



# Ser alumno hoy: algunos aportes para la formación del sujeto adolescente en el nivel medio

Fecha de recepción:

31/03/06

Fecha de aceptación:

15/02/07

Barilá, María Inés

Universidad Nacional de Comahue

maine11@speedy.com.ar

## Palabras clave:

alumno,  
adolescente,  
ambiente de clase,  
prácticas  
pedagógicas,  
educación  
secundaria.

## Keywords:

*student,  
adolescent,  
class atmosphere,  
pedagogical  
practices,  
high school  
education.*

## Resumen

El artículo se enmarca en una línea de investigación iniciada en 1995 en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica [CURZA] de la Universidad Nacional del Comahue [UNCo], centrada en el estudio de distintos aspectos de la reforma del Nivel Medio en Río Negro: la democratización del sistema educativo, los aspectos normativos, las prácticas escolares y las representaciones de los sujetos que enseñan y que aprenden, entre otros.

La convivencia, eje de esta presentación, se teje en el entramado de la cotidianidad institucional. Aquí se analizan decires de los adolescentes, obtenidos de las entrevistas y encuestas efectuadas a alumnos de 2.º y 4.º año en todas las escuelas medias de la ciudad de Viedma, Río Negro.

El objetivo es establecer sintéticamente algunas consideraciones respecto de este grupo de actores socioeducativos y de la representación que poseen sobre los diferentes aspectos que integran la temática abordada, entre otros: la normativa institucional, los conflictos y sus formas de resolución, los ámbitos y formas de participación en la práctica institucional, la valoración de otros actores socioeducativos, así como los aportes de la escuela secundaria para la formación del sujeto en la actualidad

## Introducción

**E**n este artículo se analizan los decires de adolescentes escolarizados respecto de la convivencia. Estos discursos se obtuvieron de entrevistas y encuestas efectuadas a alumnos<sup>1</sup> de 2.º y 4.º año<sup>2</sup> en todas las escuelas medias de la ciudad de Viedma, Río Negro, en una línea

de investigación<sup>3</sup> que se desarrolla en el CURZA-UNCo, centrada en el estudio de distintas fases de la reforma del Nivel Medio en Río Negro: la democratización del sistema educativo, los aspectos normativos, las prácticas escolares, las representaciones de los sujetos que enseñan y que aprenden, entre otras.

El análisis se estructura alrededor de algunos ejes, producto de la indagación realizada en ambos grupos<sup>4</sup>. La representación de los alumnos respecto de:

1. la normativa institucional, los conflictos y sus formas de resolución;
2. los ámbitos y las formas de participación en la práctica institucional;
3. la valoración de otros actores socioeducativos (directores, docentes, preceptores);
4. los aportes de la escuela secundaria para la formación del sujeto<sup>5</sup>.

En este trabajo se analizan, de manera sintética, estas representaciones y se despliegan algunas reflexiones respecto de la función y la posición de los alumnos en la institución escolar, el grado de implicación en el sistema educativo y su inclusión en la temática de la convivencia.

Las categorías de análisis que se desarrollan a continuación surgen del material empírico obtenido; estos datos requirieron un proceso de fragmentación de la información en unidades de análisis o categorías no definidas con anterioridad y que, al surgir, se sustentaron conceptualmente.

### **Algunos aportes de la escuela en la formación de valores**

En las actuales condiciones socio-culturales, la escuela secundaria parece ser cuestionada en cuanto a la transmisión de conocimientos y, por ende, al tipo de subjetividades que promueve. Esta apreciación se sustenta, por un lado, en las actitudes que priman en los adolescentes en torno al aprendizaje y, por otro, en los resultados obtenidos en las evaluaciones de calidad educativa que marcan, de alguna manera, el impacto de esas actitudes en correlación con los significados que poseen los conocimientos disciplinares.

Expresa Follari (1996, p. 55):

En el nivel medio, la crisis es más obvia: son los adolescentes quienes más representan el desafío a la cultura del libro y la escritura. Los más ‘deconstruidos’; para con ellos no van los sermones de retorno al pasado, sólo la búsqueda genuina de despertar el interés y la motivación.

La recuperación de la vida democrática generó la necesidad de enseñar a vivir en democracia, a defenderla y a valorarla, para lo cual hay que conocerla. Este conocimiento puede gestarse teniendo en cuenta los desafíos que esta nos presenta ante la evidencia de los cambios en las principales instituciones —la familia, la escuela, el Estado— y la crisis que se liga a los valores, las desigualdades, las comunicaciones masivas, el aparente fracaso del Estado de Bienestar y la supuesta retirada de las ideologías y de las utopías (Cullen, 1997).

