

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**De la subjetividad pedagógica a la subjetividad
mediática en la educación media básica uruguaya.
Una mirada a la institución educativa desde la conformación
de los estados nacionales hasta nuestros días.**

Claudia Espeldoype

Tutor: Lorena Fernández

2011

De la subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática en la educación media básica uruguaya: Una mirada a la institución educativa desde la conformación de los estados nacionales hasta nuestros días.

(...) Al menos para los docentes que representan la escena, el aula ha perdido sentido como espacio educativo. Se vive como un simulacro, como un "como si": el docente hace como si enseñara, los estudiantes hacen como si aprendieran. (...)

Gabriel Kaplún

INDICE:

INTRODUCCIÓN.....	2
0.1 Presentación del tema.....	2
0.2 Metodología de análisis.....	3
0.3 Dimensiones a analizar en cada capítulo.....	4
CAPÍTULO I: INFANCIA, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN. EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN LA CONFORMACIÓN DE LOS ESTADOS MODERNOS.....	6
1.1 La educación en la conformación de los estados modernos.....	6
1.2 La educación en el Uruguay moderno.....	16
1.3 Transformaciones en la sociedad y en la educación uruguaya en la segunda mitad del siglo XX.....	22
CAPÍTULO II: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL ADOLESCENTE EN LA EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA.....	31
2.1 Adolescencia: miradas desde la academia.....	31
2.2 Conceptualización de la subjetividad adolescente.....	33
2.3 La educación media como productora y reproductora de subjetividad: el pasaje a un nuevo escenario.....	37
2.4 Un pacto por la subjetividad adolescente en el declive de las instituciones educativas.....	43
CAPÍTULO III: Síntesis y Reflexiones finales.....	54
BIBLIGRAFÍA CONSULTADA.....	58
FUENTES DOCUMENTALES.....	61

0.1 PRESENTACIÓN DEL TEMA.

EL presente trabajo constituye la monografía final de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de la República.

A través de las sucesivas páginas se intentará abordar en forma reflexiva, los procesos que ha atravesado la institución educativa desde la instauración de los estados nacionales hasta nuestros días, así como los procesos subjetivos que ha motivado en los adolescentes estudiantes de la educación media básica de nuestro país, que hoy desde su “superficie” se traducen en aburrimiento y falta de interés.

Nuestro sistema educativo, especialmente la educación media básica, se constituye en un agente de exclusión. Esto es en la medida que siendo que el 89% de los egresados de primaria se matriculan en la educación media; el 29,4% repiten y/o desertan en el nivel medio básico, generando fuertes improntas en sus trayectorias futuras: educativas, laborales y emancipatorias que los coloca cada vez más en terrenos de exclusión.

Cuando se exploran las razones de los eventos de repetición y deserción, los adolescentes expresan en su gran mayoría, la falta de interés, el aburrimiento y la falta de sentido de lo didáctico para el futuro cumplimiento de roles adultos. Estas afirmaciones, que en un comienzo pueden tentar a la culpabilización de los propios adolescentes y sus familias; nos han llevado a colocar a la institución educativa, y en particular la educación media básica, en el centro de nuestro interés. Para ello ha sido necesario analizar los procesos que ésta ha atravesado desde su creación hasta nuestros días; identificando los movimientos que se han dado en los estatutos de niñez y posteriormente de adolescencia estrechamente relacionadas con la creación, consolidación y decadencia del estado moderno.

Este trabajo no intenta constituirse en una investigación acabada, sino que persigue el objetivo de aproximarse al objeto antes descrito, identificando los principales elementos constitutivos del mismo. Es importante poder aportar elementos de análisis a un tema que pese ser considerado de gran importancia y

preocupación, posee poca investigación de tipo cualitativa que integre la voz de los adolescentes¹.

Por otro lado, consideramos que se constituye en un tema de gran interés para las Ciencias Sociales en la medida que da cuenta de la complejidad que lo conforma. Asimismo, de los desafíos que debe enfrentar nuestro país en materia de políticas educativas y acerca del lugar que hoy se le asigna a las generaciones jóvenes: patrimonio del presente y futuro de nuestra sociedad.

0.2 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Para abordar el estudio de nuestra temática y para exponerla posteriormente, fue necesario hacer un recorrido que ha pasado varias veces por los mismos puntos pero desde diferentes niveles y con distintos grados de complejidad; para luego reordenar lo analizado a los efectos de su exposición.

Kosik (1968) señala que el conocimiento de lo real es un claroscuro de verdad y engaño, en donde a partir de un rodeo de sucesivas aproximaciones, conocemos la esencia de las cosas; su estructura íntima en su procesualidad.

La realidad se nos presenta en sus aspectos fenoménicos, mostrando apenas la capa más superflua que la constituye. En este proceso de análisis, el interés inicial surgió precisamente de una percepción sensible de la realidad que mostraba la falta de atractivo de los adolescentes por el liceo, el aburrimiento, la falta de proyección al futuro mediano, la pérdida del valor del esfuerzo... Apresurarse a totalizar desde allí nos haría correr el riesgo de quedarnos solamente con el fenómeno visible y llegar a afirmaciones simplistas que culminarían por culpabilizar a los propios adolescentes de esta situación.

Desde una perspectiva materialista, adherimos a la idea de que la realidad existe más allá de la conciencia de los hombres que la piensan. En este sentido, es el objeto quien ofrece la síntesis de mediaciones que lo atraviesan.

Es por ello que en el proceso de análisis de nuestro objeto, ha sido necesario ahondar en categorías tales como "educación", "niñez", "adolescencia",

¹ "En relación a la deserción en Educación Media, es poca la investigación que el país dispone, a pesar de haber sido identificado como uno de los problemas más relevantes que el país enfrenta en el campo educativo. No existen prácticamente estudios de tipo cualitativo que integren al análisis de la problemática, la perspectiva de los y las adolescentes: de aquellos que permanecen en el sistema y de los que se han ido." (ENIA, 2008:37)

“estado”, “capitalismo” “subjetividad”, entre otras. Pero a su vez, éstas tienen un orden y una jerarquía: Kosik señala que la totalidad concreta es la totalidad estructurada como síntesis jerárquica de múltiples determinaciones. Esto quiere decir que su estructura tiene un orden, “complejo de complejos que se contienen y superan”.

Al llegar al “concreto pensado”, se hace necesario diseñar una lógica de exposición que sea clara al lector. Esta lógica no da cuenta de los múltiples movimientos, de las idas y vueltas a la hora de analizar las diversas determinaciones que hacen a la complejidad del objeto.

Siguiendo esta línea, adherimos a una perspectiva teórica histórico-crítica que rescata la procesualidad que encierra el objeto de estudio; sin embargo, también se incluyen en este trabajo otras perspectivas teóricas, así como disciplinares a los efectos de enriquecer nuestro análisis.

0.3 DIMENSIONES A ANALIZAR EN CADA CAPÍTULO.

El presente trabajo se estructura en tres capítulos.

En el primer capítulo se analiza la evolución histórica de la institución educativa, así como la evolución del concepto de niñez y adolescencia en el marco de la conformación y consolidación de los estados nacionales. Alcanzando este análisis, al estudio de estos procesos en nuestro país.

Desde la mirada histórica, también iremos analizando el lugar de la educación secundaria en la estructuración del sistema educativo, y la coexistencia de los diferentes fines que le han sido asignados a lo largo de la historia.

Por último, analizaremos las transformaciones que se produjeron en la segunda mitad del siglo XX en el modelo de acumulación capitalista y las políticas sociales. Intentaremos comprender también, las políticas educativas neoliberales, a los efectos de ilustrar el escenario social en que la institución educativa uruguaya se encuentra hoy inmersa.

En el segundo capítulo nos interiorizaremos en las diferentes miradas que la academia ha tenido acerca de la adolescencia en cuanto categoría de análisis. Esto nos permitirá tomar una postura para el abordaje del estudio de la subjetividad adolescente en cuanto proceso de integración a la sociedad.

Analizaremos también según el contexto histórico, los tipos de subjetividad que genera cada dispositivo. Especialmente nos centraremos en la institución educativa como productora de subjetividad en el escenario del declive institucional².

Finalmente nos concentraremos en la subjetividad de los estudiantes de la educación media básica de nuestro país, desde una perspectiva de derechos que resalta la necesidad de generar un “pacto” por las generaciones adolescentes.

Retomando las categorías de “desubjetivación”, “resistencia” e “invención” de Corea y Duschatzky (2002), analizaremos cuánto hay de unas y otras desde el mundo adulto ya sea por parte del liceo, como por parte de la familia (en cuanto institución de estrecha relación con el mismo) y como portadoras de autoridad simbólica.

Este capítulo será especialmente ilustrado con las percepciones de adolescentes uruguayos (estudiantes y desertores) de la educación media³ que se expresan acerca de diferentes temas en relación al sistema educativo.

En el tercer capítulo, presentaremos una serie de reflexiones con el interés de sintetizar lo estudiado y retomar algunas cuestiones que se plantearán como posibles ejes para posteriores instancias de estudio y profundización sobre estos temas.

Creemos que el abordaje de esta temática puede constituirse en un aporte interesante para contribuir a la reflexión desde el Trabajo Social en cuanto disciplina que desarrolla una inserción en el ámbito educativo, sobre un tema que muchas veces no es percibido en su complejidad por los principales actores involucrados.

² Expresión utilizada por las autoras Corea y Duschatzky (2002) para referirse a la pérdida del soporte central de las instituciones modernas desempeñado por el estado moderno. Por su parte Corea y Lewkowicz (2004), hablan del “desfondamiento de las instituciones” para referirse al mismo concepto.

³ “Percepciones adolescentes 2003 – 2008” Sistematización de producciones escritas que relevaron la opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008. (ENIA - Baleato, Paula (coord))

CAPÍTULO I: INFANCIA, ADOLESCENCIA Y EDUCACIÓN: EVOLUCIÓN HISTÓRICA EN LA CONFORMACIÓN DE LOS ESTADOS MODERNOS.

1.1 LA EDUCACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE LOS ESTADOS MODERNOS.

Pensar en la evolución del concepto de niñez y adolescencia, nos remite necesariamente a su vinculación con el concepto de educación manejado en cada época. Siguiendo el análisis de Julia Varela y Fernando Alvarez-Uría (1991), éstos señalan que la niñez, como categoría social de reciente aparición, se encuentra ligada a prácticas familiares, modos de educación y clases sociales.

Es importante señalar que debido a que el concepto de adolescencia y juventud surge recién a finales del siglo XIX y principios del XX, comenzaremos por analizar la evolución del concepto de niñez. Entendemos que en la conformación de dicho concepto, la adolescencia aparece comprendida dentro de un tramo etario que excluye la adultez.

En la Edad Media, la niñez y la adolescencia no se reconocían como etapas diferentes de la adultez. Los niños participaban de la comunidad de acuerdo a sus “fuerzas, penalidades y alegrías”. (Varela, Alvarez-Uría, 1991:23)

Posteriormente, y a partir de la época del Renacimiento, se produce un cambio promovido por reformadores religiosos, la Iglesia instituida y el incipiente Estado administrativo. En medio de una puja de poderes se va arribando a un reconocimiento de la niñez. Se denuncian públicamente atrocidades que se cometían contra los niños, a la vez que se construye un sentimiento de protección, disciplinamiento y tutela por parte de los adultos. Protección, que por un lado genera el reconocimiento de la niñez en la conciencia social, y por otro, lleva al reclutamiento del niño y el adolescente a los ámbitos domésticos (escolar y familiar), excluyéndolos de la vida social y política.

Dentro de la puja religiosa, se identifica a la infancia como objeto de intervención, donde la educación será la herramienta válida para moralizarla.

“En general las características que van a conferir a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, donde se deriva su capacidad para ser modelada, debilidad (más tarde inmadurez), que justifica su tutela, rudeza, siendo precisa su civilización, flaqueza de juicio que exige desarrollar la razón, cualidad del alma, que distingue al hombre de las bestias, y en fin, naturaleza en que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes –en el caso de los moralistas más severos se convierte en naturaleza inclinada al mal– que debe en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada. (...) Se configura pues la niñez, en el ámbito teórico abstracto,

como una etapa para ser troquelada, marcada, a la vez que se justifica la necesidad de su gobierno específico que dará lugar a dispositivos institucionales concretos (...) (Varela, Alvarez-Uría, 1991:19)

Es importante señalar que hasta el momento la educación había estado dirigida a otras edades, concentrada básicamente en la formación universitaria⁴. Lo que hoy llamamos escuela secundaria o liceo, es una institución que se gesta en Europa hacia los siglos XVI y XVII como cursos de tipo preparatorio para el acceso a las universidades. Eran escuelas privadas, llevadas adelante en su mayoría por órdenes religiosas y se hacían cargo de alumnos de una edad aproximada de diez años, durando sus estudios, aproximadamente siete años. Estaban destinadas a varones, de una minoría dirigente y adinerada y se les daba una formación clásica que incluía el aprendizaje del latín, retórica, filosofía aristotélica, lógica clásica y religión. (Obiols y Di Segni, 1998:82-83)

Philippe Ariés⁵ señala que hacia finales del siglo XVII y comienzos del XVIII, comienza un largo período de reclusión, como una especie de “cuarentena”, que se ha extendido hasta nuestros días, a la que se le denomina “*escolarización*”. (Corona, Morfín, 2001:25)

También a partir del siglo XVIII se perfila muy incipientemente la separación entre infancia y adolescencia, en particular en las clases altas:

“(...) Estas designaciones lingüísticas afectan a la infancia rica y forman parte de su propia definición. Las clases populares siguen confiriendo a la infancia, como manifiestan en su lenguaje, un carácter amplio e impreciso: se sale de ella cuando se sale de la dependencia” (Varela, Alvarez-Uría, 1991:25)

Estas definiciones lingüísticas no son casuales ni ingenuas: forman también parte de un esquema de dominación que necesita afianzar determinadas clases sociales y prepararlas para gobernar; así como preparar a los niños de las clases populares para obedecer.

Los distintos dispositivos institucionales (colegios, hospicios, hospitales, albergues, casas de doctrina, y seminarios), tendrán en cuenta los diferentes tipos de infancia y adolescencia existentes: la infancia noble y la de las clases

⁴ Debemos tener que cuenta que el sistema educativo, tal como lo conocemos actualmente, se fue estructurando de arriba hacia abajo: en primer lugar se crearon las universidades, a partir de los siglos XII y XIII; luego los colegios de “enseñanza media” en los siglos XVI y XVII; en la segunda mitad del siglo XIX se estructuran las escuelas primarias, y en la segunda mitad del siglo XX se estructura e institucionaliza la educación inicial. (Obiols y Di Segni, 1998:82)

⁵ Las autoras de “Diálogo de saberes sobre participación infantil”, Yolanda Corona y María Morfín, citan a Philippe Ariés en “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” Taurus, Madrid, 1987. Del mismo modo, Julia Varela y Fernando Alvarez Uría, autores de “Arqueología de la escuela” se basan en otra edición del mismo texto.

distinguidas cuya tutela será compartida por el colegio y la familia; y la infancia ruda de las clases populares, separando entre los niños pobres, para quienes bastará con las instituciones de caridad; y los de estado medio, para quienes el internado sustituirá a la familia.

"(...) en el primer caso se produce una delegación de poder en la familia que a su vez actúa ayudando a su constitución, mientras que en el segundo, el poder político se abroga todo derecho insertando a la infancia pobre en el terreno de lo público. El sentimiento de infancia –y consiguientemente el sentimiento de familia– no existirá entre las clases populares hasta bien entrado el siglo XIX, siendo la escuela obligatoria uno de sus instrumentos constitutivos y propagadores" (Varela, Alvarez-Uría, 1991:26)



También a la interna de los dispositivos institucionales la diferenciación es categórica:

"(...) Pero no se trata únicamente de diferencias de contenidos y actividades sino de la dureza del encierro, el rigor de los castigos, el sometimiento a las órdenes, el distanciamiento de la autoridad, y la autopercepción que se les inculca son el fruto de la diferencia abismal que existe entre los preceptores domésticos, los colegios y <<las escuelas de primeras letras>> destinadas a los hijos de los pobres" (Varela, Alvarez-Uría, 1991:31)

Durante este período de reclutamiento de la infancia y la adolescencia, se gesta y forma un nuevo estatuto del maestro, bien diferenciado del maestro medieval, en principio llevado adelante por los jesuitas que introducen cambios en los contenidos y métodos educativos: vigilancia amorosa en lugar del castigo físico, educación individualizadora, educación diferenciada por sexo y edad, entre otros.

La figura del maestro no solo comprenderá su saber y la transmisión del mismo, sino que además comenzará a posicionarse de otra manera dentro de la organización social⁶; en cuanto empleado público, se constituye en un eslabón

⁶ Quisiera señalar la tensión intrínseca de la figura del maestro desde su constitución hasta nuestros días. Varela y Alvarez-Uría lo ilustran con gran claridad: "La posición social del maestro, las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber y el propio saber escolar contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, desclasado en parte, dividido, individualizado, un sujeto <<esquizoide>>, que ha roto los lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y que, no puede integrarse en otros grupos dominantes, entre otras cosas porque el carácter elemental de las conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impiden. El pago que el maestro recibe por contribuir a producir seres híbridos y soportar su propia ambivalencia posicional no será de orden material -su retribución económica ha sido siempre baja y más todavía en el siglo XIX- sino de tipo simbólico: se lo comparará al sacerdote (como él ha recibido de Dios la vocación para una misión evangelizadora), y se lo investirá de autoridad, dignidad y respetuosidad, falsas imágenes a las que deberá adecuarse no sin dificultades. Y para que cumpla mejor sus funciones, o por si rechazase abiertamente tal modelo, habrá inspectores que se encargarán de recordarle las pautas correctas a que ha de ajustarse, y de penalizarlo en caso de que las infrinja." (Varela, Alvarez-Uría; 1991:37-38)

fundamental en el objetivo de instruir, moralizar, vigilar y mantener el orden vigente.

El saber aparece como propiedad del maestro, quien lo interpreta, adecua y transmite de manera casi omnipotente. Sin embargo, este saber tendrá la característica de ser “neutro”, “inmaterial”:

“(…) es decir, saberes separados de la vida social y política, que no sólo tienen la virtud de convertir en no saber los conocimientos vulgares de las clases populares, sino que además, a través de mecanismos de exclusión, censura, ritualización y canalización de los mismos, impondrán una distancia entre la verdad y el error.” (Varela, Alvarez-Uría, 1991:43)

Es importante contextualizar estos procesos en el marco de la conformación de un nuevo modelo de estado: *el estado moderno*; que para su constitución y permanencia necesita de un modelo familiar determinado: *la familia moderna*, un determinado estatuto de infancia, y determinadas prácticas educativas llevadas a cabo por maestros con las características anteriormente señaladas.

Se burocratiza el aparato estatal, y comienzan a tener un rol importante los empleados públicos. Los Estados en su afán por crearse y consolidarse como Estados Nacionales, comenzaron a implementar medidas de forma de llegar a los ciudadanos de cada territorio. Los gobiernos se acercaron a la vida cotidiana de los ciudadanos a través de actores que cada día se tornarían más importantes, como lo fueron el cartero, el maestro, el policía. (Hobsbawm (a), 1995: 90)

En este marco, los colegios de enseñanza media sufren modificaciones desde el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, como consecuencia del desarrollo de las pedagogías de la modernidad y de los profundos cambios a nivel social y económico a partir del ascenso de la burguesía.

En el siglo XIX, una vez afianzado el sistema del estado moderno, comienza a instituirse el estado nación; que narra “la historia común” de su pueblo, y que en ella, contiene a todos los hombres iguales ante la ley: es decir, el ciudadano.

“La nación no era un desarrollo espontáneo sino elaborado. No se trataba simplemente de una novedad histórica (...) tenía que ser realmente construida. De ahí la crucial importancia de las instituciones que podían imponer uniformidad nacional, lo que significaba primeramente el Estado, sobre todo la educación pública, los puestos de trabajo públicos, y el servicio militar en los países que habían adoptado el reclutamiento obligatorio. Los sistemas educativos de los países desarrollados se

extendieron sustancialmente a lo largo de este período en todos los niveles.”(Hobsbawm (c), 2001:105)

Cristina Corea e Ignacio Lewkowics (2004), nos hablan del estado-nación en su función de articulador simbólico de las instituciones; esto es, la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la cárcel, etc. Señalan que el funcionamiento del estado radica en el “encadenamiento” de las instituciones disciplinarias, siendo el ciudadano⁷ el soporte subjetivo del estado-nación y sus instituciones.

La escuela obligatoria aparece por un lado como medio para plasmar los ideales liberales, “trasmisora” de conocimientos útiles para la industrialización, pero al mismo tiempo como normatizadora y productora de identidad nacional. La educación media también introduce nuevos contenidos en esta línea, como la enseñanza de las lenguas modernas, ciencias útiles y la moral. Pero a la vez, a lo largo del siglo XIX se producen una serie de cambios; en parte como resultado de una presión cada vez mayor de los nuevos sectores sociales por acceder a la escuela secundaria: éstos reclaman por la posibilidad de que se constituya en un ciclo terminal, chocando esta función, con la clásica, que consistía en preparar para el acceso a las universidades.

Sobre la base del desarrollo científico se va delineando una escuela secundaria profesional de tipo técnico, (pero no manual) que va a cuestionar la hegemonía de la formación clásica. A medida que la escuela se va integrando paulatinamente a los sistemas nacionales, se plantea como estatal y gratuita en muchos casos, extendiéndose a las mujeres a finales del siglo. (Obiols y Di Segni, 1998:84)

Es en esta época de asentamiento de la burguesía y afirmación de los estados nacionales, que asistimos a lo que varios autores han dado en llamar el pasaje del capitalismo competitivo, al capitalismo en su fase monopolista. Netto señala que en esta fase, el estado, además de las funciones de guardián de las condiciones externas de la producción capitalista, tendrá la función de incidir en la organización y la dinámica económica desde adentro y de forma continua y sistemática (J.P.Netto; 1997:13)

“Lo que se quiere destacar en esta línea argumentativa es que el capitalismo monopolista, por su dinámica y contradicciones, crea

⁷ *Sujeto igual ante la ley cuya producción se apoya en la familia nuclear burguesa y la escuela.*

condiciones tales que el Estado por él capturado, al buscar legitimación política a través del juego democrático, es permeable a demandas de las clases subalternas, que pueden hacer incidir en él sus intereses y sus reivindicaciones inmediatas. Y en este proceso está en su conjunto tensionado no sólo por las exigencias del orden monopólico, sino también por los conflictos que éste hace emanar en toda la escala societaria.

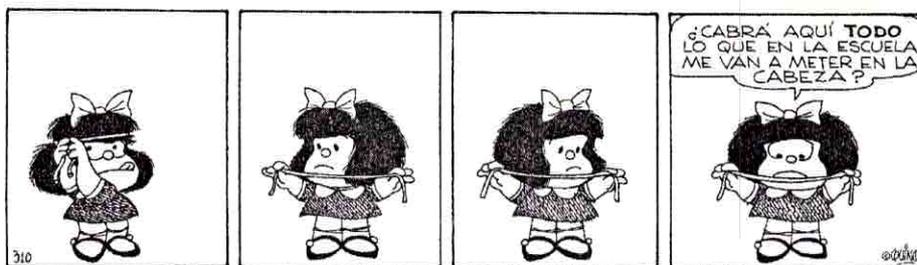
Es solamente en estas condiciones que las secuelas de la "cuestión social" se tornan –más exactamente: pueden tornarse- objeto de una intervención continua y sistemática por parte del Estado. (...) la "cuestión social" se pone como blanco de políticas sociales" (J.P.Netto; 1997:18-19)

Durkheim (pionero en la sociología de la educación), desde una perspectiva positivista analiza la educación en su tiempo histórico y pauta la concepción de lo educativo, teniendo sus ideas, importantes influencias hasta el día de hoy.

Una de sus preocupaciones es la idea de cohesión social, como forma de lograr el desarrollo de la sociedad en un momento atravesado por diversas crisis como se encontraba la sociedad de su época. Para ello, analiza la educación como hecho social y señala que ésta se convierte en una herramienta fundamental para "crear" individuos que actúen en equilibrio con las formas socialmente establecidas.

La educación tiene como fin constituir a cada ser individual en un ser social. Para este autor, la idea de que cada individuo debe identificarse con determinado rol social en base a la adecuación de sus comportamientos a los exigidos moralmente por cada sociedad, encauza la idea de diversidad; una diversidad funcional al mantenimiento de la estructura social. Por eso el sistema educativo es único y múltiple a la vez, ya que cumple la doble función de ser instrumento de homogenización y por otro lado de diversificación.

El sistema educativo es quien asegura un conjunto común de ideas compartidas por todos los miembros de la sociedad y realimenta el proceso de división del trabajo.



Para Durkheim, la educación no es la transmisión de ideas, sino que centralmente la educación desde las escuelas religiosas hasta sus formas actuales se ha basado en prácticas educativas que parten del concepto de disciplina. Esa disciplina tiene origen en determinada moralidad y es para Durkheim la educación moral la que crea al individuo. La moralidad variará según el momento histórico, según las necesidades de cada sociedad.

Para este autor también es importante el concepto de autoridad moral, y quien encarna este rol es la figura del maestro, como el portador de la cultura y quien debe inculcar el espíritu del disciplinamiento. El maestro deberá impartir autoridad y para eso debe tener voluntad, confianza y sentir interiormente "la grandeza de su tarea" ya que para este pensador "el maestro es el intérprete de las grandes ideas morales de su tiempo y su país." (Durkheim, 1974:35)

La escuela pública se constituiría en el instrumento principal para la educación moral de la infancia, considerando que la familia basada en los sentimientos afectivos no podría inculcar la autoridad moral establecida y que a su vez la infancia se constituye en una etapa receptiva a las sugerencias imperativas que los maestros mediante su labor desarrollarían. La escuela entrenaría a los niños en la vida colectiva diferenciándola de los hábitos y conocimientos adquiridos en la vida doméstica.

En este contexto, es importante señalar que el Estado dirige una serie de acciones y reglamentaciones destinadas al tratamiento de la cuestión social; y en lo que a la educación concierne, desde la segunda mitad del siglo XIX y hacia principios del siglo XX, se comienza sistematizar la educación y moralización de los hijos de las clases populares. La escuela "integra" a las clases trabajadoras en un proceso de tutelaje por parte del estado; de conversión al orden social burgués, así como de neutralización de la lucha social en procesos como la instauración de la familia conyugal, la consecución de la casa propia, el orden, el ahorro, la higiene, etc.

En este sentido es importante señalar cómo se continúa puliendo la imagen del niño:

"El niño como si se tratase de un capital en potencia, debe ser cuidado, protegido y educado para obtener de él más adelante los máximos beneficios económicos y sociales. De su educación se esperan los mejores y mayores frutos." (Varela, Alvarez-Uría, 1991:49)

Del mismo modo comienza a delinearse mejor el concepto de adolescencia que hasta el momento podía definirse en los sectores medios y altos como un período más o menos prolongado de acceso a los derechos y deberes de la adultez.

Los conceptos de juventud⁸ y adolescencia surgen a finales del siglo XIX y principios del XX, cuando se separa a los jóvenes para darles una educación concreta. Al tiempo que se los tutela, también se los vigila y en este sentido, se administra su tiempo libre, se los entrena en el servicio militar, se los juzga legalmente de manera particular:

"Cárceles y tribunales para jóvenes, servicios de ocupación y bienestar especializados, escuelas, etcétera, formaban parte del reconocimiento social del nuevo estatus de aquellos que ya no eran niños pero que aún no eran plenamente adultos (Konterllnik, 1998:32)



En relación a la enseñanza media, desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, a la educación preparatoria se superpone (y convive con) una educación reclamada por los sectores de menores recursos, que prepare para el mundo del trabajo, y que es implementada por un lado, como una forma de satisfacer demandas del sistema productivo, y por otro, como una forma de desviar la presión social sobre el bachillerato que debía seguir cumpliendo su función preparatoria.

A partir del siglo XX comienza a constituirse una escuela secundaria más o menos unificada aunque con modalidades distintas y segmentaciones dentro de cada modalidad que habilitan para futuros sociales tan diferentes como los de los egresados de los antiguos colegios preparatorios y los titulados de las escuelas de artes y oficios.

⁸ Es necesario hacer la salvedad de que en las diferentes bibliografías, juventud y adolescencia aparecen como categorías similares. El recorte, en particular en lo que concierne al tramo etario, tiene que ver con el propósito de cada investigación. Por lo tanto, al referirnos a la juventud, es claro que estamos comprendiendo también a la adolescencia y excluyendo a la adultez. En este trabajo en particular, mas adelante centraremos la atención en la adolescencia en cuanto es el tramo etario mayormente comprendido entre los estudiantes de la educación media-básica.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, como producto del crecimiento económico, la urbanización y el desarrollo tecnológico, la educación secundaria tiende a generalizarse así como a extender la obligatoriedad de la enseñanza, al menos al ciclo básico y aparece una nueva función definida por L.J. Zanotti como:

"(...) otorgar una base de sustentación cultural desde la cual se pueda entender el mundo en el cual se está ubicado y permita desenvolverse dentro de él. Esa base, hasta mediados de este siglo, era la escuela primaria. Hoy es la escuela media." (L.J. Zanotti en Obiols y Di Segni, 1998:85)

A entender de los autores, la base de la crisis en la que se encuentra la escuela secundaria en casi todo el mundo, se halla en la coexistencia más o menos inarmónica de los tres objetivos que ha tenido a lo largo de la historia: preparatoria (de acceso a las universidades); como un ciclo terminal; y como sustentación cultural para entender y desenvolverse en el mundo actual.

Tras las dos guerras mundiales, aparece un gran potencial de movilización de los jóvenes, fundándose fuertes movimientos juveniles.

En la segunda mitad del siglo XX dio inicio la tendencia a la "juvenilización" de la sociedad, la juventud se puso de moda, se creó el culto a lo joven, apareció también la figura del rebelde sin causa y ante la opinión pública, los jóvenes empezaron a figurar como protagonistas más que como sujetos pasivos." (Corona, Morfín, 2001:27)

En las décadas de los sesenta y setenta, los jóvenes aparecen en la escena social con un gran activismo y compromiso social y político, reclamando derechos y deberes propios de la vida adulta. En esta época por ejemplo, en varios países se rebajó la edad para votar. Desde entonces, no han dejado de existir jóvenes y adolescentes constituidos en actores sociales.

Sin embargo, la visión de "utópicos" y "rebeldes sin causa" buscó de alguna manera naturalizar y despolitizar las prácticas de los jóvenes constituidos en actores sociales. Especialmente a partir de las políticas neoliberales de los 80' se buscó ir relegando al joven al ámbito privado. Más adelante, hacia la década de los 90' se instaura un nuevo discurso respecto a los jóvenes:

"Por un lado, el cuerpo joven, exaltado desde la máscara fantasmal del cuerpo eterno, bello y vital diseñado por la maquinaria del consumo, por otro lado, el cuerpo joven como sinónimo de delito, violencia, el sin-futuro y las drogas." (Reguillo, s/d:5)

En este marco de la evolución del concepto de niñez, adolescencia y juventud, la Convención de los Derechos del Niño concibe niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Pese a estos avances, el concepto continúa siendo ambiguo, donde por un lado se reconoce la importancia de esta etapa como una conquista de la sociedad moderna, y por otro se considera como una amenaza latente.

Pero al mismo tiempo, y bajo la bandera del derecho de todos a la educación, ésta, tendrá características particulares para los niños y adolescentes de las clases populares, ya que a través del sistema educativo institucionalizado se intentará romper con otros modos de educación gestionados por las clases trabajadoras, que se encontraban estrechamente vinculadas a su vida cotidiana.

La educación, en cuanto derecho social por un lado, y en cuanto parte de la escisión de la cuestión social, se constituye en uno de los grandes temas abordados por las políticas sociales⁹.



⁹ Profundizaremos este elemento en el apartado 1.4 "Transformaciones en la sociedad y en la educación uruguaya en la segunda mitad del siglo XX"

1.2 LA EDUCACIÓN EN EL URUGUAY MODERNO

Al igual que en la Europa occidental, en el Uruguay la educación cumple un papel fundamental en los procesos de modernización del país.

En el último cuarto del siglo XIX asistimos a una expansión del capitalismo que entra en su fase monopolista. La economía se vuelve mundial e interdependiente y nuestro país comenzó un largo proceso de modernización¹⁰. Se consolida el modelo agroexportador en la economía nacional, se dieron períodos de autoritarismo en lo político y se asistió al desarrollo y consolidación de una nueva sensibilidad.

En la primer fase de la modernización, el objetivo primordial fue consolidar un Estado presente como nación ante el mundo; y visible a nivel nacional a través de la centralización del poder en medidas tales como el monopolio de la tecnología militar, el desarrollo de las comunicaciones, la presencia de la policía urbana y estatal, y la estructuración de la propiedad de tierras entre otras.

A la vez de modernizarse los medios de producción, también la sociedad comienza a estratificarse apareciendo las clases conservadoras y los sectores populares bien diferenciados.

Como señala Barrán (1991), al cambio en la producción le acompaña un cambio en la sensibilidad, es decir en las formas de actuar y sentir de la sociedad. Se antepone una sensibilidad "civilizada" que establece el trabajo, el ahorro, la disciplina y la higiene como nuevos dioses y demoniza las conductas bárbaras como el ocio, el juego, el lujo y la sexualidad. El campo de la salud, así como el de la educación se constituyeron en ámbitos de desarrollo de estrategias de control y disciplinamiento de la población.

En este contexto y durante la dictadura de Lorenzo Latorre, es que se destaca el potencial civilizatorio de la educación y se impulsa la reforma escolar llevada a cabo por José Pedro Varela¹¹. Este iluminista veía en la educación un factor importante de cambio social que fortalecería la democracia y la igualdad

¹⁰ Nos referimos a la modernización en un sentido amplio, es decir que contempla no solo los aspectos económicos de adaptación a los mercados europeos, sino además cambios demográficos, económicos, políticos, sociales y culturales.

¹¹ Cabe destacar que más allá de las diferencias filosóficas entre Latorre y Varela, el primero, había asumido como uno de los fines de la acción estatal, el desarrollo de la educación. Esto resultaba novedoso en cuanto a lo que hasta el momento se habían considerado como las tareas básicas del Estado. La educación aparecía comprendida dentro de lo que hoy llamaríamos política social de Estado.

social. Asimismo, en relación a la modificación de la civilización “bárbara” sostuvo que:

“(...) el habitante de la campaña a quien hoy embrutece la ociosidad, el servilismo, su crasa ignorancia, sus hábitos salvajes y nuestras convulsiones políticas, sólo se civilizaría (...) el día en que supiera leer y escribir. Ese día, inculcados el amor al trabajo y el hábito de las buenas costumbres, (por medio de) escuelas esparcidas profusamente en nuestra campaña, las necesidades de la población errante acrecerían y con ellas la necesidad de trabajar, a la vez que se progresaría la nación y triunfaría la paz “ (Barrán, 1990:98)

En 1874 en su obra “La Educación del Pueblo”, Varela expone los principios que a su entender eran básicos en toda educación para la democracia: la obligatoriedad¹², la gratuidad y el laicismo¹³. Esta escuela transmitía los valores de este nuevo modelo de desarrollo y era bien vista por la población en cuanto promotora de la igualdad social.

En 1877 se impuso la obligatoriedad de la escuela primaria, así como la prohibición de los castigos en pos de la racionalidad en cuanto método de enseñanza. (Barrán, 1990:12)

En el proceso modernizador de nuestro país, el pensamiento positivista influyó notoriamente en José Pedro Varela; por lo tanto se encuentra en el sustento de las bases del sistema educativo uruguayo, manteniendo su vigencia hasta nuestros días.

La escuela como creadora, integradora y disciplinadora; el maestro como autoridad moral, trasmisor de los conocimientos a las generaciones más jóvenes, conocimientos acordes a las necesidades de la sociedad en cada tiempo histórico, han garantizado, (entre otras instituciones), el mantenimiento de las características principales de nuestra sociedad.

La reforma educativa, alimentada por la corriente filosófica positivista, fue logrando en cierto modo “uniformizar” culturalmente a toda una población proveniente de los más variados orígenes.

Varios elementos confluyeron de modo que en nuestro país se aprobara el decreto de educación común, pero también para que la educación se internalizara rápidamente en la sociedad como un valor en sintonía con otros, como el valor del

¹² Este principio consagraría el triunfo del interés social sobre el individual.

¹³ Este principio no pudo implementarse al comienzo pues si bien se estaba dando un importante avance en la secularización de la sociedad a través de diferentes normas, aún el catolicismo tenía un lugar importante en la sensibilidad de la época así como cierta influencia en el gobierno de Latorre.

estudio, la puntualidad, el ayudar a los padres, el poder obtener la dignidad y el bienestar futuro a través del trabajo.

"El realismo del régimen militar latorrista , el deseo del ala progresista de la clase alta rural de tener un personal capacitado y el positivismo filosófico que empezaban a penetrar en la elite intelectual, hicieron posible la aprobación del decreto ley de educación común en 1877(...) impulsado por J.P.Varela. El apoyo sostenido que los gobiernos sucesivos le brindaron de allí en adelante hizo mucho por elevar el nivel cultural y la conciencia cívica de la población (...) conformando en una característica específica de la nación uruguaya." (Caetano, Alfaro ,1995:42)

A partir de 1882, época del rectorado de Alfredo Vázquez Acevedo, comienza la organización general de la educación en sus diferentes niveles¹⁴. Tres años más tarde se sanciona la ley de 1885. Allí se disponía que la dirección de los estudios secundarios estarían a cargo del Consejo de Instrucción Secundaria y superior¹⁵. En el tercer artículo de esta ley se señalaba que:

"(...) el objeto de la enseñanza secundaria será ampliar y completar la educación e instrucción que se da en las escuelas primarias y preparar para el estudio de las carreras científicas y literarias"

Hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX, se podría decir que el estado uruguayo había cumplido con las metas propuestas. El primer batllismo (1903), se produce ya en el contexto de un Estado intervencionista, centralizado y con alcance en todo el territorio nacional; con un ejército a su servicio, con una burocracia desarrollada y un elenco político más profesional.

Batlle y Ordóñez asume su primer presidencia en medio de una situación económica que señalaba el agotamiento del modelo agroexportador, problema al que hará frente mediante el impulso de un modelo que apueste a la industria y a la sustitución de importaciones a través de una serie de reformas. Sin embargo, en su primer presidencia se encarga principalmente de restablecer y fortalecer el poder del gobierno central llevando adelante un Estado interventor.

¹⁴ En la época colonial a lo que sería considerada la enseñanza secundaria se le denominó indistintamente "gramática" o "latinidad". La mayoría de los colegios se encontraban en Montevideo y fueron regentados por los sacerdotes de la compañía de Jesús hasta el año 1772. Allí se dictaba castellano, latín, geografía, historia y matemática. Más tarde funcionaron paralelamente un colegio de los franciscanos y otro de enseñanza de tipo secundario bajo la administración de la Junta de Temporalidades Municipal, subordinada a la provincial. Se podría considerar que fue el primero de carácter público que hubo en el país. En 1809 pasó a depender del Cabildo de la ciudad. Durante el período revolucionario no hubo mayor desarrollo de esta rama de la enseñanza. Hacia 1850 los estudios secundarios se desarrollan en los institutos particulares capitalinos de D. Pedro Ricaldoni y D. Carlos de la Vega y el Colegio de los Padres Escolapios y el Liceo Montevideano.

¹⁵ Estaba compuesto por el Ministro de Instrucción Secundaria y de las Facultades, y de un número igual de miembros elegidos a mayoría de votos por los ciudadanos inscriptos en la Universidad(es) de la República, con el título de doctor o licenciado, con la aprobación del Poder Ejecutivo.

Cabe destacar que varios actores se consolidan y forman parte de la puja política, económica y social en lo que respecta a la generación de diversas estrategias para el desarrollo de la ciudadanía y/o para buscar su lugar dentro de la misma. Estos actores entre los que se encuentran los partidos políticos, los estancieros y la clase obrera, tomarán parte activa de lo que varios historiadores han dado en llamar “el freno” al impulso reformista del batllismo. Sin embargo había amplio consenso en lo que respecta a continuar con el desarrollo del sistema educativo.

La política educativa llevada adelante por el batllismo se caracterizó por mantener las características esenciales del sistema educativo centrándose en el perfeccionamiento del mismo especialmente en lo que concierne a la educación básica¹⁶: selección técnica del personal de las instituciones, mayor presupuesto económico, creación del Servicio de Alimentación, Ropa y Calzado, y provisión gratuita de los materiales de estudio.

En 1908 se promulga una ley que introduce la independencia de las Facultades y de la Sección de Educación Secundaria, dotando a cada una de Consejo propio. Con esta ley se extiende la cultura y desdobra el bachillerato en dos ciclos para abreviar el primero, destinado a la cultura general, poniéndolo al alcance de la mayoría y desvinculándolo de todo carácter profesional; y el segundo con preparatorios con opción de las especializaciones de cada Facultad.

También en el período batllista se crean los Liceos departamentales (1912), la Universidad Femenina, la Comisión Nacional de Educación Física, la Escuela de Artes y Oficios¹⁷, etc. Más adelante, con la constitución de 1917 se determina que la Educación Secundaria será administrada por un Consejo Autónomo.

Asimismo, crece de manera considerable la educación terciaria tanto a nivel cuantitativo como cualitativo en cuestiones como la creación de nuevas facultades, el aumento de las matrículas de inscripción, la mayor participación de la mujer y la conformación y evolución de la FEUU (Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay) en la búsqueda de un rol más activo e independiente en pos de la transformación de la sociedad.

¹⁶ Se estima que hacia 1930 aprox. Un 76,1% de los niños en edad escolar se encontraban matriculados en el nivel primario.

¹⁷ Más adelante se le denominó “Escuela Industrial” y actualmente se le denomina “UTU” (Universidad del Trabajo del Uruguay).

Cabe señalar que esta política es llevada adelante no sólo por la voluntad modernizadora de los elencos políticos, sino que también fue posible sobre una base económica y social que favoreció dicha política. El Estado contó con los recursos económicos para implantarla. Desde el punto de vista étnico se trataba de una sociedad sin mayores discontinuidades, bastante homogénea en relación a otros países latinoamericanos y desde el punto de vista topográfico un territorio sin obstáculos naturales, facilitó los desplazamientos y comunicaciones.

En este período la educación (especialmente la media y terciaria) aparece relacionada directamente con el ascenso social tanto económico como de status a través de la obtención de empleos de carácter intelectual y mejores remuneraciones.

La educación fue constituyendo un elemento democratizador y de difusión de conocimientos, valores y pautas actitudinales al conjunto social. Por otro lado, se fueron dando fenómenos tanto de disminución del analfabetismo como del ausentismo, colocando al Uruguay en una muy buena ubicación en este sentido, respecto a los demás países latinoamericanos.

Desde la órbita del Estado de Bienestar es donde se formulan e instrumentan diversos tipos de políticas sociales que estaban basadas en los principios de universalidad y solidaridad. A través de las diferentes instituciones se llevan a cabo medidas que tienen por objeto el bienestar y los servicios sociales¹⁸ a la vez que se legitiman otras funciones de tipo económico y político¹⁹.

La posibilidad de ascenso social, de movilidad, de inserción en el mercado laboral que se generaba en el Uruguay moderno, fueron los horizontes que impregnaron la época y que a través del modelo de educación y el modelo de Estado de Bienestar imperante, mantenían la esperanza, la unidad de la nación, junto con la idea de igualdad, apareciendo la institución educativa con el poder de cambiar las características más profundas de la sociedad.

¹⁸ "Los campos de la educación y la salud compartían un lugar preponderante como vías de disciplinamiento de la población. En ellos se fue creando un ámbito propicio para el surgimiento de profesiones que, como el Servicio Social, eran consideradas fundamentalmente como un nexo entre las instancias educativas y/o médicas y las familias, especialmente con relación a las familias pobres." (Ortega E., 2003:29)

¹⁹ "Las políticas sociales no pueden ser vistas como meros instrumentos de prestación de servicios (pensando exclusivamente en su función social), sino que también es necesario analizar su contraparte política como mecanismo de legitimación del orden; y económica, que se refiere principalmente al abaratamiento de la fuerza de trabajo a través de la socialización de los costos de su reproducción y a la intervención en el aumento de la demanda efectiva" (Pastorini A., 1999)

Vale la pena explicitar, cómo a lo largo de este proceso de conformación del Uruguay moderno, la educación se ve inmersa en una dualidad que se mantiene al día de hoy. La igualdad se volvía discursivamente equivalente a homogeneidad, a la inclusión indiscriminada e indistinta en una identidad común que iba a garantizar la libertad y la prosperidad general. (Dussel, 2003)

Esa concepción de educación inclusora generó lógicas y mecanismos de exclusión que garantizarían y preservarían su continuidad. Jerarquías, diferenciaciones, expulsiones y limitado espacio para el disenso son algunas de las contradicciones en la que la educación integradora se vio inmersa. En esa relación de igualdad-homogeneidad quienes persistiesen en afirmar su diversidad serían descalificados; cristalizando las diferencias como inferioridad, discapacidad, ignorancia e incorregibilidad.

Algunas de las lógicas de exclusión se han relacionado históricamente con la deserción escolar; más vinculada a la educación media, especialmente la UTU (posiblemente por constituir una población de más bajos recursos y la necesidad de una inserción más temprana al mercado laboral); así como también a nivel terciario.

Este elemento, constituye hoy en día una problemática que muestra la contradicción del aún persistente imaginario colectivo del valor social y económico de la educación media, y los grandes niveles de deserción y repetición²⁰, producto de la poca relación de hecho existente entre la educación, el mundo del trabajo, y la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes uruguayos de hoy.

Entendemos que este hecho incide fuertemente en los procesos identificadorios de los adolescentes en el contexto educativo, en cuanto procesos generadores de subjetividad en un tramo etéreo cuyas decisiones pautarán fuertemente sus trayectorias de vida futura.

Cabe preguntarnos qué sucede hoy, cuando la educación pública creadora y disciplinadora se ha puesto en jaque; cuando su crisis, sus desbordes parecen no encauzarse a pesar de la puesta en marcha de nuevos planes y reformas. Vale cuestionarnos qué sucede cuando su dinámica cotidiana lejos está de asemejarse a la de los tiempos en que fue creada; cuando la autoridad del docente como

²⁰ Vale destacar que desde el comienzo del proceso de modernización de nuestro país a la actualidad, se ha ido logrado paulatinamente el acceso universal a la educación media (especialmente la educación media básica por formar parte de la educación obligatoria), mientras que los niveles de deserción, repetición y bajo nivel educativo han venido también en aumento.

portador del saber se pone en cuestión; cuando una sociedad integrada a partir de la pertenencia al mundo del trabajo se quiebra produciéndose profundas fracturas en la subjetividades de las personas.

1.3 TRANSFORMACIONES EN LA SOCIEDAD Y EN LA EDUCACIÓN URUGUAYA EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

A partir de la década del 70, asistimos a profundos cambios en las sociedades debido al pasaje del modelo keynesiano-fordista (propio de los estados de Bienestar), hacia un nuevo modelo de acumulación capitalista caracterizado por la liberación y flexibilización de los mercados. Se generan nuevas formas de producción y reproducción y se realiza el pasaje desde un modelo estado-céntrico a uno mercado-céntrico. (Filgueira, 1998: 75-76)

Estos cambios impulsaron un largo período de crecimiento a la vez que propició la caída del trabajo en el sector industrial, aumentando el desempleo y la flexibilización, adoptando modificaciones en función de los intereses del mercado y la lógica de consumo. Surgen fuerzas políticas contrarias al modelo de Estados de Bienestar (nueva derecha), promoviendo la instalación de políticas neoliberales que implicaron la ampliación de la plaza financiera, apertura de mercados, reducción del gasto público, entre otras medidas.

La crisis de los Estados de Bienestar europea tiene directas repercusiones en los países latinoamericanos, generándose nuevos actores locales y globales que propician la desregularización de los mercados, recorte del gasto público incentivando las privatizaciones, y también grandes reestructuras en los sistemas de seguridad social que hasta el momento los Estados de Bienestar habían universalizado a través de la protección a los trabajadores, la extensión de la educación, y de los sistemas de salud.

Aparecen en escena organismos internacionales y agencias de financiación, como los definidores de las agendas de los Estados, recomendando, financiando y evaluando sus acciones, siempre desde la mirada de la eficiencia económica.

La reducción del gasto público, implica que el Estado adopte un rol diferente con respecto al tratamiento de la cuestión social, especialmente en el

ámbito de las políticas sociales. Éstas ya no se consideran como una inversión, sino como una dimensión del gasto, produciéndose desde el Estado una apuesta a que las asociaciones de la sociedad civil sean las responsables de ejecutar estas políticas, diseñadas y controladas por el Estado; cambiando así los principios en los cuales se basaban las políticas sociales en el Estado de bienestar. Se desarrollan políticas focalizadas a determinados sectores, conjuntamente con la implementación de políticas compensatorias, residuales y de emergencia.

José Luis Rebellato plantea que la globalización siempre acompañó al sistema capitalista como:

"(...) sistema mundo, si bien en nuestros días asume nuevas dimensiones: creciente polarización y exclusión, mundialización del capital y segmentación del trabajo, predominio de los capitales financiero – especulativos, aceleración de las comunicaciones, reestructura del capitalismo bajo hegemonía neoliberal." (Rebellato, 2000:21)

Esta política económica profundiza un modelo que conduce a una mayor acumulación de la riqueza en manos de unos pocos y condena a la exclusión a sectores cada vez más vastos de nuestra sociedad.

Analizando las consecuencias del modelo podemos identificar la fragmentación del mundo del trabajo, como la más visible y la de mayor impacto, en lo que refiere a la dimensión social.

Una de las principales causas de la exclusión social se asocia al mercado laboral. Robert Castel (1997) considera al trabajo como un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social, existiendo una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que cubren a un individuo ante los riesgos de la existencia.

La coyuntura actual está marcada por una conmoción que ha afectado al mundo del trabajo profundizando el desempleo masivo y la proliferación de nuevas formas de empleo precario. No podemos perder de vista las importantes consecuencias que esto provoca en el tejido social.

"(...) socavar el estatuto del empleo estable es socavar los sistemas de seguridad social y retornar a la asistencia, (que toma diferentes formas), es vulnerar los derechos ciudadanos y con ellos la subjetividad de los hombres y mujeres que habitan una sociedad construida sobre el valor del trabajo como integrador." (Ottormín, 2000:10)

Asimismo, "(...) la precariedad es un fenómeno de desequilibrio en el mercado de trabajo, que determina la reducción del salario medio y empeora las condiciones laborales, generando una competencia desleal entre los trabajadores y trabajadoras y siendo funcional al incremento de la ganancia empresarial." (Olesker, 2003:15)

Este proceso de fragmentación laboral acompaña a la fragmentación de la sociedad, que puede observarse en diferentes ámbitos de la vida, desde las zonas de residencia, hasta el diferenciado acceso a la educación, a la salud y a la vivienda.

Al mismo tiempo, produce nuevos significados; José Luis Rebellato (2000) plantea que el neoliberalismo nos ha conducido a un mundo en el cual la competencia y el mercado son los productores de "nuevos significados" y "nuevas subjetividades". Esto es así por la capacidad que poseen estos modelos de:

"(...) penetrar y moldear el imaginario social, la vida cotidiana, los valores que orientan nuestros comportamientos en la sociedad." (Rebellato, 2000:24)

Rebellato utiliza la categoría de "pensamiento único" mediante la cual expresa uno de los dispositivos más relevantes para legitimar el modelo neoliberal. El pensamiento único significa la capacidad de este modelo de construir un sentido común generalizado, el que implica por parte de la sociedad, la aceptación del referido modelo como el único viable. Frente a ello se genera una naturalización, quedando sólo lugar al conformismo y a la mera adaptación. (Rebellato, 2000:12)

En este marco se institucionaliza la desigualdad social y se define según criterios de vulnerabilidad o riesgo social, quiénes son los "merecedores" de las políticas sociales, desdibujándose el concepto de ciudadanía.

Este nuevo criterio rectifica el pasaje de un derecho de ciudadanía a un "derecho a merecer" ser tenido en cuenta en la población objetivo:

"Para los sujetos de estas políticas, el derecho se deriva, no de la positividad de una categoría colectivamente constituida y autoidentificatoria, sino de su vulnerabilidad medida en términos de indicadores que definen el "derecho a merecer asistencia". (Grassi, 1994: 8)

Estos cambios en la conceptualización de las bases orientadoras de las políticas sociales, produce una creciente individualización en la comprensión y el análisis de los problemas sociales así como en su tratamiento e intervención. De esta forma cada vez más las problemáticas sociales son atribuidas a problemas

vinculados a las características individuales (problemas de conducta, dificultades de aprendizaje, comportamiento, actitud) como explicación de los problemas vinculados al empleo, la salud, el rendimiento escolar, la pobreza, muchas veces responsabilizando y culpabilizando a los beneficiarios de las políticas por su situación.

La vida social es impregnada por todos estos cambios, transformando las condiciones objetivas y subjetivas de quienes padecen estos procesos, modificando la noción de bienestar; no como un derecho sino como una suerte de logro y responsabilidad individual o familiar.

En la década del 60', desde el ámbito de la economía y apoyado por los organismos internacionales, se instala la noción de "Capital Humano"; y para poder desarrollarla se concibe la inversión en la educación como uno de los pilares que garantizarían el desarrollo de los países. Desde esta perspectiva, los conocimientos que aumentan la capacidad de trabajo, constituyen un capital que, como factor de producción, garantiza el crecimiento económico de modo general y, de manera particular, contribuye a incrementar los ingresos individuales de quien lo "posee". Esto implicaba que la educación debía estar sometida a una rigurosa planificación centralizada.

Pasada la primer mitad del siglo XX nuestro país vive una crisis social y económica, centrada básicamente en la lucha por la redistribución de los magros ingresos que recibía en esos momentos el Estado, que entre otras cosas afectó a la educación. Se desmoronaba el modelo de desarrollo basado en la "Industria Sustitutiva de Importaciones". Se intentaba sustituir un Estado fuertemente interventor por un régimen donde imperaban libremente las leyes de mercado. (Caetano y Alfaro, 1995).

Daniel Olesker (2001) sitúa la génesis del modelo neoliberal en nuestro país en el año 1968. A partir del año 1990, comienza la década de profundización de dicho modelo a través de la apertura irrestricta a los productos externos y la libre movilidad de capitales mediante la apertura financiera, entre otros.

Comienza un paulatino proceso de retraimiento del Estado de la vida del país. Se empieza a depositar responsabilidades en el mercado, en lo que concierne principalmente, a la regulación de la actividad económica. Por otro lado podemos mencionar la inexistencia de políticas productivas selectivas y de subsidios a las actividades nacionales.

036153

En relación al sistema educativo, Apezechea, Francés, y Campodónico (1984:220) señalan que algunos años antes de 1958, éste comienza a desacompasarse de lo que ocurre en la esfera económica; no aplicándose en ese momento medidas de ajuste a la situación que se vivía.²¹ Este desacople entre el sistema educativo y las esferas políticas, económicas y sociales trajeron, a decir de los autores dos situaciones emergentes: la sobreeducación (que implicaba un nivel y calidad educativos superior a lo demandado en el mercado laboral), y la devaluación de la misma (como contrapartida de la primera).

En la década del 70, la dictadura instalada en el Uruguay repercutió intensamente en el sistema educativo, al cual por un lado se le recortó notoriamente la inversión y por otro, se intervino drásticamente llevando a cabo importantes medidas represoras. Éstas afectaron a docentes y estudiantes, eliminando la noción de institución como una totalidad; fragmentándola, concentrándola solo en áreas curriculares, reprimiendo a los gremios y contactos entre estudiantes, profesores, funcionarios y familias.

Se pasó de un período de “expansión social” (en el proceso de modernización del país) a otro de “congelación política”. El primer período implica que la educación...

“(...) cumple una función integradora, según valores de participación, en un sistema educativo relativamente abierto a las demandas de grupos en proceso de incorporación” (Apezechea, Francés, y Campodónico 1984:220)

En el segundo período, se produce ...

“(...) una reimplantación de la autoridad de las élites dominantes y de sus valores, desmovilización popular, compartimentación educacional, según estratificación y reducción del diálogo intelectual” (Apezechea, Francés, y Campodónico 1984:220)

Se instituyó un orden meramente burocrático en lo organizativo; la tarea docente en buena medida se transformó en lo que los autores denominan “actos rituales más que cognitivo y de auténtico aprendizaje para los alumnos”. Esto conlleva a que los procesos de enseñanza-aprendizaje se vacíen de contenido en virtud del cumplimiento de las formas y reglamentos.



²¹ Resultaba costoso socialmente aplicar medidas de tal índole, dada la fuerte valoración de la sociedad en relación a la educación y al ascenso social que ésta en su momento propiciaba.

La doctrina neoliberal en nuestro país alcanza su primacía a partir de la década de los 80', extendiéndose luego durante los 90'. El empobrecido sistema educativo, veía seriamente afectado el tradicional imaginario vinculado a concepciones integradoras e igualitaristas. La crisis que se tornó evidente, influyó sobre las identidades pedagógicas; y el sistema perdió su apariencia de integridad y se fragmentó. Comenzaron a circular informes elaborados por el gobierno y por la CEPAL, que mostraban la segmentación y fragmentación del sistema. (CEPAL, 1991)

La institución educativa comienza a fracasar en el imaginario de la población, los problemas toman estado público, la idea de ascenso social se pone en duda, la oferta del mercado educativo se diversifica y aumenta el mercado vinculado a la educación privada, (aumentando la brecha entre los que pueden pagar por la educación y los que no). Del mismo modo aumentan las pautas y recomendaciones de los organismos internacionales en torno a la educación.

En ese contexto, durante la segunda administración democrática, en el período conocido como "segunda transición" fueron puestas en marcha una serie de proyectos de reforma constitucional que hasta el año 1995 se encontraban estancados. El impulso de una coalición entre los partidos tradicionales fundamentaban las reformas con el objetivo de reducir las desigualdades, mejorando la calidad de vida de los ciudadanos a través de una gestión más eficaz.

Los países debían apostar a la competitividad mediante las innovaciones científico-tecnológicas y para esto recurren a organismos internacionales y agencias de promoción y crédito a nivel mundial. Estos organismos manejan la hipótesis del acceso al conocimiento y a la tecnología como un factor democratizante.

Este modelo se sustenta en la regulación de la oportunidad del acceso al conocimiento. Se realiza un trato diferenciado a aquellos sectores más desfavorecidos, implicando esto más que un vehículo de justicia social, una estructura de identificación, control y contención de estos sectores.

Sin duda este modelo ejerce una importante influencia en el espacio de lo educativo público y de las reformas educativas en marcha en toda la región.

La reforma educativa uruguaya, según el discurso hegemónico de esa época y siguiendo las líneas planteadas anteriormente, busca adaptar el sistema educativo a las necesidades actuales de la sociedad, como una sociedad en constante transformación que requiere permanente capacidad por parte de los ciudadanos para adaptarse a esas transformaciones, para favorecer el desarrollo de la misma.

Es así, como la reforma educativa uruguaya se instala conjuntamente con procesos similares de reformas que se producen en toda latinoamérica. El tecnicismo cobra mayor fuerza sustentando estas reformas y generando gran malestar en los actores principales del sistema educativo (docentes y estudiantes), ya que la forma en que se produjeron estos procesos, lejos estuvieron de ser participativos o consultivos.²² (Gentili, 2002)

El plan de reforma se sustenta en tres ejes básicos: la consolidación de la equidad social, la igualdad de oportunidades y el mejoramiento de la calidad educativa. Partiendo de la premisa de que la brecha entre los estratos sociales es cada vez mayor, se impulsa una reforma que pone el énfasis en una nueva definición de equidad entendida como igualación de resultados.

"La equidad aparece como la intención educativa de los 90, su mención en los documentos funciona como un articulador de sentido, marcando una identidad común y un objetivo meta de las reformas que se realizan".
(Stevenazzi, 2006: 157)

La búsqueda de la equidad generó desde el sistema educativo el diseño de diversas estrategias para poder conquistarla. Una de estas estrategias fueron las políticas focalizadas y compensatorias, así como la adecuación de los programas, atendiendo especialmente a las poblaciones más pobres.

Vale destacar que a pesar de la coyuntura mundial y regional, la reforma educativa en nuestro país aún mantuvo la impronta estatal. Se constituyó en una reforma que priorizó el hecho de que la educación pública debía estar en manos del Estado²³.

Actualmente asistimos a nuevos lineamientos en materia de política educativa, especialmente signados por el ascenso de la izquierda al gobierno. Si

²² Los gobiernos han invertido mucho en ambiciosos programas de reestructuración del sistema educativo. Sin embargo quienes han ofrecido los ejes y las bases de esta reforma no han sido ninguno de los actores pertenecientes a la comunidad escolar sino grupos de expertos curriculares contratados por los organismos del Estado. (Gentili, 2002)

²³ Entre otros ejemplos de este hecho, se destaca que no se implementó la descentralización, así como tampoco la tercerización de servicios como estrategias de eficiencia y disminución de costos. La financiación se vehiculizó básicamente a través de la deuda pública.

bien no es posible realizar un análisis exhaustivo al respecto por el tiempo transcurrido, sí es posible afirmar que no podemos hablar de reforma; sino como señala Nicolás Bentancur (2010) se trata de una gestión dotada de algunos rasgos "transicionales", en la medida que se puso el acento en favorecer las condiciones necesarias para el buen funcionamiento y el desarrollo del sistema educativo. El aumento del presupuesto educativo y la Ley General de Educación van en esta línea.

También se trabajó en la prevención de conflictos con docentes, sindicatos y otros actores sociales, en la medida que se favoreció su participación en diferentes cometidos de gestión²⁴. Asimismo se definieron las líneas transversales a desarrollarse en todo el sistema educativo. Concretamente en la educación media surge la Reformulación 2006²⁵.

Como elementos innovadores se destacan: la incorporación del Plan Ceibal, que a partir de 2010 se extiende a la educación media básica; se desarrollan espacios vinculados a temas tales como derechos humanos, educación sexual, violencia en los centros educativos, etc.; y se impulsan programas orientados a la búsqueda de mayores niveles de equidad educativa (Programa Maestros Comunitarios, Programa Aulas Comunitarias -PAC-, Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico -PIU-, etc).²⁶

A nivel general es destacable la creación y desarrollo de la ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia) que entre otros resultados han surgido una serie de documentos²⁷ que marcan los lineamientos básicos en la materia, constituyendo una estrategia nacional con la intención de trascender las diferentes administraciones que se sucedan entre 2010 y 2030. Del mismo modo se firmó este año un acuerdo interpartidario en materia de educación para el período 2010-2030.

²⁴ Claros ejemplos de esto se constituyeron en medidas tales como la designación de un miembro de la ATD como observador en cada consejo desconcentrado, se reconoció el fuero sindical y se instalaron comisiones bipartitas.

²⁵ Se reformulan algunos aspectos estructurales y programáticos del Plan 96'. Entre otras medidas se suprimen las áreas temáticas que habían sido instaladas a partir de la llamada "reforma de Germán Rama" y se vuelve al esquema clásico de asignaturas.

²⁶ Cabe destacar que parte importante de estas innovaciones fueron generadas por organizaciones como el MIDES o el LATU).

²⁷ "Entre finales del año 2009 y principios del 2010 se produjo en el marco de la ENIA el documento "Plan para la acción 2010 - 2015", que contiene un capítulo que propone medidas de políticas y metas concretas para los distintos niveles del sistema educativo, y se corresponde con otros documentos que analizan el financiamiento necesario para llevar a la práctica algunas de esas políticas." (Bentancur 2010)

Pese a estos avances, no han podido apreciarse cambios positivos en relación a la repetición y la deserción de los estudiantes liceales, teniendo aún una presencia muy fuerte el aburrimiento y el desencanto.

Por su parte la educación privada parece seguir brindando una oferta dotada de mayor calidad educativa que es ampliamente preferida por los sectores que pueden acceder a la misma.

CAPÍTULO II: UNA APROXIMACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN SUBJETIVA DEL ADOLESCENTE

Hasta hace muy poco tiempo, los adultos podían decir: "¿Sabes una cosa? Yo he sido joven y tú nunca has sido viejo". Pero los jóvenes de hoy pueden responder: "Tú nunca has sido joven en el mundo en el que soy joven yo, y jamás podrás serlo".

Margaret Mead

2.1 ADOLESCENCIA: MIRADAS DESDE LA ACADEMIA

El término adolescencia proviene del latín "adolescere", que para los romanos significaba "ir creciendo, convertirse en adulto"²⁸...

Desde la academia, la juventud ha sido abordada desde diferentes enfoques teóricos a lo largo de la historia. Alpízar y Bernal (2003) nos aproximan brevemente en este recorrido graficado en siete aproximaciones teóricas que aparecen en cierta secuencialidad evolutiva: la juventud como etapa del desarrollo psicobiológico humano, la juventud como momento clave para la integración social, la juventud como dato sociodemográfico, la juventud como agente de cambio, la juventud como problema de desarrollo, juventud y generaciones, y juventud como construcción sociocultural (Alpízar y Bernal, 2003:106-118).

Si nos basamos en los estudios realizados por Margaret Mead en los años 60', en las sociedades primitivas, la adolescencia era un momento vivido a través de un rito de pasaje; es decir el acceso a una serie de responsabilidades y poderes dentro de la tribu, propias de la vida adulta. (Obiols y Di Segni, 1998:39) En estos casos, la adolescencia no existe como etapa, sino que marca el fin de la infancia y el pasaje a la adultez.

Si bien en la modernidad se ha intentado traspolar la idea de rito de pasaje a las sociedades occidentales (usar pantalón largo, fumar, ir al prostíbulo –en el caso de los varones- o maquillarse y usar medias de seda y tacos – en el caso de la mujeres), como señalábamos anteriormente, la adolescencia se constituía por un lado, en una etapa de educación y moralización, y por otro, en un período de acceso paulatino a los derechos y deberes de la adultez; pero no se reducía a un ritual.²⁹

Ruben Efron (1996:31-34), al referirse al término "adolescente", señala que se encuentra construido entre dos polos: uno en el que la idea de adolescencia

²⁸ Diccionario de la Real Academia Española.

²⁹ Es importante señalar que los primeros estudios acerca de juventud y adolescencia se remiten al campo de la psicología. Otros estudios anteriores, como el de Margaret Mead, se remiten al campo de la antropología.

aparece socialmente construida por necesidades demográficas y laborales, para demonizarla y controlarla; y otro, en que la adolescencia aparece idealizada, homogeneizada, sin conflictos, ni matices. Sin embargo el autor propone otra mirada: ver la adolescencia como si se tratara de un territorio.

"En este territorio se despliega la subjetividad adolescente, considerando a la subjetividad como la forma de existencia de los sujetos. Los saberes, las disciplinas que se refieren a ella deben reconocer que lo hacen desde un cierto recorte, desde una cierta parcialidad. Es en el entrecruzamiento de los saberes y las disciplinas, que se va armando una concepción dinámica de la subjetividad, pensada como lo no dado, como lo no estático, como en proceso de estructuración y de construcción. De ahí la idea de subjetivación, de una subjetividad que se hace." (Efron, 1996:34)

Siguiendo esta línea, varios autores señalan que no podemos hablar de "la juventud" o "la adolescencia" sino de varias juventudes o adolescencias. Esto tiene que ver con la forma en que cada individuo es joven en su praxis cotidiana, encontrándose estrechamente vinculado a sus condiciones de vida.

Siguiendo el análisis de Rossana Reguillo, la categoría juventud, debe ser articulada en función de lo juvenil y lo cotidiano. Entendiendo que lo juvenil tiene que ver con un proceso psicosocial de construcción de la identidad, y lo cotidiano, tiene que ver con el contexto en el que se materializan las relaciones y prácticas sociales en dicho proceso. (Reguillo, 2000:45)

Adherimos entonces a la mirada que permite captar las diferentes realidades de los jóvenes y adolescentes desde su ejercicio en la vida cotidiana. Es decir, en un diálogo entre sujeto y estructura que incluya no solo las vivencias acumuladas del individuo, sino además su proyección al futuro. Esto nos lleva a trascender la visión de la juventud que la considera únicamente como un período de transición o preparación para la vida adulta a través del desempeño de determinados roles en una trayectoria lineal:

"(...) con excepciones, la escuela, el estado, la familia, siguen pensando la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser. Mientras que para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente, situación que ha sido hábilmente captada por el mercado." (Reguillo, 2000:8)



2.2 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE

Durante toda la vida de una persona, el proceso de socialización implica un espacio conflictivo en el sentido de que la integración a la sociedad y la autonomía aparecen en constante tensión. Sin embargo, existen variaciones según la etapa vital que el individuo esté transitando, así como el tiempo histórico en que ésta transcurre.

Cristina Corea (1994) señala que la subjetividad es la serie de operaciones para habitar un dispositivo, una situación. Los diferentes dispositivos existentes a lo largo de la historia, implican una forma de estar, de habitarlos. En tiempos institucionales los sujetos se ven obligados a ejecutar operaciones para permanecer en ellos. Por ejemplo, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica y ésta a su vez, a partir de cada operación, le da sustento al mismo. Cada dispositivo entonces, genera una suerte de estructura, dentro de la cual se despliega la subjetividad.

Colocándonos en el lugar del sujeto, en el apartado anterior señalábamos que Efron (1996) se refiere a la adolescencia como configurando un territorio. Según el autor, la subjetividad se desenvuelve en diversos escenarios que operan simultánea e interrelacionadamente. Entre otros, destaca los procesos de *construcción de la identidad, de apropiación y construcción del espacio subjetivo* y los procesos *de emancipación*; advirtiendo que el fracaso en el pasaje por los mismos, dará lugar a fenómenos de desubjetivación.³⁰

En el tránsito por los diferentes escenarios mencionados, "el otro" cobra un papel fundamental en tanto representante del entramado social. "El otro" puede representar a los referentes adultos de la familia, al grupo de pares, a las instituciones por las que el adolescente transita, etc. Pero también, como señala el autor, "tiene encarnaduras aparentemente invisibles" cuando aparece de manera simbólica. Muchas veces "el otro" simbólico sirve para representar la figura de la autoridad³¹ y en ocasiones se encuentra distanciado del modelo original. Los medios de comunicación han sido muy hábiles en este sentido, y han sabido cooptar este tipo de figura.

³⁰ Según el autor, esto implica "(...) vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional e intelectual, anomia o sujetamiento a pautas arcaicas o infantiles, bloqueos o directamente detención en el desarrollo." (Efron, 1996:36)

³¹ Más adelante retomaremos esta idea a los efectos de analizar los cambios que se han suscitado en relación a la autoridad a lo largo de la historia.

Efron (1996:36) señala que uno de los escenarios por los que el adolescente transita la subjetividad, se constituye justamente en el proceso de construcción de la identidad. Tal como lo señalan varios autores, la identidad personal, es ante todo, identidad social. Es a partir de los otros y de la sociedad misma que se construye la identidad personal y colectiva.

Marín Gracia (2002), sostiene que la identidad posee una estructura multidimensional; es decir que la persona tiene una sola identidad pero generada a partir de una gran variedad de elementos. Por esta razón cada uno de nosotros tiene múltiples y complejas pertenencias. Estas pertenencias o subidentidades deben encontrarse en equilibrio, y éste se rompe cuando alguno de esos rasgos se afirma con prioridad sobre otros (ya sea que se trate de la identidad individual o colectiva). Respecto a la identidad colectiva señala que:

"Toda persona tiene necesidad de pertenecer a una comunidad social y cultural, entre otras cosas porque necesita un referente cultural claro que la ayude a ordenar y dar sentido a la realidad compleja que la rodea. Este vínculo es necesario para gozar de una identidad psicosocial saludable."
(Marín Gracia, 2002:41)

En este sentido, es importante redimensionar el espacio liceal como referente cultural, como espacio de encuentro con otros, como territorio en el cual se despliega la subjetividad adolescente y como articulador de los procesos de identidad a partir de la cotidianidad de los sujetos.

La adolescencia es una etapa en la que se reestructura la identidad ya sea a nivel personal, generacional, como social en la necesidad de diferenciarse de los demás, de ser "único". Dicha reestructuración, implica según Efron (1996:37-38) una reorganización que amalgama las identificaciones pasadas, fundamentalmente organizadas alrededor de la figura de los padres, o de referentes adultos muy directos, en identificaciones más complejas y alejadas del modelo original. En este tipo de reorganización, si bien el adulto juega un papel fundamental, también cobra gran importancia el grupo de pares, en tanto referencias horizontales.

Ernesto Rodríguez (2002), señala que el grupo de pares, los amigos, los compañeros, aparecen como referentes centrales en la socialización de niños y adolescentes, revistiendo su influencia, mayor importancia que en el caso de los referentes adultos. Por su parte, Efron destaca que:

“Los intercambios y los movimientos que se suscitan a través de estos grupos son un eslabón clave en la conformación de la identidad adolescente porque se trata de un ensamblaje cualitativamente distinto entre lo histórico que se va reestructurando y lo actual. La cotidianidad de las relaciones grupales opera como una especie de cemento de todo lo nuevo que se va gestando. Y son precisamente las vicisitudes de los intercambios que proporciona la grupalidad las que van a contribuir a consolidar o fragilizar este proceso.” (Efron, 1996:37)

En esta misma línea, Piera Aulagnier (1991) señala que la tarea que le compete al adolescente, es la de un “historiador”; un “biógrafo”, en busca de testimonios recolectados de la infancia. En el hecho de enunciarse, de contar su autobiografía, el ámbito social, los grupos de pertenencia y referencia, se transforman en lechos de subjetivación, pues ofrecen reseñas identificatorias sustitutivas de los modelos parentales. Esto a su vez le permite al adolescente proyectarse; acompañar pasado, presente y futuro en un proceso que se recrea constantemente. En este sentido, la imposibilidad de enunciarse (en tanto tarea de configuración del pensamiento) en los adolescentes, encarna un importante riesgo en la construcción y re-creación de su subjetividad.

Como hemos analizado, en el contexto actual el futuro cobra otra dimensión y ya no es dador de sentido a la experiencia actual del adolescente. El sentido se construye con otros, también anclados en el presente, y en este caso es también vital la presencia del grupo de pares:

“La motivación de los y las adolescentes por la permanencia en el sistema educativo y/o las claves de una buena trayectoria en él, también parecen estar asociadas a las posibilidades de ‘bien-estar’ presentes, a las capacidades de construir sentido compartido en el grupo de pares, más que a la perspectiva de mediano plazo, de ‘inversión para el desarrollo de un proyecto futuro’.” (ENIA, 2008:30)

Más allá de lo expuesto, es importante señalar, que pese a la existencia de diversos estudios de relevancia que destacan la importancia del grupo de pares en la construcción subjetiva de los adolescentes, ni la familia ni la educación institucionalizada, han logrado incorporar estos aprendizajes en su vínculo con los mismos. Por su parte sí lo han hecho el mercado y los medios de comunicación, quienes de manera creciente...

*“(...) recurren a este tipo de estudios para generar nuevas propuestas dirigidas a las generaciones jóvenes (de modos cada vez más segmentados, por cierto) y desarrollar así una creciente y más eficaz influencia en el consumo y la socialización juvenil con la mediación de los grupos de pares al respecto.
Por su parte desde la familia y la educación institucionalizada, la reacción a estos fenómenos parece seguir siendo más ‘defensiva’ que ‘propositiva’,*

generándose rechazos casi permanentes y sistemáticos a todo lo 'juvenil'."
(Rodríguez, E.,2002:57)³²

Ante lo expuesto en este apartado, podemos sintetizar que el proceso de subjetividad adolescente tendrá impresa la característica de la heterogeneidad, y dicha heterogeneidad tiene la impronta de desplegarse en la cotidianeidad de cada institución educativa.

Se hace necesario contextualizar que en los últimos años se han desarrollado políticas tendientes a la universalización de la educación media básica. Algunos autores prefieren hablar de masificación y heterogeneidad de los nuevos sujetos de la educación. Esto es, que no solo se han desarrollado acciones tendientes a incrementar la matriculación en la escuela media básica, sino, como hemos analizado en páginas anteriores, también se ha buscado favorecer el ingreso de otros destinatarios que no eran los de la educación media en la conformación originaria de la misma. Ésta va de la selectividad a la formación general básica de todas las niñas, niños y adolescentes que egresan del nivel primario.

Vale preguntarse entonces, de qué manera se coloca "el liceo" ante la cultura diversa de los jóvenes. Cómo se constituye hoy, en cuanto terreno donde los adolescentes despliegan su existencia, su subjetividad, su diversidad...

(...) en considerables ocasiones, el sistema escolar adscribiendo a prácticas disciplinarias y homogeneizadoras, y desconociendo la diversidad e hibridez que conforman los terrenos desde los cuales las subjetividades juveniles se delinearán, cierra la posibilidad de transformarse en el espacio significativo que los jóvenes necesitan. El nuevo sujeto de la educación, es un joven cuya experiencia de relación pasa cada día más por su sensibilidad, por su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes les están diciendo muchas cosas a los adultos mediante otros idiomas (...)
(Reguillo; "Los jóvenes y el sistema escolar: Cuando la escuela se vuelve un lugar" s/d:7)

Como señalábamos al comienzo, la subjetividad también encarna diferentes tipos y grados de tensión según la época a la que hagamos referencia; en este sentido, en el próximo apartado analizaremos dichos puntos de tensión en el pasaje de la llamada subjetividad pedagógica a la subjetividad mediática. (Corea, Lewkowicz, 2004)

³² Son muy interesantes las apreciaciones que realiza el autor al respecto de los medios de comunicación; señalando que: "Incluso cuando la educación se decide a utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, lo hace desde los paradigmas vigentes en la propia cultura escolar, lo que produce programas excesivamente "formalizados" y totalmente "aburridos" para sus destinatarios que reaccionan categóricamente, imponiendo el "veto" correspondiente, es decir, la decisión de no atender en absoluto sus mensajes y propuestas." (Rodríguez, E. 2002:57)

2.3 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO PRODUCTORA Y REPRODUCTORA DE SUBJETIVIDAD: EL PASAJE A UN NUEVO ESCENARIO

Foucault dedicó gran parte de su obra a estudiar cómo el sujeto se ha constituido históricamente. El autor estudia el “poder” y las “técnicas” o “tecnologías” que actúan sobre el comportamiento de los individuos y conforman su subjetividad.

En este sentido la modernidad se vale de técnicas disciplinarias a los efectos de implantar un tipo de subjetividad: el individuo sano, el escolar dócil, el trabajador rentable, etc. Las sociedades disciplinarias funcionan mediante instituciones de encierro, reguladas por un importante dispositivo de “poder-saber”³³ que le da sustento al nacimiento y perpetuación del estado-nación. Éste es el contexto en que surge la institución educativa.

Desde otra perspectiva, ilustrando el pensamiento de la época, Durkheim señala que los individuos son construcciones sociales en un proceso de constitución en tanto sujetos o miembros de una sociedad. En este proceso de socialización, la educación puede aparecer en forma espontánea, como un movimiento de la sociedad al individuo; o como un plan especial; como un contrato fundacional en el que la pedagogía aparece cumpliendo una función racional. En el estado moderno, esta función pedagógica es llevada adelante por la institución educativa estatal, en relación con otras instituciones socializadoras como la familia, la iglesia, etc.

Desde el disciplinamiento, se organiza un “encadenamiento” institucional que asegure la generación y reproducción de un ser que será el soporte subjetivo del estado-nación: el ciudadano. Este ser es normalizado al punto de generar una identidad nacional y una ciudadanía que se derivan precisamente de la relación entre la escuela y la historia. Esta subjetividad generada y reproducida en este contexto y bajo estas normas, es “dadora de sentido” a todo el esquema antes descrito. Este ciudadano será producido y productor o reproductor del mismo esquema en una dinámica sistémica.

La modernidad le asignó a la escuela la función de generar...

³³ Es importante señalar que así como las instituciones de encierro buscan moldear al individuo en consonancia con el orden imperante; intrínseca y contrariamente también propician organizaciones y movimientos que operan en contra de dicho orden. Tal es el caso de los gremios y los principales movimientos de transformación que han surgido precisamente de las fábricas y las instituciones educativas entre otras. Varios autores marxistas critican a Foucault en el sentido que éste “deshistoriza” las instituciones de encierro, viéndolas simplemente desde una perspectiva positiva.

"(...) seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional." (Corea, Lewkowicz; 1994:26)

Retomando la idea de Corea (1994) que considera a la subjetividad como la serie de operaciones para habitar un dispositivo; en tiempos institucionales los sujetos se ven obligados a ejecutar operaciones para permanecer en los mismos. Por ejemplo, el dispositivo escolar reproduce subjetividad pedagógica y ésta a su vez, a partir de cada operación, da sustento a dicho dispositivo.

Como señalábamos en páginas anteriores, alrededor de la década del 70' el mundo asiste a importantes cambios en su organización económica, política y social. La continuidad y dinámica del régimen capitalista necesita de otra configuración del Estado; flexibilizando la relación de éste con otras instituciones antes muy ligadas. Se agota el Estado-nación como principio general de la articulación simbólica de las instituciones de encierro³⁴ viéndose afectada la consistencia institucional.

Deleuze (1995) señala que las "sociedades disciplinarias", estudiadas por Foucault, están dando paso a las "sociedades de control". Se trata de una organización diferente del poder y de la economía capitalista. En este nuevo escenario, las instituciones disciplinarias entran en crisis; Deleuze señala que:

"Reformar la escuela, reformar la industria, el hospital, el ejército, la prisión: pero todos saben que estas instituciones están terminadas, a más o menos corto plazo. Sólo se trata de administrar su agonía y de ocupar a la gente hasta la instalación de las nuevas fuerzas que están golpeando la puerta. Son las sociedades de control las que están reemplazando a las sociedades disciplinarias." (Deleuze; 1991:278)

Corea y Lewkowics (2004) plantean que la ausencia del Estado³⁵ convierte a la escuela en una institución destituida. Desaparece poco a poco la correspondencia escuela-ciudadanía y escuela-mercado laboral en la medida que ya no forma ciudadanos ni prepara para el mercado. Si pensamos en las funciones asignadas a la educación media (formación de ciudadanos y formación de trabajadores); éstas han perdido su nexo con la realidad.

Si bien nunca existió una correspondencia perfecta entre la objetividad de las cosas y la subjetividad, en las condiciones actuales del desarrollo social, estos

³⁴ La institución de encierro hace coincidir al individuo clasificado y normalizado, con el espacio físico: es decir, el alumno en la escuela; el obrero en la fábrica; el preso en la cárcel; etc.

³⁵ Los autores plantean una "ausencia" del Estado a partir de la realidad desde la cual escriben: la argentina. En el caso uruguayo sería más pertinente hablar de "debilidad" o "flexibilización" en el sentido que ha mantenido una mayor presencia que en el caso argentino.

elementos tienden a no coincidir y en este contexto se desenvuelve hoy la institución educativa; lo que lleva consigo el aumento de la incertidumbre a nivel individual subjetivo y social. (Tenti Fanfani; 2008:2)

Si centramos la mirada en el mundo del trabajo, éste ha pasado a lo largo de su historia por tres grandes procesos de reconversión: el primero de ellos fue el pasaje de la cultura y producción nómada a la vida y cultura sedentaria; el segundo se encuadra en el advenimiento de la civilización industrial. Surge la escuela capitalista que prepara para ese nuevo mundo del trabajo. El tercero se registra hoy; siendo muy probable que una misma persona tenga que cambiar radicalmente los modos de hacer las cosas en varias oportunidades a lo largo de su vida.

A partir de lo expuesto, cabe preguntarnos si nuestra educación media básica se encuentra preparada para este desafío: es decir, preparar a los estudiantes de modo tal que puedan adaptarse al mundo del trabajo de la actualidad, pero que a la vez permita la formación de seres críticos del mundo en el que viven.

"Por eso el problema de la calidad de la educación es un problema doble: los niños aprenden poco y aprenden cosas inútiles, al mismo tiempo. (...) En síntesis, hoy la escuela no tiene que formar a las personas con las habilidades necesarias para conseguir un lugar, acceder a un empleo "hecho" y desempeñar actividades asociadas con ese puesto, sino que es necesario desarrollar aquellos conocimientos y actitudes necesarios para que produzcan su propio trabajo en forma permanente." (Fanfani 2008:5)

Esta situación es claramente vivida por los adolescentes y sus familias que cada vez más cuestionan la relación costo-beneficio entre la educación y el posterior desempeño de roles adultos.³⁶

La política neoliberal, promueve un tipo de subjetividad en la cual el sujeto es responsable de sí mismo. En las sociedades de control, se traslada la vigilancia externa, a la responsabilidad por sí mismos de los sujetos. En términos de Bauman (2005), en el mundo líquido de las identidades fluidas y flexibles, el

³⁶ En el seminario "Expectativas de los jóvenes y sus familias respecto a la educación" (MESYFOD Y UTU/BID – 2001), Santiago Cardozo señala una serie de problemas vistos por los propios adolescentes en relación a la educación que reciben. Entre ellos destacamos: "(...) los estudiantes no le ven relevancia ni pertinencia a la educación que reciben, al menos en lo que atañe a la preparación para el cumplimiento de roles adultos (como ciudadanos y trabajadores por ejemplo). Desde este punto de vista, para una gran parte de los estudiantes la inversión de tiempo que realizan (tanto sus padres como ellos mismos), sobre todo en términos de tiempo vital asignado, no reedita en una dimensión más o menos significativa" (Rodríguez, E., 2002:58)

individuo debe recrearse a sí mismo permanentemente. El nuevo objetivo de esta política es:

"(...) buscar en el mundo clientes y mercados, ganancias potenciales; ya no conductas anormales que disciplinar y moralizar. En consonancia con estas nuevas modalidades de regulación social se configuran subjetividades perpetuamente obligadas a ser competitivas, flexibles, adaptables, mutables, autónomas, autorresponsables y polivalentes." (Jódar, F.; Gómez, L; 2007:394)



La cultura neoliberal "rompe" el lazo social, el contrato social de la modernidad keynesiana. Klein (2006), desde el campo de la psicología, señala que la cultura neoliberal impone la exclusión como un elemento necesario y central en las regulaciones sociales y económicas. En este sentido, la modernidad generó predominantemente procesos "intersubjetivos"; es decir, que lo que proviene de "afuera" de la mente, pasa por un proceso de asimilación al aparato psíquico. Por el contrario, el neoliberalismo ha propiciado experiencias "transubjetivas", donde no se respetan las barreras de la subjetividad y el "afuera" aparece como invasor del psiquismo.

"El neoliberalismo quiere convencer de que el esfuerzo, la iniciativa, la competencia individual llevan al progreso, debiéndose tolerar un mundo de incertidumbre, de "destitución" de la promesa y la imposibilidad de anticipar un porvenir" (Klein 2006:76)



En términos de Corea y Duschatzky (2002) en el marco del declive de las instituciones (familiar, educativa, etc.), se propician condiciones de "desubjetivación". Esto es, un modo de habitar una situación desde la

imposibilidad, despojando al sujeto de la posibilidad de decisión y responsabilidad; es decir quitándole la posibilidad de vivir procesos de "subjetivación"³⁷

Es por ello que la institución educativa deviene en "galpón"; coinciden los cuerpos en un espacio físico, pero no coincide la normativa, ésta pierde sentido. Sin embargo, pese a que la institución educativa pierde su soporte central y su encadenamiento fraternal a otras instituciones, ésta continúa existiendo y funcionando aparentemente con otras funciones: ya no como generadoras y reproductoras de subjetividad ciudadana; sino como prestadoras de un servicio de capacitación.

La institución educativa ya no tiene el monopolio de la producción y difusión de significaciones. La identidad nacional y la subjetividad comunicativa fueron instituidas a partir de un código común que implicaba una más entre tantas igualdades: igualdad ante el conocimiento, igualdad de oportunidades, igualdad ante la ley.

La era de la información trasciende los lugares instituidos para el emisor y el receptor y anula la dimensión espacio-temporal de la comunicación. Cabe preguntarse entonces cuál es la nueva dimensión que cobra hoy la comunicación en la situación educativa. Corea (1994:47,48) señala que tenemos que pensar una nueva forma de comunicarnos sin suponer un código compartido.

La subjetividad dominante ya no es institucional sino massmediática. La "institución galpón" funciona como si el sujeto estuviera constituido desde la disciplina y éste no responde desde una subjetividad institucional sino mediática:

"Se arma un desacople subjetivo entre la interpelación y la respuesta, entre el agente convocado y el agente que responde, entre el alumno supuesto y el alumno real." (Corea, Lewkowicz; 1994:35)

Ahora bien, en el pasaje **de la subjetividad estatal o pedagógica a la subjetividad informacional o mediática** se dan diferentes operaciones para habitar la nueva situación: la primera de ellas implica poner en juego la concentración y la conciencia que funcionan sobre códigos compartidos que pueden ser recuperados por la memoria. Sin embargo, la segunda implica poner en juego otras operaciones como exterioridad, desconcentración, percepción. En la era del "zapping" nuestras prácticas cotidianas están saturadas de estímulos y

³⁷ Entendemos subjetivación como el proceso de construcción de la subjetividad.

por ello la desconcentración es un efecto de la hiperestimulación, donde además el tiempo y el espacio no coinciden precisamente con el “aquí y ahora”³⁸, y donde la sensación de “falta de sentido” es moneda corriente.

Silvia Duschatzky y Cristina Corea se preguntan qué cosas han dejado de operar para que los niños y los adolescentes ya “no sean” respetuosos, estudiosos, disciplinados, etc³⁹. En este sentido señalan que si ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, se debe a que las condiciones institucionales que hicieron tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia.



Gabriel Kaplún (2008) señala que es importante destacar la diferencia entre la realidad argentina que investigan Corea y Lewkowicz (década del 90' y los primeros 2000) y la realidad uruguaya. El autor puntualiza que la retirada neoliberal del estado uruguayo fue menos violenta que en Argentina y el resto de los países latinoamericanos:

"(...) casi no se privatizaron las empresas públicas y la propia reforma educativa tuvo un carácter fuertemente estatal, sin procesos de privatización o municipalización. La inercia de la sociedad amortiguadora todavía sostuvo algunos hilos del tejido social y, cuando llegó el estallido económico del 2002, aún quedaba la esperanza en la política: la larga acumulación de la izquierda, que la llevó al triunfo electoral dos años después. Esta esperanza era sin duda, una apuesta colectiva al Estado. Si no ya al Estado protector y paternalista, al menos a un estado regulador y garante de derechos y ciudadanía" (Kaplún; 2008:180)

Según el autor, no se trata exactamente de “pensar sin Estado”, sino de repensar el espacio educativo que se encuentra inmerso en una institución desbordada e inundada por problemas sociales dramáticos y alumnos dramáticamente “aburridos”.

³⁸ En el contexto de la era de la información, los medios de comunicación hacen posible habitar tiempos y espacios disímiles al aquí y ahora. También en cuanto al espacio los “no lugares” en el sentido planteado por Marc Augé posibilitan este descentramiento.

³⁹ Estas formas de “no ser” de los alumnos surgen del discurso de los docentes entrevistados en la investigación de las autoras.

2.4 UN PACTO POR (EL DERECHO A) LA SUBJETIVIDAD ADOLESCENTE EN EL DECLIVE DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

"(...) la ética es el principio constitutivo de la educación y de la subjetividad humana. La subjetividad humana no es cuidado de sí, sino cuidado del otro: su muerte es mi muerte, su sufrimiento es mi sufrimiento. El Otro es mi problema"

Joan Charles Mèlich

Juan Carlos Tedesco señala que estamos frente a la necesidad de reconocer el derecho a la subjetividad; es decir, que tenemos derecho a ser sujetos y a desarrollar nuestra capacidad de construir nuestra identidad, pues cuando no podemos enunciar o definir un proyecto futuro, nos encontramos claramente frente a la **exclusión social**.

En este sentido, señala que el declive de las instituciones no es neutro en la medida que se están deteriorando las condiciones institucionales para llevar adelante la formación del sujeto, y por consiguiente este deterioro afecta también el proceso de construcción del sujeto, asociado a derechos y necesidades no satisfechos. (Tedesco J.C.2008:61)

Como señalan Corea y Duschatzky (2002:72-81), podemos hablar de tres movimientos o posiciones de enunciación: la **desubjetivación** (impotencia, no poder cambiar la realidad que se presenta), la **resistencia** (actitud de defensa frente a los efectos riesgosos que acechan la existencia instituida), y la **invención** (sin saber a dónde nos lleve, se ponen en juego los recursos disponibles para habitar la nueva situación).

Estas tres diferentes posiciones pueden operar tanto en la institución educativa así como en otras, en la modernidad estrechamente ligadas, como es el caso de la familia⁴⁰. En este sentido, señalaremos algunas consideraciones al respecto de la institución familiar.

Para la tradición moderna, la familia se constituía en la matriz reguladora de las sociedades occidentales, en cuanto lugar de protección y cuidado, formación de valores y mediadora entre el nuevo ser y el mundo externo. Desde el psicoanálisis la familia adquiere importancia en tanto "otro" como condición y

⁴⁰ No es el objetivo de este trabajo analizar exhaustivamente la institución familiar, pero sí haremos referencia a algunos elementos que enriquezcan nuestro análisis.

posibilidad de subjetivación. Donde la madre adquiere funciones físicas, afectivas e identificatorias que permiten al niño ir ordenando su mundo psíquico desde las significaciones generadas, y el padre cumple sus funciones como representante de la ley y los discursos socialmente legitimados.

Este tipo de organización paterno-filial, asignaba a la familia la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos a partir de un orden jerárquico, donde las figuras de referencia (padre, madre) son portadoras de autoridad simbólica.



La familia no escapa al proceso de declive del resto de las instituciones modernas. Corea y Duschatsky (2002) señalan que en el nuevo contexto, la familia aparece como un lugar sin referencia estable de significación. Cada familia entonces, desde su cotidianeidad habitará también esta nueva situación desde las distintas modalidades propuestas por las autoras (desubjetivación, resistencia e invención⁴¹).

Quienes vivimos parte de nuestra cotidianeidad dentro de la institución educativa⁴², hemos podido apreciar a lo largo de los años, un gran cambio en la población estudiantil y también una gran desesperación por parte de las familias que acuden al centro educativo en busca de respuestas, porque "no saben qué hacer con sus hijos". Esta situación, que afirma sus raíces en la dificultad en la comunicación con las generaciones adolescentes, pone muchas veces a referentes familiares y referentes adultos del liceo, (docentes, adscriptos, directores) en un escenario que genera gran impotencia; que produce "desubjetivación". Así como otras, les coloca en una posición de resistencia, continuando con sus prácticas, "como si"⁴³ todo siguiera igual que antes.

⁴¹ Cabe destacar que la desubjetivación, la resistencia y la invención son categorías "puras" propuestas por las autoras para pensar las maneras de habitar los nuevos dispositivos institucionales. Desde la cotidianeidad es posible habitar cualquiera de ellas, según la situación concreta que se viva.

⁴² Emito opinión desde mi rol docente en la educación media básica.

⁴³ "Como si" aparece como simulacro educativo, como le llama Kaplún (2008). Se cumple con una escena de acuerdo a los mandatos modernos en un contexto de destitución de tales mandatos.

Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es el lugar de la “invención” en este contexto? ¿Cómo habitamos esta situación atendiendo el derecho de nuestros adolescentes a ser sujetos, propiciando procesos de subjetividad y de aprendizaje a la vez? ¿Qué operaciones poner en juego? ¿Qué reglas establecer “en situación”?

Cristina Corea (2004), analiza el agotamiento de la subjetividad pedagógica en relación al agotamiento de la autoridad instituida. En tiempos de institucionalización del saber, la autoridad regulaba el intercambio de enunciados desde una coherencia y jerarquización propias del sistema estatal. Según la autora, en tiempos de fluidez⁴⁴, los enunciados son opiniones y sentimientos dispersos que no generan cohesión y que ponen en peligro al propio pensamiento. En este contexto de destitución de la autoridad simbólica, se pregunta qué operaciones debemos poner en juego en la configuración del pensamiento como generador de conocimiento. ¿Cómo superamos el devenir “galpón” de la institución educativa?

Como señala la autora, se hace necesario cohesionar en la dispersión; es decir, transformar la información dispersa en algo significativo.

La subjetividad pedagógica suponía (o supone)⁴⁵ una autoridad que declara la pertinencia del saber de acuerdo a criterios estatales. Si pensamos la relación docente-estudiante; el primero ejerce la autoridad moral sobre el segundo; siendo la institución quien confiere la autoridad al primero, legitimando la relación entre ambos. La responsabilidad está en la institución y el aprendizaje está asegurado en la transmisión del saber instituido y legitimado. El estudiante pone toda la responsabilidad en el docente (padre, médico, etc.), quien es la fuente única de un saber acumulativo, completo y sin fallas. En este sentido, el aprendizaje se da a partir de un modelo que lo sustenta desde situaciones absolutamente regulares.

En el marco del declive de la subjetividad “institucional”, en un contexto de “invención”, la autora nos propone el pasaje a una subjetividad “situacional” como marco regulador de las experiencias de subjetividad de los adolescentes. Esto es, una subjetividad generada “en situación” con las reglas y valoraciones elaboradas en relación con “los otros” y en función de las demandas del contexto en cuestión.

⁴⁴ La autora acuña el término “fluidez” que también ha sido utilizado por otros autores para referirse al movimiento de la información; señalando que a diferencia de la comunicación (que implica necesariamente al pensamiento), el flujo de información no supone lugares (en tiempo y espacio) instituidos para el emisor y el receptor ni un código compartido.

⁴⁵ Entendemos que el agotamiento de la subjetividad pedagógica no implica su desaparición, sino su coexistencia con otros procesos de subjetividad.

Ya no operamos en función de la ley universal, sino a través de la regla generada “en situación”.

El pensamiento “en situación” supone una pertinencia de la cual todos nos hacemos responsables para evitar la dispersión. Esto implica operaciones tales como retención, demora, o suspensión; mientras que en la “información” se dan operaciones de descarga inmediata (expresión de opiniones, sentimientos) que no permiten interiorizar; que no dan lugar al pensamiento y que atentan contra la subjetividad generando la percepción de vacío, desorientación y pérdida de sentido.

En el nuevo escenario, el modelo de autoridad ya no otorga el sostén que necesitan los vínculos de aprendizaje en la fluidez, por lo que se propone poner en práctica las operaciones de “**confianza**” en lugar de autoridad, y donde la “**responsabilidad**” sea compartida.

Confío en un referente en la medida que “el otro” se hace necesario para mí dada su capacidad para construir proyectos, para realizar propuestas contundentes y significativas, para poner límites desde otro lugar. Estos últimos cobran otra dimensión en la medida que en tiempos de autoridad estatal se encontraban legitimados a priori, por lo que en principio no eran cuestionables. Hoy los límites sí son cuestionados fuertemente por los adolescentes cuando los adultos aún buscan su sustento en una autoridad destituida. Entonces se hace necesario redimensionar el valor del límite que enmarca, que cuida y es una señal de amor; pero que al mismo tiempo su fundamento es más flexible en la medida que debe surgir “en situación” con las reglas y valoraciones elaboradas en relación con “los otros” y en función de las demandas del contexto en cuestión. Esta nueva concepción de los límites implica un involucramiento y un compromiso diferente tanto por parte de los adultos como de los propios adolescentes. Por el contrario, la falta de límites claros y afectivos contribuyen a la generación de situaciones de “desubjetivación”.

Ante lo expuesto, la confianza no se encuentra instituida y legitimada por se; por lo que puede perderse. Como señala la autora:

“(…) Si la autoridad es sostén en condiciones sólidas, la confianza lo es en condiciones de incertidumbre. En este sentido, tendremos que estar más atentos a las chances de gestión de confianza que a la amenaza de autoritarismo. Nuestro problema no es el exceso de autoridad sino el riesgo de no poder establecer el lazo de confianza necesario para atravesar la incertidumbre.” (Corea, C. 2004:77)

Es interesante señalar que un importante número de adolescentes uruguayos confían en sus docentes. Los siguientes datos surgen de la encuesta aplicada por el Programa Infamilia en 2006 a 1502 adolescentes⁴⁶.

"(...) en todos los subgrupos analizados, los niveles de confianza declarados son altos. Quienes presentan la mayor declaración de confianza son quienes estudian y trabajan, aunque debe tomarse en cuenta, que el peso relativo de este grupo en el total de la población analizada, es muy menor (3,6% del total de la muestra correspondiente a 54 casos).

Lo siguen quienes podríamos catalogar como "estudiantes propiamente" (aquellos adolescentes que estudian y no trabajan). Entre ellos la confianza declarada supera a la mitad y si sumamos 'confianza' y mucha confianza, tenemos que las tres cuartas partes de quienes estudian y no trabajan confían y confían mucho en los maestros y profesores.

Como contraparte, aquellos adolescentes que no estudian, ya sea que trabajen o no, son quienes declaran en mayor proporción, tanto indiferencia como desconfianza.

Entre quienes no estudian ni trabajan, la declaración de indiferencia, alcanzó a la quinta parte de ellos." (ENIA 2008:34)

La "responsabilidad" cobra también otra dimensión. Como señala Corea (2004), la responsabilidad como una serie de operaciones producida por los alumnos no está pensada. Este cambio sustantivo nos obliga a pensar nuevas formas para el vínculo estudiante-docente, padre/madre-hijo, etc.

"Los términos enseñante y aprendiente, no son equivalentes a alumno y profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse." (Fernández A. 2007:59-60)

Alicia Fernández, define al sujeto aprendiente como una posición coexistente y simultánea con la de sujeto enseñante. Para poder aprender, el sujeto debe apelar a ambas posiciones a la vez:

"Además, el pensar es siempre una apelación al otro, una confrontación con el pensamiento del otro. Si bien es un proceso intrasubjetivo, acontece en la intersubjetividad." (Fernández A. 2007:60)

El aprendizaje ya no está asegurado en la trasmisión, sino en las operaciones responsables que hace el alumno con las herramientas que se le ofrecen; lo que la convierte en una responsabilidad compartida con aquellos en los que se ha depositado la confianza.

"En la situación actual la confianza está orientada a la capacidad configurante del pensamiento. Si no hay saber para orientarse y para

⁴⁶ Esta información es citada y analizada en el documento de la ENIA 2008 "Percepciones adolescentes 2003 – 2008"

poder "hacer" en las situaciones, es necesario confiar en la potencia del pensamiento con otros. (...)" (Corea, C. 2004:80)

Efron (1996:39) nos dice que pese a que el viaje de la adolescencia se realiza desde la imprevisibilidad, ésta no es absoluta; en dicho viaje, donde se van configurando los modos en que se construye su espacio subjetivo, son necesarios algunos guías que permitan trazar el recorrido por dicho territorio. Este rol puede ser desempeñado por adultos conscientes y responsables...

"Pero no sólo esto. También necesita de los espacios reales, escuela y trabajo, porque son los verdaderos y más importantes anclajes articuladores para la construcción de su espacio subjetivo. ¿Cuáles son las consecuencias para la construcción de este espacio subjetivo, cuando dicho espacio real directamente no existe, o si se ofrece tenuemente es para segregar o expulsar?" (Efron, 1996:40)

La profundización de la brecha existente entre matrícula escolar (en el nivel medio) y cantidad de años acumulados, muestra la imposibilidad del sistema educativo para retener a sus estudiantes, configurándose de alguna manera en un agente de exclusión.

"Al respecto importa tener en cuenta que durante los años noventa, según reporta la CEPAL en el "Panorama social de América Latina 2000", el promedio de años de estudio en el Uruguay pasó de 8.3 a 8.4 años acumulados, ubicando al Uruguay entre los puestos más bajos de la escala regional en la actualidad (después de haber figurado entre los primeros en décadas anteriores." (Rodríguez, E., 2002:58)

Como señalábamos al comienzo de este trabajo, de acuerdo al segundo informe de la Encuesta Nacional de Juventud (ENAJ), el 89% de los adolescentes y jóvenes uruguayos entre 12 y 29 años, aprobó el nivel primario e inicia la Educación Media⁴⁷. Cuando se indaga acerca de los motivos para estudiar en el nivel medio, es destacable que como principales razones aparecen:

- **Para adquirir una mejor formación: 43%**
- Hoy es indispensable estudiar: 18%
- Es la única forma para trabajar en lo que quieras: 14%

Estas razones parecen estar signadas por el valor social que aún implica la formación en la educación media; apareciendo ésta fuertemente asociada a las posibilidades de éxito en el futuro. Sin embargo, el 39,1% de los adolescentes que habiendo iniciado la Educación Media, al momento de aplicarse la encuesta

⁴⁷ Cabe destacar que la ENAJ no desagrega la educación media en Básica y Superior; sin embargo, los tramos etéreos desagregados pueden sugerirnos las cifras para el nivel básico.

declaran no estar asistiendo a centros educativos, no aprobando el nivel.⁴⁸ Cabe destacar que el principal motivo atribuido por los adolescentes a la deserción en el nivel medio es: **“No le interesaba, no era útil”** alcanzando el 32,4%. Es importante señalar además, que este tipo de respuesta se incrementa a medida que aumenta el nivel educativo del hogar.

Santiago Cardozo, señala que los fracasos en la educación media (en este caso), son vividos por los estudiantes como limitaciones personales; se genera una baja autoestima tanto en los estudiantes como en sus referentes adultos, lo que *“(…) alimenta la propensión al abandono escolar, y fomenta su integración en circuitos marginales y excluyentes”* (Rodríguez, E., 2002:58)

HE DECIDIDO ENFRENTAR LA REALIDAD, ASÍ QUE APENAS SE PONGA LINDA ME AVISAN



(…) Porque la exclusión destroza las posibilidades de singularización, de ser cada uno sujeto de un proyecto genuino gestado desde el propio deseo. De ahí la necesidad de promover demandas subjetivantes, singularizadoras, activantes y emancipadoras.” (Efron, 1996:40)

Es importante destacar, que los adolescentes de nuestro país valoran fuertemente la calidad del vínculo con sus docentes, estableciendo una importante relación entre ésta y su permanencia en el liceo:

“Los y las adolescentes asignan –en todos los tiempos y circunstancias en que fueron consultados - un peso muy fuerte a la calidad del vínculo con los docentes. Los términos y la calidad de relacionamiento que los docentes son capaces de propiciar con ellos, es visualizado como elemento clave tanto del logro escolar como de la “retención educativa”. Los factores de contexto y/o estructurales, si bien aparecen, no parecen justificar, en opinión de los adolescentes consultados, relaciones que se perciben como despersonalizadas, distantes de los temas de interés cotidiano, y en las que es recurrente el sentimiento de no ser tenido en cuenta y/o escuchado. La potencia del nivel micro de relaciones, la

⁴⁸ Es muy similar la información previamente relevada en el informe preliminar de la ENAJ 2008 “Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen”: “A la hora de explicar la deserción (...) las razones de carácter educativo/académico reciben un 51,4% de las respuestas. Entre éstas, el 34,7% corresponde al no interés en la propuesta: “no tenía interés”, “le interesaba estudiar otras cosas”, “lo que le enseñaban no le parecía útil”, “son muchos los años para lo que se logra después”. (MIDES-INJU 2008:24)

Lo mismo es relevado en el documento de la ENIA 2008 “Percepciones adolescentes 2003-2008”: “Los motivos que los adolescentes asignan para explicar el fracaso y/o abandono escolar se reparten entre algunos factores de contexto (la situación económica y/o la situación familiar) y el aburrimiento: la falta de motivación, clases aburridas, docentes aburridos. En todos los casos, el aburrimiento, la “monotonía” (al decir de uno de los adolescentes) es un elemento resaltado tanto por quienes están dentro del sistema como por los que se fueron.” (ENIA 2008:24)

Según el Anuario estadístico de educación de 2008, donde los datos aparecen desagregados según el nivel (Educación Media Básica y Educación Media Superior), se destaca que la cantidad de alumnos no promovidos en Educación Media Básica asciende al 25,5%; acentuándose esta proporción en primer y tercer año. Si a esta cifra le agregamos los alumnos que han abandonado el ciclo, la misma asciende al 29,4% en este nivel.

potencia del aula y las relaciones interpersonales (docente-alumno) es puesto en el centro de la escena.” (ENIA, 2008:30)⁴⁹

La capacidad de los docentes para construir proyectos; para realizar propuestas creativas y significativas es también valorada en relación a la motivación para permanecer en el liceo:

“La cualidad y creatividad de la práctica docente parece ser, si no condición suficiente al menos necesaria, desde la perspectiva adolescente, para sentirse motivados en su trayectoria en el sistema educativo. Aunado a los diseños curriculares y a la posibilidad de obtención de logros educativos concretos, se vuelve a asignar un fuerte peso en los aspectos de calidad docente vinculados a la creatividad y al tipo de relacionamiento que los adultos auspician intramuros del centro escolar.” (ENIA 2008-35)⁵⁰

También vale destacar la apreciación de los adolescentes en relación a su grupo de pares en cuanto “otros” con quienes construir su subjetividad:

“(…) es importante señalar que en el material relevado, surge que los adolescentes integran en el análisis del clima escolar, la dimensión de la calidad del vínculo entre pares. Así, no se trata de una visión dicotómica adolescentes-adultos, en la que existen dos mundos homogéneos enfrentados entre sí. Las opiniones que han sido sistematizadas, integran la diversidad y si bien asignan una responsabilidad central al mundo adulto, no subestiman las complejidades y conflictos presentes en la convivencia entre pares.” (ENIA 2008:30-31)

Desde una perspectiva de derechos, se plantea una nueva relación del adolescente con su sociedad, su comunidad y especialmente con el mundo adulto. Sin embargo, aún los adultos comprometidos encuentran dificultades en considerarlos como actores. Cusiánovich (Corona Yolanda, Morfín M^a, 2001:46) habla no solo de los prejuicios socioculturales mediante los cuales aún se considera a los niños y adolescentes como objeto de protección, sino también de los prejuicios de orden ideológico y político, mediante los cuales sí pueden reconocer su organización en el campo deportivo y lúdico, pero subestiman su potencial de transformación social.⁵¹

⁴⁹ Aportamos la siguiente cita a los efectos de ilustrar la idea:

“(…) la relación entre profesor-alumno para mí tiene que ser no buenísima pero buena porque si vos vas a una clase y, o sea, te llevás mal con todos los profesores no te van a dar las ganas de seguir yendo, al contrario. Entonces, o sea, pienso que los profesores tienen que poner un poquito de sí porque este... o sea, si viene un profesor, da la clase y se va, o sea, tiene que ser una clase didáctica que pueda participar tanto el alumno como el profesor. (Adolescente mujer, Grupo de discusión de adolescentes y jóvenes, 2006 Cte Derechos del Niño 2006-2007)” (ENIA 2008: 32)

⁵⁰ Aportamos la siguiente cita a los efectos de ilustrar la idea:

“Porque yo el año pasado en cuarto tenía un profesor de historia que con una tiza hacía la clase y, no sé, creo que fue el mejor profesor que he tenido hasta ahora, la clase re didáctica y vos no te perdías y vos estudiabas porque te colgabas. Te ponía no sé, la guerra fría, te hacía hacer un tema a través de un collage y representarlo a través de dibujitos, o no sé... a través de canciones. Vos ahí me parece que ahí te expresabas y te sentías cómodo trabajando... (Adolescente varón, grupo de discusión de adolescentes y jóvenes, 2006- 2007 Comité DDNN)” (ENIA 2008: 36)

⁵¹ Este elemento se aprecia claramente cuando a la hora de seleccionar información en relación a la adolescencia, son muy pocas las investigaciones y sistematizaciones que lo hacen desde la perspectiva de los propios adolescentes:

Retomando las ideas de confianza y responsabilidad por parte de los adultos, es importante señalar que esto implica no solo a aquellos que mantienen una relación de cotidianidad con los adolescentes en el liceo; sino además, a aquellos que definen y ejecutan los lineamientos éticos y políticos de la gestión de la institución liceal.

“Gestionar una institución supone saber sobre la situación en la que se actúa, a fin de (...) crear las condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución”. Ese movimiento en los sujetos de la educación es para potenciar y posibilitar, de eso trata la gestión como ética. La acción del educador no puede ser ingenua, conocer las condiciones en las que se desenvuelve el hecho educativo es un prerrequisito de la propia acción, no podemos hacer a ciegas, mero activismo. Los contextos ofrecen condiciones endebles para los adolescentes potenciales sujetos de la educación, la adversidad de nuestro tiempo, la desigualdad social, nos obligan a desplegar acciones que intenten romper la lógica de la disolución, para intentar enlaces, vínculos, relaciones que desarrollen las capacidades de los adolescentes haciendo emerger su potencialidad.” Duschatzky (2001:140-143)

En esta misma línea, es importante señalar que los adolescentes uruguayos valoran de manera diferenciada el tipo de vínculo y el grado de confianza alcanzado con los docentes, en tanto adultos referentes muy cercanos a su cotidianidad; y el tipo de vínculo y confianza alcanzados con la dirección del liceo. A través del Proyecto Promoción de una Cultura de Derechos en el sistema educativo, -llevado adelante por UNICEF-Uruguay en 2003-2004, se aplicó una encuesta a 1640 alumnos de 2^{os} y 4^{tos} años de liceos públicos de Montevideo, Chuy, Paysandú, Tranqueras y Toledo-; el documento de la ENIA (2008) sistematiza la siguiente información:

“La mayoría absoluta de los estudiantes encuestados califica la relación con los profesores como “buena” (40,9%) o muy buena (21,8%), superando esta respuesta el 50% en todos los liceos aplicados. Sin embargo la relación con la dirección del liceo fue calificada mayoritariamente como mala y muy mala (20,9% y 21,9% respectivamente).” (ENIA 2008:35)

Actualmente en nuestro país existen ejemplos de instituciones educativas que se han lanzado a la búsqueda de alternativas novedosas, con el objetivo de trascender los procesos de desubjetivación y resistencia. Para ello ha sido

“Las aproximaciones a la dimensión cultural, la opinión y percepción de los adolescentes (alumnos y no alumnos) sobre los distintos aspectos vinculados a la Educación, son francamente escasas y parciales. Del análisis realizado, podría concluirse que la voz de los y las adolescentes definitivamente no ha estado presente o al menos disponible en forma sistematizada, comunicable, audible. Sin embargo, de las ocasiones en que se ha recogido su visión, surge abundante y valiosa información. Los y las adolescentes tienen opinión formada respecto de los asuntos de la Educación, posiciones de valoración acerca de los climas de convivencia escolar, opiniones en relación al desempeño docente, explicaciones del éxito y el fracaso escolar, propuestas concretas para lograr cambios.” (ENIA, 2008:29)

necesario en primera instancia, pensar el liceo desde otro lugar, a partir de la complejidad de relaciones históricas que lo conforman; así como pensar a nuestros estudiantes adolescentes también en relación a un devenir que continúa reconfigurándose. Pero por sobre todo, ha sido necesario enfocar la mirada desde una perspectiva de derechos que contemple su estatuto de ciudadanía. Adherimos al concepto de ciudadanía que trasciende la idea de marco jurídico-legal (ciudadanía estatal), para entenderla y rescatar también su dimensión dinámica que la coloca como construcción social. Esto es en la medida que surge y cambia a lo largo de la historia a través de las luchas sociales⁵².

Resulta pertinente reflexionar sobre la soledad de nuestros adolescentes en tanto grupo social capaz de pugnar por la legitimidad de sus demandas. Mientras el imaginario social (fuertemente teñido por los sensacionalismos de los medios de comunicación), puede ver a la adolescencia como problema, amenaza o riesgo; se encuentra engeguado a la hora de preocuparse por la adolescencia real y sus derechos.

Kessler (1996) señala que idealmente la adolescencia podría ser vista como el período en el cual se produce la transición hacia la ciudadanía, entendida como la total participación en la sociedad. Sin embargo advierte que mientras la titularidad de los derechos civiles y políticos adviene con la mayoría de edad, no sucede lo mismo con los derechos sociales. Y en este sentido se pregunta cómo pueden los adolescentes transformarse en titulares de tales derechos, sin que sea condición excluyente participar en el mercado laboral formal. En este sentido se hace necesario rescatar la idea de una ciudadanía social universal para todos los habitantes del país más allá de su condición laboral.

Otra dimensión de la ciudadanía, permite verla como un rol; en la medida que para su ejercicio se hace necesario un aprendizaje. No es suficiente conocer los derechos concretos de los cuales se es titular, sino que además es menester comprender y poder implementar en la vida social de los adolescentes el aprendizaje de la idea de ser "sujeto de derecho".

Irene Konterllnik plantea que para los adolescentes, organizar su mundo interno ...

⁵² Gabriel Kessler señala que esta perspectiva "(...) aparece como un factor de estabilidad a la vez que de conflicto social, pues conlleva intrínsecamente expectativas y promesas de equidad, de redistribución y de cambio social que jamás serán completamente satisfechas, pero que estarán en la base misma de las reivindicaciones y conquistas sociales de diversa índole." (1996:144)

"(...) con percepciones y sentidos que los coloque como sujetos de derecho depende de la posibilidad que tengan de intervenir en el diseño de pautas y normas del mundo en que viven y serán adultos. Esto es en síntesis, el sentido de la participación, más que un conjuro contra los males de nuestro tiempo; es una apuesta a la construcción de una subjetividad independiente, parte activa de la sociedad." (Konterllnik, 1998:83)

La nueva ley de educación N° 18.347, recoge una serie de derechos de cuya garantía se hace responsable el Estado. Entre ellos se destacan: el derecho a la educación como derecho humano fundamental, la educación como bien público, la universalidad de la misma, la diversidad e inclusión educativa, la participación, y la equidad en cuanto igualdad de oportunidades. Cabe preguntarse entonces cuánto hacemos docentes directivos y demás responsables de la efectividad de estos derechos a la hora de propiciar espacios de aprendizajes que permitan a los adolescentes desarrollar su rol de ciudadanos. Como señala Efron (1996), en la medida que ellos puedan ser co-creadores de su propio territorio, configuran a su vez su ciudadanía.

"Si la invalidación de algunos derechos impugna la misma noción de ciudadanía, los adolescentes no tienen estatuto de ciudadanos. Se trata de invertir los términos y no quedar ahogados por las demandas socialmente institucionalizadas y propiciadas. Se trata más bien de promover y calificar las demandas adolescentes ubicándolos a ellos como los verdaderos protagonistas. Protagonistas activos y conscientes." (Efron, 1996:42)



A lo largo de este trabajo hemos procurado contribuir al análisis de la subjetividad de los adolescentes uruguayos estudiantes de la educación media básica. La problematización del tema ha sido abordada desde una mirada histórica, colocando el énfasis en la institución educativa como propiciadora de diferentes tipos de subjetividad.

En este recorrido entendemos haber cumplido con dicho objetivo; sin embargo, la multiplicidad de temas que subyacen al analizado, colocan a este trabajo como el fundamento para su mayor profundización.

En este apartado intentaremos retomar las ideas centrales de nuestro análisis, a la vez que plasmaremos las diferentes reflexiones que nos suscita.

Hoy la adolescencia se encuentra tironeada entre una existencia aferrada al presente y otra válida solo en relación a roles futuros de adultez; encontrándose el liceo precisamente en el centro de la tensión.

A lo largo de la historia las distintas adolescencias han sido marcadas con diferentes formaciones educativas y tipos de inserción en la sociedad. Es por ello que la escuela secundaria se ha debatido entre diferentes destinatarios y por tanto entre diferentes fines que aún se siguen discutiendo.

El mundo ha cambiado... Ya no todos tenemos un lugar esperándonos en la sociedad; sino solamente aquellos que tengan la posibilidad de reinventarse para permanecer en el mercado laboral; así como hacerse responsables individual o familiarmente de sus éxitos y fracasos. ¿La educación media básica de nuestro país, realmente provee a nuestros estudiantes de las herramientas necesarias, dándoles al menos desde la formación⁵³ la posibilidad de insertarse en el mundo del trabajo?

En este marco, el declive de las instituciones es un hecho; y las mismas sobre-viven tironeadas entre el mandato moderno y la inmediatez; sin poder definir sus lineamientos políticos desde un eje claro. La institución educativa (entre otras), "deviene galpón"⁵⁴ y pierde el monopolio de la producción y difusión

⁵³ El sistema neoliberal es intrínsecamente excluyente y concretamente en el mundo laboral, aún si todos tuviésemos la formación y cualidades necesarias para formar parte del mismo, sólo algunos tendrían cabida en él.

⁵⁴ Término utilizado por Corea y Lewkowicz (1994) para ilustrar que la institución educativa aún preserva la característica del disciplinamiento en el sentido de que hay una correspondencia entre el lugar y los individuos que allí subyacen; sin embargo el sustento simbólico de tal institución ya no se encuentra articulado y sostenido por el Estado centralista, por lo que sólo se puede garantizar el encuentro físico, pero no un encuentro que parta de códigos y reglas compartidos a priori.

de significaciones. La subjetividad de nuestros adolescentes se compromete asistiendo a procesos de desubjetivación.

El liceo se constituye en un territorio significativo en los procesos subjetivos de nuestros adolescentes. El declive institucional tiene consecuencias que a los adultos responsables nos coloca lejos de la neutralidad. Entre otros modos de habitar esta nueva situación, el simulacro educativo, en cuanto forma de "resistencia", se vuelve perverso en la medida que no vela por los derechos ni la ciudadanía de los adolescentes; lo que contribuye a convertir a nuestra educación media en un agente de exclusión.

Tras el quiebre sufrido en nuestro sistema educativo a lo largo de las décadas del 70' y 80', y desde la reforma educativa de los 90' hasta nuestros días, se han suscitado algunos cambios intentando potenciar el capital humano y la equidad en el país. Sin embargo estos cambios se han efectuado desde políticas focalizadas, descentralizadas y co-gestionadas con el tercer sector en algunos casos. Un claro y actual ejemplo de ello son los programas de Aulas Comunitarias (PAC), así como el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU), que ofician de programas satélites que atienden las consecuencias de la problemática de la deserción y el fracaso escolar, no pudiendo aún prevenirla.

Las condiciones materiales que vivió el liceo desde comienzos de la década del 70' y toda la educación pública en nuestro país, trajo consigo también cambios importantes en la dimensión simbólica. La institución educativa pierde el monopolio de la producción y difusión de significaciones, y en sentido contrario, el mercado, hábilmente aliado a los medios masivos de comunicación logra generar una importante industria de símbolos y significados.

Lo interesante de esta nueva función del mercado, es su habilidad para captar las características intrínsecas de la adolescencia, así como de la conformación de su subjetividad, en un terreno que desde lo político, económico y social se encontraba lo suficientemente vulnerable como para germinar lo que deseara.

Las operaciones necesarias para habitar el nuevo dispositivo comprometen la comunicación y al propio pensamiento generando procesos de "desubjetivación". Cambiaron las condiciones que propiciaban el saber, y el

sistema educativo no ha podido resolver este problema: el docente opera desde la subjetividad pedagógica y el estudiante lo hace desde la subjetividad mediática.

Lo grave de esta situación es que en nuestros adolescentes la desubjetivación implica entre otras cosas, la pérdida de la función estructurante del pensamiento como generador de conocimiento y como elemento de integración social.

La presencia cada vez mayor y cada vez más distorsionante de los medios de comunicación en las dinámicas juveniles, ha afectado la relación de los adolescentes con sus familias, con el sistema educativo, así como con su grupo de pares⁵⁵. Como señala Ernesto Rodríguez (2002) se ha generado un enfrentamiento entre la institución educativa y los medios de comunicación, no pudiendo trascender los reproches de unos a otros hacia la búsqueda de generación de puentes. Más allá de esto, es menester reconocer que los medios de comunicación han logrado incorporar exitosamente (y sesgadamente) las dinámicas juveniles; especialmente en lo que respecta al entramado del grupo de pares. La falta de credibilidad en los actores familiares y educativos hace que la batalla entre éstos y los medios de comunicación esté perdida de antemano. Afortunadamente en la actualidad, la incorporación del Plan Ceibal en la educación media parece abrir otros caminos. Sin embargo, entre los colectivos docentes y quienes llevan adelante el plan, las diferencias muchas veces se polarizan en los términos que el autor plantea. Se hace necesario que la incorporación de la tecnología se haga acompañada de profundos cambios en la metodología de trabajo de los docentes; partiendo por la incorporación en sus clases, de la diversidad y dinámicas juveniles.

Algunos, (aunque escasos) estudios que en nuestro país incorporan la perspectiva de los adolescentes nos dan algunas claves para ir buscando el camino. Entre ellas aparecen: la capacidad de los docentes para desarrollar propuestas creativas y significativas; el vínculo afectivo y de calidad con docentes, directivos y el grupo de pares; la articulación con la familia y el medio, entre otras. Estos vínculos deben necesariamente encontrarse en consonancia con la vida real de los adolescentes, de modo de articular la diversidad de la cultura juvenil en sus dinámicas.

⁵⁵ En relación a estos últimos, todos comparten un rango básico de códigos, lo que garantiza la comunicación; no sucediendo a este nivel con el mundo adulto tanto desde la familia como desde el liceo.

La adolescencia es en sí misma una etapa signada por la vulnerabilidad. Como señala Françoise Dolto en la metáfora de la langosta de mar, "(...) éstas en un determinado momento pierden su concha y se ocultan bajo la roca mientras segregan una nueva. Si reciben un golpe quedan heridas para siempre. Reconstruyen su caparazón que recubrirá sus heridas, formará cicatrices pero no las borrará". (Efron, 1996:36). La imposibilidad del adolescente de contar su propia historia, lo coloca claramente en un complejo proceso de desubjetivación que compromete su propia existencia social.

Se hace imperioso hacer un pacto desde la ética, en términos del cuidado de la subjetividad humana, teniendo en cuenta que el liceo (para los adolescentes) es precisamente el territorio donde se debe cumplir esa función junto a la familia.

Reclamamos entonces por la existencia de políticas de subjetividad; porque la educación trabaje desde la "invención", desde la vida y las necesidades reales de los adolescentes, desde la dinámica y diversidad juvenil, así como desde una perspectiva de derechos que vele por su estatuto de ciudadanos; porque "el otro es mi problema", "su muerte es mi muerte" como dice Joan Charles Mèlich.



BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- φ **Apezechea, H.; Francés, A. ;Campodónico, M.** *"El ocaso del estado benefactor"*, en "El Uruguay de nuestro tiempo 1958-1983." Montevideo, CLAEH, 1984.
- φ **Aulagnier, Piera** *"Construir(se) un pasado."* APdeBA. Vol. III. N°3. 1991
- φ **Bauman, Zigmunt** *"Identidad"* Buenos Aires, Losada, 2005
- φ **Calabuig, Martha; Gómez Gelia** *"Tirando hilos. Cambios y permanencias en el armado de una nueva subjetividad"* en "VI Jornadas de Psicología Universitaria. La psicología en la realidad actual" Montevideo, 2003
- φ **Caetano, G.; Alfaro M.** *"Historia del Uruguay Contemporáneo"* Cuadernos de Ciencia Política, Fundación Cultura Universitaria. Montevideo, 1995.
- φ _____; **Rilla, J.** *"Historia Contemporánea del Uruguay. De la colonia al Mercosur"*. CLAEH. Fin de Siglo. Montevideo, 1996
- φ **Castel, R.** *"La metamorfosis de la cuestión social."* Buenos Aires, Paidós, 1997.
- φ **Castells, Manuel** *"La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol 2. "El poder de la identidad". Cap I: "Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red"* Madrid, Alianza, 1998.
- φ **Cetrulo, Ricardo** *"Alternativas para una acción transformadora Educación popular, ciencias sociales y política."* Montevideo, Ed. Trilce, 2001
- φ **Comité de los derechos del niño Uruguay** *"Adolescencia, educación y discriminación"* 2008
- φ **Corea C., Lewkowicz I.** *"Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas"* Buenos Aires, Paidós, 2004.
- φ **Corona, Y.; Morfín, M.** *"Diálogo de saberes sobre participación infantil"*. México, UAM, 2001.
- φ **Deleuze G.** *"Posdata sobre las sociedades de control"*, en: FERRER C. comp. "El lenguaje literario", N° 2 Montevideo, Nordan, 1991.
- φ **Durkheim, E** *"La Educación Moral"* Buenos Aires, Schapire Editor, 1972.
- φ _____ *"Educación y Sociología"* Buenos Aires, Schapire Editor, 1974.
- φ **Dussel, I; Finocchio, S.** *"Enseñar hoy"* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- φ _____ *"Inclusión y exclusión en la escuela Moderna Argentina. Una perspectiva Post estructuralista"* Buenos Aires, FLACSO, 2003.
- φ **Duschatzky, S.,Corea, C.** *"Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones."* Buenos Aires, Paidós, 2002.
- φ **Efron, Ruben** *"Subjetividad y adolescencia"* en: Konterllnik, I; Jacinto, C; Efron, R. *"Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy"* Buenos Aires, Losada (co-edición con UNICEF Argentina y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP), 1996.

- φ **Filgueira, F.; Filgueira C.** *"El largo adiós al país modelo"* Montevideo, Arca, 1994.
- φ _____; **Moraes, J.** *"Contextos y Estrategias de las Reformas Institucionales en la Seguridad Social, la Educación y la Salud en el Uruguay"* en Revista Uruguaya de Ciencia Política. JCP. Montevideo, 2001
- φ _____ *"El nuevo modelo de prestaciones sociales en América Latina: eficiencia, residualismo y ciudadanía estratificada"* en Robert, B. editor *"Ciudadanía y política social"* FLACSO, San José de Costa Rica, 1998.
- φ **Fonseca, M.** *"O Banco Mundial e a educacao"* en: Pablo Gentili (Ed), *"Pedagogía da exclusão"* Petrópolis, Vozes, 1995
- φ **Foucault, M.** *"La arqueología del saber."* Buenos Aires, Siglo Veintiuno, 2005.
- φ _____ *"Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión."* Madrid, Siglo Veintiuno, 2005.
- φ **Fraser, Nancy** *"¿De la disciplina hacia la flexibilización? Releyendo a Foucault bajo la sombra de la globalización"* en Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, año XLVI, N° 187, pp 15-23.
- φ **Frigotto, G.** *"Capital humano e sociedade do conhecimento: concepcao neoconservadora e qualidade da educacao"* Contexto & Educacao, N° 34, 1994
- φ **Gentili, P.** *"Escuela, Gobierno y Mercado"*. Ponencia realizada en las Jornadas de Educación. Madrid, 2002
- φ **Grassi, E.; Hintze, S.; Neufeld, M.R.** *"Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural"* Buenos Aires, Espacio Editorial, 1994
- φ **Hobsbawm, E. (a)** *"Naciones y Nacionalismos desde 1780"*. Crítica Crijalbo Mondadori, Barcelona, 1995
- φ _____(b) *"La era de la revolución 1789-1848"* Crítica Crijalbo Mondadori, Buenos Aires, 1998
- φ _____(c) *"La era del capital 1848-1875"* Crítica Planeta. Buenos Aires, 2001
- φ _____(d) *"La era del imperio 1875-1914"* Crítica. Planeta. Buenos Aires, 2001
- φ **Jodar, F; Gómez, L.** *"Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente"* en Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol.12, N° 032, pp 381-404. Distrito Federal, 2007.
- φ **Kaplún, Gabriel** *"¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación"*. Montevideo, Nordan Comunidad, 2008.
- φ **Katzman, Ruben** *"Activos y Estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay."* Montevideo, PNUD-CEPAL, 1999.
- φ **Kessler, Gabriel** *"Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión"* en: Konterllnik, I; Jacinto, C; Efron, R. *"Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. El desafío es hoy"* Buenos Aires, Losada (co-edición con UNICEF Argentina y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP), 1996.
- φ **Klein, Alejandro** *"Adolescentes sin adolescencia. Reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal"* Montevideo,

- Psicolibros, 2006.
- φ **Konterllnik, Irene** “*La participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de la ciudadanía?*” Bogotá, Actas del Seminario, 1998
 - φ **Kosik, Karel** “*Dialectica de lo concreto*” México, Grijalbo 1968.
 - φ **Marín Gracia, M^a Ángeles** “*Identidad y ciudadanía*” Narcea, Margarita Bartolomé Pina, 2002
 - φ **Martinis Pablo** “*Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria*” en Revista Andamios, N^o 1. Montevideo, 2005.
 - φ **Mendez Vives, E.** “*El Uruguay de la modernización 1876-1904*” Tomo VII, Montevideo, Banda Oriental, 1990
 - φ **Nahum, B.** “*Manual de Historia del Uruguay.*” Montevideo, Banda Oriental, 1999.
 - φ _____ “*La época batllista 1905-1929*” Tomo VIII, Montevideo, Banda Oriental, 1990
 - φ _____; **Cocchi; Frega; Trochon** “*Crisis política y recuperación económica 1930-1958*” Tomo VIII, Montevideo, Banda Oriental, 1990
 - φ **Netto, Paulo** “*Capitalismo monopolista y servicio social*” San Pablo, Cortez, 1992
 - φ **Obiols, Guillermo; Di Segni, Silvia** “*Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*” Buenos Aires, Kapelusz, 1996.
 - φ **Olesker, D.; Guerra, P., y Azar, P.** “*La precariedad laboral en el sector privado del Mercado de trabajo uruguayo.*” Montevideo, ICD – PIT-CNT, 2003.
 - φ _____ “*Crecimiento y exclusión. Nacimiento, consolidación y crisis del modelo de acumulación capitalista en Uruguay, 1968-2000.*” Montevideo, Trilce, 2001.
 - φ **Ottormín Fátima** “*Transformaciones en el trabajo y en el servicio social*” Boletín electrónico Surá no. 48, Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, 2000.
<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/otormin.pdf>
 - φ **Rebellato, J.L.; Ubilla, P.** “*Democracia, Ciudadanía, Poder.*” Montevideo, Nordan Comunidad, 1999.
 - φ _____ “*Ética de la liberación*” Montevideo, Nordan Comunidad, 2000.
 - φ **Reguillo, Rossana** “*Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*” Buenos Aires, Norman, 2000
 - φ **Rodríguez, Ernesto** “*Cultura juvenil y cultura escolar en la enseñanza media del Uruguay de hoy: un vínculo a construir.*” En Rev. Última Década N^o 16, Viña del Mar, 2002
 - φ **Stevenazzi, F.** “*Compensatoriedad y relación pedagógica.*” En: “*Pensar la escuela más allá del contexto.*” Pablo Martinis Compilador. Psicolibros, Montevideo, 2006.
 - φ **Tenti Fanfani, Emilio y otros** “*Una escuela para adolescentes*” Buenos Aires, Losada, 2000.
 - φ _____ “*La escuela constructora de subjetividad*” en Filmus D. Compilador, “*Las Transformaciones educativas en Iberoamérica. Tres desafíos: Democracia, Desarrollo e Integración*” Buenos Aires, Troquel, 1998.
<http://www.tercerosuperior.ecaths.com/archivos/tercerosuperior/Subjetividad%20Tenti%20Fanfani.pdf>

FUENTES DOCUMENTALES

- φ **Bentancur, Nicolás** “*Las políticas educativas tras el primer gobierno de izquierda en Uruguay: ¿transformación o reforma?*” UDELAR-FCS. Ponencia presentada al Tercer Congreso Uruguayo de Ciencia Política, organizado por AUCIP. Montevideo 2010.
- φ **CEPAL** – “*¿Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas del Uruguay?. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos.*” Montevideo 1991.
- φ **ENIA - Baleato, Paula (coord)** “*Percepciones adolescentes 2003 – 2008*” Sistematización de producciones escritas que relevaron la opinión de adolescentes uruguayos y uruguayas entre los años 2003 y 2008. Uruguay, Julio 2008. <http://www.enia.org.uy/pdf/Percepciones%20adolescentes.pdf>
- φ **MIDES, INJU** “*Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud.*” Segundo Informe Montevideo, 2010
- φ **MIDES, INJU** “*Uruguay: jóvenes y adolescentes dicen.*” Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Informe preliminar. Montevideo, 2008
- φ **Ortega, Elizabeth** “*El Servicio Social y los procesos de medicalización de la sociedad uruguaya en el período neobatllista*” Disertación. Universidad de la República Oriental del Uruguay/Universidad Federal de Río de Janeiro, 2003. <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/Posgrados/tesisortega.pdf>
- φ **Pastorini, A.** “*Políticas sociales y servicio social en el escenario neoliberal*” en “*Temas de Trabajo social.*” Equipo de Trabajo Social de Ciclo Básico-FCS. Montevideo, 1999
- φ **Pastorini, A.** “*Ações sociais focalizadas e solidárias como substituto das Políticas sociais universais no contexto neoliberal*” I Coloquio Brasil/Uruguay: “*Questao urbana, políticas sociais e serviço social*” Escola de serviço social - UFRJ. Río de Janeiro, 11-12 abril 2002 <http://www.rau.edu.uy/fcs/dts/miquez/pastorinicoloquio.pdf>
- φ **Reguillo Rossana** “*Los jóvenes y el sistema escolar: Cuando la escuela se vuelve un lugar*” Artículo producto de la investigación llevada a cabo para la tesina de grado de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. El propósito de la investigación fue abordar el lugar que asume la escuela en la conformación de las identidades juveniles. http://www.iigg.fsoc.uba.ar/jovenes_investigadores/3jornadasjovenes/templates/eje%20identidad-alteridad/camarda-identidad.pdf
- φ **Tenti Fanafani, Emilio** “*Culturas juveniles y cultura escolar*” Documento presentado al seminario “*Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*”, organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia, junio 7-9 de 2000). <http://consultoriotic.files.wordpress.com/2009/04/emilio-tenti-fanfani-culturas-juveniles.pdf>
- φ **UNICEF** “*Convención sobre los Derechos del Niño*”. Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. Montevideo, Dana, 1998. Versión digital: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0021.pdf>