



Universidad de la República

Facultad de Psicología

Instituto: Psicología, educación y desarrollo humano.

La desafiliación como posible apertura de nuevas oportunidades y caminos en la vida de los jóvenes y adolescentes.

Estudiante: Laura Alejandra Dutra Giudice

Tutor: Prof. Adj. Mag. Magdalena Filgueira

Montevideo, 15 de febrero 2015

Resumen:

La presente monografía es producida a partir de una intervención realizada en el año 2013 en una institución educativa de enseñanza media, ubicada en un barrio del departamento de Montevideo. La misma, se realizó en el marco institucional de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, por estudiantes del Ciclo de graduación, a efectos de un curso anual descripto dentro del módulo de Prácticas y Proyectos. Dicha intervención tuvo como finalidad estudiar y analizar la desafiliación de jóvenes y adolescentes de dichas instituciones, y los sentidos que los mismos producen a raíz de su paso por estas.

Se pretenderá abordar los aportes obtenidos por esta pasantía, desempeñada específicamente en el turno nocturno de dicho liceo, a causa de ciertas características y particularidades que este último presenta, en cuanto a su manera de funcionar y a la población que lo define como tal. Se trata de sujetos que fueron desafiados del sistema educativo años anteriores, y por tanto se encuentran volviendo tras una segunda oportunidad, un nuevo camino o senda producida desde la desafiación, de cual fueron victimas, según plantea Castel (2010). Para ello, se realizará una indagación, sobre el papel que ocupan las instituciones en la vida de los sujetos, y cómo la posición y el lugar que estas tomen, puede condicionar las posibilidades que confieren a los protagonistas de las mismas. Se intentará a su vez, reivindicar el lugar del otro en la educación y en el aprendizaje de los sujetos.

Introducción:

Este trabajo monográfico se produce a raíz de una pasantía realizada en el año 2013, en una institución educativa de enseñanza media obligatoria, o también conocida como Ciclo Básico. Se partirá de los aportes y resultados obtenidos en la misma, para realizar un análisis contextualizado tanto a nivel teórico como práctico de las trayectorias y experiencias educativas de un grupo de adolescentes y jóvenes que pertenecían a dicha institución, y en los cuales se descubrieron ciertas particularidades y especificaciones en comparación al resto de los jóvenes que integraban las distintas instituciones de educación media.

Esta pasantía estaba a su vez enmarcada dentro de un proyecto originado por integrantes del instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología, de la Universidad de la República, de acuerdo a un convenio que los mismos realizaron con dos programas externos a la propia Facultad, como ser aquel impulsado por el Consejo de Educación Secundaria (Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico, conocido como PIU) y por otro lado el Programa Jóvenes en Red del Ministerio de Desarrollo Social. (Filgueira y Angeris, 2014)

Este proyecto titulado “Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes”, es además financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República y llevado a cabo por estudiantes del Ciclo de Graduación de la Facultad de Psicología, en el formato de un curso anual, perteneciente al módulo de Prácticas y Proyectos. La finalidad del mismo, era justamente estudiar los distintos sentidos y significados que los jóvenes y adolescentes construían en su paso por estas instituciones educativas, debido a la preocupación que se ha instaurado en quienes impulsaron dicho proyecto en relación, a cierta problemática que ha devenido en aumento en los últimos años y ha afectado de forma considerable la educación en nuestro país, la cual se vincula con la desafiliación de estos jóvenes de los distintos centros educativos de Ciclo Básico preferentemente.

La intervención de la cual se partirá, fue desempeñada por tanto, en un Liceo de Enseñanza media ubicado en un barrio del departamento de Montevideo, y es considerado en último tiempo por nuestra sociedad como una institución de “contexto crítico”, debido no solo a la zona, el contexto en la cual se ubica, sino también a determinadas características sociales, culturales y económicas que caracterizan a quienes lo componen. Esta designación de alguna manera afecta o condiciona las posibilidades que el propio liceo podría otorgarles a los sujetos que lo integran, condicionando así su comportamiento, y las funciones que estos deberían cumplir. Este liceo está dividido en tres turnos, cada uno de los cuales se define por la franja horaria a la que pertenece, es decir, si el mismo se desempeña en la mañana, en la tarde o en su defecto en la noche. El prefecto los abarcó a los tres, por ende, se conformaron distintos grupos de trabajo con

los integrantes de cada uno de los turnos, desempeñándose con ellos ciertos talleres, entrevistas, dinámicas, actividades, entre otros.

A raíz de una incipiente investigación realizada al centro (en cuanto a su historia, sus particularidades, los protagonistas que la componen, entre otras) se pudo vislumbrar ciertas diferencias y particularidades en cuanto a estas franjas horarias en las que el liceo se divide. Se observaron distinciones en cuanto a la forma de funcionar, conducir y al comportamiento que los integrantes de cada uno de ellos poseían, siendo la división más notoria la relacionada con el turno nocturno del mismo. Si bien, había diferencias entre los tres, existían ciertas semejanzas y coincidencias entre los turnos de la tarde y la mañana, no así con el turno de la noche, con el cual se encontraron discrepancias y separaciones claramente marcadas en todos los sentidos. En primer lugar son diferencias que se vinculan con el personal que trabaja allí, ya que, tanto el subdirector que dirige el mismo (cada turno posee su correspondiente subdirector/a que cumpla la función de apoyo en cuanto a la dirección del centro), como las adscriptas, los administrativos e incluso los docentes (según lo que ellos mismos transmitían en una entrevista en profundidad que se le realizó el pasado año 2013) son muy distintos y poseen características y finalidades que no tienen aquellos que trabajan en los turnos anteriores. Y en segundo lugar, se hallaron en cuanto al alumnado que asisten a estos tres turnos, por un lado se relacionan con un tema generacional, al nocturno concurren estudiantes de tres generaciones etáreas muy diferentes entre sí, adolescentes, jóvenes e incluso adultos, mientras que en los otras dos franjas horarias asisten exclusivamente adolescentes. Y por otro lado, existía una clara diferenciación en cuanto a las experiencias y trayectorias educativas que los mismo habían atravesado, debido a que se trataba en su mayoría, de jóvenes o adultos que habían sido desafiliados del sistema educativo años anteriores y por consiguiente se encontraban “re-insertándose” en el mundo educativo, es decir, sujetos que volvían de alguna manera a apostar a la educación, luego de haber sido excluidos de la misma, sujetos que no encontraron respuestas o soluciones a sus preguntas y problemáticas en las instituciones educativas de nuestro país y por ende debieron salir a buscarlas por otros lados, pero que hoy vuelven para construir una nueva posibilidad de culminar sus estudios y abrir así nuevas puertas que mejoren su calidad de vida. ¿Pero, es posible para estos jóvenes volver a insertarse nuevamente en las configuraciones sociales instauradas? ¿Acaso se trata realmente de una re-inserción? ¿Es posible para ellos construir un nuevo camino desde la desafiliación? ¿Cómo? ¿Para qué?

A lo largo de esta monografía se pretenderá responder estas interrogantes y aquellas nuevas preguntas o hipótesis que puedan surgir en el transcurso del trabajo, realizando un recorrido previo por ciertas conceptualizaciones necesarias para lograr comprender el eje sobre el cual se desencadena este análisis.

1. Instituciones: dispositivos de control social e internos.

Resulta preciso comenzar este monográfico aludiendo al concepto de instituciones debido a que estas acompañan y determinan al sujeto durante toda su vida, incluso desde antes de nacer ya están siendo delimitados por las mismas.

De acuerdo a lo que plantea Fernández (1994), las instituciones se pueden definir como construcciones culturales producidas con el fin de expresar cierto control y poder a nivel social, son quienes instauran las normas y valores que definen a una sociedad, las que determinan lo que está bien y lo que está mal, lo permitido, y lo prohibido, lo que se puede y lo que no se puede o debe hacer. Regulan el comportamiento individual de los sujetos a partir de lo grupal, de lo colectivo, porque el sujeto humano se compone como tal, en la trama de relaciones y vínculos que construye con los otros. En esta misma línea, la autora Kaës et al. (1993) plantea a la institución como "... el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia." (p. 22).

En definitiva, las instituciones generan procesos de socialización que terminan condicionando y delimitando el interior de cada individuo, su identidad, funcionan como reguladores sociales internos. Según Kaës et al. (1993), se puede considerar a la institución como un "sistema de vinculación en el cual el sujeto es parte interviniente y parte constituyente. Pensar en la institución requiere entonces el abandono de la ilusión monocentrista, la aceptación de que una parte de nosotros no nos pertenece en propiedad..." (p. 17), el individuo es constituido por las instituciones pero también estas son constituidas de algún modo por los individuos. De acuerdo a lo expresado por Bleger (1993), conforman una organización subjetiva de la personalidad de los individuos, y en la medida que esto se produce, se van generando en ellos distintos significados y sentidos relacionados con la misma, con la manera de concebirla, de pensarla y de imaginarse a si mismo dentro de esta. Son instrumentos que permiten controlar y regular la personalidad de los sujetos, determinan nuestros comportamientos, nuestra manera de accionar y de pensar, atraviesan nuestra vida psíquica, movilizándola, paralizándola, "...nuestra subjetividad y nuestra palabra están apresadas, es decir, acaparadas por, pero también formadas en, una red de subjetividades y de sentidos preconstituidos y anónimos, de los cuales nos descubrimos como parte participante y constituyente..." (Kaës et al., 1993, p. 12).

Estos procesos de control y regulación, entran en funcionamiento como mencionábamos anteriormente, desde los primeros años de vida de los sujetos, quienes reciben de sus familias, de sus progenitores, las primeras reglas de convivencia, los primeros valores y prohibiciones, que serán integradas en el interior de dichos individuos y se convertirán luego, en las interiorizaciones mas profundas y con mayor denotación emocional y psíquica que obtendrán estos sujetos, se

comienzan a instaurar en ellos ciertos sentimientos de culpa y remordimiento, ante la posibilidad de transgredir las normas impuestas por la autoridad paterna. Empieza surgir el miedo a lo que puede pasar si no se cumple con lo establecido, miedo que se asocia al terror que genera en ellos la posibilidad de dejar de pertenecer al grupo o colectivo del cual forman y se sienten parte, en el que crecieron y se sienten seguros, protegidos. Se trata entonces, de la posibilidad de ser desarraigado y separado de su grupo de pertenencia, de convertirse en un extranjero, un desconocido para los suyos, si no se cumpliera con los marcos referenciales, con los códigos culturales y normas instaurados en el grupo o colectivo del cual forma parte. El miedo, la culpa y el remordimiento funcionan de tal manera en el interior del sujeto, que este termina por internalizar y apropiarse (de forma inconciente) de las normas y valores impuestos, a tal punto, de considerarlas como propias, se vuelven tan naturales que se convierten en algo impensable de transgredir. Actúan entonces, como verdaderos controladores internos, regulan y caracterizan las relaciones y los vínculos que se desarrollan entre los sujetos. Aunque podría llegar a producirse en algún momento alguna falla, alguna fisura que permitiera transgredir dichos controles, ocasionando en los sujetos ciertos cuestionamientos o replanteos en contra de las normas y reglas previamente instauradas. Pero las instituciones se encuentran alertas ante este tipo de situaciones, y al generarse las mismas se desprenden de ellas una especie de función represora destinada a proteger las reglamentaciones culturales y a mantener el equilibrio en las mismas, a través de castigos o sanciones ejercidas hacia los sujetos.

De acuerdo a Fernández (1994), si bien las instituciones tienden a reproducir las configuraciones y organizaciones previamente instituidas a nivel social, tienen a su vez, la particularidad de agruparse en unidades concretas (establecimientos institucionales) y ejercer en las mismas una cierta autonomía, vinculada a la finalidad que la identifica y a las funciones que cumple. Es decir, generan un espacio para que se produzcan formas específicas y singulares de organización, siempre y cuando estas no contradigan o no se opongan a las ya existentes. Se construye en cada una de ellas una realidad psíquica que le es propia, un lugar característico que los define como tal, y que hace sentir a los miembros que la integran seguros, protegidos, es decir componen una cultura singular en la cual, entran en juego desde la historia y las características estructurales de cada institución, hasta la tarea primaria por la cual se construyó y se fundó la misma, las relaciones que se componen en ella. (Kaës et al., 1993).

Hablamos entonces, de establecimientos institucionales, los cuales conforman un ambiente calido y de protección para sus integrantes, generando en estos un sentido de pertenencia tal, que la sola posibilidad de que tuvieran que dejar de pertenecer al mismo, los aterrará. Es decir, si bien por un lado, las instituciones generan pertenencia y seguridad, por otro también producen sufrimiento, exclusión y hasta un cierto grado de violencia, respecto de los deseos y pensamientos individuales que no tengan relación con lo instaurado a nivel social. (Fernández, 1994).

Por tanto, cada institución en su singularidad, compondrá objetivos específicos propios, de acuerdo a la historia y a las características de la misma, y elaborará una organización particular que le permitirá cumplir con ellos. De acuerdo a Bleger (1986) estos objetivos resultan de suma importancia a la hora de realizar un análisis o de intentar comprender el funcionamiento del establecimiento en cuestión, ya que, su elaboración está directamente relacionada con el contexto y la sociedad en la cual se encuentran, la cultura que las rige, las normas y valores establecidas, así como también con la tarea principal otorgada a dicha institución. Según este autor la dinámica de funcionamiento en un establecimiento institucional está determinada por la forma en que estos tienden a resolver, manejar y explicitar los conflictos que puedan surgir, no se trata de evitarlos, de hacerlos a un lado, sino por el contrario, de asumirlos, de enfrentarlos. Se trata por ende, de problematizar dichos conflictos y de generar acciones que permitan solucionarlos. El grado de dinámica de una institución será mejor o peor dependiendo de las capacidades que esta tenga de reconocer las tensiones, y poder luego problematizar las mismas, para así lograr encontrar soluciones para ellas, cuanto mayor sea el grado de dinámica, más madura será la institución y por tanto, tendrá mayor capacidad de insight respecto a sus problemas. En cambio, un bajo grado de dinámica generará que se produzca una estereotipia, y por consiguiente se utilizaría la misma como mecanismo de defensa ante el surgimiento de dicho conflicto, es decir, no habría reconocimiento de este, sino que se tendería a negarlo, a aislarlo, pero no se realizan acciones para lograr solucionarlo, porque tampoco se vuelve posible para la institución detectarlo como un problema propiamente dicho. (Bleger, 1986)

Siguiendo este planteo, Fernández (1994) describe la existencia de dos tipos de modalidades de funcionamiento que puede existir en las instituciones, habla por un lado, de modalidades progresivas y por otro lado, de modalidades regresivas de funcionamiento institucional. La modalidad regresiva, hace referencia al menor grado de dinámica (propuesto por Bleger, 1986), tiene que ver con la incapacidad institucional para evaluar situaciones, discriminar necesidades y problemas, así como de pensar las posibles soluciones. Son instituciones que no pueden ver el conflicto como problema, sino más bien como un dilema, en el sentido de que intentan ocultarlo, ponerle a un lado, se asocia más con conductas del tipo impulsivas, no se beneficia mucho la comunicación entre los distintos integrantes que las componen. Generalmente quedan como apegadas a un estado o funcionamiento anterior, el cual es idealizado, y al que desean volver ansiosamente. Por otro lado, la modalidad progresiva, vinculada entonces, con un mayor grado de dinámica, tiene que ver justamente con la capacidad de transformar las tensiones en problemas y poder así buscar soluciones a los mismos. Se asocia a conductas más controladas y pensadas, posee una cierta autonomía respecto de otras instituciones externas, se promueve la comunicación y la curiosidad entre los protagonistas que la componen. Se caracteriza también por la posibilidad de cuestionar y modificar lo instituido (lo fijo, lo estable), a diferencia del anterior,

tiende a promover el cambio, el cuestionamiento, la crítica (lo instituyente). Tiene una clara orientación hacia el futuro. (Fernández, 1994). Es en esta misma línea que las autoras Frigerio, et al. (1992), plantean la existencia de dos tendencias muy distintas entre si. Por un lado, se encuentra la tendencia de tipo reproductivista (conservadora) que se relaciona con la modalidad regresiva de Fernández (1994) y por otro lado, está la tendencia innovadora (transformadora) que tiene mayor vinculación por consiguiente, con la modalidad progresiva, y con un mayor grado de dinámica, según lo postulado en párrafos anteriores respecto a lo planteado por Bleger (1986). Toman por ejemplo, el caso de la escuela (la cual es considerada como la institución educativa universal), para vislumbrar cuan atravesada puede encontrarse la misma por dichas tendencias. Y si bien no utilizan la misma terminología que Fernández (1994), la idea o el concepto en términos generales resulta el mismo. Es decir, destacan la importancia que tiene el tipo de funcionamiento de cada institución al intentar definirla o caracterizarla, tiene relación directa con la capacidad con la que esta evalúa la realidad y actúa sobre ella, así como con la relación, o el tipo de vínculo que se construye entre los actores que componen cada institución.

Si bien el sistema educativo tiende a reproducir en diferentes grados el mandato social, también poseen un cierto grado de autonomía y libertad en cuanto a la manera de llevar a cabo dicha transmisión y distribución de contenidos. Es decir, tiene cierta libertad a la hora de estipular el desarrollo curricular, o sea la elaboración del curriculum que se llevará a cabo en el establecimiento en cuestión. Esta posibilidad puede volverse un gran acierto si se aprovecha de la manera adecuada, y se tiende a innovar en función de la realidad y del contexto en el que se encuentran. ¿Pero qué pasa cuando esto no sucede? ¿Qué ocurre cuando el centro educativo queda adherido a una tendencia más del tipo conservadora, a un mecanismo más regresivo y por consiguiente a una dinámica de funcionamiento de peor grado? ¿Es posible llevar a cabo la tarea principal de dicha institución? ¿Y si esto resulta posible, de qué manera se lleva a cabo la misma?

Para dar respuesta a estas interrogantes, y poder así continuar con el desarrollo del presente trabajo, resulta necesario primero ahondar más a fondo sobre las instituciones de tipo educativas, sus características, finalidades y elementos que las componen y definen como tal.

Instituciones educativas.

Según plantea Fernández (1994) la institución educativa es quizá la situación más clara, paradigmática y compleja, de intervención institucional a nivel social, que involucra un importante movimiento vinculado a la regulación y control del mismo, y de los procesos que de ella se desprenden. Esta autora nos dice que en el núcleo de la misma, encontramos la razón de la esclavitud y la razón de la libertad, la primera debido a que el individuo es enajenado en las características de su grupo y tiene una inserción cultural prefijada a su deseo, pero a la vez al

estar la institución basada en la transmisión de conocimientos, le da al individuo la libertad para acceder a la conciencia de la individuación. Es decir, si bien genera ciertos mecanismos de control y enajenación social de acuerdo a las normas y valores pre-establecidos, también otorga una cierta libertad de pensamiento e ideología a quienes la componen, a raíz de los conocimientos que van adquiriendo en los distintos niveles educativos. Pero a la vez, debe impedir que esa ingenua libertad, no ocasione movimientos que contradigan y cuestionen las instituciones mayores y sus respectivas normativas. Es entonces, como lo dice la autora, una institución sumamente compleja que guarda "...en su más íntimo movimiento todas las paradojas de la vida social" (Fernández, 1994, p. 26).

Las instituciones educativas fueron construidas en definitiva para satisfacer ciertas necesidades sociales. Son construcciones o formaciones que dependen del contexto socio-histórico-cultural en el que se encuentren. Surgen por tanto, "... como un recorte de la arquitectura global de la sociedad..." (Frigerio et al., 1992, p. 18).

A lo largo de los años la sociedad ha ido cambiando y transformándose y por tanto, se han modificado también las necesidades que las mismas atraviesan, y como consecuencia se produjo una variante en las distintas instituciones, la cuales resultan las responsables de satisfacerlas. Dichas instituciones debieron entonces ir desarrollando distintas estrategias y herramientas para lograr sobrevivir e incluir las nuevas limitaciones y realidades a las que debieron (y deben) enfrentarse. Porque es justamente el contexto, la sociedad quien determina el sentido y la finalidad de estas gestiones educativas, quien asigna el lugar que ocupará en la vida de los sujetos. Esto implica de alguna forma, hacer a un lado aquello que difiere con lo previamente establecido, ocultar o negar aquello que no condice con la norma, desplazarlo, hacia otro nivel, racionalizarlo.

Por ende, se puede afirmar de acuerdo al decir de Fernández (1994), que la función original de estas instituciones es la de formar y educar a los sujetos, otorgarle las herramientas necesarias para que puedan vivir en sociedad y así logren ingresar, luego al mundo laboral. Esta formación involucra por consiguiente, cierta violencia, vinculada a la frustración y represión de los deseos individuales, violencia que a su vez, se encuentra oculta bajo ciertas concepciones e imágenes relacionadas con la cultura universal de la escuela, la cual es considerada durante mucho tiempo como "el segundo hogar" para el niño, como la responsable de transmitir el saber y el conocimiento, así como además un lugar de crecimiento y de desarrollo, un ámbito de seguridad y protección. Estas concepciones, como se visualizaba anteriormente, son introyectadas de tal manera por el individuo, que se vuelven ilusoriamente como propias, se torna casi impensable pensar u opinar de manera diferente, invisibiliza por consiguiente la violencia que se ejerce en los sujetos, la oculta. La escuela entonces, es concebida como un espacio libre de conflictos y protegido por las reglas y normativas pedagógicas previamente estipuladas en dichas instituciones, estas, actúan como mecanismo de control y regulación impidiendo que se produzcan

tensiones que puedan alterar ese ámbito de seguridad que se generó. Y en el caso de que llegasen a producirse dichas tensiones, se ponen en marcha por parte de las instituciones las funciones represoras, que se mencionaban en párrafos anteriores.

De acuerdo a lo planteado por las autoras Frigerio et al. (1992) la sociedad es justamente la que determina y regula estos dispositivos institucionales, la que en definitiva establece con ellos ciertos acuerdos o contratos que determinaran el proseguir y el funcionar de las mismas. Estos contratos iniciales o fundantes a su vez, son los que legitiman las obligaciones y derechos de las instituciones, los cuales se estipulan a partir de negociaciones o consensos establecidos entre las partes que lo componen. Es decir, que de acuerdo a estas autoras el contrato fundacional puede definirse como un conjunto de leyes, en donde se hacen formales las funciones, obligaciones y derechos que cada uno posee. Cada institución acarrea un determinado mandato social, por el cual deberá movilizar todos sus recursos y herramientas para poder cumplirlo, quien se encargará de verificar el cumplimiento del mismo será el estado. Este último funcionará como garante de dicho acuerdo, es quien se encargara de evaluar que el mismo se cumpla, es considerado entonces, como un organizador cuya función es la de ejercer la ley. Por tanto, este contrato fundacional, exige ciertas responsabilidades y obligaciones tanto para la institución educativa, como para el estado, e incluso para la propia sociedad. Lo que se estipula en él, debe ser considerado por todos sus integrantes y componentes como reglas, más aun, como leyes que deben ser cumplidas.

“El sistema educativo y sus establecimientos constituyen la institución en la que las sociedades depositaron la responsabilidad del cumplimiento de estas funciones” (Frigerio et al., 1992, p. 20). Este sistema esta dividido en distintos niveles (primaria, secundaria, etc), y cada uno de ellos contiene un objetivo y un compromiso diferente que lo caracteriza. La postura que tome cada uno de ellos respecto al contrato fundacional, es clave para el desempeño de sus funciones y obligaciones, cada establecimiento procesa y desarrolla de una forma particular y propia estas reglamentaciones, cada uno construye un estilo singular que los define y que los diferencia del resto, elaboran sus propias especificaciones respecto del curriculum prescripto, son como dicen las autoras distintas modalidades de traducir y de transmitir el contrato establecido entre lo social y las distintas instituciones educativas (Frigerio et al., 1992). Por ende, siguiendo con el planteo de estas autoras se puede concluir, que cada institución elabora su propia personalidad, su propio estilo, es decir, ciertos rasgos y señas particulares, que le pertenecen y que determinan su identidad, su forma de actuar, rasgos que en definitiva componen y definen a cada institución como tal y la diferencian del resto. Dentro de estas señas se encuentran por ejemplo, las reglas de convivencia, la distribución de responsabilidades, los roles y funciones que desempeñan sus integrantes, el tipo de vínculo que se establece entre ellos, el nivel de participación y compromiso que tienen, la forma de resolver problemas o tensiones, así como también implica la historia de

constitución del centro, o sea el proceso de construcción y de desarrollo, la génesis de mismo. Es decir, cada centro educativo compone de alguna manera lo que las autoras Frigerio et al. (1992) han denominado como cultura institucional, y a la cual definen como:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (p. 35).

Esta cultura de la que las autoras nos hablan está sostenida en lo imaginario, en lo fantasmático, es decir, en el conjunto de representaciones o imágenes que se elaboran en ella a nivel inconciente, y que condicionan el tipo de relación que existe en los protagonistas de la novela institucional en si, así como también la relación que estos construyen con los distintos establecimientos institucionales, con sus programas, sus métodos, y en definitiva con el sistema educativo, y con la propia sociedad. Es en este panorama donde se construye la identidad y el estilo de cada institución, de cada establecimiento educativo, es a raíz de dichas imágenes que se compone la ideología que los determina. (Frigerio et al., 1992). Por otro lado, la autora Fernández (1994), también desarrolla el concepto de cultura institucional, y plantea la capacidad que tienen las instituciones de conformar una unidad organizacional concreta (establecimientos institucionales), en las cuales se desarrolla un espacio a nivel geográfico, imaginario e incluso simbólico en el que el sujeto se siente seguro, protegido y del cual se siente parte. Cada establecimiento tiende a reproducir por un lado el mandato social establecido, pero a su vez generan "...formas peculiares de organización e instituciones singulares que las legitiman y garantizan...tienen en el concierto social un grado relativo de autonomía que les permite especificarse y diferenciarse como un ámbito capaz de generar una cultura singular" (Fernández, 1994, p. 20). Dicha cultura es conservada, valorada y transmitida por estos establecimientos y sus integrantes, es decir, por un lado reproducen la configuración social y por el otro elaboran una forma propia de organizar y llevar a cabo la misma, de comportarse, de resolver los problemas, es decir una forma particular que los define y los caracteriza como establecimientos singulares. Esta autora establece la cultura institucional, como la otra cara del estilo institucional, plantea los mismos como conceptos diferentes, a diferencia de lo que detallaban las autoras Frigerio et al. (1992), y define a este último como aquellos aspectos del accionar institucional que por su repetición, terminan caracterizando y definiendo a la institución y al modo de funcionar de esta. Refiere entonces a la forma que el centro resuelve los distintos conflictos o problemas que puedan surgir, las características propias del centro que le pertenecen desde sus inicios, la forma en que

sus integrantes se relacionan entre sí, y como actúan en conjunto, como se despliegan los aspectos y recursos materiales, entre otros.

Fernández (1994) plantea por ende, al estilo y a la cultura institucional como las dos caras de una misma moneda, de un mismo proceso, mientras que Frigerio et al. (1992), en cambio, consideran al estilo como parte de la cultura en sí, no como otra cara, sino como parte de la misma. Es decir, para ellas, la cultura involucra el estilo que cada institución posee y construye. Mientras que para Fernández (1994) la cultura involucra además, las distintas concepciones que cada establecimiento elabora sobre la educación en sí, sobre el hecho de educar y del ser educado por otros. Se relaciona a su vez, con la concepción de éxito que cada uno elabora y con las posibilidades reales que la escuela tiene de cumplir con sus tareas y objetivos principales, posibilidades que van a depender del contexto y de las características que los mismos posean y brinden. Esto de alguna forma condiciona los mecanismos que utilizan las distintas instituciones para controlar y regular sus comportamientos y sus representaciones, y para resolver los conflictos y problemáticas que puedan surgir en la institución. Es decir, el tipo de contrato que se establezca entre ellos y la forma en que cada centro se posicione ante el mismo, será clave en la elaboración del modelo y del estilo que la institución construirá. Este acuerdo influye de cierta forma, en el tipo de cultura que cada establecimiento componga, pero a su vez esta última goza de cierta libertad, de cierta autonomía para desenvolverse de la forma que mejor pueda, o sea que, la cultura no solo es atravesada e implicada por lo social sino que además esta ejerce cierta influencia en el mismo, la cultura también atraviesa a lo social.

La cultura demarca entonces la propia identidad de la intuición, es decir, lo que esta es, la función, el objetivo principal que desempeña y la forma de llevarlo a cabo. Toma en cuenta tanto el modelo institucional, como el estilo de la misma, es decir, no son conceptos opuestos o independientes, sino que dependen uno del otro, se apoyan entre sí. Son conceptos que están determinados a su vez, por una ideología, un conjunto de ideas y representaciones de índole inconsciente que legitiman dicho modelo, lo autentifican, y que refieren como se mencionó anteriormente, por ejemplo a las distintas concepciones que los sujetos elaboran a cerca de la institución y sus diferentes integrantes (Fernández, 1992)

Cada establecimiento por tanto, elabora su propia cultura, su propio estilo y modelo de funcionamiento, los cuales están destinados a cumplir de una forma u otra con los objetivos y finalidades que los definen como tales. Y al hacerlo componen y brindan un espacio, un ámbito seguro y protegido para quienes los integran. ¿Pero qué ocurre cuando estas instituciones no pueden cumplir con su función principal? ¿Cuándo el objetivo o la tarea por la cual fueron constituidos no puede desarrollarse de forma correcta? ¿Qué pasa cuando quienes las conducen se sienten sobre-exigidos a la hora de llevar a cabo su labor, como nos plantean las autoras

Frigerio et al. (1992), al punto de verse interferido o perjudicado el mismo? ¿Cómo se sentirían en este caso sus integrantes, los protagonistas de la misma?

Llevar adelante una institución o establecimiento educativo implica un arduo trabajo para quienes lo dirigen, conlleva una gran responsabilidad, compromiso y dedicación en cuanto a las labores y funciones a realizar, involucra aspectos y campos de actividades muy complejos y distintos entre sí, relacionados tanto con el plano político de cada institución, como con el plano administrativo de la misma, la organización y configuración de cada establecimiento, e incluye además el campo profesional de quienes la integran y la conducen, el cómo se desarrolla dicha práctica educativa y el para qué de la misma. Influyen en ella también aspectos vinculados con lo fantasmático, con las representaciones e imágenes inconcientes que sus actores elaboran a partir del centro educativo del que forman parte, así como de la propia institución educación en sí. Según el decir de Frigerio et al. (1992) este trabajo y esfuerzo es mucho mayor en algunas “coyunturas sociales” que en otras, en aquellos sectores o contextos considerados como carenciados se requiere saberes más específicos, involucrados más con la realidad por la que estos sujetos atraviesan. Son lugares donde la educación pareciera ser un premio, o una ventaja que algunos pocos poseen, y no un derecho de todos. Para la mayoría de los jóvenes y adolescentes de estos contextos la educación de alguna manera resulta una pérdida de tiempo, el fin para obtener ciertos beneficios del estado, o para que otros la posean, asisten simplemente para ocupar un lugar, para llenar el tiempo libre. Digamos que la función o finalidad de la educación en estos sitios es un poco confusa, existen casos en donde la desconexión instaurada con el sistema educativo es tal, que impide la comunicación y la construcción de una demanda, y hasta incluso de un sentido de pertenencia respecto de la misma, no se logran sentir parte de ella, se sienten como ajenos allí.

El incumplimiento de la tarea primaria de las instituciones educativas (relacionadas con la regulación y el control social de los sujetos y con la distribución de saberes y conocimientos para asegurar la educación y el aprendizaje de los sujetos, de acuerdo a lo que expresan Frigerio et al., 1992) puede ocasionar por consiguiente, ciertos sentimientos de desprotección e inseguridad en los sujetos que la componen. De acuerdo a Kaës et al. (1993) dicho incumplimiento ocasiona que los sujetos descubran que tanto las instituciones como el orden que ellas imponen no son “inmortales” ni “inmutables”, sino que por el contrario, tanto estas como los valores que las mismas proclaman son contradictorios y de cierta forma niegan aquellos principios que las fundaron. (pp. 18-19). Esto genera en ellos ciertos sentimientos de violencia, se sienten abandonados, traicionados por las mismas, y más aún si lo pensamos desde el punto de vista, de que la Escuela (como institución educativa universal) siempre fue considerada como el segundo hogar, como la otra casa, se lo idealizó y se lo valorizó siempre desde un lugar de perfección y de plenitud, que otorgaba seguridad y protección al sujeto, haciéndolo sentir como parte integrante e importante del mismo. ¿Qué ocurre cuando la escuela no se comporta o no es concebida como un segundo

hogar, sino más bien como una opción para ocupar el tiempo? ¿Qué pasa cuando aquello que estas instituciones educativas transmiten entra en contradicción y en oposición con lo que los sujetos reciben en sus casas, por sus familias? ¿Cómo afecta esto en los jóvenes y en la construcción de la subjetividad y de su propia identidad? (Fernández, 1994)

Es de esperar que estos muchachos se sientan desprotegidos, decepcionados por estos establecimientos, que sientan a los mismos como impropios, como ajenos, incluso según lo que dice Fernández (1994) pueden llegar a producirse en ellos sentimientos de violencia, de hostilidad hacia las instituciones y sus integrantes. Se produce una gran desconexión entre ellos, no hay posibilidad de diálogo, de intercambio, se genera una división de realidades, de subjetividades, por un lado está la escuela (como institución universal) y lo que ocurre y se desprende allí y por otro lado, estaría lo que acontece y lo que se transmite en la casa de estos sujetos, desde sus familias, lo que han heredado de generaciones anteriores. Se podría pensar entonces, que tanto el currículum escolar, como la forma en que estos son transmitidos, no logran llegar y generar algo en estos chicos, no logran sentirse atraídos o seducidos por sus contenidos, no los entienden, por lo tanto ni los escuchan, impidiendo así la conformación de un vínculo, una relación entre ellos y por consiguiente, perjudicando perjudica así el aprendizaje y la participación de estos jóvenes en la educación.

Siguiendo esta misma línea, y de acuerdo al decir de Fernández (1994) y de Frigerio et al. (1992), en relación al funcionamiento de los establecimientos educativos, y en cuanto a la implementación de los programas escolares, se desprende como hipótesis, la posibilidad de que estas instituciones educativas hayan quedado arraigadas a un viejo modo de funcionar, a ciertas modalidades y dinámicas un tanto regresivas, cuando de resolver problemas y acontecimientos cotidianos se trata. Hablamos de un currículum escolar que no condice con las particularidades y características de las sociedad que nos rodea hoy en día, pareciera que los establecimientos educativos y los profesionales que las conducen, estuvieran intentando una y otra vez volver a aquel viejo equilibrio, aquella vieja y respetada forma de escuela producida en la época moderna, sustentada y garantizada a su vez, por un estado-nación encargado de asegurar el cumplimiento de las funciones y obligaciones de los dispositivos institucionales, con el fin de controlar y regular a los sujetos, y transformarlos en sujetos sujetos y socializados. Una época en la que los distintos dispositivos institucionales se encontraban conectados, unidos entre sí, por una relación de tipo analógica, de acuerdo a lo que plantean Lewkowicz y Corea (2005), una correspondencia entre ellos que aseguraba su eficacia. Es decir, tanto la familia, como la escuela, la fábrica, la iglesia, etc, se encontraban conectadas y relacionadas entre sí, así como también lo estaban las marcaciones subjetivas, y los contenidos que las mismas transmitían, se trataban de dispositivos cohesionados que actuaban juntos en función del control y la regulación social. Con la caída del estado-nación, lo que se pierde es justamente esta conexión, la sintonía existente entre ellos, la

cual implicaba un mismo lenguaje, una misma forma de transmitirlo, las mismas leyes a seguir. Al romperse estos lazos que los unían, se rompe también esta eficacia que los caracterizaba, ya no existe el mismo lenguaje entre ellas, las mismas leyes, los mismos valores a seguir, por el contrario lo único que resta son pequeños fragmentos sin centro, ni unión, los cuales despliegan cada uno por su parte el tipo de concepción y principios a seguir. (Lewkowicz y Corea, 2005)

Se produce de acuerdo al decir de Frigerio et al. (1992) una ruptura en el contrato establecido entre la sociedad y las instituciones educativas, los acuerdos entre la escuela y nuestra sociedad pierden vigencia, ninguna de las partes puede cumplir con sus funciones, no logran cumplir con los compromisos asumidos. No hay un ordenamiento simbólico universal a la hora de hablar de las reglas o leyes que las instituciones imponen, sino que por el contrario las mismas se vuelven situacionales, es decir, dependen de la situación en la que el sujeto esté, se genera una incapacidad de volver trascendental las condiciones y modulaciones subjetivas que se desprende de las mismas. Lo que estos chicos (y no tan chicos) reciben por parte de los diferentes dispositivos institucionales, es fragmentación, es una multiplicidad de valores y reglas diferentes a seguir, y diversas formas de actuar dependiendo del lugar o del ámbito desde el cual partan, o en el que se encuentren. Esto genera cierta confusión en estos jóvenes, desorientación en relación a la construcción de sentidos y significados que determinan las trayectorias y experiencias de los mismos y que por consiguiente, componen su identidad. (Lewkowicz y Corea, 2005).

De alguna manera lo que se produce es una destitución del código común que existía entre ellos, el cual se considera como principal elemento para la comunicación, porque es lo que permite el entendimiento entre el emisor y el receptor. Este último deja de ser universal, compartido por las distintas instituciones, se vuelve por el contrario fragmentado, dividido, cada una elabora un código propio, ya no hay analogía entre las distintas instituciones y los lenguajes que las mismas utilizan, no hay conexión entre ellos, no hay posibilidad de intercambio. Produciéndose de esa manera, de acuerdo a lo que plantean Lewkowicz y Corea (2005), un fuerte desacople subjetivo "...entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumnos supuesto por el docente y el alumnos real..." (p. 35). Al quebrarse el código común que existía entre los distintos actores que componen las instituciones, se pierde la capacidad de establecer una comunicación codificada entre los otros, peor aún, la comunicación se transforma en información, no hay tiempo para escuchar o mirar a ese otro con detenimiento, para procesar lo que este transmite, de apropiarnos de ese conocimiento para luego integrarlo en nuestros esquemas internos, son tantos los estímulos que se perciben, que no hay manera de integrarlos y de identificarse con cada uno de ellos, simplemente fluyen, pasan. (Corea y Lewkowicz, 2005)

Si nos remitimos específicamente a las instituciones de tipo educativas, podemos pensar que estos sucesos de alguna forma, impulsan un tipo de relación vertical, asimétrica entre los distintos protagonistas de esta novela institucional, siendo por ejemplo, los profesores o los

directivos, los que poseen un saber y por consiguiente, los encargados de transmitirlos y los alumnos, por otro lado, se transforman en seres pasivos, responsables de recibir únicamente aquello que el docente le transmite, asisten a clase para aprehender lo que ese otro tiene para enseñarles. Por otro lado, se produce una incompreensión por parte de los docentes y directivos, en relación al porque estos adolescentes no logran entender o aprender lo que se les transmite, la desconexión existente entre ellos es tal, que no existe un verdadero cuestionamiento reflexivo a cerca de porque el estudiante no entiende o no aprende y en caso de producirse el mismo, resulta imposible poder visualizar las responsabilidades propias en el caso, resulta mas fácil señalar, culpabilizar al otro, que asumir el problema como algo que los involucra a ellos también. (Solé y Coll, 1999). Esto genera cierto distanciamiento entre ambos, cierta disconformidad, los estudiantes comienzan a sentirse abandonados por las instituciones, estas no logran responder a sus necesidades, razón por la cual deben salir a buscar repuestas y soluciones fuera de ellas, soluciones mas inmediatas en el tiempo.

De alguna forma esta desconexión producida entre ellos, este sin sentido que se produce, obliga a los estudiantes a distanciarse, desvincularse de las instituciones, los impulsa a ausentarse de ellas, a faltar a clase, ausencias que tienden a repetirse una y otra vez hasta volverse cotidianas, y que pueden culminar en procesos tales como la deserción o el fracaso estudiantil. Y no son solo los alumnos quienes se ven afectados por estos procesos, sino también los propios profesionales que dirigen y conducen las instituciones, profesores, administrativos e incluso los mismos directores sienten este malestar, este sufrimiento que ha devenido en aumento en el último tiempo y que en definitiva afecta su labor, su desempeño e incluso su animo, a la hora de llevar a cabo sus funciones, interfiriendo así en la relación, el vínculo que los mismos componen con los estudiantes y con sus propios compañeros de trabajo. Produciéndose en ellos cierto desanimo que los impulsa a ausentarse de sus labores como docentes, por ejemplo, ausencias que en algunos casos se vuelven constantes, al punto de incrementar el malestar y el sufrimiento institucional. (Fernandez, 1994; Lewkowicz y Corea, 2005)

Se ha producido una fragmentación en los dispositivos que regulaban la vida individual y social de los sujetos, y con ella se han roto también la posibilidad de construir diálogos entre sus integrantes, de generar intercambios entre ellos. Podríamos pensar que mientras los profesionales de los distintos centros buscan recomponer esa vieja forma de funcionar, los estudiantes en cambio idealizan y buscan una nueva y renovada forma de relacionarse con las instituciones, tienen nuevas necesidades, porque se encuentran ante realidades distintas, problemáticas diferentes a las cuales deben encontrar soluciones. Porque si bien lo estable, lo permanente, lo fijo (lo instituido) es un componente esencial en las instituciones, que les da existencia y continuidad a las mismas, como ser por ejemplo su historia, sus héroes, sus logros y batallas obtenidos, así como también las que se perdieron, porque constituyen la génesis de cada establecimiento.

También se requiere de aquellos componentes que permitan a la misma cuestionarse, interrogarse, generar momentos de crítica (lo instituyente) y a partir de ella impulsar procesos de transformación en favor de la institución y de la realidad de la sociedad donde se encuentra inmersa, de sus necesidades, sus requerimientos, para poder cumplir con la labor de satisfacerlos. (Fernández, 1994; Kaës et al., 1993). Es necesario que las instituciones se compongan de ambos movimientos, de ambas fuerzas contrapuestas, según plantea el autor Lourau (1988), porque es justamente en esa relación dialéctica que se construye entre ambas, que las mismas pueden desarrollar la capacidad de permanecer en constante cambio, y en definitiva es este cambio, este proceso, lo que las mantiene vigentes, vivas.

Si nos remitimos al concepto de instituyente que origina Castoriadis (1997), observamos que está directamente vinculado con el de imaginario social, ya que lo que el autor intenta plantear y explicar es justamente la concepción instituyente de dicho imaginario. Es decir, el imaginario social compone y determina las instituciones, es lo que las mantiene y las vuelve permanentes a lo largo de la historia. Según este autor, la imaginación permite la posibilidad de transformar, de crear algo novedoso a partir de algo que ya existe, como plantea a su vez Kaës et al. (1993) "... es la atribución de significaciones nuevas a símbolos existentes." (p.23) De allí, se desprende la posibilidad de lo nuevo ante lo históricamente determinado, es decir, si bien lo socialmente instituido determina y define las instituciones, la posibilidad de auto-componerse permanentemente es lo que las permite permanecer vivas y vigentes. Los individuos se conforman de fragmentos inconcientes de la sociedad, y es a raíz de estas instituciones que los mismos se instauran en el interior de los sujetos. Es necesario entonces, que estas puedan incorporar y construir nuevos procesos y proyectos que permitan incluir el cambio, lo nuevo, que puedan construir nuevos y mejores recursos, y herramientas para el buen desarrollo y el desempeño de sus funciones, y que por sobre todas las cosas fomenten la vigencia y la permanencia de las instituciones.

¿Pero que ocurre cuando lo instituido domina a lo instituyente? ¿Cuándo se produce según plantean Kaës et al. (1993) un fenómeno de alineación, de automatización de la propia institución? Lo que ocurre es justamente lo que se planteaba párrafos atrás, los establecimientos quedan acñados a una vieja forma de proceder y se corta la potencialidad de autocreación que tiene el imaginario para con las instituciones, de renovarse constantemente. (Kaës et al., 1993) Y es en definitiva de acuerdo a esto y a lo que se visualiza hoy en día en la mayor parte de los centros educativos, principalmente en aquellos correspondientes a la educación media y obligatoria (Ciclo Básico), que se puede generar como hipótesis la existencia en ellas de un claro apego a aquello pre-fijado, a lo instituido desde épocas anteriores, y no se da lugar al cambio, a la crítica, al progreso, como nos plantean Kaës et al. (1993), se produce una alineación, una dominación de lo instituido ante lo instituyente, una automatización de una vieja forma de funcionamiento que en un momento dio resultado y que hoy es valorada e idealizada, al punto de no poder vislumbrar y

actuar frente a la realidad que se les presenta hoy en día a estas instituciones y a sus integrantes, se les dificulta el poder generar nuevas herramientas y proyectos que permitan avanzar, progresar, se tiende como indican las autoras Frigerio et al. (1992) a perpetuar el orden establecido, reestablecer una y otra vez el mismo.

Lo cierto es que nuestra sociedad ha ido transformándose en el correr de los últimos años, ha sufrido (y sigue sufriendo) importantes cambios a nivel cultural y social, que han afectado y condicionado notoriamente ciertas concepciones productoras de nuestro modo de funcionar y actuar, como ser las nociones de familia, sociedad, así como la concepción de niñez y adolescencia, incluso las formas de comunicación y vinculación entre los distintos actores que las componen. (Brovetto y Filgueira, 2010) Estamos ante lo que Lewkowicz y Corea (2005) denominan como la era de la fluidez, en donde prevalece una nueva, rápida y hasta instantánea forma de relacionarse con el otro, donde la inmediatez y la fugacidad son las principales características. Nada permanece por mucho tiempo en los sujetos, todo pasa, todo fluye rápidamente, si antes se sufría por exceso de prohibiciones y por las limitaciones existentes, hoy en cambio se sufre por saturación, por exceso de estimulación. No hay tiempo si quiera de pensar, de procesar, y menos de integrar aquello que se percibe con los sentidos, todo se vuelve efímero, inestable, se prioriza la impulsividad, el acto, la lógica del “ya”, del ahora. Y como consecuencia de esto, queda muy poco espacio para la construcción de vínculos, para escuchar y mirar verdaderamente al otro, prevalece “...la cultura preponderante de la imagen frente a la interioridad del psiquismo...” (Brovetto y Filgueira, 2010, p.1)

Se habla según expresa Follari (1996) de una decadencia del rol intelectual en la vida de los sujetos, las letras, lo simbólico han quedado desplazados por la imagen y lo imaginario, ser intelectual no es algo que seduzca o guste hoy en día, y por consiguiente es la escuela (como institución universal, se utiliza el termino en relación a la educación en si, a las instituciones educativas en general) la principal afectada, ya que de ella depende (como dice este autor) este campo intelectual, su función es justamente la transmisión de conocimientos. Y mas aún, si estas instituciones tienden a permanecer arraigadas a un modo de funcionar regresivo, si promueven hábitos que no condicen con la realidad de nuestra sociedad, si insisten en no ponerse a la altura de los tiempos que corren, generando un choque, un conflicto entre aquello que las mismas transmiten a los sujetos, y lo que estos sujetos son y reciben de su entorno, de su realidad familiar y social. Con este accionar no hacen más que perjudicar la vigencia de la educación, de la escuela, volviéndola aun menos trascendental de lo que resulta debido a la tecnologización y globalización de nuestra sociedad, poniéndola a un lado de los “procesos sociales definitorios” dejándola de esta forma en el “desván de lo obsoleto” (Follari, 1996, p. 9). La educación pasa a un segundo plano para estos jóvenes y adolescentes, la función de la misma queda desdibujada en sus vidas, lo prioritario para ellos es poder satisfacer sus necesidades, poder encontrar soluciones,

respuestas a sus problemas, por lo cual tienden a apartarse a desligarse de los centros educativos, a abandonar sus estudios y con ello dejar atrás ese sentimiento de decepción, de fracaso, de vacío producido por la situación de malestar y sufrimiento vividas en el transcurso de sus trayectorias y experiencias educativas, dejando en su interior huellas, sentidos que se vuelven difíciles de borrar.

Es debido a esto, que en el último tiempo en nuestro país se han ido produciendo ciertos procesos que han marcado y perjudicado nuestro sistema educativo, procesos tales como la deserción y la repetición estudiantil. Ambos son considerados como aspectos que propician el fracaso escolar, y de alguna forma han ido tomado un lugar privilegiado en algunas de las agendas las políticas públicas del país.

La deserción estudiantil (denominación frecuentemente utilizada por nuestra sociedad) es un proceso que ha ido en aumento en los últimos años, principalmente en los jóvenes pertenecientes a la educación media. Si nos remitimos al concepto de deserción extraído del diccionario de la real academia española (2001), observamos que se concibe al mismo como la “acción de desertar”. Y esta última a su vez, implica para el mismo, “abandonar su bandera”, “separarse de una causa”, “abandonar las obligaciones o los ideales”. Aquella persona que realiza dicha acción se transforma entonces en un desertor, en aquel que renuncia a aquello que debe, o se le ha impuesto hacer. Pero habría que preguntarnos si este término resulta del todo apropiado para definir los procesos por los que estos adolescentes y jóvenes de la enseñanza media obligatoria, se encuentran atravesando. ¿Si es realmente el adolescente él que renuncia, el que abandona, o es en realidad una víctima de esta sociedad que lo señala, lo condiciona, lo desplaza hacia un costado? ¿O serán ambas?

Se puede desprender de lo que se viene planteando en párrafos anteriores, que en realidad, este es un proceso que no solo afecta al estudiante, que no solo lo involucra a él como principal actor, sino que incluye a todos los protagonistas de la novela institucional, desde los docentes que dictan las clases y que ven afectada su labor a causa del malestar y sufrimiento que acontece en las instituciones, hasta los directivos de las mismas, los administrativos, las familias de quienes asisten a estos centros, así como también implica responsabilidades delegadas hacia aquellos encargados de garantizar que el contrato fundacional y las condiciones y atribuciones existentes en el mismo se cumplan y se efectúen de forma correcta. Son muchos sino todos, los implicados en esta historia, son muchas las puertas, las caras de este proceso.

No hablamos por ende, solo de un proceso de deserción, involucra mucho más que el hecho de dejar de concurrir a clases, implica dejar de formar parte “de”, no sentirse incluido “en” y “por” estas instituciones, se trata de una ruptura en la comunicación, en la conexión entre los integrantes de las mismas, se produce un quiebre entre ellos. Implica una negación y una ruptura de las normas y leyes establecidas por lo social, una importante desconexión con las instituciones

educativas al punto de dejar de sentirse parte de las mismas, y dejar de considerarlas como el segundo hogar. Se produce entonces, un quiebre en la afiliación de estos jóvenes y adolescentes respecto de las instituciones educativas y por consiguiente, del propio sistema educativo en sí. Estamos entonces, ante un proceso de des-afiliación estudiantil que predomina principalmente en la educación media obligatoria. No se trata de una deserción, de un abandono, es un fenómeno que involucra mucho más que eso. Es oportuno entonces preguntarnos ¿a que refiere el concepto de desafiliación?

2. ¿Desafiliación vs. Deserción?

De acuerdo al decir de las autoras Filgueira y Angeris (2014) existen distintas formas de mencionar y de hacer ilusión a este proceso, términos que son utilizados comúnmente en relación a un mismo sentido, un mismo significado, es decir, distintas formas de referirse a un mismo concepto, entre los cuales se destacan por ejemplo, aquellos como: deserción, desvinculación, abandono, desligazón. El uso de los mismos dependerá del autor, o de la concepción de la cual partamos. Sin embargo, si pensamos a cada uno de ellos por sí solos, de forma aislada, no lograremos describir o definir realmente dicho fenómeno, resultaría insuficiente. El concepto de desafiliación en cambio, involucra e incluye a todos y cada uno de estos términos y a su vez los trasciende.

Castel (2010), plantea la desafiliación como una forma de ruptura y de negación ante una organización dominante que define la forma de actuar, pensar y vivir en una sociedad determinada. Es un oponerse según el autor, a las reglas y normas estipuladas por la sociedad que rigen el comportamiento humano, una desconexión de las regulaciones que determinan la vida en sociedad, la reproducción y renovación de la misma.

Desde hace un tiempo atrás, la educación en Uruguay se encuentra atravesada por distintos procesos y acontecimientos que de una forma u otra, la han puesto (como veíamos con anterioridad) en la mira de muchos investigadores y profesionales del tema. Procesos que de cierta manera, han llevado a cuestionar los distintos modelos y dinámicas de funcionamiento que poseen las instituciones, generando diversas concepciones y críticas al respecto. En los últimos años, se ha producido un importante crecimiento en relación a la desafiliación de los jóvenes y adolescentes de las instituciones educativas medias y obligatorias de nuestro país. En la encuesta Nacional de Juventud (2009), se puede observar como el 3,9% de los adolescentes, que tienen entre 12 y 14 años de edad, no asisten a clase, e incluso dicho porcentaje aumenta de forma considerable cuando hablamos de chicos más grandes (de entre 15 y 19 años, por ejemplo), llegando entonces a un 26, 8% del total de los adolescentes de nuestro país. (Ministerio de Desarrollo Social, 2009). Uruguay se encuentra por tanto, en uno de los peores lugares, en

comparación con el resto de los países de América Latina, en cuanto a la educación y a la desvinculación de los adolescentes, cuando en cambio a comienzos y mediados del siglo pasado era considerado, como uno de los mejores países a nivel cultural. Así mismo, se produjo también en nuestro país en el último tiempo, un importante aumento de la pobreza e indigencia, generando grandes diferencias intergeneracionales como consecuencia del mismo, son ahora los jóvenes Uruguayos los más afectados por dicha condición en relación a la población global del país. Y son justamente ellos los que más han abandonado sus estudios en este último tiempo, el 47,5% de estos jóvenes se desvincula, del sistema educativo medio, algunos para pasar al campo laboral (porque así lo requiere la situación en la que se encuentran), otros no logran hacerlo, y buscan soluciones menos beneficiosas, changas o empleos temporales y de baja remuneración en comparación a las horas en la que los mismos se desempeñan. (Ruiz y Viñar, 2012).

En América Latina la exclusión social está determinada por la pobreza, según plantea Viñar (2009) la pobreza resulta ser el motor de la misma, y es a raíz de su expansión, así como de la evolución informática, y del neoliberalismo globalizado, que podemos afirmar que dichos fenómenos de exclusión social irán aumentando con el tiempo cada vez más. "... son la pobreza y la indigencia las que determinan la expulsión de un orden sociopolítico –es decir, simbólico- y destruyen o cambian las coordenadas de ese rasgo definitorio de la condición humana que llamamos el lazo social" (Viñar, 2009, p.98) Y como plantean a su vez las autoras Filgueira y Gadea (2007) el trabajo y la inserción en el mismo, otorgan al sujeto una cierta identidad, los hace sentirse parte de algo nuevamente, los incluye en una cadena o grupo social, en un lazo filiatorio, los vuelve capaces, productivos. De cierta manera, le brindan a los mismos aquel lugar o espacio que las instituciones educativas no pudieron darle, las respuestas que estas no pudieron responder, las soluciones que los liceos y las escuelas no pudieron ofrecer a corto plazo. Al abandonar sus estudios lo que hacen es renegar y desconocer las normas estereotipadas que determinan lo que deben hacer y pensar, y que en definitiva no tienen relación con la realidad cotidiana a la que ellos deben enfrentar. Y es a su vez, lo que ocurre o lo que de cierta forma, también realizan los dirigentes de cada institución, y los que conducen la institución educación en sí, separar, aislar a aquellos que no conciben con la norma, con lo socialmente establecido, se lo excluye, se lo deposita en otro sitio. Ya no existe más la idea concebida en la modernidad, en donde todas las personas son iguales ante la ley, y donde son protegidos y queridos de igual manera por un estado-nación protector, el cual otorga las mismas posibilidades de progreso y mejora en la vida. En ese entonces la forma de exclusión era a través de la reclusión, sin embargo hoy en día, en base a las nuevas tecnologías y a la nueva forma de sociedad, de sentidos y significaciones que se han ido produciendo, ya ni siquiera hablamos de exclusión, se trata en cambio, de expulsar aquello que no cumple con las condiciones, con las normativas y

estipulaciones, quedan totalmente afuera, sin posibilidad siquiera de expulsión, se los desplaza, se los deja en un segundo plano. (Filgueira y Gadea, 2007)

Estos muchachos no encuentran en esta educación media obligatoria (Ciclo Básico), aquello que necesitan y que venían a buscar, se produce un descreimiento, ya no se cree en los liceos, en los docentes que los componen, lo que ellos ofrecen hoy no sirve, no alcanza, no condice con la realidad que estos sujetos viven. La “escuela” no es mas vista como el segundo hogar, como la otra casa, no puede concebirse de esa manera, hay una ruptura en la filiación de estos chicos para con la educación en si, y como consecuencia de ello tienden a desafiliarse de la misma. Las escuelas y los liceos del hoy no tienen las herramientas para retener a estos adolescentes provenientes de contextos sociales críticos, o de sectores marginados. Están muy apegados a un encuadre de trabajo que resulta demasiado rígido y estático, que no les permite ver más allá, distinguir otras posibilidades. Han perdido la virtud de poder ver a los alumnos como un otro con el cual compartir, intercambiar, de verlos como personas, como existencia y no simplemente como presencia o ausencia. (Ruiz y Viñar, 2012)

De acuerdo a lo que plantean Frigerio et al. (1992), las instituciones terminan reproduciendo aquello que estos jóvenes vivencian en lo social, se repite la exclusión a la que estos chicos son sometidos en su vida cotidiana, exclusión que muchas veces es heredada a nivel generacional, y como si fuera poco es reproducida, repetida incluso en el entorno académico.

“... la decepción y el desconcierto es el mensaje prevalente que reciben los adolescentes como expresión de un mundo adulto timorato y prescindente. La autoridad del pater familias ha perimido...” (Viñar, 2009, p. 35) Estamos en una época donde los referentes conocidos, que determinaban nuestro actuar, nuestros deseos y anhelos, han caído, pero mas que eso, se han proliferado, fragmentado, estamos en la época de los múltiples y fugaces estímulos, ante un nuevo modelo de sociedad, un mundo competitivo, donde se beneficia, se premia al más eficaz, al mas productivo, el que mas lucra, donde se tiende a excluir aquello que no tiene relación o que no condice con lo establecido, una sociedad que aun no ha aprehendido a vivir con lo diferente, con lo ajeno, se tiende a separarlo, a ponerlo a un costado (Viñar, 2009).

Esto en definitiva, es lo que se reproduce en los distintos centros educativos, se desvaloriza la cultura familiar que trae implícita el adolescente, se lo segrega por ser distinto, se lo rotula dentro de etiquetas poco estimulantes, dejan de ofrecerles a estos jóvenes significantes con lo que puedan sentirse identificados, se vuelven extraños para ellos, no logran reconocerse en los sentidos y significados que el otro le trasmite, no logran sentirse pertenecientes a ese medio. Se han roto los espacios de diálogo entre ellos, las relaciones se han visto perjudicadas con esta nueva y efímera forma de vincularse con el otro, ya no prevalece el tomarse tiempo para pensar con el que se encuentra en frente, para intercambiar con ese otro distintas opiniones y relatos que puedan fortalecer o incrementar el conocimiento que se tiene de algo, ya no hay tiempo

prácticamente para pensar con uno mismo, para tomarse el tiempo de reflexionar, lo que hoy importa es el acto, es la acción, el tiempo pasa fugazmente y para no quedarse atrás, olvidado hay que avanzar y seguir con el, no hay tiempo de quedarse pensando. (Filgueira y Angeris, 2014).

Se trata de una ruptura con las regulaciones sociales vigentes, un significativo quiebre de la organización social que ha regido hasta la actualidad, estos jóvenes se desligan, se desvinculan de las reglas y normas establecidas, que rigen y controlan lo social, se desafilian de este tipo de organización pre-existente, que los deja a un lado, en un segundo plano, que nos los toma en cuenta, no los incluye en su funcionar. No pueden sostener ese sin sentido que se produce en las aulas y en los pasillos de estas instituciones, y tienden a alejarse de las mismas, a negarlas, a anular aquellos rasgos de la sociedad y la historia que no conciben con su realidad social actual (Castel, 2010). Los beneficios que se obtienen de la educación son visibles en un tiempo que estos chicos no pueden esperar, no son soluciones u objetivos alcanzables para quienes se encuentran en realidades precarias desde el punto de vista socio-cultural y económico. El sistema educativo vigente en nuestra sociedad no logra encontrar las herramientas y la forma de retenerlos, de impedir que esto suceda, de revertir la situación y lograr construir una nueva oportunidad a esos adolescentes. Se suele depositar en ellos una especie de culpa, cuando en realidad se trata de responsabilidades, obligaciones y derechos que todos los involucrados en la novela institucional deben asumir, y no como una obligación sino más bien como un deseo, como algo natural. Y sobre todo si lo pensamos desde la premisa de que quizás han sido sujetos que no han tenido el sostén o la estimulación necesaria para continuar y finalizar sus estudios medios, ya que sus familiares, sus padres, sus tíos, sus abuelos o sus tutores, debieron salir a trabajar muy tempranamente y no pudieron quedarse con estos chicos a incentivarlos a estudiar, a hacer sus tareas, no pudieron inculcar en ellos el deseo por el estudio, porque quizás ni ellos mismos pudieron construir un verdadero sentido de la educación, y por ende tendieron a reproducirles a sus hijos, a sus descendientes aquello que recibieron o que construyeron en torno a las instituciones educativas.

Pero entonces... ¿Se puede construir algo positivo y beneficioso, que diste de lo que Castel (2010) denomina creaciones perturbadoras, y con lo que coloquialmente se conoce y se asocia a la vagancia, el vagabundeo? ¿Existe un después de la desafilación, o de la exclusión a nivel social? ¿Es posible para estos jóvenes y adolescentes un nuevo comienzo?

3. La desafilación como posible apertura de nuevas oportunidades.

Castel (2010) considera a la desafilación como una senda, como un posible camino por medio del cual se puede construir algo nuevo en la historia de los sujetos, incluso advierte que esta nueva construcción puede significar la apertura de nuevas y mejores puertas o posibilidades

a seguir, es decir no tiene porque vincularse con aspectos negativos o perturbadores para la vida de los sujetos. ¿Pero cómo? ¿Cómo pueden estos sujetos construir algo desde la exclusión? ¿Cómo logran componer un nuevo camino cuando no tienen el apoyo y la contención necesaria para lograrlo?

Resulta interesante poder vislumbrar como este concepto de desafiliación descrito anteriormente, no se encuentra mencionado en el Diccionario de la Real Academia Española (2001), no existe para este diccionario la posibilidad de que los sujetos tiendan a desafiliarse del sistema impuesto. Esto de alguna forma, lleva a pensar que en nuestra sociedad y en nuestra cultura no esta considerada dicha opción como una posibilidad, porque este proceso no puede ser visto por estos sujetos sociales como una concepción que los involucra, que los atraviesa. No pueden visualizar dicho concepto como un fenómeno que implica diversos actores y factores, sino que por el contrario permanecen inmersos en la idea de que es el estudiante, el joven, el adolescente el que abandona, el que deserta de la educación, el que renuncia a su deber (como mencionaba la definición que se describió anteriormente). Se sigue responsabilizando, señalando al otro como culpable, sin poder ver las propias limitaciones que cada uno posee, sin poder vislumbrar esta situación como problema y no como dilema a ocultar y negar. Se suele considerar a aquellos sujetos desafiliados de la organización social establecida como vagos, como aquellos que no hacen nada, que no estudian, no trabajan, se asocia al desafiliado con una vieja concepción de desertor, y se los proyecta a ambos conceptos con la idea de inactividad, de pasividad, de vagancia. Es más fácil y hasta cómodo señalar al otro como “culpable” antes que mirar dentro de uno mismo, o en los alrededores encontrando las dificultades, las debilidades que el sistema posee, generando de esta manera movimientos y recursos que permitan resolver dichos conflictos desde una perspectiva más inclusiva que favorezca la educación y el aprendizaje de estos jóvenes. Se trata de poder visualizar el conflicto como un problema, y ya no como un dilema, es decir, implica generar herramientas y estrategias para poder resolverlo, atacarlo, generar un espacio donde se incluya y se tome en cuenta la participación, la responsabilidad y el compromiso de todos los integrantes de esta novela, a favor de generar una educación de calidad para todos.

Castel (2010) se opone a esta concepción estipulada por lo social y se preocupa por diferenciar el concepto de desafiliación del de vagancia y vagabundeo, lo vincula, en cambio, a la capacidad que tiene el desafiliado de construir un nuevo orden, de elaborar una nueva forma de vida y de componer así nuevas alianzas, nuevas maneras de relacionarse con el otro, un nuevo modo de habitar el mundo. Plantea a la desafiliación como una oportunidad para el sujeto de construir algo nuevo y positivo en su historia, de elaborar nuevas y mejores oportunidades para lograr componer un reino alternativo al existente, un mundo posible y paralelo que le permita a los sujetos poder vivir, en vez de sobre-vivir.

Este autor utilizará ciertos ejemplos que permitirán de alguna forma comprender y explicar mejor su postura a cerca de la desafiliación. Entre ellas se encuentra la interpretación que realiza a cerca de la novela de Tristán e Islonda (la reina), la cual, trata de la historia de amor de dos sujetos, que debieron luchar contra las imposiciones y organizaciones sociales establecidas en su época para poder estar juntos. Relata la vida de Tristán uno de los dos protagonistas, quien desde su nacimiento ha sido desplazado, marginado por las imposiciones sociales de la época y quien al conocer a Islonda, a pesar de no saber quien es, se enamora perdidamente de ella. Ambos protagonistas deben atravesar ciertos sucesos y acontecimientos para poder estar juntos, que los llevaron a producir una importante ruptura con la organización establecida a nivel social y con el tipo de relaciones o de alianzas que se producían entre hombres y mujeres en ese entonces, es decir, con las reglas de reproducción y del intercambio tanto a nivel social como sexual. De cierta forma, Castel (2010) hace especial hincapié en como estos dos seres encontraron una forma de amarse y de relacionarse a pesar de que ello implicase ir en contra de las reglas y normas estipuladas a nivel social. Como pudieron construir una nueva forma de alianza entre ellos a pesar de haber sido puestos a un lado, a un costado, por la sociedad de la época. Y como el intentar redimirse de esta nueva configuración, el intentar negar esa nueva forma de vincularse, y pretender volver a formar parte de esa vieja concepción social que regia la cultura de la época, los llevo a un desenlace fatal, los llevo nuevamente a la desafiliación, a la desolación.

Utiliza a su vez, otros dos ejemplos, otras dos historias un tanto más conocidas a nivel social para echar luz a dicho proceso y comprender mejor su posición, como son las historias de Moisés y de Jesucristo. Siendo el primero encontrado en un canasto a la orilla del río Nilo por la hija del faraón, mientras que el segundo, resultó no ser hijo legítimo de su padre José. De esta manera tanto Moisés como Jesús son también dos desafiados, que lograron construir un nuevo mundo, un nuevo reino, a raíz de una cierta ruptura filiatoria con la configuración socialmente establecida, elaboraron una nueva forma de vincularse con el otro, de comportarse, de producir, independientemente de la ya existente. (Castel, 2010)

Es así como de acuerdo a estas ejemplificaciones que plantea Castel (2010), se vislumbra la posibilidad de poder crear y elaborar algo nuevo y distinto a partir de la desafiliación, es decir, estos sujetos, lograron componer una nueva y distinta forma de comportarse, de vivir, un nuevo camino por el cual transitar. En consecuencia, se podría pensar, que si es posible para estos jóvenes y adolescentes desafiados del sistema educativo de nuestro país, construir nuevas oportunidades a raíz de estas desconexiones, o desligaciones, que se han ido gestando en el correr de los años como lo han hecho Moisés, Jesús y hasta los propios Islonda y Tristán. Pero... ¿cómo? ¿Cómo podrán estos jóvenes lidiar contra ese orden socialmente establecido que legitima y determina la forma de vivir y de actuar de los seres humanos, y construir una nueva

forma de vida, un nuevo camino por el cual transitar, cuando se los ha puesto ha un lado de todo y de todos?

Una intervención re-significadora.

Para poder dar respuesta a estas interrogantes y lograr profundizar más sobre el eje central del presente trabajo (en relación a si es o no posible para estos jóvenes desafiliados de la educación media obligatoria construir nuevas posibilidades, nuevos y mejores caminos aún siendo desplazados, puestos a un lado por lo social), es que se tomarán los aportes obtenidos en el año 2013 en la intervención realizada con un grupo de jóvenes, adolescentes y adultos, en una institución de Ciclo Básico, ubicada en el departamento de Montevideo. La misma se encuentra ubicado en un barrio de Montevideo, el cual es considerado por la sociedad como un barrio “problemático”, en relación su entorno, las características del propio lugar, y de los habitantes que residen en el. Así mismo, el centro educativo en el que se trabajó, es señalado incluso como una institución “problema” o como un liceo de “contexto crítico”, debido a ciertos aspectos sociales, culturales y económicos, que este posee en cuando a la población que lo compone y justamente al contexto en el cual se ubica. Como se vio con anterioridad, esta institución está compuesta o dividida en tres turnos, matutino, vespertino y nocturno, definidos por la franja horaria a la que cada uno de ellos pertenece. Los aportes que se extraerán a continuación corresponden al último de ellos, es decir, el que se desempeña en la noche, debido a determinadas diferenciaciones y particularidades que este presenta en comparación con los otros dos. Dentro de estas se destacarán como principales, aquellas que se vinculan con los protagonistas que lo componen, como ser desde los profesionales que allí trabajan, hasta los propios estudiantes, que concurren a ella. Se podrá visualizar luego, la importancia que conlleva para este turno y para el desarrollo del presente trabajo, la actitud y el comportamiento que caracteriza a los profesionales (entiéndase por estos, adscriptas, subdirectores, administrativos y docentes) del mismo.

En relación a los estudiantes, cabe destacar como primer aspecto a resaltar, la diferenciación generacional existente entre los sujetos que concurren en la noche a dicho liceo, en relación a aquellos que asisten en la tarde o en la mañana al mismo. Ya que, este se compone por tres generaciones etáreas diferentes entre si, como ser las correspondientes a la adolescencia, la juventud y la adultez. Al principio de la intervención realizada en el 2013, se creyó que esta particularidad podría resultar un problema en relación al sentido de pertenencia que estos muchachos podrían constituir en cuanto a la institución, pero a medida que se fueron realizando las distintas actividades, entrevistas y dinámicas, se entieso a dicha diferenciación más que un obstáculo, como un punto a favor, una fortaleza que ayudó y favoreció dicho proceso. De alguna manera sirvió como sostén, se complementaban unos con otros, es decir, por ejemplo los más

grandes aconsejabas o apoyaban a los más chicos en algunos aspectos ya vividos por estos, y a su vez los mas chicos explicaban aquellas concepciones nuevas o relacionadas con una visión más del tipo tecnológica (entre otras tantas) que quizás los mayores no entendían y en cambio estos jóvenes que crecieron en la era de la tecnología y la robotización, si.

Si bien son sujetos de generaciones distintas, existía entre ellos una similitud de gran importancia en relación a las experiencias y trayectorias educativas que estos jóvenes habían vivido años anteriores, debido a que (a diferencia de los otros dos turnos que componen a este liceo), la mayor parte de estos sujetos son jóvenes o adultos que se encuentran “re-insertándose” en el sistema educativo, es decir, son personas que vuelven a apostar a la educación, luego de haber sido puestos a un lado por la misma. Jóvenes desafiados, que buscan construir una nueva oportunidad, un nuevo camino, un nuevo reino, como lo hicieron Moisés, y Jesucristo, según los ejemplos planteados por Castel (2010). Son sujetos que crecieron en la fragmentación institucional, y por tanto, son el resultado de la desconexión y ruptura producida entre los distintos dispositivos institucionales, fueron destinados a enfrentarse a un sistema de educación dividido, donde no existe un nexo posible entre las instituciones que lo regulan y lo controlan, sino que por el contrario se producen distintas modulaciones subjetivas de acuerdo al dispositivo frente al cual se encuentren. No existe relación directa entre aquello que reciben por ejemplo, de su propia familia y lo que luego transmitirá la institución escuela, y más tarde la fabrica, el mundo laboral, etc, no hay conexión, no hay concordancia. Generando ciertas confusiones y decepciones, que los llevó, de acuerdo a lo que se vislumbró con anterioridad, a desligarse, a desafiliarse de este sistema educativo, que no supo responder o satisfacer las necesidades que estos sujetos tenían. Debieron salir al mundo a buscar las soluciones que las instituciones no pudieron responder en el tiempo en que ellos necesitaban que lo hicieran.

Es importante tener en cuenta, además, que la mayoría de estos muchachos que integran este tercer turno, provienen de familias de bajos recursos económicos y culturales, que también sufrieron la exclusión por parte de la sociedad, es decir, también fueron puestas a un lado, fueron desplazadas por la configuraciones sociales dominantes y como consecuencia tendieron a negar y a ir en contra de sus reglamentaciones y controles, no tuvieron otra opción mas que desligarse y desvincularse de quienes los hicieron a un lado. De cierta forma, estos jóvenes y adolescentes, vivencian la desafiliación de forma doble, por un lado, porque les fue heredada de generaciones anteriores a ellos, se trata por ende de una desafiliación involuntaria, de la que sin duda no pudieron escapar. Y por otro lado, hablamos de una desvinculación y desligazón propia de estos chicos, producida a raíz de la negación y resistencia ante los controles y regulaciones de los dispositivos vigentes y como consecuencia de esa des-comunicación, como la llama Correa (2005), y la desconexión que se produjo de un tiempo a esta parte entre las distintos dispositivos institucionales en si y los integrantes de los mismos.

De acuerdo a esto, se desprende como hipótesis, la idea de que la desafiliación en estos jóvenes, haya sido reforzada o impulsada, por aquellas significaciones y sentidos que las familias otorgaron a los mismos desde sus primeros años de vida. Debido a que, como plantean Filgueira y Angeris (2014) siguiendo los aportes de Frigerio (2008) "... cada sujeto elabora y construye su identidad singular sobre un material identitario ofrecido, inscribiéndose en una genealogía..." (p. 36) y si el material recibido por estos jóvenes esta ligado a una prominente desafiliación que fue pasando de generación en generación, al encontrarse con un sistema que ya no les ofrece significantes apropiados con los cuales identificarse, de cierta manera se refuerza, se incrementa en ellos, el deseo por desafiarse de estas instituciones. Sus familias en vez de alentarlos a continuar con sus estudios, reforzaron (de forma inconciente en algunos casos, aunque en otros no tanto) la idea de buscar soluciones o respuestas mas rápidas a la situación de vida por la que se encontraban atravesando, los alentaron a salir a buscar posibles empleos que lograran colmar las necesidades básicas que estos sujetos tenían en ese entonces. (Filgueira y Angeris, 2014) Estos jóvenes reprodujeron el modelo generacional que les fue impuesto, y no tuvieron en ese entonces herramientas, argumentos, que les permitieran permanecer incluidos en el sistema educativo, muy por el contrario, recibieron un gran vacío y abandono por parte de los centros educativos y sus integrantes, que los obligó a reproducir la cadena genealógica heredada por sus familias. De alguna manera, las trayectorias y las experiencias que ellos elaboraron en su primer paso por las instituciones educativas, fueron condicionadas y hasta limitadas por la historia familiar de la que forman parte, y a su vez doblemente reforzada por un sistema educativo que no supo retenerlos, no supo escucharlos, no estaba preparado para ellos.

Hablamos por ende de un proceso, que involucra a todas y a cada una de las partes que lo componen, es decir, no se puede pensar el mismo solo desde el punto de vista familiar de estos sujetos, o de las condiciones económico-sociales por las que estaban atravesando, ni tampoco responsabilizar únicamente a las instituciones, al sistema educativo en si, o a los propios jóvenes como únicos responsables, es necesario tomar en cuenta cada una de las partes, que se encuentran involucradas, pensarlo desde una forma multidisciplinaria y multi-causal, porque solo analizando y tomando las distintas perspectivas que lo involucran se podrá elaborar un nuevo desenlace, que fomente la formulación de nuevas y mejores herramientas, estrategias a la hora de construir un nuevo y mejor camino en la vida de estos sujetos.

Lo cierto es que estos adolescentes y jóvenes se encuentran hoy volviendo tras una nueva oportunidad, tras la posibilidad de poder culminar sus estudios y lograr así componer un nuevo rumbo para sus vidas. En los años que estuvieron alejados de la educación estos sujetos debieron componer una nueva forma de relacionarse con los otros, y de producir que les permitiera sobrevivir y satisfacer las necesidades que tenían. Construyeron así un nuevo modo de producción social, económica y hasta cultural, paralelo al existente a nivel social, pero que les permitió cubrir

las necesidades que no pudieron satisfacer en su paso por las instituciones educativas y de alguna manera también incentivo en ellos el deseo de crecer y de mejorar su calidad de vida.

Según plantea Bentancur (2011) en relación a lo expresado por Fernández (2010), las consecuencias de esta desvinculación del sistema o de la configuración social existente reside justamente en la situación de vulnerabilidad social (o en su defecto de exclusión absoluta), a la que estos sujetos quedan sometidos, debido al tipo de actividades o de trabajos que deben realizar para subsistir (si es que logran insertarse en el campo laboral) En relación a esto, se observa que estos chicos pertenecientes al turno nocturno de una forma u otra encontraron trabajos que les permitieron sustentarse y vivir dignamente tanto ellos como sus familias, pero se trataron de trabajo no muy bien pagos, o de muchas horas, por lo que como plantea este autor, estuvieron inmersos en ciertas condiciones de vulnerabilidad. Muchos de ellos lograron conformar su propia familia, tuvieron hijos, esposas/os, y algunos hasta nietos. Y otros incluso pudieron elaborar pequeñas empresas familiares o personales, las cuales les abrieron nuevas puertas y nuevas posibilidades de crecimiento personal y económico. Se trate del caso del que se trate, se puede vislumbrar como cada uno de estos sujetos encontró una forma alternativa de supervivencia, conformando una nueva forma de vida, un nuevo tipo de alianza, no se dejaron abatir por haber sido dejados a un lado por lo social, sino que decidieron avanzar e intentar progresar en sus vidas, es decir, se despertó en ellos la necesidad de lograr mejores oportunidades laborales y personales de la que habían conseguido hasta ese entonces, renaciendo nuevamente el deseo por culminar sus estudios, por volver a insertarse en ese sistema que un día los excluyó, pero hoy desde otro lugar, desde una nueva perspectiva, con la intención de mostrarle al mundo y a ellos mismos que si pueden lograrlo a pesar de todo, que si es posible para ellos una segunda chance, una nueva oportunidad de mejorar su estilo de vida y la realidad en la que se encuentran inmersos.

Estos jóvenes buscan re-insertarse en el sistema educativo, pretenden terminar sus estudios medios obligatorios, los cuales resultan fundamentales para poder continuar con sus proyectos, ya sea dentro del ámbito educativo, como ser alguna profesión, como es el caso de Psicología (algunos de ellos interpretaron a lo largo de la intervención realizada en el año 2013 su deseo por ser Psicólogos), algún profesorado, hay quienes les gustaría ser profesores de Filosofía por ejemplo, o de Literatura, otros tienen planeado una carrera más del tipo terciaria o mas bien un oficio, como es el caso de los estudiantes que desean ser cocineros o que les gustaría, seguir el camino de la repostería, la enfermería, y hasta incluso hay quienes se inclinan por deporte, buscando formar parte de algún equipo de futbol y formar parte del mundo futbolístico a nivel profesional.

En definitiva, podemos destacar como hipótesis, de acuerdo a lo que se viene planteando desde el capítulo anterior del presente trabajo, que lo que estos adolescentes y jóvenes (y en algunos casos adultos) buscan, más que re-integrarse o re-insertarse en el sistema educativo, o

hasta en el sistema social en si, es construir nuevos y mejores lazos de filiación con los mismos, es decir, más que una re-inserción se trataría de una re-afiliación. O sea, la posibilidad de elaborar nuevos vínculos con el otro, de componer nuevos lazos que realmente los unan, que les permitan compartir y conectarse con ese otro. Se trata de construir un vínculo real entre ellos, de la oportunidad de elaborar relaciones más horizontales, mas humanas. Implicaría entonces, como expresa Pérez de Lara (2009) recomponer, volver a reconocer el valor y el lugar del otro en la vida del sujeto, el valor de la palabra, de la mirada y de la contención que este otorga, y que resultan de gran importancia a la hora de conformarnos como sujetos. Porque no nacemos siendo sujetos sociales, nos conformamos en la relación y en el vínculo con el otro. Es en ese primer contacto con nuestra madre, en nuestros primeros años de vida que se comienza a recibir los primeros hábitos, estímulos, que de a poco se irán transformando en sentidos y significantes que determinaran nuestro ser. Según Pérez de Lara (2009), el individuo tiende a olvidar este primer contacto, este primer vínculo que compone con su madre, y es a partir de ese olvido que surgen los distintos conflictos y las problemáticas en las relaciones entre hombres y mujeres. Para esta autora resulta necesario volver conciente este recuerdo que fue olvidado, negado, para no perder de vista el papel del otro en nuestra constitución como seres pensantes, y sociales. Por eso resulta esencial volver a otorgarle el lugar que se merece, volver a mirarlo, a escucharlo, poner especial hincapié en construir un nuevo vínculo con él. Pero más que re-componer o re-construir algo que existía anteriormente, se trataría de generar nuevas y mejores posibilidades, se trata de que realmente haya vínculo, y sobre todo comunicación, intercambio. Implica volver a re-componer los códigos compartidos entre los sujetos que componen las instituciones, para que sea posible la comunicación entre ellos, volver a construir lenguajes comunes, sentidos y significados compartidos, que resulten lo suficientemente universales como para poder entenderse, para luego poder así estimular el aprendizaje y la participación de todos los y cada uno de estos protagonistas. Implica lograr que estos muchachos, dejen de ver a las instituciones, a los distintos centros educativos, como galpones, a los que simplemente asisten para ocupar un lugar, una silla, para “perder” incluso ese tiempo que no saben en que o donde ocupar, porque como plantea Lewkowicz (2005)

El galpón carece de semejante cohesión lógica y simbólica...se trata de un coincidir puramente material...en un espacio físico. Pero esta coincidencia material no garantiza una representación compartida por los ocupantes del galpón. Más bien cada uno se arma su propia escena. (p. 33)

Pero no podrán lograrlo si el esfuerzo, la voluntad y el deseo nace solo de ellos, es decir, solo de una parte del sistema, se requiere del apoyo y el compromiso de todos y cada una de las partes que componen el mismo, se necesita que todos pongan de si para poder generar realmente algo

en el otro. Se requiere por tanto, que ese otro oficie como una especie de sostén, de apoyo, como posible mediador, que brinde a estos jóvenes la oportunidad de generar nuevas y mejores herramientas para enfrentar luego al mundo, a esa sociedad que una vez los excluyó y los puso a un costado.

Se habla de sostén en el sentido que las autoras Filgueira y Angeris (2014) le otorgan al mismo, en relación a la capacidad que posee una madre de satisfacer las necesidades primarias de su bebé, otorgándole un estado de estabilidad y confianza al mismo, el cual necesita para sentirse seguro y completo. Se vincula entonces, a lo que Winnicott (1979) plantea sobre la contención que una madre le brinda a su bebé en los primeros años de vida, la cual resulta esencial para que este construya ciertos sentimientos de seguridad, control e integración. De esta manera se hace alusión al concepto de “madre suficientemente buena”, el cual es utilizado y mencionado también por el autor Korinfeld (2014) quien lo utiliza para explicar y expresar su teoría sobre la necesidad de que las instituciones se encuentren lo suficientemente subjetivizadas, para poder favorecer el aprendizaje y la educación de los jóvenes adolescentes y niños.

Korinfeld (2014) plantea la necesidad que tiene tanto ese bebé recién nacido, como aquellos protagonistas de las instituciones, como ser el caso de los adolescentes o jóvenes, de tener al lado a un otro que les otorgue los cuidados y el apoyo que necesitan para sentirse contenidos y protegidos, y poder por consiguiente construir sentimientos de seguridad para luego poder así relacionarse con el mundo, con el exterior, de forma integrada y estable. Define entonces a la madre suficientemente buena como “...aquella que en todo momento se plantea que su intervención debe estar al servicio de sostener la indeterminación que define la naturaleza humana...” (Korinfeld, 2014, p. 8).

Es importante tener en cuenta que al decir “suficientemente buena” no se está queriendo aludir a un concepto de perfección absoluta, sino todo lo contrario, Korinfeld (2014) expresa que la perfección está vinculada a las máquinas y no a los seres humanos. Los humanos somos seres imperfectos por naturaleza, tenemos y cometemos errores, fallas, y eso es justamente una de las cosas que nos diferencia de estas máquinas perfectas. El concepto de “suficientemente” entonces, tiene que ver, según los aportes que el autor toma de Kaës et al. (1993), con el construir un ambiente lo suficientemente facilitador, subjetivado y contenedor como para que ese cachorro humano pueda sentirse sostenido, protegido y por consiguiente seguro en el entorno en el que se encuentra.

Si lo pensamos desde la intervención realizada en el año 2013 en el turno de la noche de este liceo, y tomamos como referencia una entrevista en profundidad realizada al subdirector encargado del mismo, se puede vislumbrar como este turno se propuso entablar una nueva y distinta forma de trabajo, en donde justamente la prioridad, fue otorgarle a los jóvenes y adolescentes que lo integraban, el apoyo, los recursos y los cuidados necesarios, para que estos

chicos y chicas puedan sentirse protegidos, contenidos. De cierta manera, estos muchachos que vuelven a intentar una nueva oportunidad en el camino de la educación, resultan ser tan inestables, desprotegidos e indefensos, como lo son los bebés en sus primeros días o meses de vida, de los que hablaba Korinfeld (2014) y hasta el mismo Winnicott (1979). Debido a que, fueron estos sujetos desplazados del sistema, de la sociedad, fueron señalados y puestos a un costado de la realidad social, económica y cultural vigente en ese entonces, ellos construyeron lazos y uniones débiles, inestables, para con esa sociedad, no tuvieron el sostén y el apoyo que necesitaban de las instituciones para elaborar un sentido de pertenencia, y no solo eso, sino que estos sentimientos, estos sentidos y significados truncos (como se veía con anterioridad), fueron reforzados de alguna manera por un entorno familiar, que no pudo otorgarles la estimulación necesaria para construir en ellos lazos de filiatorios y verdaderas trayectorias de inclusión tanto a nivel educativo, como social. Tendieron a reproducir las trayectorias heredadas, no pudieron despegarse de ellas y construir las suyas propias. Ahora en cambio, vuelven por una nueva oportunidad, pero vuelven indefensos, inmaduros en ese tema, frágiles, y de alguna forma la institución, y sus representantes deben brindarle el sostén y la contención que necesitan para hacerse fuertes, para sentirse seguros y protegidos. Se trata entonces, de ofrecerles una institución lo suficientemente subjetivada como para que ellos puedan sostener ese proceso. Deben elaborar esa subjetivación requerida en las instituciones, y deben hacerlo formando un equipo, un conjunto, un todo. (Korinfeld, 2014)

Así como la madre de ese bebé recién nacido, las instituciones deben tener la capacidad de poder oficiar tanto de “pecho bueno”, como de “pecho malo”, las cuales son concepciones que introduce la psicoanalista Melanie Klein, haciendo referencia al concepto de relación de objeto. (Laplanche y Pontalis, 2004). Implicaría poder otorgarles en un inicio a estos sujetos, toda la contención y el sostén que necesitan para sentirse integrados y satisfechos pero también, brindarles las frustraciones necesarias para que puedan construir en ellos, las herramientas y recursos para enfrentar luego al mundo, es decir, si bien generaran en ellos sentimientos de gratificación, también los ayudarán a controlar y sobrellevar situaciones de estrés o de sufrimiento, que puedan desencadenar sentimientos de miedos o de angustia y generar que los mismos se paralicen. (Segal, 1987). Porque el no saber sobrellevar este tipo de situaciones puede ocasionar lo que esta autora psicoanalista propone como ansiedades de tipo persecutorias, las cuales son formas, mecanismos que los sujetos suelen utilizar para defenderse, formas primitivas de defensa (debido a su inestabilidad y fragilidad) ante aquello que los amenaza. En este sentido Kaës et al. (1993) plantea, que los mecanismos de defensa son normales ante la presencia de sufrimientos que alteran el equilibrio de la institución, requieren un trabajo psíquico de la misma, destinado a evitar la angustia y la destrucción de lo que han logrado. El problema estaría en si la posibilidad de sufrir dicha angustia, paralizara de tal manera a la institución que los volviera rígidos e

intransigentes en su funcionamiento, negando, ocultando, aquello que ocurre o transfiriendo la carga emocional que se desprende de ellos, hacia aspectos de índole más superficial, o materiales. (Renau, 1998).

Es ello que el autor, Bleger (1986) plantea:

El conflicto es un elemento normal e imprescindible en el desarrollo y en cualquier manifestación humana: la patología del conflicto se relaciona, más que con la existencia del conflicto mismo, con la ausencia de los resortes necesarios para resolverlos o dinamizarlos. (p. 75)

Por ende, las instituciones deberían construir junto con los protagonistas que la componen, las estrategias necesarias para poder elaborar y resolver sus conflictos, es decir, transformar los mismos en problemas y no en dilemas, de acuerdo al decir de Fernández (1994). Y de esta forma otorgan a sus integrantes (en este caso los adolescentes o jóvenes) los recursos que necesitan para resolver los problemas que puedan surgir al salir a enfrentarse al mundo exterior.

Es por eso, que este turno nocturno que compone al liceo en cuestión, se propuso como principal estrategia no trabajar de forma aislada ni con verticalidades en cuanto a la relación entre los distintos actores que lo integraban. Conformaron un equipo unido de trabajo, en donde no importaban las jerarquías, o los personalismos, sino por el contrario, la característica principal del mismo, fue trabajar todos en forma conjunta, apoyándose y ayudándose unos a los otros, para lograr así conformar un sistema de contención para estos chicos que se encuentran re-afiliándose nuevamente al sistema, y que resultaban en sí, el objetivo principal de dicho equipo.

Este grupo unido por tanto, se compuso no solo por el subdirector (encargado de dirigir este turno, ya que, como se vio anteriormente, cada turno tiene su propio encargado de dirigirlo, aunque por supuesto, la dirección máxima y general esta destinada a la directora de toda la institución. La creación de este personaje en los liceos funciona como una especie de ayuda en la organización y conducción del mismo) sino también por las adscriptas que trabajan allí, los docentes que dictan clases en el turno, los administrativos, y por supuesto los propios estudiantes. La finalidad por tanto del mismo, fue siempre elaborar las estrategias necesarias para retener a todos los alumnos en la institución, sostenerlos, apoyarlos logrando que se sintieran parte importante y esencial de la misma.

Pérez de Lara (2009) expresa que la educación de hoy en día también ha olvidado esa primera relación educativa de la que se hablaba con anterioridad, esa primera mediación con el mundo, ese primer vínculo que la madre conforma con su bebé recién nacido y que en definitiva ofrece el punta pie que da origen a la educación del hoy. Pensar en esta experiencia primaria de la madre con su hijo, remitirse a ese momento, implicaría construir de alguna forma, una senda en este camino como educadores, maestros, e incluso docentes. Se trata de aceptar a ese otro del

que habla la autora (estudiante, adolescente, joven, etc) tal cual es, sin importar sus diferencias, y no pretender cambiarlo en el transcurso de la relación que se conforme.

Como plantea Larrosa (2009), implica además, reivindicar un modo de habitar y de estar en el mundo, de vivir y componer esos espacios educativos que tan deteriorados o mal conceptualizados se encuentran hoy en día, espacios que a su vez se tienden a vivir desde un lugar de expertos, de profesionales que poseen un saber, pero que de acuerdo a esta nueva visión, a este nuevo capítulo en el libro de la educación, se puede visualizar al mismo, desde un lugar en el que se reconoce las limitaciones del otro, se reconoce el límite de nuestras posibilidades, rescatar el lugar del “no- saber”, y comenzar a visualizarse en dichos espacios como sujetos de y en experiencia.

Siguiendo esta misma línea el subdirector de dicho turno plantea, en una de las entrevistas en profundidad que se realizó en el contexto la intervención realizada (2013):

En realidad la propuesta fue siempre tratar de que los docentes estuvieran cercanos a los estudiantes, que nosotros a su vez trabajáramos como nexo para ellos, pero que el estudiante supiera también que tenía a donde recurrir... quizás el espíritu del... es justamente que no estén solo en un salón de clase sino que se sientan cómodos en cualquier espacio del liceo en el que se encuentren. Es importante que el estudiante no se sienta perdido donde esté, y de alguna forma u otra... estos gurises se sienten parte del lugar en el que se encuentran, parte del liceo.

Implicó entonces establecer un compromiso con los integrantes de este equipo de trabajo, en donde todos estuviesen involucrados y dispuestos a otorgarles la contención y el sostén que estos jóvenes necesitaban para permanecer en la institución y sentir la misma como propia. Resulta preciso por ende, como asegura Korinfeld (2014), generar más responsabilidades tanto a nivel político como subjetivo, mas involucramiento por parte de todos los protagonistas del equipo, de la institución en si, y pensar dichas responsabilidades como posibles herramientas que facilitarían un mejor trabajo y una mejor inclusión de todos y no como simples exigencias u ordenamientos pre-establecidos.

Si pensamos como dice Korinfeld (2014) en la práctica docente como algo inherente a la producción de subjetividad de los sujetos, resulta imprescindible imaginar la misma desde un juego de transmisiones, porque para que haya enseñanza, debe haber transmisión, intercambio, y para que este a su vez se genere, debe producirse una afectación mutua entre los involucrados, para que de esta manera, se construya un verdadero proceso de subjetivación.

De alguna forma, es lo que este grupo del turno de la noche ha intentado implementar con sus estudiantes, hacerlos sentir parte importante y esencial del centro, producir con y para ellos las estrategias y herramientas necesarias, que les permitan luego salir a enfrentar el mundo.

Generando un vínculo, donde la transmisión y el intercambio sean los principales características del mismo. Es decir, se trata de producir algo en el otro, pero a su vez permitir que este, genere algo en mí. Es preciso permitirse aprehender con y del otro, para poder fomentar así un verdadero proceso de enseñanza y de aprendizaje. Porque el aprendizaje como dice Freire (2002) es algo que nunca termina y nunca debe perderse, incluso en los propios docentes, educadores, maestros. Se trata entonces, de lograr recomponer los códigos comunes perdidos, de incentivar la mirada, la escucha, pero sobre todo el dialogo y con él la comunicación entre los distintos integrantes de las instituciones, que estos puedan hablar el mismo lenguaje, entenderse, comprenderse, volver a unificar los códigos para generar una comunicación verdadera. Es en base a esto que el subdirector de dicho turno plantea (2013):

Los chiquilines son parte importantísima del equipo, la parte fundamental, diría yo. En realidad nosotros trabajamos para ellos...es importante para nosotros no perder de vista eso... los profesores que trabajan en la noche, no han perdido nunca de vista que ellos eligieron apostar por los estudiantes, no por una cuestión salarial ni mucho menos, y eso también nos parece bastante importante y a tener en cuenta... nosotros estamos trabajando con gente que se re-inserta en el sistema, no gente que ingresa por primera vez, o sea que el desafío es doble, porque estás con gente que trabaja, que tiene hijos, o lo que sea y también los tenés que mantener en un sistema que una vez los excluyó. (Entrevista en profundidad realizada al subdirector del turno nocturno, en el marco de la intervención realizada en un liceo de Ciclo Básico)

Por ende, este equipo se propuso otorgarle a estos chicos nuevos lentes para ver el mundo, nuevas formas de concebir, de interpretar a realidad, nuevas herramientas y recursos para construir junto a ellos un nuevo proyecto de vida, un camino distinto a seguir. Les otorgan la oportunidad de componer verdaderos lazos filiatorios con la educación, y con el propio sistema en si. Como dice Korinfeld (2014) de acuerdo a las conceptualizaciones realizadas por Winnicott (1979), en relación al concepto de “madre suficientemente buena”, se trata de brindarles a estos chicos un espacio, un lugar lo suficientemente subjetivizado, en el cual puedan sentirse, cómodos, seguros y completos. No se trata solo de promover la transmisión mutua y la afectación entre los integrantes del equipo, sino también de poder incorporar sus historias, trayectorias y experiencias, se trata de incluir los itinerarios subjetivos de estos jóvenes, de incorporarlos en todo su ser, para poder elaborar junto con ellos, nuevas posibilidades. Implica por ende conocer sus historias, sus familias, sus realidades, saber reconocer a los alumnos por su esencia y no simplemente por un numero o un apellido, porque solo así es posible una verdadera inclusión de estos jóvenes, solo aceptándolos como realmente son, sin intentar cambiarlos, se puede construir con y para ellos, una nueva forma de aprendizaje y de enseñanza. (Korinfeld, 2014)

Porque como expresa el subdirector (2013)

La inclusión es necesaria, pero la inclusión honesta, porque la inclusión por inclusión, a la larga es exclusión del chiquilín. La inclusión para que te quede acá adentro sin que logre una herramienta, para que logre después salir afuera, es una exclusión, porque ese chiquilín logra pasar primero, segundo, tercero, pero no cambio absolutamente nada en su proceder ni en su... ni en como desenvolverse afuera. Entonces a la larga es exclusión. (Entrevista en profundidad realizada en el contexto de una intervención realizada en el liceo, en el año 2013)

Y cuando se habla de inclusión, se hace referencia a un “conjunto de procesos sin fin” (Booth y Ainscow, 2002, p.19) destinados justamente a implementar ciertos procesos en la educación, que permitan fomentar e impulsar la participación de los estudiantes, y de todos y cada uno de los protagonistas de las instituciones educativas, en la construcción de los programas, de las estrategias de trabajo, de los enfoques y las estructuras que se priorizaran en el centro en cuestión, las metodologías a utilizar en el mismo, generando de esta manera un aprendizaje y una enseñanza mas inclusiva y de calidad para todos. (Booth y Ainscow, 2002)

Este equipo de trabajo ha utilizado a lo largo de todo el año 2013 distintas estrategias y recursos para otorgarle a estos chicos (y no tan chicos) un espacio, un lugar propio, donde se sintieran apoyados y contenidos, y donde pudieran sentirse como en casa. Entre estas estrategias se le da especial valorización a aquella con la cual decidieron cerrar el año, se trata de la planificación de un paseo de fin de año, que incluía la participación e invitación a todo los integrantes del correspondiente grupo, es decir, tanto las adscriptas, como el subdirector, los propios estudiantes, los docentes y los administrativos estaban invitados a asistir al mismo, y se comprometieron a organizar dicho paseo semanas antes del fin de las clases. Se distribuyeron tareas, y distintos roles con el fin de volver más dinámico y ágil dicho proceso, algunos eran los responsables de conseguir las rifas, y de distribuir las entre los involucrados, mientras otros se encargarían de vender estas últimas. Por otra parte, estaban quienes se encargaban de contar y guardar el dinero, y aquellos responsables de organizar todo lo relativo a hospedajes y locomoción. Se eligieron varios destinos dentro del país, lugares no muy lejos de la capital, pero a los que muchos aún no conocían. Incluso se incluyó en dicho viaje a las familias, esposas/os, hijos, parejas, de los invitados, lo que volvió el paseo un acontecimiento mucho mas inclusivo y enriquecedor.

La organización de este viaje otorgó el cierre ideal para este año lleno, por un lado de compromisos y de responsabilidades para cada uno de los integrantes que compuso este equipo, donde tuvieron que atravesar una serie de acontecimientos o sucesos para poder afianzarse como grupo realmente unido, pero por otro lado, es a partir de este trabajo realizado en el correr del año

que hoy surgen los frutos, y que pueden visualizarse los logros que este turno pudo forjar con las estrategias y metodologías de trabajo que implementó. De acuerdo a lo que los propios estudiantes expresaron en algunas de las actividades que se realizaron con ellos, podemos concluir como efectivamente este equipo logró su cometido, es decir, pudieron construir con ellos ese lugar subjetivado y de sostén que necesitaban para poder sentirse parte de algo, para sentirse escuchados, y valorados, donde sus opiniones e inquietudes si fuesen tomadas en cuenta, un lugar en donde la comunicación y el intercambio fueran las principales características en las relaciones y vínculos que se componen entre los distintos integrantes, donde los códigos de la comunicación vuelven a ser instituidos, y ocupar así el lugar que merecen, y donde el otro nuevamente es valorado y considerado como esencial en la vida del sujeto, y por consiguiente en el aprendizaje y en la enseñanza del mismo.

A continuación se detallarán algunas de las expresiones que los propios estudiantes expusieron en las actividades realizadas en la intervención llevada a cabo en el 2013:

“...En el liceo me siento muy a gusto, cómoda y contenta. Me gusta mucho venir porque me divierto con mis compañeros y aprendo con mis profes...” (Alumna de 2° año de liceo)

“...Me siento bien, conforme con los profesores y la dirección. Hacía muchos años que no estudiaba y la verdad que no me arrepiento de haber comenzado de nuevo” (Alumnos de 3 año)

“...Me siento cómoda por el trato que nos da los profesores, las adscriptas, el director, como nos enseña y el apoyo que nos da, y porque se preocupan en que todos vengamos a estudiar. Es un ambiente lindo para estudiar” (Alumna de 3° año de liceo)

“Específicamente me siento re bien y cómoda ya que nunca eh llegado hasta esta altura del año, básicamente el nocturno me re cambio y me hizo sentir que realmente podía progresar” (Alumna de 1° año)

“... Lo que me gusta es el liceo como lo reformaron este año, el trato que hay entre los profesores y alumnos, y la facilidad y comprensión de los profesores, adscriptas y directores si nos sucede algo y no podemos asistir a clases” (Alumna de 3° año de liceo)

4. Reflexiones ¿finales?

A lo largo de este trabajo monográfico lo que se ha intentado hacer tomando los resultados obtenidos en la intervención realizada en el año 2013 en el turno nocturno de un liceo de Ciclo Básico, es dar a conocer la experiencia que el equipo de trabajo conformado en el mismo, ha construido, y poder dar luz a las estrategias y propuestas que implementaron, con el fin de comprender que si es posible generar cambios en la educación, que si se puede producir nuevos sentidos y significados para los jóvenes y adolescentes, y de esta manera fomentar una nueva forma de concebir la enseñanza media obligatoria, priorizando la educación y el aprendizaje de los jóvenes por sobre todas las cosas. Y para lograrlo (como se ha venido analizando en los capítulos anteriores), es preciso realizar una transformación en el modo en que se desempeñan las estrategias y las metodologías de funcionamiento y de relación para con los estudiantes. Se requiere romper con la verticalidad en los vínculos que se forman entre los distintos actores de la novela institucional, generar nuevos y mejores lazos de comunicación entre ellos, en los cuales se priorice la escucha y el intercambio como dos herramientas fundamentales. Es preciso desarrollar una nueva forma de vincularse con el otro, remitiéndonos a aquella primera y primitiva relación que mantiene el bebé con su madre y que según plantea Pérez de Lara (2009), son las raíces sobre la que luego se levantará la educación propiamente dicha. Es decir, se trata de volver a otorgarle a ese otro el lugar que merece en la conformación de los individuos como sujetos sociales y culturales. Implica dejarnos afectar por ese otro, escuchar lo que este tiene que decir, poder intercambiar con él conocimientos, saberes y comprender a su vez, que no existe el conocimiento absoluto, reconocer las limitaciones de cada uno, para poder así dejarse involucrar realmente, por lo que el otro tiene para transmitir. (Larrosa, 2009)

Porque como dice Korinfeld (2014)

Si participamos con nuestro cuerpo y nuestros afectos y pasiones en el acto de educar, si nos afectamos cuando estamos en posición de afectar, si pensamos en la dirección y el destino de nuestras palabras, nuestras acciones, y nuestros gestos, si somos responsables de lo que seleccionamos y también de lo que olvidamos y equivocamos, ese acto se convierte en un juego que es posible jugar de un modo diferente, un juego –al que aludía Winnicott- en el sentido de la creatividad y la invención” (p.12)

Este equipo elaboró una nueva táctica de trabajo fomentando la inclusión y la unión como principales características de la misma, es decir, compusieron juntos un proyecto en donde la cohesión entre sus integrantes favoreció la construcción, como planteaba Corea (2005), de un sentido de permanencia y de identidad de los jóvenes y adolescentes respecto de la institución en si. Y esta nueva e innovadora forma de comportarse frente a los estudiantes y de considerar y

relacionarse con ellos, permitió construir nuevas experiencias y trayectorias en relación a la educación en la vida de estos jóvenes, una nueva forma de concebir la enseñanza y de definir e interpretar la educación y el propio aprendizaje en sus vidas. Hoy lo ven como una nueva senda, una nueva oportunidad, un nuevo camino a seguir, que favorece y mejora su calidad de vida, una vía para poder progresar en aquella carrera u oficio que desean seguir o que les gustaría implementar años posteriores.

Por tanto, es posible afirmar de acuerdo a los aportes de la intervención que se realizó el año 2013, y de acuerdo al decir de Castel (2010), que si es posible construir algo nuevo y beneficioso de la crisis y el conflicto, algo positivo para la vida de estos jóvenes y adolescentes, es decir, si se puede crear una nueva posibilidad, una nueva opción para estos chicos que fueron desafiados en un primer momento y que hoy buscan construir nuevas puertas, nuevos destinos. Pero para poder lograrlo, necesitan del apoyo, el sostén, el compromiso y la responsabilidad de todos los involucrados en esta novela institucional, porque como dice Murillo (2003) para que el cambio sea posible, debe gestarse desde la comunidad educativa en su conjunto, por ende, que todos deseen y estén dispuestos a generarlo y a colaborar en la realización de un nuevo proyecto a favor de dicho cambio. Involucra la participación de los docentes, del papel determinante que asuma la dirección del centro, los administrativos, y de los propios estudiantes que asisten al mismo, como principales protagonistas de la novela, incluso, resulta de gran importancia la función que cumplen aquellos que dirigen y conducen el sistema de la educación en si, quienes garantizan el cumplimiento de los derechos y obligaciones de todas las partes, quienes determinan en definitiva que el se cumpla el contrato fundacional establecido entre ellos.

Es cuestión entonces, de dejar atrás estas dinámicas de funcionamiento regresivas, según el decir de Fernández (1994), y de Frigerio et al. (1992) y fomentar mecanismos de funcionamiento progresivos y renovadores, que permitan adecuarse a cada situación, es decir que resulten lo suficientemente flexibles y dinámicos como para modificarse, de acuerdo a cada caso. De alguna forma implica vivir la experiencia educativa como algo nuevo día a día, dejarse sorprender por ese otro (estudiante, alumno) o por esos otros, vivir la enseñanza como si todos los días fueran el primer día (Pérez de Lara, 2009).

Esto no implica olvidarse según dicen Coll et al. (1999) de la función socializadora de la educación ni del marco institucional en el cual la misma está inmersa, sino de poder conjugar ambas condiciones y a su vez incorporar el sentido individual de la educación, el poder justamente ver a estos jóvenes como seres individuales, diferentes, conocer sus historias, sus experiencias, sus realidades. Se trata de encontrar una relación entre estas tres características o determinaciones de la enseñanza, y generar a su vez teorías y contenidos que integren y vinculen el aprendizaje, la cultura, la enseñanza y el desarrollo, impidiendo que estas se contradigan o se opongan entre si.

Este equipo entonces, elabora para y con los estudiantes una nueva oportunidad de re-elaborar sus proyectos de vida, oportunidad que en el presente trabajo se la definió como re-afiliación, debido a que les brinda a estos jóvenes y adolescentes la posibilidad de volverse a afiliar en el sistema educativo, y en la sociedad en si. Pero esta vez, desde una nueva perspectiva, construyendo lazos y vínculos totalmente renovadores con los distintos actores de la novela institucional. Porque como se veía con anterioridad, no se trata de re-componer aquellas viejas relaciones, ni de reconstruir aquello que se perdió, sino muy por el contrario, implica construir algo nuevo, empezar de cero con las instituciones y los integrantes que la componen, elaborar nuevas formas de relacionarse y de comportarse con las mismas, nuevas estrategias, nuevas metodologías de trabajo, nuevos enfoques, en donde se priorice la inclusión y la participación de todos, en favor de un mejor aprendizaje y una educación de calidad. Involucra según el decir de Frigerio et al. (1992) la restructuración de las relaciones entre la sociedad y las instituciones educativas, se trata de construir un nuevo contrato entre ellos, de re-crear las “cláusulas” del mismo, a través de la implementación de ciertos deberes y obligaciones, siendo estos últimos garantizados nuevamente por el estado. Por tanto, se requiere de una construcción social, que debe ser abordada a nivel multilateral, y multidisciplinariamente. (p. 26)

Es por esto que sería mejor no hablar de “reflexiones finales”, sino de reflexiones que involucren una nueva apertura, un nuevo comienzo.

Referencias Bibliográficas:

- Administración Nacional de Educación Pública, y Consejo de Educación Secundaria. (2009). *Proyecto de impulso a la universalización del Ciclo Básico PIU*. Recuperado de <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf>
- Bentancur, N. (2011). Reflexiones a cerca de las políticas de inclusión en la educación media nacional. En Unidad académica del espacio interdisciplinario. Universidad de la República del Uruguay. La desafiliación en la educación media y superior. Un enfoque interdisciplinario, 2(10), 47-58. Recuperado de <http://www.ei.udelar.edu.uy/renderResource/index/resourceId/19003/siteId/12>
- Bleger, J. (1996). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio para la educación inclusiva.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres: Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. Zona Erógena. N°35. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>.
- Real academia española (2001). *Diccionario de la real academia española*. (22ª ed.) Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=desercion>
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Filgueira, M., y Gadea, G. (2008). *Excluidos-incluidos en la actual dinámica institucional de la escuela pública*. II Coloquio de Emergencia Social. Exclusión inclusión. Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Vol. VIII. Montevideo: Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis.
- Filgueira, M., y Brovetto, E. (2010). El psicólogo trabajando en los grupos en la

- Institución educativa. En Albónico, G. *Otra voz en la educación: El trabajo de psicólogos en escuelas y liceos*. Montevideo: Psicolibros.
- Filgueira, M., y Angeriz, E. (2014). *Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. Recuperado de http://www.infeies.com.ar/bajar/l.Angeris_Filgueira.pdf
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, J. y Aguerro, I. (1992). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática función antiarcóntica*. Buenos Aires: Del Estante Editorial
- Kaës, R., Belger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R.,... Vidal, J.P. (1993). *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Korinfeld, D. (2014). *Instituciones suficientemente subjetivizadas*. II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación". Recuperado de <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Korinfeld,%20Daniel.pdf>
- Laplanche, J., y Pontalis, J.B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C., y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en la educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo sapiens.
- Lewkowicz, I., y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ministerio de Desarrollo Social. (2009). *Uruguay: Jóvenes y adolescentes dicen*. Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2008. Recuperado de http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9786/1/enaj_informe_preliminar.pdf

Ministerio de Desarrollo Social. (2012). *Jóvenes en Red*. Recuperado de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/v/14544/3/innova.front/jovenes_en_red

Murillo, F.J. (2003). *El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Perez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de si. En Skliar, C., y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en la educación* (pp. 45-77). Rosario: Homo sapiens.

Renau, M. (1999). *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Paidós.

Ruiz, M. y Viñar, M. (Comp.). (2012). *Sentidos y Genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes*. (Proyecto de Investigación Inclusión Social). Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay. Montevideo.

Segal, H. (1987). *Introducción a la obra de Melanie Klein*. Buenos Aires: Paidós

Solé, I., y Coll, C. (1999). Los profesores y la concepción constructivista. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, J., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 7-23). Barcelona: Graó.

Tejera, M. y Dutra, L. (2013). *Proyecto de intervención: Liceo X. Turno Nocturno*. (Trabajo final pasantía: Instituciones educativas: sentido dado a la novela de la (des)afiliación). Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay. Montevideo.

Viñar, M. (2009). *Mundos adolescentes y vértigos civilizatorios*. Montevideo: Trilce.

Winnicott, D. (1979). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa