajo.

La relación adolescencia-posmodernidad

Cuando hablamos de posmodernidad podemos hacer presente muchos conceptos. Nos parece valioso tener presente la síntesis que Enrique Rojas realiza al hablar de una *tetralogía nihilista*: «hedonismo, consumismo, permisividad, relatividad» (Rojas S/F, 11). También podríamos considerar otros aspectos de la vida posmoderna como son el individualismo, el egoísmo, la indiferencia, la inmediatez, la estética corporal, la tecnificación informatizada, la muerte de las ideologías, el nihilismo, el posdeber, el posmoralismo, la presencia de los medios de comunicación, la vida del chimento, el Dios a medida, etcétera.

Presentaremos una mirada a la realidad adolescente en medio de este contexto sociocultural de posmodernidad. Para ello nos detendremos en algunos puntos que consideramos significativamente relevan-

tes. Creemos que la adolescencia es un «invento» de la posmodernidad, como ya lo hemos dicho. El adolescente es el consumidor más buscado; es el paradigma de la belleza y juventud física; es el modelo de la frivolidad y el descompromiso. Lo que antes era costumbre, ahora es moda: toda la sociedad quiere ser adolescente.

Así como la modernidad proponía, para un análisis social, un corte por clases sociales, un corte económico-social, un corte horizontal; la posmodernidad propone un corte generacional, un corte vertical. Así como la modernidad descubrió al niño y creó para él desde instituciones que hasta ese momento no existían como tales (la escuela), hasta todo tipo de productos de consumo (los juguetes, las canciones, la literatura y los alimentos específicos); en ese mismo sentido, la posmodernidad descubrió que había una franja de edad, digamos arbitrariamente, desde los 11 o 12 años hasta los... ¿18... 25? Coloquemos la barrera donde creamos adecuado. Esta franja pertenecía desde siempre a unos seres inclasificables, niños con planteos de adultos, grandotes pateando una pelota, buenos para nada, rebeldes sin causa, que siempre querían hacer lo que no les correspondía, y no querían hacer lo que debían. Por suerte, con el tiempo, siempre crecían. Dejaban de ser aquello para empezar a ser adultos jóvenes, adultos al fin.

Pero el sistema de la sociedad de consumo, amén de todos los recursos empleados para seducir niños, descubrió que había toda una gama de recursos para crear en esta edad una serie de «necesidades ficticias», como lo llama el filósofo francés Jean Baudrillard cuando analiza los efectos de la publicidad. Allí había un vacío. Allí había un mercado. De este modo, ahora existe una ropa para adolescentes, hay cantantes para adolescentes, cantantes adolescentes, programas de televisión y de radio, emisoras completas de radio dedicadas a ellos, revistas, etcétera. Pero estos son solo emergentes de algo más profundo: hay un discurso social adolescente, una postura, una cosmovisión que ya no pertenece exclusivamente a una edad, que nace en ella, pero se extiende al resto de la sociedad. Se extiende hacia abajo (los niños se comportan como adolescentes) y hacia arriba (los adultos también se comportan como adolescentes).

De este modo, el paradigma de la belleza física es hoy el cuerpo adolescente: flaco, alto, musculoso, de larga cabellera bien cuidada, sinuosas y seductoras curvas, ninguna arruga ni grano, un bronceado

caribe, cabello y ojos claros (naturales o artificiales). No olvidemos la gran polémica dada hace poco tiempo atrás al ver las ganadoras de un concurso de belleza para modelos de un conocido *manager* de ese rubro: eran chicas de 13, 14, 15, quienes en paños menores, *cola-less*, etcétera, eran «las baby-models». Ante estas realidades corresponde cuestionarnos desde las escuelas qué abordaje realizamos de estos fenómenos.

¿Qué lugar tiene el cuerpo en la escuela media? ¿Cómo nos vestimos para ir, cómo se visten los alumnos y alumnas, cómo nos vestimos los docentes? ¿Qué espacios tienen los adolescentes para ser ellos su propio cuerpo? Educación física... a contraturno, siendo otra escuela dentro de la escuela, teniendo como principal actividad jugar al fútbol, con grupos divididos por sexo, careciendo las currículas de espacios para trabajar la expresión, «poniéndonos de pie porque entra el Rector», bien formados, formados en filas de un solo sexo, al lado de toda una fila del otro sexo, en bancos inmóviles. Con materias como biología... esperando que llegue tercer año para hablar de los temas referidos a sexualidad, que profundizaremos en cuarto o quinto... si es que ya no es «demasiado» tarde.

Es cierto que también hay un estilo de vida adolescente. La psicóloga Eva Giberti lo describe así: «Un cóctel explosivo y novedoso que une gran autonomía con falta de valores éticos. Lo cierto es que la sociedad que en la modernidad se peleaba con los adolescentes hasta que estos maduraban y le terminaban dando la razón, ahora se desvive por adoptar ese estilo de vida».

Pero a no asustarse: hay una serie de características que han pertenecido a los jóvenes desde siempre. Fuertes pasiones, rebeldía, sexualidad arrebatada, falta de autocontrol, mal carácter, sentido instintivo de la justicia, la amistad como valor de importancia... en suma, los jóvenes, desde siempre, aman y odian mucho, demasiado. El adolescente sigue siendo, en esencia, el mismo: alguien con poco pasado y mucho futuro, y por eso, casi por definición, un soñador nato, un ser de la esperanza y de la rebeldía ante lo injustamente establecido.

Pero si bajamos a la realidad concreta del adolescente que hoy habita nuestros colegios, por ejemplo, veremos que hay algunas diferencias, matices posmodernos que offician de barreras y nos impiden llegar a aquel adolescente prototípico. La traba más grande quizás esté

marcada por la sociedad de consumo y su descubrimiento del adolescente como consumidor. El mercado no solo dejó de rechazar los íconos y gustos de los adolescentes, sino que, en primer lugar, adaptó sus consumos y su simbología: «Tu sueño será la mercancía que te venderé», parecen decir; si el adolescente quiere ser desprolijo, hagamos *jeans* rotos de fábrica... si quiere desconectarse del mundo, démosle un *walkman*, emborrachémoslo, vendámosle drogas... En segundo lugar, si el adolescente es emotivo y sensible, manejemos sus emociones, produzcamos telenovelas protagonizadas por adolescentes que se enamoran y desenamoran, inventémosles ídolos de su misma edad, que ellos mismos puedan ser sus propios ídolos por quince minutos. En tercer lugar, creemos necesidades ficticias para ellos: el último perfume, las zapatillas que te hacen exclusivo, ropa que debe ser usada sí o sí. El licenciado Filmus suele citar una historia sobre las zapatillas que ayudan a correr más rápido, como modo de escape ante el oso que persigue a dos adolescentes. Reciclemos lo *hippy*, comercialicemos la rebeldía, negociemos los ideales junto con un chicle sin azúcar, y el adolescente se arrodillará ante el dios-consumo. Y el dinero de sus padres volará, porque... ¿quién puede negarle un gusto a un hijo, aunque sea adolescente? ¿O no es lo que escuchamos de los padres de nuestros alumnos?

El eje cultura-contracultura ya no existe; el mercado lo disolvió, la contracultura también se vende en cuotas. Parecería que mágicamente lo que se oponía ha sido absorbido. Los adultos hacedores-transformadores de los sueños adolescentes en producto comerciable no son nada tontos.

El compromiso sociopolítico, tan característico de la contracultura en los sesenta y los setenta, ya no cabe como posibilidad en la mentalidad del adolescente posmoderno. Dice el sociólogo Mario Margulis, al analizar la cultura de la noche porteña: «La juventud actual crece y se desarrolla en un mundo que ha experimentado cambios dramáticos con respecto a la generación de sus padres; en especial se han producido modificaciones políticas, económicas y sociales de enorme importancia. Estos aspectos repercuten en la cultura; y en lo que atañe a los jóvenes de hoy, influyen en las formas de construcción de la identidad, las modalidades de la sociabilidad y en las creencias y proyectos. Se ha destacado que en nuestro tiempo, en que la gente recibe una enorme

cantidad de información, a través del desarrollo de los medios de comunicación, crece una relativa apatía e indiferencia, y, sobre todo, un desapego respecto de la participación política» (Margulis y otros 1994, 26).

A quince años del 30 de octubre de 1983, *Clarín* publicó un breve artículo titulado «Las tristezas del voto joven». En vistas de las elecciones que en 1999 elegirían Presidente se estimaba que un millón de chicos de entre 17 y 19 años emitirían su primer voto. De ese millón, «son 630.000 los nuevos votantes que no concurren a la escuela, que están fuera de la educación formal [...] La vida cotidiana de muchos de los nuevos electores no es fácil. Y los que la pasan peor son los 50.000 que viven, directamente, en la indigencia. El ingreso total de sus hogares no supera los 250 pesos [...] La franja que le sigue —280.000 jóvenes— convive en hogares con ingresos entre 250 y 500 pesos. De esos, la mitad *no tiene red cloacal ni baño en su casa* [...]» (el destacado es del original).

A los filósofos, sociólogos y otros estudiosos de lo social que desde la posmodernidad intentan analizar y encasillar a estos adolescentes de hoy, esta tarea les cuesta mucho; hay una gran diversidad de actitudes y grupos —bandas— que muchas veces son hasta contradictorias entre sí. Algunos, como Baudrillard, optan por explicarlo todo desde el consumo, la publicidad y la influencia de la moda: «Lo que pasa de moda, entra a formar parte de las costumbres; lo que desaparece de las costumbres, resucita en la moda [...]». Y tiene algo de razón: si los ideales, los sueños, los afectos y emociones, los valores, etcétera desaparecen de las costumbres, quizás sea porque la moda los capturó, los hizo efímeros, consumibles.

Pero Baudrillard es un severo crítico de la sociedad de consumo en la posmodernidad un apocalíptico. Otros pensadores, como el también francés Gilles Lipovetsky, aceptan a la posmodernidad con un guiño: «El ciclo de la juventud revolucionaria ha terminado, pero no hay que dramatizar este fenómeno, ni tampoco alegrarse por ello, porque en primer lugar, la idea de juventud como sinónimo de revuelta, de rebelión, de insurrección, es una idea moderna. No ha existido siempre. Por eso lo que está ocurriendo ahora es, en cierto modo, muy tradicional: la juventud se ha integrado sin rechazar a nuestra sociedad [...]». Este autor es el mismo que se conforma con una variable del indivi-

dualismo («responsable» lo llama él) como alternativa moral en la época del «crepúsculo del deber» (Lipovetsky 1994).

Hay de todo en este mundo, y los pensadores de lo social no son una excepción. Pero, con ellos y a pesar de ellos, podemos definir algunas características esenciales del adolescente y el joven posmoderno. Algunos ítems que lo diferencian del anterior, del «moderno». Por cierto que todo recorte es subjetivo y personal; pero también es necesario comenzar por algún lado a desmenuzar la madeja. Aquí presentamos, entonces, algunas puntas para desentrañar al adolescente posmoderno.

El fin de la utopías

Otro filósofo francés, Jean François Lyotard, en su caracterización de la posmodernidad, habla del fin de los *grandes relatos*: aquellas gestas épicas que desde siempre nos acompañaron y marcaron valores universales y eternos, hoy parecen descansar o simplemente haber muerto (Lyotard 1993). En su lugar se erigen los *relatos débiles*, sin sentido de la historia, carentes de compromiso y de «definitividad». Sin caer en el extremo de Fukuyama y su *fin de la historia*, podemos sí afirmar que, en este momento, vivimos una coyuntura vacía de ideales, de sueños, de futuro. Hablamos del mundo adulto, que proyecta inevitablemente su sombra sobre el mundo adolescente. Una realidad socioeconómica opresiva, sumada a una oferta de consumo tecnológico cada vez mayor producen una carrera desenfrenada, buscando una estabilidad y un confort que nunca se logra. Siempre la zanahoria está un paso más allá. Si no hay presente, ¿puede haber futuro?

Allá por 1975, un grupo de jóvenes crearon el movimiento *punk* en Inglaterra, alrededor de la consigna «*No future*»: no hay futuro. Inmediatamente otros adolescentes y jóvenes marginales de todo el mundo se les unieron. Pero eran una pequeña minoría. Sin embargo su análisis no estaba tan errado. Hoy son muchos los que creen que realmente no hay futuro. Según una encuesta realizada en Capital y Gran Buenos Aires entre jóvenes de ambos sexos de entre 15 y 25 años, desarrollada por la consultora *Perdomo y asociados* en enero de 1993, el 74,5 por ciento de los encuestados no está conforme con la sociedad en la que vive, y la mayoría cree que la generación anterior no era realista y

que fracasó. Su valor más votado es «estar bien económicamente». No se sienten respetados ni por los políticos ni por sus propios padres. Solo un 25 por ciento cree que el actual modelo de sociedad se puede modificar. Esto es, en cifras, el fin de las utopías.

Pero, como ya venimos viendo, el sistema nunca quita nada sin dar algo a cambio. Así aparecen los «relatos débiles» de Lyotard: la ecología es quizás el paradigma de estos relatos, y está de moda. Todos los adolescentes hablan de ecología y mueren por salvar ellos mismos un pingüino o una ballena, pero no mueren por salvar al chico que crece desnutrido a pocas cuadras de su casa. La ecología (en su concepto original, una cosmovisión que se proponía mejorar la calidad de vida de los seres humanos y su hábitat natural) ha devenido en compromiso *light*, descomprometido, fácil. Es más fácil reciclar una lata de gaseosa que preguntarse por qué un chico de diez años roba diez milanesas argumentando simplemente hambre... y mucho más que intentar darle una mano.

La afirmación anterior no nos hace dejar de lado el testimonio de tantos adolescentes que son solidarios, muchas veces inspirados, acompañados, apoyados, desde la misma escuela. Tengamos presente el programa «Escuela y Comunidad» del ministerio de Educación. O el resonado caso de los chicos de 5º año que donaron su dinero del viaje de egresados para la operación de un chiquito de su pueblo. Como estos, son muchísimos los ejemplos de chicos y chicas que generan alternativas de encuentro con las necesidades de los carenciados. Y esto no solo comprende a los alumnos de institutos confesionales, sino también a los de instituciones de gestión estatal, apadrinando colegios, etcétera. Ese programa oficial capitaliza innumerables experiencias dignas de ser conocidas para ser imitadas.

Pero también se desprende de la encuesta una realidad distinta en cuanto a lo familiar. Los padres de los adolescente de hoy también son *no future*, también perdieron sus ideales... pero a veces intentan imponérselos a sus hijos. Y todos sabemos que los chicos dicen siempre la verdad... Eva Giberti reproduce lo que los adolescentes dicen en su consultorio: «*Mi vieja y mi viejo son falsos, mentirosos, porque dicen muchas cosas y después en casa hay que ver lo que hacen...*», para luego afirmar ella desde su experiencia: «Son chicos que están hartos de ver como su papá y su mamá se bajan el whisky y los psicofármacos

[...] ellos forman parte de un paisaje actual que los adultos hicimos. ¿Por qué decimos 'juventud perdida'? Porque son precoces: están haciendo lo mismo que nosotros pero antes, del mismo modo que usan la computadora mejor que nosotros».

A su vez, asociamos a los adolescentes y jóvenes con situaciones indeseables (droga, violencia y otras) olvidando que es la edad de la energía, de la creatividad, etcétera.

Otro elemento nuevo, y que tiene que ver con la caída de los padres y de la familia como utopía, es la aparición de los «grupos domésticos»: bajo un mismo techo viven varios hijos, pero un solo padre biológico junto a una nueva pareja y, quizás también, sus otros hijos. El matrimonio en la posmodernidad está disociado de la idea de la familia incluso de la idea de «contrato»: ya no es «la base de la sociedad», se vuelve una realidad efímera y banal. Entendemos este hecho como raíz de muchísimas crisis propias de este tiempo.

Como ejemplo de lo anterior, recordamos el testimonio que un colega nos dio al referirse a una entrevista que le hizo a un alumno, a principios del año lectivo, para conocer su realidad:

Colega: —¿Con quién vivís?

Alumno: —Con mi mamá.

C: —¿Tu papá vive?

A: —Sí, trabaja en una empresa.

C: —¿Lo ves?

A: —Sí, una vez por semana.

C: —¿Y tu mamá vive sola con vos?

A: —No, vive con su novio.

C: —¿Y ella trabaja?

A: —No, trabaja el novio...

C: —¿Y a qué se dedica él?

A: —Es socio de papá.

No debemos olvidar que la familia tiene un lugar fundamental en la construcción de la subjetividad. Pero «ha perdido fuerza y capacidad de estructurar las personalidades de las nuevas generaciones. La familia que la escuela todavía espera y quiere no es la familia de las nuevas generaciones actuales. La incorporación de la mujer al merca-

do de trabajo, la modificación del equilibrio de poder entre los sexos y la división del trabajo en la familia, su desinstitucionalización y la cuestión social contemporánea han modificado profundamente el papel de la familia como constructora de subjetividad» (Tenti Fanfani 2000, 8). Si hay dificultades entre las relaciones de los adultos, ¿cómo no existirán conflictos entre los adolescentes?

Citemos un aviso de zapatillas que se emitía por televisión: un niño, a punto de salir a la cancha a disputar la final de un campeonato infantil, habla con su padre. Este intenta convencerlo de que lo importante es competir, disfrutar del juego, relativizar el triunfo o la derrota. El hijo se molesta y se va diciendo: «Si no gano, me muerdo». El padre, al quedarse solo, dice: «Yo también, hijo, yo también...».

Presentemos, finalmente, una de tantas frases compartidas en los colegios con los padres: «Tengo derecho a divertirme, si trabajo como loca toda la semana... así que ya sabe que los sábados salgo, y el domingo hasta el mediodía no me tiene que despertar» (una madre en relación a su ritmo de vida en diálogo con la psicopedagoga del colegio de su hija). Por último una frase de la calle. El chico a su chica, 15 y 16 de edades, le dice: «Mi viejo me dijo: 'dame los doscientos pesos del teléfono'; yo me hice el gil y me fui, mirá que le voy a dar la guita del teléfono por chatear... Además... ¿de dónde la voy a sacar?». ¿Qué planteo serio hace el padre al hablar con su hijo? ¿En qué lo ayuda a crecer?

La erotización histérica

La sexualidad bien utilizada y autocontrolada (es decir, bien entendida a favor del desarrollo de la integridad de la persona) es otra utopía que ha caído. El mundo adulto les muestra, otra vez, dos caras hipócritas del asunto. El adolescente, como hace con todo, resignifica, hace el *remix*, lo «remezcla» en su cabeza, lo pasa por su corazón luego de recibir el bombardeo de los medios masivos, y sale, por ejemplo, esto:

- «Estábamos solos en el cuarto de Luli, los padres no estaban... Juan apagó la luz y pintó... fue la primera vez» (Micaela, 14 años).

- «Estás ahí, casi sin ropa, todos quieren divertirse, vos también... ¡Adelante!, pensás, y los volvés locos...» (Marina, 16 años).
- «Yo a mi vieja ni le pregunto sobre cómo le va en la cama, porque debe ser un bajón... Yo no quiero ser así, me acuesto con quien se me da la gana... es tiempo de descartables» (Laura, 15).
- «Ahora es así: hacés la tuya... La generación de nuestros viejos es un bajón, están todos separados, refrustrados o sin un mango... Nosotros queremos ser libres, pero no como ellos hablaban de libertad» (Román, 17).

Las cifras (encuesta realizada por una revista en 1991) expresan que un 40 por ciento de los adolescentes dicen no necesitar ninguna ligazón sentimental para mantener una relación sexual. Y también que un 55 por ciento de estas relaciones se dan en la propia casa, bajo las narices de papá y mamá... Pero esto no es todo dentro del panorama «erótico-posmoderno», también están las actitudes de tipo histéricas: «te muestro todo, pero ni me mires, o seguro, ni me toques, y de relaciones ni hablar». Este fenómeno de la erotización es quizás el más inasible, el más difícil de analizar sin caer en prejuicios y represiones. Y parece conducir irremediabilmente a la muerte de la sexualidad como forma vital de comunicación del amor humano, para pasar a ser un elemento más del disfrute frívolo, otro elemento de consumo descartable... «Tanto amor descartable», cantaba el grupo de rock argentino *Soda Stereo*.

Otros datos referidos a este tema podemos tomarlos de la investigación sobre «Sexualidad en adolescentes escolarizados de la ciudad de Buenos Aires», encabezada por el médico ginecólogo José María Méndez Ribas y las sociólogas Silvia Necchi y Marta Schufer, del programa de adolescencia del Hospital de Clínicas. Son 952 alumnos de los tres últimos años de 10 colegios secundarios de Capital (6 de gestión estatal y 4 privados, de los cuales dos son religiosos), a partir de 72 preguntas abiertas y cerradas, en un período que abarcó desde el 2 de junio hasta el 20 de septiembre de 1994. El trabajo tuvo sus conclusiones en agosto de 1995. Los datos que proponemos están relacionados con el inicio sexual. Veamos distintos cuadros estadísticos sobre el tema:

¿Con quién fue el inicio sexual?			
	Total	Varón	Mujer
Alguien ocasional	7,6	10,7	2,2
Una prostituta	26,4	41,6	0,0
Amigo/a	15,8	20,2	8,1
Novio/a	49,5	26,6	88,9
Adulto del entorno	0,5	0,4	0,7
No sabe / No contesta	0,3	0,4	0,0

La primera vez de los varones				
	Total	Estatal	Privada religiosa	Privada no religiosa
Alguien ocasional	10,7	9,5	8,7	14,3
Una prostituta	41,6	29,9	56,5	63,5
Amigo/a	20,2	26,5	8,6	9,5
Novio/a	26,6	33,3	26,1	11,1
Adulto del entorno	0,4	0,7	0,0	0,0
No sabe / No contesta	0,4	0,0	0,0	1,6

¿Dónde fue el inicio sexual?			
	Total	Varón	Mujer
En la casa de mi pareja	34,2	21,5	56,3
En un hotel	23,6	29,2	14,1
En mi casa	19,8	20,2	19,3
En la casa de un amigo	9,2	12,0	4,4
Prostíbulo o casa de masaje	8,4	13,3	0,0
En un lugar no privado	3,0	2,1	4,4
No sabe / No contesta	1,6	1,7	1,5

¿Qué lo motivó?			
	<i>Total</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>
El deseo de una relación más profunda	36,7	18,5	68,1
Las ganas o necesidades físicas	31,0	45,1	6,7
Provocación o seducción de la pareja	13,6	11,2	17,8
La curiosidad	10,1	14,6	2,2
La influencia de mis amigos	4,3	6,9	0,0
La insistencia de mi pareja	2,7	2,6	3,0
Violación	0,5	0,0	1,5
No sabe / No contesta	1,1	1,3	0,7

Si tomamos datos de otra investigación, en este caso de las sociólogas Ana Lía Kornblit y Ana María Mendes Diz, a partir de encuestas a 395 jóvenes realizadas en 1994, podemos ver que el 66 por ciento de los que tenían 17 años ya se habían iniciado sexualmente (en promedio, los varones a los 15 y las chicas a los 16).

Llevemos esto a los colegios: ¿qué lugar tiene la educación sexual en la escuela? ¿Y qué lugar tiene el acuerdo con los padres, primeros educadores y, por lo tanto, responsables de la orientación que a la educación sexual de sus propios hijos quieran dar? Las escuelas reducen en buena parte la educación sexual a tratar algunos temas desde la perspectiva biológica, quizá desde alguna apreciación de psicología en 4º año, o alguna charla de algún médico o de la psicopedagoga. Los abordajes suelen ser parciales, incompletos, repletos de tabúes que impiden tener un diálogo de las realidades tales como son, o con tomadas de pelo y desubicaciones nerviosas o irrespetuosas. Resulta evidente que este es uno de los más grandes desafíos que la escuela media debe abordar seriamente para generar el encuentro entre estas culturas desencontradas.

Los adultos tenemos una concepción diferente de lo que implica la sexualidad en relación a lo que piensan los chicos. Claro que entre adultos también hay distintas maneras de entender esta realidad. Pero existe, en buena parte de los actores de la vida docente de un colegio, posturas que básicamente desconfían, en lugar de comprender las implicancias psicológicas que para el adolescente significa conformar

su sexualidad, que «debe convivir» con un cuerpo ya maduro para la actividad sexual. Por ejemplo:

- «No tolero ver una parejita besuqueándose» (preceptora de 50 años).
- «Los pibes lo hacen para escandalizar...» (preceptor de 28 años, en referencia al hecho de parejas que se encierran en el baño).
- «Observé a Mariana y Natalia: estuvieron del brazo todo el tiempo durante el paseo, se peinaban una a otra en el micro, ¿no se estará escondiendo una homosexualidad?» (docente de 40 años).

Claramente, el sexo hasta hace muy poco tiempo fue el tema tabú por excelencia. Las palabras para hablar sobre eso no eran tales: las miradas decían más que las palabras y los silencios exclamaban aun más que las miradas. Todo se escondía, todo se ocultaba o esquivaba. Pero de un corto tiempo a esta parte el sexo ha ido ocupando un espacio que tiempo atrás nadie se lo hubiera imaginado... Un ejemplo sencillo es pensar en la presencia explícita en televisión de travestis, prostitutas, en *reality shows* que ponen a estos grupos en discusión violenta sobre los temas que les atañen, o en *talk shows* en los que se abordan problemáticas de todos los colores, incluidas cada tanto, algunas sobre temas sexuales, etcétera.

Si antes el sexo estaba prohibido, hoy está absolutamente presente y expuesto en los medios de comunicación social, pero oculto en el silencio de los padres, quienes hablan cuando ya los hechos están consumados y tal vez no haya retorno.

Pero volviendo a nuestro universo adolescente: parecería que «las chicas solo quieren divertirse» y que los muchachos no se quedan para nada atrás. El estilo de seducción que se propone es claro: micro bikinis para el verano, minifaldas con tajo, transparencias, etcétera. Todo tiene que estar claramente propuesto para que el ojo observador del muchacho descubra lo que es necesario que sea descubierto. Por su parte, el muchacho debe tener un estilo seductor, con un color bronce en la piel, cabello sensual, etcétera. Sin embargo, se genera así otro aspecto interesante: «mirame y no me toques».

A su vez, los adolescentes viven una constante presión de sus grupos de pares. Se debe ejercer la sexualidad física. Pero con planteos de raíces machistas, propias de nuestra cultura: «Si un pibe de 15 años

transa, es un vivo, si lo hace una chica es una regalada... es machista, pero es así» (Manuel, 16 años).

¿Es tiempo de descartables? En relación con ciertos productos... claramente; en relación con el sexo... también. Construir con sus alumnos criterios que consideren a la sexualidad como el modo sublime de expresión del amor humano, y no como una simple necesidad de tipo fisiológica, es un propósito que la escuela debe sostener si es que no quiere dejar de lado (como cómplicemente muchas veces se hace) la posibilidad de educar a la persona desde una perspectiva integral y totalizadora.

El individualismo frente a lo diferente

Bajo la máscara de la identificación en «bandas» o «tribus», los adolescentes esconden un fuerte individualismo propio de este tiempo. El «hacé la tuya» de la publicidad provoca que los chicos se agrupen y compartan en tanto y en cuanto haya ciertos elementos en común. Pero la lealtad al grupo se pierde ni bien lo personal corre algún tipo de riesgo. Los parámetros de valor común solo existen bajo una base afectiva, pero existe una excesiva valoración de lo personal. No hay unos valores sociales rectores, sino muchos valores personales, absolutamente individuales. Esto puede tener un lado rescatable: los adolescentes de hoy poseen un pluralismo más auténtico, un sentido mucho más amplio de democracia, cercano a lo que irónicamente podríamos llamar «anarquía ordenada». El lado oscuro es la segregación que, como siempre, está regulada desde el sistema y el consumo.

El sociólogo Marcelo Urresti (2000, 129-69), al estudiar la discoteca como sistema de exclusión, plantea: «se empieza a entrar en la disco una vez que se ha aceptado la regla del juego, la selección que impone la autosegregación, el autocercenamiento [...] No se puede ser salteño, tucumano o boliviano de manera notoria en una disco; por eso, quienes inevitablemente lo sean, deben disimularlo [...]». Urresti denomina a la interiorización de este proceso la «otrofobia»: fobia por el que es distinto a uno. Y este tema, que generó hace un tiempo una polémica en los medios de comunicación, quedó en el olvido precisamente porque está muy bien internalizado y aceptado por los chicos. Por eso habla Urresti de *autosegregación*, por eso no hay más peleas en las puertas de los boliches: cada uno sabe adónde puede ir y adónde no.

Luego viene la segunda parte: la individualización dentro del local. Este otro proceso se entremezcla y confunde con la necesidad de formar su identidad, que es propia de la adolescencia, bien canalizada por la publicidad (hay determinada ropa, determinado perfume que te hace único). Otra vez, la disco es un buen ejemplo: «adentro, se competirá por quién es más lindo, quién es más flaco, quién está mejor vestido, quién es más divertido, quién ostenta el mejor trofeo de caza [...] Esta necesidad de individuarse se manifiesta a la vez en dos fenómenos de culto covariantes: el narcisismo y el *look* [...] La ley del *look* ordena: sé distinto, dale tu toque, sé original, no te dejes arrastrar por la corriente, 'no sigas al rebaño'. En la misma personalización que propone, implica el efecto contrario, enajenando con el imperativo de no dejarse enajenar».

No está de más recordarlo: este eje *identidad-marginación-individualismo*, también lo aprenden y lo viven de la mano de los adultos. Y evidentemente lo viven en la escuela, presentándose ahora la posibilidad de preguntarnos: «¿qué lugar tiene la convivencia y la comunidad en el cotidiano de los institutos educativos?». Pero el abordaje de este aspecto lo desarrollaremos luego de esta primera parte sobre el contexto cultural general en el que vivimos y viven nuestros adolescentes alumnos de la escuela media.

Hoy, aquí y ahora

De aquel «no hay futuro» que mencionábamos antes, surge este «hoy, aquí y ahora»: vivir el momento, vivir el presente. Lo que pasó, ya fue, como dicen ellos mismos. «Los jóvenes modelo 80-90 dicen que la historia no sirve (léase, no es útil). Una horrible y tajante expresión popular —más filosa que nuestra guillotina justiciera— se difundió entre los jóvenes: *ya fue*. Fuiste Amenofis IV, fuiste Pericles, fuiste Moreno, fuiste Rosas» (Vázquez 1994).

También la caída de las utopías tiene íntima relación con este tema: no hay razones válidas para soñar un futuro, para planear algo que no sea el próximo minuto. Cultura del minutismo, donde «todo es ya». La diversión, el pasarla bien es un valor de máxima. Otra vez la disco, el boliche actúa como paradigma de esta característica: Dice otra socióloga, Silvina E. Chmiel: «En estos templos llamados discotecas, noche

tras noche, miles de personas seducen y son seducidas, pasean sus egos y se divierten. Se vive el presente, en una pérdida completa del sentido histórico; no existe ni un antes ni un después, solo está el principio y el fin de esa fiesta. En este universo de eternos adolescentes los participantes parecen no tener edad, flota la fantasía de que los cuerpos nunca envejecerán, que el vertiginoso ritmo en que se disfruta el presente nunca se agotará...».

Y como expresa García Pintos (Margulis ed. 1996), todo es vivido en un minutismo y aceleramiento absoluto. Todo debe estar ya. Todo debe ser aquí y ahora, y allí se acaba la eternidad. El ejemplo más claro: la «transa» de los adolescentes. Compartir un encuentro efímero con otro, que debe durar lo mínimo indispensable. ¿Para qué más?

En clase de Filosofía, un alumno de 5º año una vez expresó en un trabajo que había preparado que «el tiempo es lo único que nos parece infinito [...] pero nunca nos alcanza [...]». Clarísima descripción de la vivencia que, con seguridad, ustedes y nosotros cotidianamente descubrimos.

La oferta no se limita solo a las discos: la diversión adolescente en la posmodernidad puede consistir en escuchar todo el día la misma emisora de radio, los mismos cuarenta temas repetidos varias veces al día; o en leer la revista que nos cuenta las intimidades de tal o cual cantante de moda, ir a verlo a un estadio o esperarlo a la salida de un canal de televisión; o en dejar pasar las horas tomando una cerveza en la vereda; etcétera. Probablemente el proyecto de la sociedad para ellos sea mantenerlos ocupados en el presente. La experiencia de generaciones anteriores marca que, cuando el joven tuvo tiempo para detenerse a pensar, sus ideas siempre rondaron acerca de cómo modificar la sociedad en la que le tocaba vivir, cómo remediar ciertas injusticias, cómo construir un mundo mejor. Las actividades antes mencionadas son solo escapismos. Consecuencias, puntas del *iceberg* de una realidad más profunda, en la que inevitablemente estamos todos implicados.

Y la escuela media, ¿qué propone ante este clima que favorece el ya, aquí, en este preciso instante? Bloques interminables, de ochenta minutos, en los cuales se dicta o se hacen trabajos grupales para luego poner en común qué leyeron cada uno, y en la próxima materia la misma dinámica, etcétera.

La escuela secundaria tiene ritmos propios de la modernidad, incluso si queremos exagerar de la Edad Media. No sostenemos, sin em-

bargo, que todo deba ser rapidez y por lo tanto eficacia inmediata. Pero no podemos dejar de lado que este encuentro de culturas adulta y adolescente respectivamente tiene en la vivencia y propuesta de los «tiempos» otro aspecto que no debe ser esquivado. Claro que los alumnos son los primeros en generar alternativas de «supervivencia» cuando las realidades que les proponemos no llegan a satisfacerlos. Citamos aquí una anécdota de un instituto de la zona de Villa Ballester, según el relato que el docente del caso escribió con fines didácticos:

«El profesor había tomado la titularidad en mayo de la materia Sociología de 4º año de un secundario con orientación en Sociales. Cuenta con cinco horas cátedra semanales. Por fin podrá realizar todo lo que siempre quiso llevar adelante: profundizar temas, ver películas, generar debate, etc. La profesora que durante marzo y abril dictó la materia dejó su puesto por un ofrecimiento de mayor jerarquía en la universidad. El profesor arranca desde cero, al ver que los alumnos habían en realidad avanzado muy poco, aunque en el libro de temas figuraban diversos temas supuestamente abordados. Llegando a junio, un grupo de alumnos, al salir al recreo, le comparte la siguiente apreciación:

- Profesor, con usted, la verdad es que no tenemos problemas.
- Pero... ¿qué tipo de problemas se podrían dar? —preguntó ingenuamente el docente.
- Mire... con la profesora anterior una vez, tan cansados de que no pasara nada, realizamos una 'lluvia de *Express*'.
- ¿Qué quiere decir eso?
- ¿Vio las *Express*? ¿Las galletitas? Bueno, tome un paquete y no lo abra. Muélalo, va a ver que las *Express* se trituran muchísimo. Una vez que está bien molido tira de la cintita roja y abra el paquete. Así hicimos una vez y lo arrojamos de punta a punta del aula. ¿Sabe lo que pasó? 'Lluvia de *Express*'.

Los alumnos expresan que en la escuela se aburren. ¿Cómo es posible que la institución que debe generar el deseo de conocer, que debe presentar como valioso el abordar el mundo en tanto objeto de aprendizaje, aburra? Lo cierto es que muchos alumnos de nuestro nivel medio así lo juzgan.

La apariencia de la comunicación

Lea las siguientes frases y piense cuándo fue la última vez que dijo o escuchó cada una de ellas:

- «Llamame al *movi*».
- «Mandame un *e-mail*».
- «Cualquier cosa, *faxeame*».
- «Es cierto, lo vi en la tele».
- «Tenés mi número de *beeper*».
- «Cuando quieras *chateamos*».
- «Si no, dejame un mensaje en el contestador».

Más allá de los neologismos, debemos empezar a acostumbrarnos a vivir en un mundo donde de a poco, existirán medios para comunicarnos unos con otros cada vez más accesibles. Esta apreciación, sin embargo, no nos debe hacer olvidar la situación de muchos que van quedando excluidos de participar en estas realidades, pero... a pesar de esto, ¿quién tenía una calculadora hace quince años?, ¿acaso hoy no las regalan con los manuales de escuela? Seguramente lo propio pasará con las computadoras personales.

Parecería que en el mundo en que nos está tocando vivir todos estamos comunicados. Pero, a su vez, algunos juzgan esta época como un tiempo de increíble «solitariedad» por parte de todos aquellos que, fundamentalmente, viven en las grandes ciudades. Demos un ejemplo: en las grandes ciudades las personas conocen habitualmente el nombre de todas las calles, pero paradójicamente es muy común que no conozcan los nombres de todos sus vecinos, incluidos aquellos con los que viajan en el ascensor. A diferencia de estos habitantes de las grandes urbes, encontramos a aquellos que viven en los barrios o pueblos, en los cuales seguramente no conocen los nombres de todas las calles, pero claramente conocen a todos sus vecinos. «¿Fulano? ¡Ah!, vive en la casa del jardín al frente.»

Nuestros adolescentes apenas conocen los nombres de las calles de los espacios reducidos en los cuales se mueven. Más allá... ¿quién lo

sabe? Viene al caso, en cierta medida, la anécdota que el Hno. Magdaleno contaba en un curso de rectores del Consudec: los chicos van por la calle, él les pregunta a los que van adelante del grupo a dónde van, se dan vuelta y dicen: «Che... ¿adónde es que vamos?». ¿Adónde es que vamos, de dónde es que venimos, dónde estamos parados?, podríamos concluir.

La problemática de la comunicación sigue siendo más compleja de lo que nos podemos imaginar, pero es un tema a no dejar de lado, ya que los adolescentes se comunican con códigos nuevos, con expresiones nuevas, con medios nuevos. Para ellos *chatear* es algo más interesante que enviar una carta con estampillas (mecanismos que deben ignorar). Aunque para enviar cartas tienen el *e-mail*.

Videocultura

Michel Foucault es un filósofo que describió la sociedad moderna a través de lo arquitectónico y lo urbano en su relación con el poder, como una «sociedad disciplinaria». Según Foucault, determinadas instituciones, desde su arquitectura y estructura jerárquica como forma de control, fueron disciplinando al hombre, dejándole las marcas en su propio cuerpo. Cárceles, reformatorios, hospitales, fábricas, manicomios, escuelas... todos edificios construidos según el modelo del *panóptico*: todos los que allí están pueden ser controlados desde un solo lugar, de vista panorámica, por muy pocas personas. Así, la disciplina se va inscribiendo en el propio cuerpo de la persona, con lo que al cabo de un corto tiempo de estadía en estos sitios, el loco, el preso, el obrero, el alumno, se vigila solo, se autocensura, porque sabe que probablemente lo estén mirando. Algo muy parecido a lo que muchos años antes George Orwell había descrito en su novela de ciencia ficción *1984*. Orwell lo llamaba «el Hermano Mayor», una especie de ojo omnipresente que todo lo ve y todo lo sanciona. La televisión de estos días rinde su «debido homenaje» al registrar cada acción de un grupo de jóvenes que conviven en una ficticia realidad. De hecho, son varios los programas de moda que, de manera obscena, proponen este producto para la teleaudiencia.

La realidad, más allá de estos productos televisivos, nos invita a saber que nos están mirando siempre desde alguna cámara de circuito cerrado: «Sonría, lo estamos filmando» es una frase a la que nos hemos acostumbrado.

Continuando la línea de Foucault, Gilles Deleuze propone a la sociedad posmoderna como una «sociedad de control». Ya no es necesario el panóptico: la tecnología creó los elementos necesarios para que ese hombre, ya disciplinado, deje de ser individuo, se divida, se fragmente en todas las partes que sean necesarias al sistema. El control se realiza a través de complejas redes tecnológicas que vigilan simultáneamente al vigilante y al vigilado. Así, funcionan como aparatos de control los siguientes elementos técnicos:

- el teléfono celular (permite que alguien sea ubicado en todo momento por un jefe, superior o esposa...);
- los medios masivos de comunicación (la permanente oferta de entretenimiento y evasión; la tentación ilusoria de estar recibiendo, permanentemente, información fresca, de último momento, desde cualquier lugar del mundo; la publicidad que garantiza el consumo necesario para que la rueda siga funcionando... todo actuando en conjunto, actúa como un buen somnífero ante posibles rebeldías);
- las redes informáticas que ya funcionan en muchas empresas (desde una pantalla central puede verse qué está haciendo en su pantalla cualquiera de los empleados).

Y así podríamos continuar describiendo esta tecnología del control.

Lo cierto es que la sociedad previó también este esquema para los adolescentes, creando una «videocultura», que es casi una dictadura de la imagen. La televisión es su principal agente y su arma para la generación que nos ocupa es el *videoclip*. La fragmentación de imágenes explotada al máximo, el montaje múltiple, que sumado al *zapping* que el televidente realiza, multiplica infinitamente la cantidad de imágenes diversas que pueden verse en muy poco tiempo. A la vez, uno puede estar siguiendo un partido de fútbol, mirando un programa de *videoclips*, fijarse cuándo comienza una película que quiere grabar para ver después, y hasta ver una guerra en vivo por la CNN (como pasó con la Guerra del Golfo, la primera televisada en directo en la historia de la humanidad...).

Entre las bibliografías consultadas, resultan interesantes, como proponen Marcelo Caruso e Inés Dussel, los conceptos de Gianni Vattimo, quien «ha destacado que la proliferación de los medios de comunicación en las sociedades industriales y posindustriales, más que llevar a la sociedad a una mejor y mayor información acerca de sí misma (transparencia), produce una multiplicación indomable de mensajes (opacidad). Para Vattimo, las posibilidades de emancipación vienen justamente de lo ‘opaco’ (la jungla de mensajes y sus contradicciones) y no de lo ‘transparente’ que, por lo demás, nunca fue tal» (Caruso y Dussel 1999, 100).

Paul Virilio afirma: «[...] un acontecimiento que no es difundido por la televisión no existe [...] la información es vivida en directo, y tiene por lo tanto el poder, la potencia de aturdir, de ensordecer al individuo [...]». «¿Cómo, no lo viste en la tele?» suele ser la pregunta hecha a aquel que desconoce algún acto de la vida social. Se ha perdido frente a la pantalla la posibilidad de reflexionar, de analizar lo que está sucediendo, bajo riesgo de perdernos lo que sigue.

Los *videogames* y las computadoras no son ajenas a este proceso. Son parte del *videoclip* en el que está inmerso el adolescente. Esta fragmentación visual del mundo, si bien es una experiencia de una creatividad increíble en algunos casos, es, como dice Virilio, algo apabullante para aquel que no está preparado para recibirlo y asimilarlo críticamente. Incluso la lectura o escritura en una pantalla de computadora guarda sensibles diferencias con el esquema clásico de lectoescritura. Hay una dificultad para la lectoescritura en esta cultura de la imagen. Se da un detrimento de la posibilidad de comprender lo que se lee, y también una limitación en el desarrollo de ciertas capacidades del pensamiento. Este tema es demasiado reciente como para sacar conclusiones, pero los primeros análisis nos llevan a pensar que el avance tecnológico indiscriminado es, además de segregacionista en términos económicos (no todos pueden acceder al último modelo), idiotizante. Sartori (*Homo videns*) es bastante firme en sus afirmaciones, polémico por supuesto, pero como todo aporte a la reflexión, valioso de ser considerado y analizado.

Dallera tendrá en cuenta tales apreciaciones: «En el triángulo que forman cultura, educación y política es donde, según Sartori, se nota con mayor nitidez la decadencia del *homo sapiens* en nuestra época, y el surgimiento y auge de esa nueva especie que él denomina *homo*

videns y cuyas características principales son la pertenencia a una cultura predominantemente visual y por lo tanto sostenida no sobre la lectura de la palabra impresa, sino sobre la imagen. La consecuencia de este cambio es algo más que una sustitución del soporte mediático y se explicita en la pérdida de la capacidad de abstracción, en la adquisición de la 'capacidad' de ver sin entender o conceptualizar lo que se ve, y en el deterioro de la formación y la práctica política del ciudadano» (Dallera 2000, 55).

¿Consumir o ser?

Este fin de milenio ha creado a la adolescencia y ha creado un estilo de consumo para adolescentes. Ya lo hemos explicado con excesivos detalles. Esto mismo es lo que expresa Silvina Chmiel: «En general, los productos pensados para jóvenes resultan ser, desde la pura lógica mercantil, un negocio con altas expectativas de rentabilidad; por ello, en torno a ese 'conjunto de posibles clientes' se genera una industria especializada. La juventud de los 90 se inserta en el mercado en el lugar del consumidor por excelencia» (Margulis ed. 1996, 91).

Pero no solo eso, sino que los íconos de otra época hoy se venden al mejor postor. ¿Qué diría Ernesto Guevara de las cadenas con su efigie, o de las remeras que tienen estampado su rostro y que incluso se venden en la cadena C&A? ¿O es que acaso los Rolling Stones no le sacaban la lengua a la sociedad en la que hoy cumplen un rol muy claramente distinto? Los tiempos de revolución se han ido, ¿o será acaso que vuelven para ser comprados con la tarjeta... pero sin garantía?

El académico Guillermo Jaim Etcheverry traerá a cuenta el siguiente concepto: «los jóvenes que todavía pueden hacerlo [ir a la escuela], se aturden consumiendo. A través de los medios y la publicidad, las actividades más exitosas de estos tiempos, creamos permanentemente un inmenso mercado de nuevas necesidades y proponemos a la juventud modelos cada vez más superficiales [...] Somos los mayores quienes mostramos a los jóvenes este, su triste destino de objetos. No solo por estimularlos a tener objetos sino, lo que es más grave, de resignarse a ser objetos. Por eso hablamos tanto de 'educar para el trabajo',

frase que traduce nuestra visión de lo humano como recurso, como herramienta que requiere el mercado, y, cada vez menos, de educar para desarrollar personas autónomas y responsables a las que, en realidad, poco valoramos» (Jaim Etcheverry 2000, 67). En esta sociedad que dice defender la libertad individual, parecería que la única libertad que se defiende es la de consumir, comprar: la única libertad es la libertad de gastar dinero.

Conclusiones de la tercera parte

Hemos querido en estos puntos resumir las variables que nos parecen más importantes y diferentes dentro de la realidad del adolescente posmoderno que habita la sociedad de fin de siglo XX y principios del siglo XXI. Seguramente habrán quedado elementos fuera de este análisis, y es probable que, ante la necesidad de hacer una síntesis, se haga hincapié en una crítica, y no se rescaten los nuevos valores, que con seguridad existen detrás de estos emergentes.

Sí creemos que es necesaria una transformación de la escuela media. Planteó el profesor van Gelderen, al referirse a la sanción de la Ley 24.195 (del 14 de abril de 1993 y promulgada el día 29 siguiente), que se estaba dando la sustitución de un sistema en «estado de crisis, agotamiento diagnosticado, mostrando una característica de inalterabilidad, a pesar de las transformaciones del mundo ya globalizado y de la sociedad argentina» y marcaba la «necesidad de proceder a la actualización del sistema educativo, en el comienzo de los años 90».

Las razones que el autor dio para comprender esta sustitución del sistema educativo son las siguientes: la nueva axiología de la educación, la nueva estructura escolar, la renovación curricular, la capacitación docente y las definiciones de la ley. Nosotros comprendemos que la escuela media claramente está en crisis y que esto ha generado desafíos que las estructuras del tercer ciclo de EGB y del Polimodal deben abordar. ¿Qué caracteriza a la escuela media? (cfr. Obiols 1997):

«Se canalizan los aspectos más infantiles de los alumnos que pasan de la estructura Primaria a la Secundaria.

Los alumnos viven clima de aburrimiento y hastío.

Alumnos que molestan permanentemente.

Alumnos sin estímulo para estudiar.

Muchas horas libres por ausencias de profesores.

Interrupción de clases por los más diversos motivos (desratizar, torneos, jornadas de reflexión y perfeccionamiento docente, fechas patrias, preparar la fecha patria, la Policía viene a dar la charla sobre drogadicción, conferencia sobre SIDA, viaje de egresados, preparación del viaje de egresados, porque se volvió del viaje de egresados, porque juega la selección, porque el Rector irá a retar en una materia por la conducta tenida en otra materia, porque hay exámenes previos, porque hace frío o hace calor, etc.).

Hay cursos superpoblados.

Directivos que solo se ocupan de cuestiones administrativas.

Planes de estudios con muchas materias de dos horas cátedra.

Ausencia o poco uso de recursos didácticos.

Metodologías de enseñanza poco consistentes y carentes de fundamento.

Evaluaciones injustas y arbitrarias.

Disciplina que va desde al autoritarismo al desorden.

Rituales absurdos (ingreso al curso, de pie, izamiento, saludo, etcétera).

Profesores con baja carga horaria, adhiriendo relativamente a la dinámica que desconocen.

Profesores que dan clase a cientos de alumnos por semana.

Profesores con sueldos ridículos.

Profesores sin actividades de perfeccionamiento o actualización.

Profesores sin consideración social.

Egresados que no pueden leer una página de corrido o escribir sin errores de ortografía.

Egresados que fracasan en la Universidad.

Egresados que fracasan en los exámenes de empleo.

Egresados que no participan socialmente».

Todo esto, ¿qué tiene que ver con la cultura adolescente? Muchas veces, poco y nada. ¿Qué tiene que ver con una escuela media en serio...?

La escuela media debe formularse muchas preguntas, ya que corre el riesgo de seguir mirando a otros lugares, en vez de observar analíticamente.

camente la cultura de nuestros alumnos y desde allí generar respuestas a lo que pasa en el aula, en el patio, en las materias, en las salidas educativas, en los comentarios, en las miradas, en cada acto que se lleva a cabo dentro de una escuela de adolescentes. Pero para formularse dichos cuestionamientos el primer paso es tomar conciencia de que el sistema existente puede sostenerse (y de hecho se sostiene) a un alto costo: la escuela vacía de contenidos significativos, de relaciones interpersonales constructivas, etcétera. Desde nuestra perspectiva este sistema debe transformarse profundamente desde las raíces, ya que es insostenible. Fundamentalmente porque no nos propiciamos la pregunta sobre la apertura: en la escuela tenemos la certeza. La verdad, creemos dentro de la escuela, está solamente de nuestro lado.

Evidentemente no se sostiene la escuela del «como sí». Hay que hacer una escuela media de verdad, que parta de la base de la cultura adolescente. La idea de una escuela de los adolescentes, para los adolescentes, es un concepto que varios teóricos están presentando en este tiempo. Los proyectos de apertura de la escuela media a contraturno, e incluso los sábados, para que los adolescentes realicen talleres, plasmen proyectos de expresión, etcétera, están en torno a este concepto de la escuela para los adolescentes.

«Es de suprema importancia que las escuelas brinden a los jóvenes oportunidades de participación en distintas áreas: proyectos de trabajo, actividades culturales, responsabilidad pública. La participación es un importante principio y objetivo educativo. La madurez, la autonomía y la responsabilidad solo pueden lograrse mediante la participación. Por lo tanto, las escuelas deben estar organizadas de modo tal que se posibilite la participación en áreas importantes de la vida (Liebau 1999). Otro aspecto de la participación es que, gracias a ella, la fase escolar de la vida adquiere sentido para los niños y adolescentes, no solo porque adquieren conocimientos útiles para obtener beneficios futuros, sino también porque les ofrece perspectivas de vida, experiencia de la oportunidad de ser responsables. Este aspecto es especialmente importante para los principios educativos de una escuela destinada a los jóvenes» (Mack 2000, 68).

CUARTA PARTE

LA CONVIVENCIA DE LOS ACTORES EN EL SISTEMA ESCOLAR

Introducción

Basta entrar a una escuela para darse cuenta del gran número de personas que componen dicha organización: directivos, docentes, personal auxiliar, alumnos, personal de maestranza, padres, entre otros. Comparten un lugar físico y los hechos que allí se suceden, es decir las relaciones entre unos y otros: *conviven*.

Pero ¿qué es «convivir»? *Vivir con otros* en un espacio y tiempo común a todos los protagonistas del hecho educativo. Tiempo compartido, además, con los distintos contextos socioculturales en los cuales interactúan en forma permanente esos protagonistas, en los diversos personajes que les tocan representar a lo largo de sus vidas.

Un «con» que implica algo más que la sumatoria de las vivencias personales de cada uno de los miembros de esta comunidad educativa. Vivencias que les permitieron construir un mundo interno a través de las distintas experiencias familiares, sociales, culturales, institucionales. Vivencias que se ponen en contacto en el contexto donde se halla emplazada cada escuela: una historia, una tradición, una realidad propia

y solo idéntica al *sí mismo* de esa institución escolar.

Cada sujeto (niño, joven, adulto), desde que nace ha ido estableciendo vínculos con distintas personas y situaciones que le permiten construir una forma particular de percibir, sentir y actuar en el mundo; del mismo modo ha incorporado un sistema de creencias en relación a sí mismo, a los otros, al mundo todo que le permite interpretar la realidad. En la escuela se produce la intersección de estos patrones e ideologías: «Estas representaciones, que tienen un origen colectivo o cultural, siendo asimiladas luego individualmente por cada aprendiz, abarcan los más variados ámbitos del conocimiento social, todos aquellos en los que las personas necesitamos compartir 'mapas' comunes para no tropezarnos demasiado en nuestras interacciones dentro de un mismo 'territorio' social» (Pozo Muncio 1998, 254).

Vivencias que generan una forma de ser y de actuar en el mundo de lo cotidiano y que debe coexistir y articularse entre los distintos subsistemas que conforman el sistema escolar (directivos, docentes, alumnos, familias), teniendo en cuenta que se ponen cotidianamente en juego diferencias significativas, que por tan obvias a veces se olvidan: etapas de desarrollo de la personalidad, crisis vitales, nivel de formación, etcétera. En esta convivencia cotidiana hay que renunciar al *yo* (yo digo, yo pienso, yo quiero, yo aprendo, yo enseño) para construir un *nosotros* (nosotros decimos, nosotros pensamos, nosotros acordamos, nosotros queremos, nosotros aprendemos, nos enseñamos) en el aquí y ahora escolar, en un espacio de reflexión que permita ver en la tolerancia hacia la opinión y la diferencia del otro la única forma posible de vivir con los demás.

La escuela: adultos y adolescentes

Aparecen a simple vista delineados el mundo del adulto-docente y el del alumno-adolescente, con sus particularidades y sus creencias; pero a veces distorsionados en la acción, donde los mayores reaccionan adolescentemente y los adolescentes realizan planteos adultos en intercambio de roles y jerarquías peligroso para todos.

Los adolescentes, por las características propias de su etapa vital, plena de inseguridades y vulnerabilidad, se refugian en los integrantes

de su grupo de pertenencia, «portador maternante» que los ayudará a vivir su mutación», como bien dice Françoise Dolto (Dolto y Dolto-Tolitch 1995, 124). Buscan en los otros «un espejo viviente para confortarse», porque uno no está seguro de sí» (Dolto y Dolto-Tolitch 1995, 55), y en este *ser como otros* (iguales en criterios, en ropa, en peinados, etcétera) se refugia y se ampara, temiendo a las diferencias como si estas fueran amenazantes para el grupo mismo.

En general los grupos adolescentes se mueven, al decir de Bion (siguiendo la exposición de Grinberg en *Introducción a las ideas de Bion*), bajo el supuesto básico de ataque y fuga en el que existe la convicción de que el objeto malo es externo y la «única actividad defensiva es su destrucción o la evitación». De allí la crueldad adolescente frente a aquel que es distinto de mí (adulto, otro par, etcétera) haciendo responsable a cualquier subgrupo o persona de aquello que sucede. Aman y aceptan u odian excluyendo, agrediendo, los grises no existen.

Ya nos hemos referido a las características propias de la etapa adolescente; sin embargo, en el universo escolar se intersectan las vivencias de estos con los adultos. Nos parece interesante la clasificación que hace D. Bromley (*The psychology of human ageing*, 1966) de los subperíodos que corresponden a la edad adulta. Estos son:

- Comienzos de la edad adulta (*early adulthood*), 21-25 años.
- Mediados de la edad adulta (*middle adulthood*), 25-40 años.
- Edad madura (*late adulthood*), 40-55 años.
- Edad del pre retiro (*pre-retirement*), 55-65 años.
- Edad del retiro (*retirement*), después de los 65 años.

Teniendo en cuenta los avances sociales, científicos y técnicos de estos 35 años (fecha de la publicación mencionada) con la consiguiente lentificación en los procesos de declinación de las funciones físicas y mentales, no nos detendremos en la caracterización de estos subperíodos. Sin embargo, nos parece esclarecedor, en tanto permite abarcar desde la palabra las diferencias de cada grupo que conforma el mundo adulto de nuestras escuelas y, gracias a Dios con matices, de las posiciones que poseen en relación a la productividad.

En el mundo de vivencias, experiencias y sensaciones, las expectativas son distintas en relación a lo laboral. La madurez, la paciencia, el

reconocimiento, también. Cada una de estas subclases posee además sistemas de valores transversalizados por las situaciones históricas, sociales y pedagógicas que les ha tocado vivir. Se traslucen en el aula, en la convivencia, las distintas concepciones acerca del enseñar y el aprender, y la posición que como sujetos toman ante estos procesos.

Surge inevitablemente en sala de profesores el choque entre «los nuevos» («esos fósiles aburren a los chicos», «ya no tienen paciencia», «se quedaron en el tiempo...») y «los viejos» («¿qué me van a enseñar a mí?», «se les suben a la cabeza y no se dan cuenta», «no se sabe quién es alumno y quién profesor...»). Estas posiciones se difuminan en el quehacer cotidiano, para brotar con fuerza frente a situaciones que hay que resolver, ya sea de orden disciplinario, ya se trate de llevar a cabo un proyecto institucional.

Partimos del supuesto de que muchos de los docentes de nuestra escuela media vivieron como docentes o alumnos un esquema más rígido de relación escolar, que lleva a confrontar esa matriz de vínculos mediados por el aprendizaje (¿o matriz de aprendizaje mediada por el vínculo?) con el ejercicio del aquí y ahora escolar.

Es innegable que en la elección vocacional del docente están presentes, por carencia o por exceso, modelos que le permiten constituirse como tales en función de aquellos que alguna vez admiraron u odiaron. El docente es el único profesional que:

- a. *siempre vuelve «a su primer amor»* (como diría el tango), vuelve a la escuela como una repetición cíclica de lo ya vivido; de la salud o no de cada uno dependerá la posibilidad de rever las propias matrices de interacción en estos espacios (fue alumno de la escuela secundaria y vuelve a la escuela media desde otro lugar ¿para reparar?, ¿para vengar?, ¿para repetir?, ¿para...?; habría que pensar cuál es el muro de contención que brinda la escuela como para que el docente necesite volver a ella, como una fantasía de completud endogámica);
- b. *aprende para enseñar*; el ser «enseña» de otro coloca al docente en una posición de poder en relación al alumno, con el estilo particular de cada uno, con los liderazgos que encarnan, ya sea autoritario, demagógico, democrático, *laissez faire* (estos estilos también suelen dividir al personal docente: «en tu hora siempre hay murmullo, ¿cómo

podés trabajar?», «con vos aprueban todos, ¿no será que regalás notas?», «no entiende a los chicos...», «yo doy mi clase y listo», etcétera).

En los programas de capacitación docente, ¿estará contemplado el aprender para poder también *aprender en el enseñar*?

¿Dónde quedan los alumnos?

Pero ¿quiénes resultan los más perjudicados en este conflicto intergrupo? Sin lugar a duda, los alumnos, quienes deben no solo adaptarse a un profesor, a distintos mensajes, sino también responder a la configuración específica que generan de la clase a partir de las concepciones que subyacen. Al decir de los chicos, «A Fulano le tenés que poner las palabras tal cual el libro», «Explicá bien con tus palabras porque, si no, a Mengano no le gusta», etcétera. «El alumno se ve forzado a adoptar tantos códigos personales como docentes o actividades tenga en el día» (Baeza 1999, 43).

El grupo-clase se constituye en un aquí y ahora, en determinado horario, con determinado adulto a cargo. Todos estos elementos interactúan y responden a una manera particular frente a las distintas situaciones cotidianas. Esto significa que el grupo de alumnos de tal año se configura de manera específica con cada docente que tiene a cargo y constituye su grupo-clase. El adulto es quien determina la pertinencia de las conductas, y lo hace desde un lugar arbitrario, ya que, por el solo hecho de ser adulto, es el «amo y señor» de la clase:

- «en *mi clase* nadie se para»,
- «en *mi hora* no admito disculpas»,
- «no me importa lo que haga, tiene que estudiar para *mi materia*».

Lo anterior genera una inquietud muy grande en los jóvenes alumnos que buscan y pelean por su lugar, «marcan» el territorio-aula como cachorros que necesitan sentir que el espacio les pertenece y no será amenazado. Recordemos los *graffitis* en paredes, bancos y otros espacios. Defienden hasta el desafío generando, asimismo, más impotencia

y violencia en el adulto. No son pocas las veces que vemos salir del aula a un docente con los ojos enrojecidos, al borde de las lágrimas («ya les dije que yo también soy un ser humano»), o que, desde el otro extremo de un pasillo, escuchamos los gritos desahogados del docente a cargo del grupo.

«Se puede entender tanto la dificultad que los jóvenes tienen para encontrar un espacio propio, como la de los adultos para dar respuestas apropiadas frente a este momento de cambio. Esto genera dolor, malestar, que se expresa en la diversidad de respuestas que van desde las inhibiciones más imposibilitantes hasta las actuaciones más descontroladas» (Díaz y Hillert 1998). O, como dice Françoise Dolto: «el adolescente hace vibrar dolorosamente al adolescente que se esconde en el corazón de cada adulto» (Dolto y Dolto-Tolitch 1995, 69).

El adolescente encarna toda la posibilidad, el mundo futuro a conquistar, las acciones «permitidas» por su adolescencia: todo por hacer. Esa fuerza interna, la adolescencia del adulto, ya vivida, que es pasado, a la que no se puede ya volver sin sentirse desfasado en tiempo y espacio. Es enfrentarse con los deseos, los miedos, la renuncia, la mirada vuelta hacia atrás, la aceptación, el cariño, la alegría o el sabor amargo por haber renunciado a nuestros ideales y ser ahora algo de aquello que entonces rechazábamos. Y es tener frente a los ojos un mundo de responsabilidades, donde tenemos más para perder (el trabajo, la casa, la familia, los hijos que crecen y «abandonan el nido»), donde se plantea el miedo a envejecer, a morir.

La convivencia de ambos mundos implica la posibilidad de diálogo entre estos estilos y sistemas comunicacionales desconocidos u olvidados para cada uno de los que están en la vereda de enfrente. Sin embargo hay dos puntos de contacto, fuertes, significativos:

- a. *El miedo a lo que no conocen.* Representado en el adolescente por aquello que todavía está en germen, aquello que va a conquistar, el ser que va a ser; para el adulto, por dejar de hacer lo que hoy puede, la posibilidad de dejar de existir, el miedo a la muerte. ¿Será acaso el miedo y la comprensión del miedo del otro lo que posibilite un acercamiento entre estos mundos, aparentemente separados? ¿O será que están tan juntos en el del adulto que se difuminan las fronteras entre ellos, provocando una confusión de roles que impide que obre con objetividad?

- b. *La pérdida de confianza en sí mismos cuando algo no sale como ellos esperaban.* Expresada con gritos, con enojos, con lágrimas, con silencios, sin distinción de edades, solamente con las particularidades propias de cada ser humano. ¿Estará aquí la raíz del conflicto en el convivir? ¿En el no poder leer los mensajes del otro? ¿En el no poder entender que a veces lo que esperamos no es aquello que el otro puede darnos ahora? Como decíamos párrafos arriba, hay que renunciar al yo (a «mi hora»), para construir un nosotros (un «nuestra hora»).

De la imposibilidad a la violencia

De la fenomenología cotidiana surge claramente este conflicto que genera:

- *impotencia en la vida personal* («sacalo de mi clase que no lo aguantó más», «hago de todo y no logro engancharlos con ningún tema», «con la de Historia me mato y no apruebo», «si tuviera la edad me jubilo», «antes eran distintos, hoy ya no los entiendo»);
- *malestar en las instituciones* («nadie hace nada», «los docentes no saben trabajar», «los directivos no hacen nada», «el régimen de convivencia es una porquería»);
- *dificultades en la apropiación del conocimiento* («con Fulana no hago nada y apruebo igual», «Zutano vive gritando y no pasa nada», «a la de Contabilidad lo único que le importa es que no molestes, si querés hasta podés jugar a las cartas en su hora»).

En el transcurrir de la labor cotidiana, en el entrecruzamiento de estos «existires» de adolescentes y adultos, en esta Babel generacional, aparece el desconcierto, la imposibilidad. «Estos adultos están hoy en crisis. Cuesta mucho que el docente se ubique como contenedor, habida cuenta de su propia problemática, de sus propias carencias y de su propia descalificación profesional, confirmada muchas veces por el maltrato de los gobiernos y de la sociedad. El docente que antes estaba en condiciones de entender al adolescente que entraba en crisis porque, por ejemplo, su familia tenía problemas económicos a raíz de la desocupación de sus padres, hoy se siente él mismo amenazado por el

desempleo y eso dificulta enormemente el poder contener los conflictos de los adolescentes. Se siente víctima de la sociedad, de los propios adolescentes, del sistema, de la escuela, y ocupando este lugar de víctima es imposible que pueda ocupar otro lugar para auxiliar a los adolescentes ayudándolos a comprender qué les pasa» (Garay 2000, 12).

El conflicto adolescente ya ha sido objeto de nuestra reflexión; sabemos de la dolorosa carga que invade al joven. Frente a la dificultad real de poner palabras a los conflictos surge inevitablemente la angustia. No hay un juego dialógico que sostenga la relación entre adultos y adolescentes. Cuando no se puede poner palabras al conflicto, a aquello que imposibilita, hay angustia: «Cuando la palabra ya no tiene peso y todo lo que se dice aparece como ilusión y como vana promesa, grande es la desesperanza del sujeto e imprevisible la violencia con que responderá a discursos en los que no puede creer y que lo dejan indefenso» (Manoní 1996).

Los ojos de los protagonistas se llenan de lágrimas, las manos se cierran en puños compactados por el dolor... sin embargo, el acto de aprender y enseñar continúa y cada uno hace, a su manera, lo mejor que puede, cuando puede. De la imposibilidad en el vivir y en el convivir emerge, inevitable, el tema de la violencia, vista desde la escuela, en general, como una manifestación transgresora por parte de los alumnos solamente. ¿Solo eso es violencia?

Es común que, en lo cotidiano, frente a una conducta se observe solo una cara de la moneda y no la mayor parte de realidad posible. ¿Qué queremos decir con esto? Que ante el hecho concreto de transgresión a la convivencia escolar, se observa solo la conducta que corresponde al alumno: «me molesta permanentemente en la clase», «Juancito no sabe comportarse». En general, es muy difícil para el docente verse como protagonista del hecho educativo, como actor en este escenario-aula que comparte con el adolescente, como si en esta obra teatral el adulto fuera protagonista del saber y hacer bien, y el alumno su mero espectador, aunque se lo coloque como protagonista en los hechos de indisciplina viéndose el docente como espectador de la misma obra que hasta hace dos segundos protagonizaba.

«Cada agente de la institución debería tener en claro que la autoría del 'prontuario' no le pertenece exclusivamente al alumno, sino a él como sujeto social vinculado con otros sujetos sociales, y en el marco

de sucesivos contextos (familiar, escolar, comunitario, nacional) de relación que, evidentemente, son problemáticos» (Marino y Moroni 1999, 117). Para ilustrar el concepto:

- «Me molestan los profes que me tratan como un p...» (Agustín, 14 años).
- «Agustín, en mi clase no te quiero, salí antes de que algún desborde tuyo me haga hacer mala sangre» (profesora de Historia).

¿Acaso hacer salir a un alumno de clase no es ya un hecho violento? ¿No se lo está privando de la posibilidad de enriquecerse y educarse? ¿Para qué lo «echo»: para no moverme de mi pasividad o para que no se generalice el desorden? Pero ¿de qué desorden hablamos si el prejuicio es previo a la conducta?, si el adulto, por su condición de tal, está en mejores condiciones de evaluar la realidad. ¿O es que, tal vez y sin querer, se actúa adolescentemente? ¿Podemos pensarlo, desde el lugar de adultos, como alguien lleno de carencias... de madurez... de responsabilidad... de...? ¿Cómo es que un sujeto que desea ser mirado desde otro lugar, que busca que lo miren de algún modo (aunque sea mal), «elige» ser el malo en esta película escolar cotidiana para no pasar desapercibido? «En ocasiones, la única solución puede ser la de buscar lo que el mismo Erickson ha llamado también una 'identidad negativa', basada en identificaciones con figuras negativas pero reales. Es preferible ser alguien, perverso, indeseable, a no ser nada» (Aberastury y Knobel 1995, 51).

¿Cuántas veces es el adulto el que elige el rol de villano para poder sostener su autoridad? Tal vez al leer esto, alguien se plantee: «¡Qué fácil! Quisiera verte en el aula con 40 'salvajes' que hacen lío». Y, seguramente, frente a los «salvajes» actuaríamos diferente. Pero ¿qué opinarían ustedes frente al acomodador que saca del teatro a un sujeto recién arribado a la sala, que sacó su entrada, que tal vez esté motivado para ver esa obra en particular, pero que carga con la mochila de haberse portado incorrectamente en las últimas funciones o, lo que es peor, que tal vez nunca se portó mal en ese teatro, pero el acomodador es amigo de otro acomodador que trabaja en el teatro de al lado y a Fulanito «ya lo conoce»? ¿Qué otro camino marcamos para este alumno sino la transgresión? ¿Le damos la posibilidad de transgredir su propia fama, de poder corregirla?

La estigmatización de un alumno que es sancionado sin la posibilidad de reflexionar sobre su acción hace que se siga estereotipando el patrón disfuncional que subyace a la conducta, con la consiguiente reproducción de estas inconductas en la vida social externa. A su vez, creemos que este análisis también es válido para las situaciones de aprendizaje: «¿Para que le voy a hacer otra pregunta si la que ya le hice y no la supo responder?». Así se fortalece el desaprendizaje.

Solo el camino de la reflexión permite modificar una conducta errónea o, al menos, iniciar el camino de la modificación. Este proceso de reflexión conlleva:

- a. *espera*: mis deseos no pueden ni deben ser cumplidos ahora (inmediatez), sino que deberé esperar;
- b. *enriquecimiento mutuo surgido a partir del intercambio racional de ideas que facilita la proximidad afectiva con el otro*: la acción está mediada por el pensamiento;
- c. *aceptación del rol que cada uno desempeña dentro de las instituciones*: respeto por las jerarquías, «higiene» de roles (que cada uno cumpla con su función en el momento preciso, de la manera adecuada), coherencia en el ejercicio responsable de su libertad.

¿Ocurre realmente esto en nuestras escuelas?

En la construcción de un *nosotros* se pone en juego la capacidad de cada uno de renunciar a aspectos del *sí mismo* en función del bien común. ¿Existe alguien a quien el renunciamiento de aquello que cree o quiere no le genere malestar? Seguramente que no, por eso consideramos que el conflicto es un hecho inherente a la convivencia institucional, porque lo es a la condición humana. Frente a él surgen cuestiones del mundo interno del sujeto: nuestra historia, la relación con figuras de autoridad, supuestos en relación con los docentes y con los alumnos, sistemas de valores, etcétera. Podemos entender la situación conflictiva como un obstáculo que hay que suprimir para poder continuar o como una posibilidad de crecimiento a partir de la superación del escollo. De esto depende *la posición o el estilo* que adoptemos frente a los conflictos, frente a aquello que me genera ansiedad. «Hay distintas formas de afrontar un conflicto, pero podemos distinguir cinco básicas:

- »Estilo *competitivo*: quiere llevar su objetivo a buen puerto. El objetivo es ganar y que el otro pierda. El perdedor no se siente satisfecho.
- »Estilo *vengativo*: es común en los alumnos, 'hoy pierdo, pero ya verá'. No lleva a la resolución del conflicto, sino que se va tapando, complicando el conflicto, agravándolo.
- »Estilo *complaciente*: una parte del conflicto cede en buen grado en pos de la resolución.
- »Estilo *elusivo*: se tiende a eludir el conflicto, su aceptación y resolución.
- »Estilo *colaborativo*: a través de una mediación se intenta llegar a acuerdos entre las partes involucradas en el conflicto» (Taschetta 2000).

Cada miembro de la comunidad educativa actúa según su estilo propio; sin embargo, es imprescindible hallar el estilo institucional, una manera común de encarar las dificultades para poder avanzar en la tarea.

Cuando no hay acuerdos aparecen en el cotidiano escolar palabras y acciones que generan molestias, el conflicto no hace otra cosa que revelar lo oculto, lo no dicho. El docente, a veces, es descalificado por el directivo: «Si ustedes no son capaces de resolverlo, lo hago yo»; otras, se autodescalifica: «Señor Rector, a esta alumna no la quiero más en mi clase», con lo que se crea un juego peligroso, donde el adulto deja de ocupar el lugar de poder que le confiere el cargo que ocupa, sale de su rol adulto y se convierte en un par de ese alumno. Como si los directivos actuaran como un «hermano mayor», que escucha, mira, sanciona, y el resto, como pares, de diferentes edades pero todos de igual jerarquía entre sí. No solo lo dicho y actuado genera malestar, sino que también surge, y esto es peor, una incoherencia entre el decir y el hacer. Ejemplos:

- Frente a la indisciplina: «no admito deslealtades» (hacia mí); «si no aparece el responsable, tendré que sancionarlos a todos» (sean desleales entre ustedes).
- Entre la comunicación formal (lo escrito, lo expresado verbalmente) y la informal (los gestos, lo que se hace o se da a entender): «a la

llegada cinco minutos tarde le corresponde media falta» (reglamento); «si nadie se aviva, no te paso el tarde» (preceptor).

Existen ocasiones en las que, al no poner palabras a un malestar entre adultos, el conflicto se desplaza y aparece como emergente en el grupo de alumnos. Los conflictos generados por el nombramiento de un directivo de fuera de la institución hace que los docentes sancionen indiscriminadamente a los alumnos: así, siendo ellos los depositarios del malestar y estando más «sensibles», todo acto se ve como indisciplinaria.

Los conflictos personales de cada uno de los protagonistas del hecho educativo se manifiestan indefectiblemente en la comunicación que circula en las instituciones. Tanto alumnos como docentes construyen un imaginario de lo que ocurre en la trastienda («seguro que me quieren echar», «me van a hacer el boicot en cuanto entre»): esta fantasía genera confusión. Es necesaria la palabra para la construcción de la realidad, de un concepto racional que permita asirla.

«El tango es cosa de dos. Si los maestros se mueven por un lado y los aprendices por otro, difícil será que el aprendizaje sea eficaz» (Pozo Muncio 1998, 336), ni qué hablar de una convivencia agradable. Existen significativas diferencias entre el código que utilizan los adolescentes y aquel que emplean los adultos. Aunque suene a verdad de Perogrullo, es imperiosa la necesidad de establecer un lenguaje común que facilite la comunicación, que permita el acercamiento de dos mundos aparentemente tan alejados, que impida el aislamiento de unos y otros tras trincheras. «Con relación a una nueva forma de expresarse y relacionarse que presentan los adolescentes, el desconocimiento es a veces tan grave que [...] se tiende a tomar la actitud grosera de un alumno como una agresión personal, cuando en realidad la raíz del mensaje puede llegar a transmitir exactamente lo contrario» (Marino y Moroni 1999, 107).

La demanda de los jóvenes es expresada como desafío, burla, malos modos, crítica y corresponde a los adultos decodificar estos mensajes porque, por su formación, deberían estar preparados para ello y si así no fuere, sería su obligación capacitarse. La capacitación docente debería abordar al adolescente como sujeto del aprendizaje y al adulto en la situación áulica como sujeto enseñante y, al mismo tiempo, aprendiente.

Es necesario que el docente pase de la queja al problema, porque solo un problema puede tener solución, la queja se queda en el *run-run*, en un círculo vicioso del cual es imposible salir. El primer paso consistiría en conocer el código, el lenguaje que maneja la tribu adolescente y emplearlo, ¿por qué no?, en algunas ocasiones. Adaptarse al lenguaje de los jóvenes no quiere decir empobrecer el lenguaje, sino ir elevando el de los alumnos a partir del reconocimiento de que que el *otro-adulto* intenta cruzar un puente para acercarse al *yo-adolescente*. El joven necesita sentirse mirado y apreciado, no descalificado y excluido ya desde un lenguaje elevado que dista mucho de comprender.

La única posibilidad de generar modelos nuevos de interacción que favorezcan el cambio va a estar dada por la revisión (por parte de todos los actores de esta pieza) de sus propios patrones de conducta que permiten, favorecen u obstaculizan la conducta. «Los aprendices tienden a adoptar en su aprendizaje actitudes congruentes con los modelos que han recibido. A su vez los maestros, carentes muchas veces de una formación previa explícita que les permita reflexionar sobre su tarea e innovarla, suelen reproducir los modelos docentes e instruccionales que ellos mismos han recibido de modo implícito. De esta forma, por más que resulte cada vez menos funcional en la sociedad actual, la cultura tradicional del aprendizaje reproductivo tiende a perpetuarse por los procesos de aprendizaje implícito» (Pozo Muncio 1998, 249).

Es necesario trabajar con y sobre los docentes porque son ellos los conductores y guías de los procesos de sus alumnos: son ellos los que, como adultos, tienen que ayudar a los chicos a convivir. Para esto, es necesario superar sus propios obstáculos en relación con la convivencia y lograr que no se reproduzca su modelo de interacción con otros, que a veces resulta conflictivo en sus relaciones familiares, etcétera. Del docente a sus alumnos: «¿Cómo hacen para bancarse a Bruno?». Los docentes «necesitan un marco contenedor para poder asimilar primero el impacto personal (del cambio) y solo luego incidir sobre la tarea pedagógica» (Marucco y Golzman 1996, 132). Deberían tener para sí un espacio de reflexión para:

- elaborar las propias contradicciones y sus propios conflictos;
- diferenciar qué pertenece a él, qué pertenece al grupo;

- poder establecer una distancia óptima que le permita operar eficazmente en cada situación que se le plantea.

«Dado que inevitablemente todos los maestros somos modelos, más vale que sepamos en qué espejo se están mirando los aprendices, ya que sólo así podremos cambiarlo o al menos lustrarlo» (Pozo Muncio 1998, 334). «Con nuestras actitudes siempre emitimos mensajes y estos pueden ser positivos o negativos para el alumno y también para el grupo como tal [...] Nunca somos asépticos afectivamente» (Barreiro 2000, 10). Muchas veces el docente no dimensiona la llegada que sus mensajes tienen en sus alumnos: los mensajes califican o descalifican, nunca son neutros. Esto produce un eco en los chicos que sienten elevada o disminuida su autoestima:

- «El de Cívica dijo que con Silvia y Juan se puede trabajar espectacular. Quiso decir que nosotros somos medio 'queso'» (Germán, 12 años).

Se habla igual a todos los alumnos, se emiten generalizaciones que descalifican, que no promueven el cambio. Los docentes no toman en cuenta el valor que como modelos de aprendizaje social tienen para sus alumnos: «El modelado sirve no solo para adquirir conductas nuevas (deseables, como ayudar a un compañero que lo necesita, pero también indeseables, como las conductas violentas), sino incluso para inhibirlas (el aprendiz que evita conductas disruptivas cuando ve que a otros se les castigan) o para desinhibirlas o facilitarlas (recuperar conductas agresivas que teníamos inhibidas cuando vemos que otros las usan con éxito)» (Pozo Muncio 1998, 245).

En el ámbito educativo es donde el alumno ejercita su vivir en sociedad. Una sociedad democrática. Sin embargo, la escuela en sí misma no es una institución democrática, ya que los alumnos no participan activamente de todas las decisiones que se toman en ella; por ejemplo, no intervienen en la selección de directivos, docentes, etcétera. Estamos hablando de sujetos en vías de formación, transitando una crisis vital que les dificultaría la toma de ciertas decisiones.

Con todo, en la práctica se efectúan pequeños ejercicios de vida democrática donde tanto adultos como adolescentes deben aprender a vivir sin miedos ni resquemores unos de otros, ejercicios que les per-

miten insertarse en mejores condiciones en la vida en sociedad. Un ejemplo es el centro de estudiantes: «[...] en la democracia el orden no se impone sino que se propone a partir de la búsqueda de consensos y del establecimiento de compromisos que fortalezcan a las instituciones y a las personas que se forman en ellas» (Marino y Moroni 1999, 39). Estos compromisos llevan implícitos un nivel alto de pertenencia a la institución escolar, ya que cada miembro de la comunidad educativa trabaja para sí y para los otros, dispuestos a establecer consensos, a mirar críticamente la realidad en la que vive.

En los adultos se genera cierto temor frente al «desborde» de la cultura adolescente porque permitir que los alumnos sean críticos, que puedan ser escuchados, implica además que ellos pueden ser criticados, cuestionados. Es permitirle al adolescente que actúe como tal, que ejercite el logro de su pensamiento, que se construya como «rumiante de ideas», tal vez idealista, pero adolescente. La escuela perdió el marco de «protección» frente al «desborde» adolescente que le brindaban las amonestaciones, baluartes de un sistema escolar expulsivo, donde la sanción era vista desde un lugar punitivo. «Nos han quitado el arma»: observemos la connotación negativa de la frase, la sanción como algo letal, que aniquila (¿a qué enemigo?), a diferencia de la sanción como herramienta, como instrumento de modificación de la realidad, al servicio de la construcción de un espacio de reflexión.

De hecho, cada institución, teniendo en cuenta su comunidad, su historia, sus valores debe encontrar una alternativa válida para que su régimen de convivencia sea la creación de una escuela más contenedora, más democrática. Como afirma Jaime Barylko, «no se enseñan valores si no se viven en clase». Frente a la pérdida de una sanción uniforme, externa a la institución misma, surge la incertidumbre, el temor a caer en un vacío de poder y autoridad, ya que este no está legítimamente ganado sino impuesto en muchos casos.

Los sistemas comunicacionales y la apropiación del conocimiento

Que existen en nuestras escuelas un sinnúmero de alumnos que pasan por ellas sin presentar dificultades (a simple vista) es sin duda un hecho innegable. Son aquellos alumnos («los mejores de la clase») que

responden siempre a lo que el docente pide, que participan según el docente considera conveniente; son los «socialmente adaptados» y algunos incluso son tan buenos «que terminó el año y ni le escuché la voz», como si el silencio fuera garantía de buena conducta y aprendizaje.

Sin embargo, estamos convencidos, cada vez más, de que la mayoría de nuestros chicos no realiza una apropiación del conocimiento a la medida de sus posibilidades reales. Consideramos interesante la relación que la licenciada Silvia Baeza (1999, 41) establece entre el bajo rendimiento escolar y los sistemas de comunicación familiares y escolares. Según la autora, si el contexto escolar repite el estilo de comunicación familiar, las conductas disfuncionales en relación al rendimiento escolar se mantienen, se agravan; en cambio si en la escuela no se duplica el estilo de comunicación, puede suceder que el alumno adquiera mayor cantidad de herramientas para responder a la realidad, superando paulatinamente el obstáculo para la apropiación del conocimiento.

«Cuando se expresan descalificaciones mutuas (entre la familia y la escuela) se deja al niño o joven en una situación de vulnerabilidad e inseguridad, sin referentes válidos de ninguno de ambos lados» (Baeza 1999, 46). La relación que se establece es la siguiente:

- a. *«Deficiencias en el procesamiento de la información»:* aquí caben las dificultades en la percepción, comprensión, almacenamiento, categorización, retención y coordinación de la información. El modelo de comunicación familiar predominante se correspondería con estilos confusos de comunicación, caracterizados por «falta de reglas claras, continuas y consistentes tanto para premiar como para castigar»; se trata de «una comunicación en la que se generan y multiplican mensajes opuestos o dobles» (Baeza 1999, 43), ya sea dentro del contexto familiar en sí o entre este y la escuela. Sería dificultoso para los chicos seleccionar, incorporar, retener o rescatar la información ya que no podrían diferenciar lo esencial de lo anecdótico, que varía según el interlocutor (papá, mamá, abuelos, etcétera) generando a su vez confusión mental para el rescate de los contenidos almacenados.
- b. *«Deficiencias generales y específicas de atención»:* desde la simple dispersión al aislamiento. Las respuestas recibidas de los adultos

se corresponderían con «familias suborganizadas», en las que predomina una autoridad o control errático, basado en el estado de ánimo de los adultos ante cada situación y no «en principios o valores rectores significativos y constantes para ese grupo familiar». Así, «esta modalidad da cuenta de un estilo de comunicación fragmentada, entrecortada, cargada de interrupciones o cambios abruptos de tema, lo que sume a los participantes en un desconcierto total». Los alumnos dicen : «A ver con qué pie se levantó hoy el de Biología»; «Seguro que se peleó con el marido, por eso tomó lección del día». Como decíamos en otra parte de nuestro trabajo, los alumnos se ven obligados a modificar permanentemente su posición frente a los adultos, ya que nunca se sabe con claridad qué se espera de ellos en ese momento. No podría establecer anticipaciones correctas, ya que una conducta valorada en un momento puede ser sancionada en otro, sin mediar palabras que expliquen el porqué.

- c. *«Oposición pasiva a las tareas escolares, conductas de evitación»*: «excesivo individualismo» o «ansiedad por desempeño, caracterizada por conducta de temor o ansiedad intensa frente al fracaso en evaluaciones diversas, aislamiento de pares, etc». Se correspondería con un modelo de comunicación familiar donde hay excesiva preocupación por el rendimiento, «los adultos están sobreinvolucrados o tienen características de sobreprotección en relación a los hijos». Generalmente el chico sabe que hay otro que se hará cargo de lo que él no produzca ni genere. «Los contextos escolares [...] en general con una competencia —o exigencia— desmedida [...] generan o sostienen un negativismo o conductas de oposición pasiva frente a las tareas o logros académicos. El alumno en estas circunstancias es visto (probablemente se siente) como 'incompetente' y lo expresa con una conducta distante, apática y negligente.» Frente a la posibilidad de hacer mal, y quedar expuesto, preferiría no hacer.
- d. *«Falta de esfuerzo y/o motivación, apatía individual y/o generalizada, suave indiferencia»*: existe un estilo de comunicación donde los miembros son descalificados continuamente, sus conductas no son valoradas, ni sus logros tenidos en cuenta. En los contextos escolares «no se destacan los procesos ni el esfuerzo invertido y 'las culpas' suelen ponerse en el exterior. Este tipo de escuela culpabiliza exclusivamente a los padres (por no apoyar ni acompañar) y en especial al niño o joven de sus dificultades, sin ampliar la mirada

hacia el interior de sí mismo». En líneas generales, los alumnos sentirían que no vale la pena hacer los esfuerzos que corresponden ya que nadie los valorará ni serán tenidos en cuenta; sin embargo, implicaría la mirada del adulto, pero no la dependencia del hacer con el adulto como en el punto anterior.

Como podemos observar, lo novedoso del planteo anterior está dado por la multicausalidad del bajo rendimiento escolar, donde el acento no está puesto en un solo agente del acto educativo (tradicionalmente, el alumno, porque se constituía en «fenómeno observable», en ocasiones la familia, excepcionalmente el docente o la escuela), sino en la intersección de los contextos en los que el sujeto vive y se desarrolla. En este sentido, «[...] son los maestros quienes deben marcar el ritmo del baile [...] Los maestros deben ser quienes primero reflexionen y tomen conciencia sobre las dificultades de aprendizaje [...] quienes construyan los andamios desde los que se ha de edificar el conocimiento de los aprendices, quienes median en el proceso de aprendizaje» (Pozo Muncio 1998, 337).

La familia y la escuela como sistemas interactuantes

Llegan a la escuela infinidad de adolescentes y con ellos, «de la mano», adultos que los inscriben: matrimonios «bien constituidos», madres solteras, mujeres viudas, hombres viudos, matrimonios separados (en buenos o malos términos), esposa o esposo de alguno de los padres, padres biológicos o adoptantes, madres y padres con pareja uno o ambos, hetero u homosexuales (a la vista o no)... y la lista puede ser muy extensa. Por eso creemos necesario definir qué consideramos por familia: «Entre los seres humanos, unirse para ‘coexistir’ suele significar alguna suerte de grupo familiar. La familia es el contexto natural para crecer y recibir auxilio [...]» (Minuchin y Fishman 1997, 25).

Cada uno de nosotros posee un modelo interno, una concepción, de aquello que debería ser una familia; sin embargo, la realidad nos muestra una amplia gama de sistemas familiares y son nuestros alumnos los que viven en ellos. Seguramente sentiremos mayor o menor adhesión interna, según coincida o no con nuestros parámetros; de todos

modos, como educadores esto debe quedar de lado para poder cumplir con la función que a la escuela le compete.

Esté como esté conformada, la familia acude hoy a la escuela como único refugio válido y estable frente a la realidad cada día más compleja y cambiante. Se observan, de manera cotidiana, diferentes estados y situaciones:

a) *Crisis familiares importantes*. Existen en el acontecer de una familia crisis vitales esperables y necesarias para su crecimiento y desarrollo.

Pensemos que cada familia se constituye a partir del momento en que un hombre y una mujer con características, expectativas, valores, etcétera, deciden empezar a caminar juntos en la vida con la consiguiente cesión de aspectos de su individualidad en función del objetivo común. A lo largo de la vida, no dejan de sufrir las crisis individuales por las que todo sujeto atraviesa. Con el nacimiento de los hijos, surge la primera reacomodación importante, ya que deben empezar a funcionar como padres, estableciéndose una estructura cada vez más compleja y con multiplicidad de relaciones en su seno. Aparece mucho más clara su función como dadora de identidad individual y como facilitadora del ingreso a la cultura, lo que implica la autonomía creciente de sus miembros. El ingreso a la escolaridad plantea a la familia un gran desafío, ya que debe comenzar a confrontar sus creencias, sus interacciones con otro sistema organizado jerárquicamente; de allí la angustia que genera la elección de la escuela para muchos de los padres. Al crecer los niños y convertirse en adolescentes, tema que nos ocupa, deben establecerse en la familia interacciones que le permitan entablar una comunicación diferente con este sujeto, que ya no es un niño pero tampoco un adulto, y favorecer su independencia. Los padres, especialmente las madres, también deben enfrentarse a la realidad de que el grupo de pares tiene una importancia creciente, con lo cual al ganar el adolescente en autonomía, deja al adulto en un «vacío» de actividad, que antes estaba más ocupado en la crianza. De la posibilidad de enfrentar y superar estas crisis depende la continuidad o no de la familia nuclear.

A lo esperable familiar hay que agregarle lo «¿inesperado?» social. «De todas las aberraciones, la falta de trabajo es la más dramática no sólo porque condena a la indigencia sino porque deteriora en forma

casi irreversible la autoestima de la gente, destruye los lazos familiares y condena a grandes grupos humanos a la exclusión, a salir fuera del circuito laboral. Lo cual implica, en gran parte, quedar fuera de la sociedad, quedar como 'boyando' en el espacio sideral sin anclas ni pertenencias» (Barreiro 1998, 40).

b) *Padres adolescentizados*. Los padres dudan de ellos mismos, actúan con conductas adolescentes, dejan de ser padres para convertirse en hijos de sus hijos.

En una sociedad que, como ya abordamos, el ser adolescente es un valor en sí mismo, queda descalificado aquel que quiera sostener su rol adulto. Así suele escucharse: «Yo soy amigo de mis hijos», «Con mi hija compartimos la ropa». Sin embargo, no se dan cuenta de que aquello que están abandonando, su lugar como padres, es indispensable para el sano desarrollo de sus hijos. Los adolescentes no quieren más amigos que los que ellos eligen, necesitan confrontar con una mamá que hasta «cuestione» la ropa que se pone.

Con este tipo de papás los límites no están claros, las jerarquías se trastocan, parecen una familia de hermanos sin padres o, en algunos casos, con abuelos que ejercen en rol paterno sobre sus hijos y nietos.

c) *Dimisión de su función de padres*. Las dificultades en la comunicación, a las que aludíamos en relación a los docentes, suelen reproducirse en los vínculos entre padres e hijos. No pueden entenderse y es a la escuela a quien se le pide que ocupe un lugar que no le corresponde: «Dígale usted, porque a mí no me hace caso», «Yo ya no sé qué hacer con ella».

Se añade a esto además las crisis de orden personal y social que mencionábamos párrafos arriba, que sumen a los adultos en depresiones a veces encubiertas, dejando a los hijos en una posición de abandono. «Deciden» no ocupar su lugar para no tener que confrontar con sus hijos adolescentes: «Me dijo que no viniera, que no hacía falta». Muestra de ello es la ausencia de los padres a las convocatorias escolares.

La escuela debería poder crear con las familias redes que permitan a los adolescentes (sus hijos, nuestros alumnos) desarrollarse de la

manera más saludable. Esto debería darse a través de proyectos que acerquen la realidad a las familias para acompañarnos en el desafío cotidiano de educar.

Reflexiones a modo de síntesis de la cuarta parte

En nuestra escuela media coexisten distintos mundos que poseen sus códigos y creencias particulares; solo encontrando un lenguaje común, tolerando las diferencias y enriqueciéndose con estas podrá construirse un puente que acorte las distancias que los separan. Este constituye, de por sí, el primer paso de la transformación, la única manera posible de cambio estaría dada por el intento de comprender lo que sucede en cada uno de los subsistemas intervinientes. La realidad de los *adultos* corriendo de escuela en escuela, con la inseguridad del mundo laboral, con dificultades y conflictos personales; la realidad de los *jóvenes* que transitan una etapa vital de por sí conflictiva, con demandas muy altas de la sociedad, inmersos en *familias* que a veces no los acompañan de la mejor manera, pero que es la única que puede hacerlo, a pesar de sus conflictos, a pesar de la inestabilidad.

Solo mirando y reconociendo al otro en la mayor cantidad posible de dimensiones es como podremos acercarnos a él. Únicamente la comprensión real del otro, que comparte conmigo tiempo y lugar, posibilitará repartir la carga para que esta sea más liviana. Permitirá crear y recrear las estrategias necesarias para que el alumno aprenda mejor, para reconocer que, como adultos, también tenemos algo que aprender de nuestros jóvenes o, al menos, contagiarnos de su entusiasmo, que nos devuelva la esperanza de que el cambio está en nuestras manos.

Post scriptum. Lo que se presenta a continuación ha sido elaborado en marzo de 2003 a fin de actualizar los contenidos del presente trabajo.

La escuela no puede menos que contener a los alumnos y sus padres sin olvidar la esencia pedagógica que le compete. Hay que establecer alianzas firmes con los padres para que, aun sumidos en la crisis, puedan sostenerse como individuos valiosos para la sociedad y su familia. «En este contexto, en algunas jurisdicciones se ha logrado pro-

fundizar el lazo entre la escuela y la familia, lo cual refuerza la sensación de contención de los chicos, mejora el rendimiento escolar y posibilita la prosecución de los estudios. Apoyados en la escuela, los padres adquieren conocimientos y acompañan a sus hijos en la escolaridad, atemperando los efectos de las crudas condiciones económico-laborales» (*Clarín*, 21/12/2002). Este acompañamiento pueda tal vez constituirse en preventivo frente a la fragilidad en la que están inmersos los adolescentes. Sabemos que es solo un grano de arena en la playa, pero vale la pena.

En el año 2000 la mitad de los alumnos que completaron su escuela media se ubicaban en una posición de vulnerabilidad social (el nivel educativo más alto alcanzado por alguno de sus padres es el primario; vive con más de tres personas en una habitación; su vivienda no tiene ningún tipo de inodoro, tiene un hermano entre 7 y 17 años sin escolaridad) y obviamente la cifra creció a partir de la pauperización en la que está sumido nuestro país. Esta vulnerabilidad los coloca a pasos de la exclusión, en la cornisa con la violencia. «La experiencia de procesos de exclusión y desigualdades sociales, además de generar privaciones materiales, fomenta entre los individuos sentimientos de desilusión y frustración, contribuyendo a la erosión de los lazos de solidaridad. En este contexto, las frágiles redes de cohesión social colaboran como una interacción malévola de los jóvenes a espacios restrictivos de participación tales como bandas de tráfico de drogas y de armas, pandillas, etc.» (Abramovay 2002, 32).

Toda crisis implica cambios. Es un gran desafío *para el docente* plantearse la opción de poder descentrarse de su rol para comprender al otro sufriente que se esconde en cada chico, que padece la desocupación de sus padres, la pérdida de su vivienda, las repercusiones físicas que la crisis conlleva (tal vez en silencio, tal vez con conductas disruptivas que nos «sacan de quicio», pero que son un pedido de ayuda para lo que no puede poner en palabras, para un dolor indecible). En el lenguaje del docente, en su razón, no dejan de reconocerse estas realidades, pero se disocian de los alumnos sentados en los pupitres: se les plantean aprendizajes que nada tienen que ver con su contexto, que carecen de significatividad, o se suponen posibles cosas «tan simples» como llevar el diario a la escuela cuando la realidad es *el diario o la comida*. Sin dejar de lado la tarea que les compete: enseñar.

Para los directivos, el desafío es brindar a su cuerpo docente la contención necesaria, también para ellos, y los espacios de capacitación e intercambio para manejar situaciones para las que no fue preparado durante su formación.

Para la escuela, por su función de cohesión social a través de la internalización de valores y pautas de conducta, el desafío es generar espacios para el intercambio creativo y solidario donde jóvenes y adultos (padres y docentes) aúnen sus esfuerzos en pos de una meta mínima alcanzable, a fin de poner en marcha estrategias que sirvan para ser empleadas, además, en pequeñas acciones de la vida cotidiana. Al mismo tiempo, la consecución de este objetivo permitirá enfrentar la sensación de miedo, bronca, fracaso e impotencia, conservar una llama de esperanza y brindar un modelo en el que «juntos es posible».

PROPUESTAS CONCLUSIVAS

Pero la identidad perdida de la educación secundaria no parece poder ser reconstruida, porque aquella sociedad industrial madura tampoco puede serlo. El consenso se orienta en dirección a proponer la gestación de instituciones que, a partir de los colegios secundarios actuales, puedan atender las necesidades educativas de los adolescentes y de los jóvenes sin fijarlos a un lugar predeterminado en una estructura estamental.
Cecilia Braslavsky

Desde los conceptos que hemos planteado nos parece adecuado proponer en estas conclusiones generales los siguientes puntos: los servicios educativos y culturales de la ciudad de Buenos Aires y de las provincias deben participar en la recuperación social de amplios sectores de la infancia, la adolescencia y la juventud que se encuentran sumidos en la pobreza y la marginación, favorecer su reinserción en los sistemas de convivencia social y en el mercado laboral, contribuir a la reversión del proceso de fragmentación en el que nos encontramos como sociedad encaminándola hacia una mayor cohesión mediante la participación y el fortalecimiento de los lazos comunitarios y barriales.

Plan Social Integral

En semejante tarea deberán implicarse necesariamente todos los actores sociales y políticos que tengan incumbencia en la gestión de planes sociales, sanitarios y educativos de cada jurisdicción política.

La propuesta pasa por conformar una *red* entre todas las instituciones comunitarias, municipales y provinciales para coordinar su acción en torno a un *Plan Social Integral* que tenga en cuenta los diversos aspectos del problema: alimentación, salud, educación y cultura, recreación y tiempo libre, trabajo y seguridad.

Este Plan Social Integral puede elaborarse en sus líneas fundamentales a nivel nacional con la convergencia de ideas y propuestas de todas las jurisdicciones federales, pero la iniciativa política de la convocatoria, elaboración y coordinación del Plan debería partir a nivel de Presidencia de la Nación. Las provincias y los municipios podrían favorecer la concreción de un gabinete social en sus respectivas jurisdicciones que tengan a su cargo el diseño local, la ejecución y la evaluación del Plan Social Integral nacional.

Los sistemas educativos y sanitarios de cada jurisdicción son los que poseen la estructura de base para dar origen a las *redes* que proponemos, puesto que su capilaridad local y barrial, como su extensión provincial, pueden facilitar la estructuración de áreas de acción eficientes. Los responsables de estas redes coordinarían la «acción social integral» de las escuelas, hospitales, centros comunitarios, instituciones culturales y religiosas, etcétera.

¿No estamos en emergencia social?

Los indicadores socioeconómicos que se informan periódicamente nos muestran que, como consecuencia de la prolongada crisis económica, del *default* y de la devaluación, amplios sectores sociales se encuentran en niveles desesperantes de deterioro, desintegración y pobreza.

Si 21 millones de argentinos se encuentran debajo de la línea de pobreza; si 7 de cada 10 niños son pobres; si la cantidad de desempleados ronda los 2 millones, haciendo un total de 4 millones de personas con problemas laborales al sumar a quienes tienen un plan «Jefes y Jefas de Hogar» y a los subocupados; y si hay cerca de 260.000 niños desnutridos y muertes casi diarias por esta causa... Más lo que nuestra experiencia cotidiana nos permite ver del aumento de la mendicidad en las calles, de la inseguridad, la prostitución y el tráfico de drogas...

¿No sería oportuno declarar la *Emergencia Social Nacional* y concentrar los recursos humanos, sociales, políticos y económicos en tor-

no a un plan que aborde todos estos problemas desde una perspectiva global y a la vez eficiente? ¿No necesitamos una solución que sea política de Estado y se aplique hasta resolver el problema en sus mismas raíces? La situación es tan grave que ya no alcanzan las soluciones puntuales que se fueron dando hasta ahora con el Plan Jefes y Jefas de Hogar, la Operación Rescate, el Programa Alimentario, etcétera.

Somos conscientes de que la pobreza limita las posibilidades de desarrollo biológico, psicológico, social y cultural de las personas, reduciendo el horizonte de crecimiento personal y comunitario. Nos preocupa seriamente el futuro de esas personas y de nuestra sociedad en su conjunto, puesto que si hacemos proyección sociológica y pedagógica de estas variables no es tan difícil imaginar lo que nos espera.

Definir un Proyecto de Nación

En estos últimos años de deterioro continuo y general de nuestro país, y de manera especial en la terrible caída del último año y medio, se fue haciendo claramente perceptible que necesitamos de manera urgente un nuevo *Proyecto de Nación* que surja del diálogo y el consenso de los actores políticos, económicos, sociales y culturales. Necesitamos definir el país que queremos tener dentro de 10 años y desde ahí en adelante. Un proyecto que integre los diversos planos y dimensiones: político, económico, social, cultural.

Y es en ese proyecto donde nuevamente la educación deberá tener un papel preponderante. Ya no, en este caso, para contribuir a la salida de la crisis, sino para colaborar en el despliegue personal y comunitario de los contenidos, procedimientos y valores que, como personas y como sociedad, necesitamos y nos merecemos.¹

La falta de un proyecto de nación evita la falta de definiciones de aspectos esenciales del sistema educativo. La construcción de este proyecto es altamente compleja en la situación actual a causa de la transnacionalización de la economía, aspecto que impide la existencia de una clase dominante a nivel nacional con pleno manejo de los instrumentos político-económicos que le permita llevar adelante la construcción de un modelo de país.

¹ Lo expresado hasta aquí ha sido incorporado al texto en marzo de 2003 a fin de actualizar los contenidos del presente trabajo.

Por el contrario, últimamente observamos de qué modo el discurso de los sectores industriales locales comienza a diferenciarse de los sectores transnacionales, sean las industrias, sean las finanzas. Es muy posible que en breve observemos cómo estos dos sectores se distanciarán más aún. En estas circunstancias el sistema educativo sufrirá las presiones de ambos sectores, siendo el Estado el único que podrá definir qué rumbo seguir en medio de esta disputa.

En tal orden de cosas, consideramos fundamental que se haga realidad una idea que algunos asocian a la implementación de la Ley Federal de Educación, pero que en realidad va más allá por el alcance profundo al que nos referimos: que la educación sea una política de Estado, es decir, fruto de un acuerdo nacional en torno a ella, más allá de las banderías políticas, de las posturas particulares.

La crisis de la escuela media

Sabemos que la escuela media está en crisis, que la insatisfacción es grande en todos los agentes del proceso educativo. Escuchamos permanentemente decir:

- los docentes, «Cada vez vienen con menor nivel», «Los chicos cada vez estudian menos», «Los padres no se preocupan por los chicos»;
- los alumnos, «No aprendemos nada», «Hoy estuvimos paveando todo el día»;
- los padres, «No saben nada, el nivel es bajísimo», «Esos docentes se tendrían que jubilar, ya no pueden enseñar».

Fácil sería atribuir las responsabilidades a los alumnos porque no quieren aprender o no se esfuerzan para ello, o a los docentes porque no están capacitados o porque no tienen paciencia para enseñar. Sin embargo, sabemos que la realidad es mucho más compleja.

Juan Ignacio Pozo sostiene: «No solo cambia culturalmente lo que se aprende [...] sino también la forma en que se aprende. Como sucede en tantos órdenes de la vida (el arte, el ajedrez, el fútbol o la política entre otros), forma y contenido son en el aprendizaje dos espejos uno frente al otro, que para no provocar perplejidad o desasosiego en el observador deben reflejar las dos caras de una misma imagen. Si lo

que ha de aprenderse evoluciona, y nadie duda que evoluciona y cada vez a más velocidad, la forma en que ha de aprenderse y enseñarse también debería evolucionar, y esto quizá no suele asumirse con la misma facilidad, con lo que el espejo refleja una imagen extraña, fantasmal, un tanto deteriorada, del aprendizaje» (Pozo Muncio 1998, 31).

La rapidez en las comunicaciones, el acceso al mundo a través de la máquina, implica una necesidad de generar estrategias que permitan desarrollar la mirada crítica de los educandos. Un viejo proverbio oriental señala: «Si alguien tiene hambre, no hay que darle el pescado sino enseñarle a pescar». Es decir, trabajar sobre las herramientas para lograr un fin y sobre la criticidad de aquellos contenidos que «pesca», a fin de evitar indeseables «intoxicaciones», con secuelas graves para la vida futura.

La sociedad pide a la escuela de nuestros días no solo la transmisión de contenidos sino que se socialicen en ella. Es función ineludible de la escuela que el alumno aprenda, y en este aprender se constituye la subjetividad del alumno. La escuela permite enriquecer la *matriz* de aprendizajes y vínculos² que el alumno posee, brindándole la posibilidad de confrontar con otras matrices, con otros modelos, con otras miradas del mundo y de las cosas. Permite elaborar circuitos interaccionales diferentes para actuar en la sociedad en la que vive, para que efectúe intercambios de «riqueza» en dicha sociedad.

La sociedad pide a la escuela de nuestros días no solo que enseñe, que los alumnos aprendan, que se socialicen en ella, sino también que los contenga frente a la crisis social y familiar, que les brinde las herramientas necesarias para la resolución de sus conflictos. Se espera hoy que la escuela funcione como un «segundo hogar», pero no solo de los chicos, sino también de sus padres: que sea soporte del alumno y sus familias frente a la inseguridad e inestabilidad cotidiana. Sin embargo, las instituciones educativas no cuentan con los recursos humanos adecuados para tan ambicioso pedido. Los docentes no están capacitados para sostener a sus alumnos, ni se cuenta con los espacios de reflexión necesarios.

² «Definimos como *matriz* o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento» (Quiroga 1987, 49).

«La escuela como institución pedagógica tiene una función primordial: enseñar. Y debe encarar esta tarea buscando alternativas de acción para cada comunidad en particular. La disciplina, entonces pasa a integrarse en este proceso de enseñanza, y no es solo un «problema» a resolver aisladamente [...] es labor de la escuela variar las estrategias de enseñanza para lograr que la agresividad y la marginación disminuyan a medida que crecen la participación, la responsabilidad y el compromiso» (Marucco y Golzman 1996, 47).

La sociedad exige a la escuela que los alumnos maduren en ella, que crezcan, en tanto se empeña en reproducir la inmediatez adolescente, en sostener como «valores que más valen» los de los adolescentes. ¿Cuáles son las posibilidades reales que se les da a las escuelas? ¿O es que se les pide algo sabiendo de antemano que no se va a poder cumplir?

«No se trata solo de adaptar nuestras formas de aprender y enseñar a lo que esta sociedad más que pedirnos nos exige, a veces con muy malos modos, sino también de modificar o modular esas exigencias en función de nuestras propias creencias, de nuestra propia reflexión sobre el aprendizaje, en vez de limitarnos como autómatas, eso sí, ilustrados, a seguir vanamente los hábitos y rutinas de aprendizaje que un día aprendimos. No se trata de convertir esa nueva cultura en un nuevo paquete de rutinas recicladas [...] sino de repensar lo que hacemos ya todos los días de un modo implícito, sin la incomodidad y el dolor, pero también el placer de pensarlo» (Pozo Municio 1998, 31).

Naturalmente debemos comprender que la escuela es un espacio en el cual está vigente lo público (cfr. Cullen 1997), en una sociedad que está en crisis de pensamiento, en la que prácticamente todos los ámbitos están «privatizados». Esta escuela debe considerar al adolescente como alguien que es alguien más que un estudiante. Este adolescente tiene derechos y necesidades, y estos deben manifestarse en la escuela. Debe formar a los alumnos para el trabajo, no ya tanto para un «puesto» de trabajo. Los currículos deben incorporar la apertura a la cultura juvenil. Lograr una escuela razonable (cfr. Dallera 2000), que sea transparente, con normas explícitas, previsible, con roles diferenciados, con la participación adecuada, con autoridades legítimamente constituidas, que tenga claras sus posibilidades.

En nuestra escuela media coexisten distintos mundos que poseen sus códigos y creencias particulares: solo encontrando un lenguaje

común, tolerando las diferencias y enriqueciéndose con ellas podrá construirse un puente que acorte las distancias que los separan. Este constituye de por sí el primer paso de transformación, la única manera posible de cambio estaría dada por la posibilidad de comprender lo que sucede en cada uno de los subsistemas intervinientes. La realidad de los adultos corriendo de escuela en escuela, con la inseguridad del mundo laboral, con dificultades y conflictos personales; la realidad de los jóvenes que transitan una etapa vital de por sí conflictiva, con demandas muy altas de la sociedad, inmersos en familias que a veces no los acompañan de la mejor manera, pero que es la única que pueden, a pesar de sus conflictos, a pesar de la inestabilidad. Solamente mirando y reconociendo al otro en la mayor cantidad posible de dimensiones es como podremos acercarnos a él.

En términos concretos creemos que hay una serie de criterios de acción que nos permitirán una escuela media para el siglo XXI:

- Defensa de los valores democráticos en todos los órdenes de la educación media de nuestro país.
- Reconfiguración de los espacios de contención social que la escuela media debe garantizar ante las nuevas exigencias de las realidades sociales en las que estamos inmersos. Esto se traduce en tiempo de encuentro cultural, recreativo o de formación profesional en los contraturnos, los sábados por la mañana, etcétera.
- Elaboración de proyectos de integración disciplinaria, ejecutables por equipos docentes de mayor permanencia temporal en las comunidades educativas, adheridos, por lo tanto, a los diversos proyectos institucionales en los que están trabajando. De esta manera, se obtendrían mejores beneficios desde el capital humano.
- Actualización profesional, dada por cursos o seminarios de capacitación, tanto en nuestro país como en experiencias extranjeras.
- Estas experiencias deben basarse fundamentalmente en espacios de reflexión sobre el encuentro de la cultura adolescente y la cultura escolar adulta.
- Articulación real entre la escuela y el mundo del trabajo, mediante los espacios de inserción planteados en la primera parte de este trabajo.
- Generación de espacios de intercambio estudiantil entre las provincias de nuestro país y hacia otros países.

- Elaboración de proyectos de integración de los inmigrantes, como respuesta al fenómeno que socialmente vivimos y ante el cual se producen actitudes de rechazo y discriminación
- Mayor vínculo de la escuela con la comunidad: lo extraeducativo áulico debe tener cada vez más espacios, ya que la necesidad social claramente es otra y hacia la escuela se ha transformado el mandato social.

Estos son algunos de los aspectos, quizá los más relevantes, para empezar a intentar alternativas ante el sistema existente. De lo que sí estamos absolutamente convencidos es de que solamente la comprensión real del otro que comparte conmigo tiempo y lugar posibilitará repartir la carga para que esta sea más liviana. Permitirá crear y recrear las estrategias necesarias para que el alumno aprenda mejor, para reconocer que, como adultos, también tenemos algo que aprender de nuestros jóvenes. Comprender esta realidad, y ese fue uno de los objetivos del presente trabajo, y comprender al otro, nos sirve para hacer juntos una realidad mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, A. y M. Knobel. 1995. *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Abramovay, Myriam. 2002. La vulnerabilidad social a través de los datos. *Novedades Educativas* [Buenos Aires] 147.
- Aguerrondo, Inés. 1988. *Una nueva educación para un nuevo país*. 2 vols. Buenos Aires: CEAL.
- Baeza, Silvia. 1999. Estilos comunicacionales. *Aprendizaje, Hoy* [Buenos Aires] 19:43.
- Barrancos, Dora. 1991. *Educación, cultura y trabajadores (1890/1930)*. Buenos Aires: CEAL.
- Barreiro, Telma. 1998. ¿De qué valores puede hacerse cargo la escuela? *Ensayos y Experiencias* [Buenos Aires] 22.
- Barreiro, Telma. 2000. Prevención y resolución de situaciones conflictivas. *Novedades Educativas* [Buenos Aires] 111.
- Baudrillard, Jean. 1990. *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra.
- Beremblum, Rubén. 1998. *Historia económica y social general*. Buenos Aires: Macchi.
- Braslavsky, Cecilia, org. 2001. *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Santillana.
- Braslavsky, Cecilia y Graciela Riquelme, comps. 1984. *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.
- Cameron, Rondo. 1996. *Historia económica mundial*. Madrid: Alianza.
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel. 1999. *De Sarmiento a los Simpsons: Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Casullo, Nicolás. 1990. *El debate modernidad-posmodernidad*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Cecchi, Carla y Sergio Farina. 2000. *El tercer ciclo y sus adolescentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Coriat, Benjamín. 1995. El trabajo, los trabajadores y la competitividad. *Realidad Económica* [Buenos Aires] 125.
- Cullen, Carlos. 1996. *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro: Bases para un curriculum de formación ética y ciudadana*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- . 1997. *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Dabas, Elina. 1998. *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Dallera, Osvaldo. 2000. *La escuela razonable: Una mirada a la cultura de la escuela media urbana*. Buenos Aires: edb.
- Deutsche Bank. 1993. *La juventud argentina, una comparación de generaciones: Cómo son, qué piensan y qué quieren de la vida los jóvenes de hoy*. Espejo de la Argentina. Buenos Aires: Planeta.
- . 1999. *Jóvenes hoy: 2º estudio sobre la juventud en la Argentina*. Buenos Aires: Planeta.
- Diario *Clarín*. 1994-2001. Artículos varios. *Clarín* [Buenos Aires].
- Diario *Clarín*. 1995-96. Artículos varios. *Viva* [Buenos Aires].
- Diario *Clarín*. 2002. La escuela y la familia en tiempos de crisis. *Clarín* [Buenos Aires], sec. Editorial, 21 de diciembre.
- Diario *Página 12*. 1994. Entrevista a Paul Virilio. *Página 12* [Buenos Aires], 7 de agosto.
- Diario *Página 12*. 1994-2001. Artículos varios. *Página 12* [Buenos Aires].
- Díaz, Esther. 1999. *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Díaz, Guillermina y Rebeca Hillert. 1998. *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen, Hvmanitas.
- Di Natal, Gabriela y Alejandra Pataro. 2000. *Educación versus y/o decadencia: Consideraciones sobre la apropiación del saber en la escuela*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Dolto, Françoise. 1992. *La causa de los adolescentes*.
- Dolto, Françoise y Catherine Dolto-Tolitch. 1995. *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- Dowling, Emilia y Elsie Osborne. 1996. *Familia y escuela: Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Filmus, Daniel. 1996. *Estado sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo: Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Filmus, Daniel, comp. 1994. *Para qué sirve la escuela*. 3ª ed. Buenos Aires: Tesis-Norma.
- Filmus, Daniel, Carina Kaplan, Ana Mirando y Mariana Moragues. 2001. *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela Media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana.
- Fingueret, Manuela, comp. 1993. *Jóvenes en los '90: La imaginación lejos del poder*. Buenos Aires: Almagesto.
- Finkielkraut, Alain. 1987. *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel. 1975. *Vigilar y castigar*. París: Gallimard.
- Garay, Lucía. 2000. Entrevista: Adolescentes, nueva forma de violencia. *Novedades Educativas* [Buenos Aires] 111.
- García, Dora. 1997. *El grupo: Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Giverti, Eva. 1996. *Hijos del rock*. Buenos Aires: Losada.
- Gleizer, Leandro, Daniel Coppola y Ricardo Barboza. 1996. Carpeta de apuntes del curso «El adolescente posmoderno en el aula». Buenos Aires.

- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. 2000. *Relevamiento: La escuela media desde la perspectiva de los alumnos; Informe final*. Buenos Aires. Marzo.
- Gvirtz, Silvia. 1991. *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*. Buenos Aires: CEAL.
- Hirsh, Joachim. 1998. Qué es la globalización. *Realidad Económica* [Buenos Aires] 147.
- Hobsbawm, Eric. 1994. *Historia del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- Ianni, Norberto y Elena Pérez. 1998. *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Jaim Etcheverry, Guillermo. 2000. *La tragedia educativa*. Buenos Aires: FCE.
- Kennedy, Paul. 1994. *Hacia el siglo XXI*. Madrid: Plaza y Janés.
- Konterllnik, Jacinto. 1996. *Adolescencia, pobreza y trabajo*. Buenos Aires: Losada.
- Kornblit, Ana Lía. 1996. *Culturas juveniles: la salud y el trabajo desde la perspectiva de los jóvenes*. Buenos Aires: Instituto G. Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Lain Entralgo, P. 1968. *Teoría y realidad del otro*. 2ª ed. Madrid: Revista de Occidente.
- Leocatta, Francisco. 2000. *La educación y las instituciones*. Buenos Aires: edb.
- Lipovetsky, Gilles. 1986. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- . 1994. *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Litwin, Edith. 1995. *Tecnología educativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Lytard, Jean François. 1993. *La condición postmoderna*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Llach, Juan José y otros. 1999. *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.
- Mack, W. 2000. ¿Educación o segregación?: Los jóvenes desfavorecidos en la escuela. *Propuesta educativa* [Buenos Aires] 23 (diciembre).
- Maldonado, Mónica. 2000. *Una escuela dentro de una escuela*. Buenos Aires: Eudeba.
- Maliandi, Ricardo. 1994. *Dejar la posmodernidad*. Buenos Aires: Almagesto.
- Manoní, Maud. 1996. ¿Qué han sido de nuestros niños «locos»? Buenos Aires: Nueva Visión.
- Margulis, Mario, ed. 1996. *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos.
- Margulis, Mario y otros. 1994. *La cultura de la noche, la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Espasa Calpe.
- Marino, Juliana y Raúl Moroni. 1999. *Convivencia: un problema clave para nuestra escuela*. Buenos Aires: Troquel.
- Marucco, Marta y Guillermo Golzman. 1996. *Maestra ¿ud. ... de qué trabaja?*. Buenos Aires: Paidós.
- Méndez Diz, Ana María. 2001. *El riesgo en los jóvenes: Una alternativa de vida*. Buenos Aires: Corregidor.
- Mérega, Herminia. 1984. El planeamiento en la perspectiva de la implementación de la política educativa. En Cecilia Braslavsky y Graciela Riquelme, comps., *Propuestas para el debate educativo en 1984*. Buenos Aires: CEAL.
- Minuchin, Salvador y H. Charles Fishman. 1997. *Técnicas de terapia de familia*. Barcelona: Paidós.
- Obiols, Guillermo. 1997. *La escuela necesaria: Construir la educación polimodal*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni de Obiols. 1993. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Pineau, Pablo. 1991. *Sindicatos, Estado y educación técnica (1936-1938)*. Buenos Aires: CEAL.
- Pozo Muncío, Juan Ignacio. 1998. *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza
- Proyecto CSE. 1992. La situación religiosa de la juventud actual. Buenos Aires.
- Puiggrós, Adriana. 1995. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires: Ariel.
- . 1997. *La otra reforma: Desde la educación menemista al fin de siglo*. Buenos Aires: Galerna.
- . 1999. *Qué pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Quiroga, Ana. 1987. *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Recalde, Héctor. 1987. *El Primer Congreso Pedagógico (1882)*. 2 vols. Buenos Aires: CEAL.
- Revista *Gente*. 1995. Artículos varios. *Gente* [Buenos Aires], abril.
- Revista *La Maga*. 1995. Artículos varios. *La Maga* [Buenos Aires], 11 de enero.
- Revista *Página 30*. 1993. Sexo adolescente. *Página 30* [Buenos Aires], 13 al 17 de enero.
- Revista *Novedades Educativas*. 1996. Entrevista a Esther Díaz: Posmodernidad y adolescencia. *Novedades Educativas* [Buenos Aires] 63.
- Rojas, Enrique. s/f. *El hombre «dight»: Una vida sin valores*. Temas de hoy.
- Sarlo, Beatriz. 1994. *Escenas de la vida posmoderna*. Buenos Aires: Ariel.
- Savater, Fernando. 1994. *Invitación a la ética*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- . 1996. *Ética para Amador*. Buenos Aires: Ariel.
- Sidicaro, Ricardo y Emilio Tenti Fanfani, comps. 1998. *La Argentina de los jóvenes*. Buenos Aires: Unicef, Losada.
- Souto, Marta. 1993. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taschetta, Adriana. 2000. Estrategias participativas para la resolución de conflictos. *Novedades Educativas* [Buenos Aires] 111.
- Tedesco, Juan Carlos. 1995. *El nuevo pacto educativo: Educación, competitividad y ciudadanía en las sociedad contemporánea*. Madrid: Anaya.
- . 2001. Introducción. En Cecilia Braslavsky, org., *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: Análisis y debates de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE, UNESCO, Santillana.
- Tenti Fanfani, Emilio. 2000. Culturas juveniles y cultura escolar. Documento presentado en el Seminario «Escola Jovem: un novo loar sobre o encino médio»; Brasilia, 7 al 9 de junio.
- Tenti Fanfani, Emilio, comp. 2000. *Una escuela para los adolescentes: Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF, Losada.
- Urresti, Marcelo. 2000. Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En Emilio Tenti Fanfani, comp., *Una escuela para los adolescentes: Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF, Losada.
- Vázquez, Enrique Carlos. 1994. Huinca Pericles matando-memorias docentes. *Página 30* [Buenos Aires], febrero.
- Wainstein, Martín. 2000. *Intervenciones con individuos, parejas, familias y organizaciones*. Buenos Aires: Eudeba.
- Weinberg, Gregorio. 1984. Estudio preliminar. En *Debate parlamentario Ley 1420*. 2 vols. Buenos Aires: CEAL.
- Winnicot, Donald. 1988. *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

ÍNDICE

PROLOGO	I
INTRODUCCIÓN	3
PRIMERA PARTE. UNA APRECIACIÓN SOBRE EL PROCESO SOCIO-POLÍTICO-ECONÓMICO DE LA ARGENTINA Y SU RELACIÓN CON EL NIVEL MEDIO	9
Introducción	9
Síntesis histórica y aplicación a la educación de nivel medio	9
Indicadores de las últimas cuatro décadas de educación en la Argentina	17
Análisis de indicadores de calidad educativa que comparan la situación argentina con la de otros países	21
Globalización: la revolución actual	22
Demandas al nivel medio	29
Conclusiones de la primera parte	31
SEGUNDA PARTE. EL PROBLEMA ADOLESCENTE: UNA SÍNTESIS DE INVESTIGACIONES	37
Introducción	37

Síntesis de investigaciones	38
El aporte de un relevamiento de datos propios	48
Conclusiones de la segunda parte	56
TERCERA PARTE. CULTURA ADOLESCENTE VS.	
CULTURA ESCOLAR	59
Introducción	59
La escuela media frente a la adolescencia posmoderna	63
¿Quién es adolescente?	65
El lugar del adolescente hoy	68
La relación adolescencia-posmodernidad	71
El fin de la utopías	76
La erotización histórica	79
El individualismo frente a lo diferente	84
Hoy, aquí y ahora	85
La apariencia de la comunicación	88
Videocultura	89
¿Consumir o ser?	92
Conclusiones de la tercera parte	93
CUARTA PARTE. LA CONVIVENCIA DE LOS ACTORES	
EN EL SISTEMA ESCOLAR	97
Introducción	97
La escuela: adultos y adolescentes	98
¿Dónde quedan los alumnos?	101
De la imposibilidad a la violencia	103
Los sistemas comunicacionales y la apropiación del conocimiento	111
La familia y la escuela como sistemas interactuantes	114
Reflexiones a modo de síntesis de la cuarta parte	117
PROPUESTAS CONCLUSIVAS	121
Plan Social Integral	121
¿No estamos en emergencia social?	122
Definir un Proyecto de Nación	123
La crisis de la escuela media	124
BIBLIOGRAFÍA	129