Con frecuencia se enuncian frases: “En el nivel medio, la crisis es más obvia [...]” (Follari, 1996, p. 17); “[...] la escuela es un espacio de vigencia de lo público en la crisis del Estado [...]” (Cullen, 1997, p. 253); “[...] la escuela es el lugar donde los saberes se hacen públicos, es también en ella donde se sintomatiza la crisis” (Cullen, 1997, p. 51). ¿Qué implica el concepto de crisis? El diccionario<sup>6</sup>, entre las diferentes acepciones, alude a “cambio importante en el desarrollo de otros procesos que ocasiona inestabilidad o incertidumbre”; “situación de un asunto o proceso cuando está en duda la continuidad, modificación o cese”. Crisis tiene que ver con un cambio revelador y notable, que puede ser favorable o adverso.

Fernández (1996, p. 193) sostiene que “[...] la noción de crisis resulta útil para dar cuenta de la potencia de ciertos fenómenos sociales —que no se muestran evidentemente disruptivos como las catástrofes— sobre la capacidad de respuesta organizada de los sujetos”.

La crisis, tal como aluden los autores mencionados, se instaló en las escuelas mediada por los discursos que exaltan el momento crítico que las mismas transitan y porque son espacios que, en forma habitual, sufren las vicisitudes de intensos intercambios en los que desarrollan su tarea. Hoy escuchamos que los alumnos rescatan en sus decires los aportes que la escuela realiza para su formación y lo hacen mediante expresiones que resaltan valores y acciones, tales como: “Nos enseñan

a saber, el derecho a ser respetados como lo que somos y a estudiar...”; “la escuela te da, te incentiva y capacita para que vos tengas distintos valores y los cumplas, que sepas hacer las cosas bien. Lo que pasa es que los chicos una vez que se ponen en esa actitud de no, no lo van a aceptar, pero la escuela te da como para que vos digas ‘mira tenemos el valor de la solidaridad’, ‘tenés que ser respetuoso’, lo cumple el que lo quiere cumplir”; “te enseña a ser una persona correcta, responsable, a hablar bien [...] además, yo creo que los amigos verdaderos se encuentran en la secundaria”; “nosotros acá estamos todo el día... y como que todo lo que absorbamos de acá es lo que nos va a quedar. La relación que tengamos con los compañeros, con los profesores, preceptores, como que es todo, acá nos estamos formando”; “aprendemos a no discriminar y principalmente eso de no discriminar al compañero [...] por ejemplo, la dirección ve que vos molestás a uno le decís: ‘eh, vos negro’ o así, cosas fuertes, te sancionan o hablan con vos para que no lo hagas más”.

Más allá de los perfiles propios de algunas instituciones en cuanto a los fundamentos que legitiman la orientación de las mismas<sup>7</sup>, en aspectos que describen la educación del alumno observamos que —en general— los estudiantes perciben los valores prioritarios para la convivencia social en la transmisión que realiza el discurso educativo. Así: responsabilidad, respeto, compañerismo son algunos de los valores exaltados por los adolescentes, situación que da cuenta del acento que las instituciones educativas siguen colocando en los mismos.

Lo importante, en este punto, es que dichas valoraciones no queden en niveles de abstracción (se coloca al alumno en un mero receptor pasivo que solo puede enunciar aquello que está ¡tan acostumbrado a escuchar!). La única manera de argumentar el verdadero convencimiento que los alumnos poseen sobre estas transmisiones es realizando una mirada exhaustiva de las actitudes que estos muestran en el cotidiano escolar, las prácticas que llevan a cabo y las modalidades de relación que establecen con el conocimiento y con los otros actores en el ámbito institucional.

Vemos, así, que muchas veces aparece una doble moral por parte de los alumnos: hacen “como si” creyeran que la cultura escolar les apor-

tara algo a fin de evitar castigos y acceder a un título, mientras que, con sus prácticas, suelen generar procesos que contradicen estas creencias.

En muchos casos, esta doble moral que se desencadena en el ámbito escolar encuentra su germen en la moral pública difundida a través de imágenes y discursos que los medios masivos de comunicación nos acercan incesantemente. Resulta muy difícil que lo escolar pueda sostenerse en sociedades donde abundan la corrupción y los signos de facilidad para la obtención de riqueza ilegítima.

### **Aportes de la escuela en la capacitación del alumno y en sus posibilidades de relacionarse**

La eficacia de la educación decae ante este panorama, ya que “lo escolar” implica esfuerzo, disciplina, paciencia. Un alumno debe esperar años para recoger su fruto materializado en un certificado que, quizás, ayude a la hora de conseguir trabajo. Pero si todo esto sucediera en el ámbito de una sana competencia para obtener los bienes sociales, resultaría lógico respetar las reglas de juego implicadas. Lamentablemente, el cuadro actual se dispone en sentido contrario.

A pesar de que este panorama es el escenario escolar concreto del día a día, los jóvenes entrevistados y encuestados parecen confiar todavía en la educación —y en este caso, en la escuela secundaria— como medio para alcanzar un trabajo digno y la posibilidad del ascenso social.

Al respecto, escuchamos: “Capacítame. Tener un título más porque ya tenés el de la primaria y después seguís la secundaria y te vas a la universidad [...] que te enseñan unas cosas más, más contenidos [...] en los talleres aprendés muchas cosas, sos capaz de hacer cosas que también hacen los hombres”; “ser alguien en la vida, sin un nivel secundario no tenés nada, si ahora para laburar tenés que tener el secundario terminado y si no olvidate, no sos nada ni nadie, mis papás siempre me dicen eso”; “es la base de todo. Si no tenés una buena base en la secundaria, en la universidad no sé si te va a ir muy bien [...]”; “sin la escuela hoy en día para ser alguien te piden el secundario. Si sos hombre y no tenés el secundario para lo único que servís es para policía y si sos mujer también, aunque ahora ya les empiezan a pedir el secundario a las mujeres policías”; “yo creo que la secundaria nos ayuda a

que seamos más eficientes y más concientes de las cosas, o sea, no tan vulnerables”; “si no vas a la escuela ¿qué hacés? Te aburrís, no tenés grupos porque acá siempre andás con los de la escuela [...] Yo veo que hay muchos chicos que detestan estudiar, que repiten y repiten y siguen yendo, porque tampoco hay laburo [...] si encuentran un laburo zafan, sino [...]”; “estudiar te ayuda para ver las cosas de otra forma”; “[...] me parece muy importante porque antes que todo si no vas a la escuela tampoco vas a poder trabajar y ganar dinero para mantener a tu familia. La escuela te forma, solo con lo que te dan tus padres no te basta, porque te van a faltar un montón de conocimientos, y vas a estar desprotegido para poder vivir mañana en la sociedad”.

Las palabras de estos adolescentes recuerdan a Follari (1996, p. 47) cuando dice: “La educación sigue siendo una promesa de movilidad social, pero sus exigencias crecen y los resultados que ofrece son cada vez menos auspiciosos (aunque, bueno es señalarlo, no por ello desaparecen; todavía es mejor disponer de una certificación escolar, que no tenerla)”.

En muchas de las expresiones de los alumnos se refleja, por un lado, justamente ese movimiento continuo y paradójico de la educación: cuando mayor es la viabilidad de acceder a ella —el caso del avance de la matrícula en los diferentes niveles de escolaridad—, la escuela parece otorgar menores posibilidades. Cuando la gran mayoría cumplimentó la primaria, se hizo imprescindible —para lograr un empleo, prestigio, entre otras cosas— obtener el certificado de estudios secundarios y, de la misma manera, se necesita haber transitado por la secundaria para acceder a una carrera universitaria que pueda proporcionar al sujeto una posición jerarquizada en el mundo del trabajo.

Por otro lado, se hace presente en los discursos la posibilidad de la escolarización más como una estrategia con visos de sobre-vivencia, que como movilidad social: tener alguna escolarización para que los “otros” no pasen por encima de ellos.

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

Mantener ese espacio, que permite un doble movimiento —identificación y diferenciación— necesario para el adolescente, es el compro-

miso de los adultos que enseñan. Al respecto, Hillert y Díaz (1998, p. 101) señalan:

[...] Crear y sostener esa zona para la experiencia es responsabilidad de quienes ofertan la educación y la enseñanza. Porque los adolescentes no se encuentran en situación de articular una demanda en ese sentido; suelen decir que van a la escuela porque los mandan; al mismo tiempo, se sienten desamparados si les llega a faltar ese espacio de encuentros y desencuentros con los otros; ese espacio de pares e impares, de complicidad, admiración y rechazo [...].

En este punto, recordamos las palabras de los alumnos que manifestaban: “Si no vas a la escuela ¿qué hacés? Te aburrís, no tenés grupos porque acá siempre andás con los de la escuela [...]”; “te sirve mucho para relacionarte con otra gente”; “proponemos algo y lo debatimos”.

Por ello, creemos que debemos trabajar orientando nuestro esfuerzo hacia la recuperación de aquellas “ilusiones” que permitan libidinizarse objetos culturales con el fin de propiciar espacios de creación y de aprendizajes autónomos válidos para el contexto social actual. En palabras de Follari (1996, p. 52): “Reinscribir viejos valores en nuevos moldes, lo que hará que tales valores no sean exactamente los mismos, pues, como pregona la sabiduría popular: ‘los nuevos odres darán diverso sabor al vino’” [El destacado me pertenece].

## **Los alumnos y el aprendizaje de las normas escolares**

Para Piaget (1973) la moral se construye y, por eso, se encuentra directamente ligada a las actividades que realiza el sujeto. En consecuencia, es importante que la escuela apueste a los aspectos vinculados con el trabajo grupal, con las relaciones que de él surgen y que posibilite un medio social específico donde el sujeto pueda llevar a cabo las diferentes experiencias.

En el discurso escolar parece existir una fuerte apuesta a dicho fin pero, en la representación de los alumnos y en la observación de la práctica cotidiana, el accionar concreto de los distintos actores (docen-

tes, preceptores, directivos) desdibuja este propósito y suele generar amplias contradicciones que inciden en su consecución.

El campo educativo en el cual estas actividades son propiciadas impide, a veces, que el trabajo grupal y las relaciones que allí se fomentan surjan en una dirección que posibilite el crecimiento y la autonomía del sujeto. Por ejemplo, las consideraciones realizadas sobre las normativas que regulan el funcionamiento institucional dan cuenta de un permanente movimiento de “lucha” o estado de crisis, tal como la entendemos.

El establecimiento de estas normas se encuentra sujeto a ciertos criterios que, en general, se hallan definidos en los textos de las leyes que organizan el sistema educativo. En el caso de Río Negro, la Ley N° 2295/89 sobre “Acceso y Permanencia en el Sistema Educativo” hace referencia —entre otros aspectos— a las relaciones entre los actores socioeducativos en las instituciones escolares, instaura un régimen de convivencia —reglamentado en la Resolución N° 850/92 del Consejo Provincial de Educación— “con el fin de procurar mejores condiciones para la convivencia armónica” y dispone las sanciones “en los casos excepcionales de actos de indisciplina”.

Estas normativas contemplan una nueva figura dentro de las escuelas de nivel medio: el Consejo de Convivencia, integrado por cada uno de los sectores de la comunidad educativa, cuya responsabilidad se encuentra directamente relacionada con el aspecto formativo del ser humano y con la función social que reviste la escuela como espacio público de intercambio.

Sin embargo, son muy pocos los alumnos que aportan referencias y/o conocimientos sobre el accionar de este nuevo órgano. Solo dos de los entrevistados —pertenecientes a la misma institución educativa— se expresan sobre la función que cumple en el ámbito escolar y sobre la percepción que poseen del mismo:

Sí, sé que está formado por dos docentes, dos alumnos que no pueden ser delegados de curso, padres y la directora. Se ocupan de los problemas disciplinarios. Bueno, yo nunca vi que funcionara, siempre amenazan pero nunca van y cuando hay un inconveniente siempre te dicen que te van a llevar



al Consejo de Convivencia, pero nunca sucede. [...] Lo que pasa es que ahí se toman decisiones muy importantes, incluso podés llegar a echar a un compañero tuyo, supongo que por eso no pueden decir quiénes son. Es todo muy privado, es entre ellos, los directivos y los docentes. Pero ni idea cómo funciona eso.

En otros casos, en los decires de los entrevistados aparece la duda acompañada, en ocasiones, por el desconocimiento: “[...] yo no sé mucho, pero supongo que sí hay”; “no, no debe funcionar supongo, no estoy enterada”; “¿qué es eso? Me parece que no hay. Hay un grupo de convivencia”; “acá tenemos grupo de animación”.

En estos discursos, surgen algunos interrogantes: ¿cómo se recupera la democratización en las instituciones escolares si no hay un ejercicio cotidiano desde los docentes y alumnos?, ¿solo por ley se supone que se puede imponer, mientras los alumnos desconocen la existencia y el funcionamiento de un órgano democrático en el que tienen representantes y en el que deberían ejercitarse como ciudadanos?

En el relato de los alumnos es posible diferenciar tres niveles en cuanto al conocimiento que estos poseen sobre el Consejo de Convivencia. Por un lado, aquellos que afirman la no existencia de este órgano en el ámbito escolar; por otro, los que expresan su desconocimiento sobre el mismo y dejan al descubierto cierta indiferencia respecto de algunos aspectos atinentes a la vida institucional; por último, un tercer grupo que conoce su existencia y funcionamiento.

Los alumnos de este tercer grupo marcan en su decir, casi a manera de denuncia, ciertos aspectos que hacen que este órgano se constituya, en sus representaciones, por una acción recortada: “Solo se ocupan de los problemas disciplinarios”, y hasta reservada: “No llamaban al representante estudiantil”; “es todo muy privado, es entre ellos”; estas cuestiones contradicen los criterios que le dieron origen y razón de ser al mencionado consejo.

Vale decir que este espacio, establecido normativamente como un lugar para deliberar y reflexionar acerca de las actitudes e intercambios que favorecen la vida cotidiana y la formación de los actores involucrados en la actividad escolar y, por ende, orientar la convivencia institu-

cional con el fin de prevenir conflictos, es significado por los alumnos a partir de otras perspectivas sustentadas, en la mayoría de los casos, por criterios que van desde el desconocimiento hasta el descrédito hacia la función del mismo: “Nunca vi que funcionara”, “hay falta de interés”, “está mal organizado”.

Estas afirmaciones llevan a algunos interrogantes: ¿por qué se generan estas posiciones?, ¿qué sucede con la comunicación institucional? y, especialmente, ¿qué ocurre en torno al conocimiento de las normativas escolares?

Al parecer, los alumnos, en muchos casos, dan por “sentado” la aplicación de normativas sobre el funcionamiento escolar como algo que depende exclusivamente de la atribución de determinadas funciones: la directora, generalmente, y, en ocasiones —especialmente en la aplicación de medidas disciplinarias—, los docentes y/o preceptores.

Respecto de la construcción de las reglas en el ámbito institucional, Frigerio (1992) menciona que en él se produce la articulación de dos dimensiones que determinan la manera de regular los comportamientos. En este sentido describe el orden normativo y el orden disciplinar:

[...] el orden normativo indica, prohíbe o permite comportamientos con el fin de regular los diferentes aspectos de la vida institucional (los aspectos organizacionales, relacionales, etc.). [...] el orden disciplinar constituye las estrategias institucionales que garantizan el acatamiento y el ajuste de los comportamientos a las normas. (p. 111)

La indagación realizada por medio de entrevistas permitió observar que, con relación a la normativa vinculada a la convivencia institucional, algunas escuelas elaboraron una serie de disposiciones sobre esta temática que denominan “Pautas de Convivencia”. Sobre el particular, los alumnos manifiestan su opinión respecto de diferentes aspectos de las pautas.

Algunos se refieren al contenido de las mismas: “En primer año nos dieron una fotocopia que decía qué cosas no podíamos hacer y qué pasaba si igual las hacíamos, [...] faltar creo o hacerse la rata. Me parece que también decía de las amonestaciones y las firmas en el libro”; “las

pautas de convivencia vendrían a ser, por ejemplo, llevarse bien con el compañero, respetar al profesor, y están más o menos relacionadas con las sanciones”; “te dicen lo que no podés hacer: llegar tarde, andar por los pasillos en horario de clase [...]”; “en el patio no se puede jugar al fútbol o si tenés una hora libre y te vas, tenés que volver a la otra hora y sino te llaman a tu casa, o te dan una sanción, o tenés que volver con tus padres”.

Otros, a la forma de presentación que dichas pautas adquieren en el espacio escolar: “Si un curso tiene muchos problemas te mandan una planilla con algunas pautas de convivencia como para explicar o justificar el porqué de los llamados de atención”; “nos dan unas hojitas escritas, yo me acuerdo que en una reunión que tuve de delegados me dieron las pautas, el año pasado”.

Y algunos las relacionan con la función de la norma en la escuela: “Siempre hay normas [...] todos los colegios tienen normas, no se puede hacer cualquier cosa acá [...] Igual ya sabemos que nos tenemos que respetar entre todos, no decimos cosas [...]”; “los primeros días de clase se deben leer las pautas que tenés que tener en cuenta para poder pasar el transcurso del año bien”.

En su mayoría, los alumnos aluden a las normativas con cierta “ajeñidad”, vivencia que se manifiesta en una doble vertiente. Por un lado, hablan de pautas escritas que apuntan, sobre todo, al cumplimiento de aspectos actitudinales y disciplinares inherentes a la vida institucional (y que como tal, los involucra) mediante expresiones que parecieran restar valor a lo que allí se establece: “Te mandan una planilla”, “nos dan una fotocopia”; “nos dieron unas hojitas escritas”.

Por otro lado, se advierte cómo los alumnos dan cuenta de esta lucha desde sus decires y desde los actos realizados en reacción contra el contenido de las mismas, ya que este pareciera no encontrar justificación institucional en alguna otra referencia que vaya más allá de las acciones o comportamientos prescritos axiológicamente: “No se corre por los pasillos” porque “no se debe correr por los pasillos”.

Estos enunciados, derivados de disposiciones universales y de valores que, en general, responden al ideal de alumno, solo logran cerrarse sobre sí mismos y generan actitudes y modos de proceder (incumpli-

miento o trasgresión de las pautas) que luego son sancionados en el ámbito institucional.

En relación con este aspecto, algunos alumnos mencionaron la implementación de ciertos mecanismos disciplinarios dispuestos por la institución con el fin de promover el cumplimiento de determinadas pautas, pero que en el nivel de la práctica concreta parecieran ser altamente vulnerados, de la misma manera que sucede con las normativas escolares.

¿Por qué se genera esa situación? Los mecanismos dispuestos por la escuela tienen como fin —según lo prescripto por las normas educativas provinciales sobre convivencia escolar— la reflexión de los sujetos sobre los actos realizados; pero en el cotidiano escolar esta reflexión se corporiza en la práctica con la presunción de que el alumno acepte la “culpabilidad” en el hecho.

Las interrogaciones de los adultos responsables de la acción educativa giran en ese sentido, esperando que el alumno reconozca su “error” —¿desviación?— por medio de la sanción, pero olvidan que la verdadera sanción tiene efecto solo si es “responsabilizante”. De esa manera el sujeto podrá hacerse cargo de las consecuencias y reflexionar sobre los actos realizados.

Desde el decir de los alumnos, los mecanismos disciplinares implementados: llamado de atención, firma, suspensión, en la mayoría de los casos, distan de ser responsabilizantes. Porque responsabilizarse de algo va más allá de reconocer qué se hizo o no, supone el “asentimiento subjetivo”, el poder hacerse cargo de las causas y los efectos que generó el supuesto error y esta reacción no parece reflejarse en el discurso de los alumnos.

Devalle de Rendo y Vega (2000, p. 17) expresan:

El deber ser, prescribe ‘lo que corresponde ser o hacer’ y, en consecuencia, aquello de lo que se es responsable [...] Pero este deber ser como forma de orientar la conducta corre el riesgo de ser trasgredido. Por eso preferimos proponer una ética de la convicción que no solo incluya el deber ser responsable sino el querer serlo. Nos referimos a que el móvil de la conducta sea el convencimiento y el compromiso.

## El ser alumno hoy

Las actitudes que priman actualmente en el cotidiano escolar parecen girar en torno a la indiferencia, la vulnerabilidad y el desconocimiento. El alumno de hoy vacila ante estas alusiones en las que los adultos tenemos un amplio margen de responsabilidad. En este sentido nos preguntamos: ¿de qué elementos se nutren realmente los jóvenes presentes?, ¿qué relevancia adquiere para ellos la educación actual?

En concordancia con los objetivos y fines de la educación moral, la escuela debería permitir a los alumnos desarrollar una actitud reflexiva y crítica ante los mensajes actuales y las prácticas que de ellos se derivan; así como también fomentar las competencias y capacidades que los preparen para participar e intervenir, tanto en el ámbito escolar como en el social, con responsabilidad y autonomía.

La inserción en una cultura consumista, caracterizada por imperativos masificantes —que empujan cada vez más a que los sujetos resiguen sus gustos y anhelos personales porque aparentan no tener cabida en este momento— genera amplios desafíos para la educación actual.

La proliferación de textos sobre el tema, sobre todo en torno a la educación en valores, y la importancia otorgada a los contenidos relacionados con lo actitudinal en la práctica educativa no dejan de sugerir la existencia de una preocupación que busca expresarse: el mundo contemporáneo es un mundo en el cual el sentido de las relaciones interpersonales se hace cada vez más difícil y, paradójicamente, la escuela pareciera, en algunas instancias, hacer una importante contribución al incremento de esa dificultad.

Las respuestas tautológicas, la saturación de mensajes indiscriminados ponen de manifiesto la imposibilidad de sustraerse a esa constante influencia que imprime el medio actual, disminuyendo tiempo y posibilidades para la autocomprensión y la relación con los otros.

La gravedad del hecho no es mensurable; en cada una de estas acciones se juega la identidad del sujeto, esto es, reconocerse en la mirada de los otros. Pero, a la vez, debemos recordar que, desde otro punto de vista, está en juego una de las formas límite de la experiencia humana, es decir, la “captación”, la “aprehensión” del otro como diferente de mí. De más está decir que las condiciones histórico-culturales para posibili-

tar ese estilo de relación están ausentes por completo en un mundo cada vez más regido por la eficiencia y la productividad.

En este punto, es válido interrogarnos sobre la función que cumplen los adultos desde la representación que poseen los adolescentes, ya que deberían ser el soporte necesario para posibilitar al sujeto “diferenciarse”, “separarse” y constituir así una nueva perspectiva. Solo de esta manera el sujeto podrá aprehender al otro como un otro distinto de sí mismo y así viabilizar verdaderos lazos de convivencia, ejercitar la solidaridad y la cooperación, valores tan mentados en la actualidad.

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

De esta manera, el modelo que el adulto debería conferir a los jóvenes para posicionarse como un prototipo identificatorio tendría que presentarse con solidez y firmeza; un adulto fiel a sus convicciones pero, a la vez, capaz de soportar críticamente el choque de la oposición. Mostrarse en este lugar no supone ligarse a la arbitrariedad, “ser infalible”, sino poder presentarse “más humano” ante los ojos del otro.

Al respecto, Hillert y Díaz (1998, p. 135) dicen:

[...] quizá la posición más propiciatoria sea aquella en la que un adulto pueda ‘perder brillo’, ‘decepcionar’ al joven para posibilitarle a éste que se autorice a hacer su propio acto [...] Cuando esté dispuesto a mostrar que no tiene toda la verdad, ni todo el saber, recién estará en condición de propiciar que el joven sea autor de su producción.

Desde la representación de los alumnos, los adultos que interactúan con ellos en el ámbito escolar son implicados de diferentes maneras: por el diálogo, el acompañamiento y la comprensión de sus necesidades; en este punto hacen referencia a la figura de directivos y preceptores. Sobre los últimos advierten que, en ciertos casos, la multiplicidad de roles que al parecer los alumnos les adjudican, y ellos asumen, genera

ciertas reacciones de estos hacia los preceptores, tales como: “faltas de respeto”, “no prestarles atención”, entre otras.

Los docentes son considerados desde una doble versión que incluye la responsabilidad y el compromiso por un lado y, por el otro, como dice uno de los alumnos, “la falta de autocrítica hacia su tarea”.

Al parecer, en algunos casos, el ámbito escolar se transformaría en un espacio en el cual los docentes depositarían las frustraciones personales, olvidando que frente a ellos se presenta un grupo de sujetos para los cuales deberían configurarse como modelo identificadorio.

Algunos alumnos rescatan de los docentes la función de enseñar y la calidad con que la ejercen pero, significativamente, otros lo plantean como un anhelo, infiriendo entonces que posiblemente no sea esta la realidad que actualmente se vive en el aula.

Asimismo, los alumnos expresan una demanda generalizada “de entendimiento y comprensión” que los docentes debieran ejercer en el espacio escolar. Me pregunto: ¿qué piden los alumnos?; ¿qué es lo que desean que los adultos entiendan o comprendan?; porque detrás de este pedido pueden esconderse algunas actitudes de cierta pasividad y escaso interés por aquello relacionado con el conocimiento.

Para finalizar este análisis, quiero destacar la preeminencia que, pese a toda la situación planteada, sigue teniendo la escuela secundaria para los adolescentes. Por un lado, se observa que, en general, de la transmisión que realiza el discurso escolar los alumnos perciben y reiteran ciertos valores en los cuales las instituciones educativas pondrían mayor énfasis. Así, la responsabilidad, el respeto, el compañerismo parecen ser, en primer lugar, los valores prioritarios y necesarios para la convivencia social.

Por otro lado, en las expresiones vertidas por los alumnos se hace presente también la posibilidad de la escolarización como movilidad social. En este punto, aluden a que el paso por la escuela secundaria les otorga mayores probabilidades para “tener trabajo”, “ser alguien en la vida”, “poder seguir una carrera universitaria”, entre otras.

También es importante rescatar un aspecto ponderado por casi todos los alumnos en sus discursos: la escuela como espacio de relación con los semejantes y, por ende, espacio de crecimiento mutuo.

Por lo tanto, aunque ser alumno hoy, en palabras de Carli (1997, p. 196), “[...] es una experiencia problemática, conflictiva y muchas veces violenta, que permea el clima político y cultural de una sociedad en crisis”, los jóvenes consultados, sin dejar de ser críticos, apuestan a la escuela para su formación personal, capacitación en el aprendizaje, posibilidad de interactuar socialmente e internalización de normas que les posibiliten convivir.

Entre los desafíos primordiales de la escuela actual se advierte la necesidad de abrir espacios sociales que permitan sostener tanto la palabra —una palabra alejada de los rigores de la exigencia utilitaria— como los silencios; permitir que la diversidad ingrese en la institución escolar; trabajar sobre acuerdos y dejar de lado la ilusión que supone la existencia de reglamentos; ocupar la función docente como adultos y asumir que tenemos cierta autoridad. Tal vez este sea un camino que favorezca la convivencia y la formación del ser alumno hoy.



## Notas:

- 1 Fueron seleccionados al azar por los directores o preceptores de la institución educativa a la que pertenecen.
- 2 Específicamente se realizaron: 24 entrevistas a alumnos, de las cuales 12 pertenecen a 2.º año y 12 a 4.º año; y 122 encuestas, 66 a alumnos de 2.º año y 66 a alumnos de 4.º año.
- 3 Dirigí las Investigaciones: *Adolescencia: Cuestiones éticas en la escuela secundaria* (Proyecto V/008. 1995-1997). CURZA-UNCo. Informe final aprobado; *La Educación Moral en la encrucijada: Entre las políticas Educativas, la Cultura Escolar y la Práctica de los Actores Socio-Educativos* (Proyecto 2 correspondiente al Programa: Políticas Públicas y Prácticas Educativas, también dirigido durante el año 2001) (Programa V/910. 1998-2001). CURZA. UNCo. Informe final aprobado en el año 2004; *Las jornadas institucionales como dispositivo de análisis de la práctica docente en el nivel medio nocturno* (Proyecto 04V/044). CURZA-UNCo. En ejecución: 2005-2007.
- 4 En el desarrollo del análisis no se han diferenciado las respuestas de los alumnos que asisten a 2.º y a 4.º año, dado que creemos que las consideraciones realizadas por ambos grupos de alumnos no están condicionadas ni sometidas —salvo excepciones que han sido debidamente explicitadas— por el curso/año al que concurren.
- 5 Respecto de este punto se consideran, a los fines del artículo, los aportes de la formación ética y ciudadana y el sentido de la escuela secundaria.
- 6 Espasa Calpe, S. A. (1999). *Nuevo Diccionario Enciclopédico Espasa*. Madrid: Espasa Calpe, p. 518.
- 7 Me refiero específicamente a las escuelas confesionales y privadas.

## Bibliografía

- Barilá, M. I., Fabbri, S. e Irazusta, C. (2001). La incidencia de las políticas educativas en las prácticas institucionales cotidianas. *Revista Pilquén*, 4, 209-226.
- y Svetlik, M. (2004). El adolescente y el grupo escolar: entrecruzamiento de subjetividades. *Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica*, 57, 23-36.
- (2004). Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2, 137-158.
- (2006). Las voces de malestar del adolescente escolarizado. *Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 30, 81-99.
- y Geuna, V. (2006). Intervenciones psicopedagógicas con un grupo de adolescentes en un Centro de Educación Media Nocturna. *Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica*, 63, 7- 21.

- Barilá, M. I. y Fabbri, S. (2006). *Prácticas docentes en el nivel medio nocturno: el pasaje de la extensión a la investigación*. Manuscrito enviado para publicación.
- (en prensa). El malestar institucional, dispositivos de intervención psicopedagógica. *Red Nacional de Psicopedagogía. Hospital Garraham*.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las Razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2000). *Una escuela en y para la diversidad*. Buenos Aires: Aique.
- Dolto, F. (1990). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral S. A.
- (1992). *Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida.
- Fernández, L. (1996). Crisis y dramática del cambio. Avances de investigación sobre proyectos de innovación educativa. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica al dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- , — y Giannoni, M. (Comp.), (1997). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Co-edición Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas.
- Hillert, R. y Díaz, G. (1998). *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.
- Ianni, N. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1973). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, S. A.
- (1999). *De la Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Volnovich, J. (1999). *Los cómplices del silencio*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas.