

Derecho a la Participación en Escuelas Secundarias: Alojando el Conflicto Intergeneracional

Medium school challenges: Hosting the right to participate

Mariana Bottini

bottinimariana7@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Lucía Rinaudo

ljrinaudo@gmail.com

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Recibido: 06|06|18

Aceptado: 30|10|18

RESUMEN

Si bien las políticas educativas consideran que la escuela secundaria debe incluir propuestas institucionales que promuevan el derecho a la participación estudiantil, las formas de efectivizarlas no siempre lo garantizan. Resistencias individuales, institucionales, políticas y culturales hacen que muchas veces queden en un nivel declarativo. Promover espacios de participación reales en la escuela secundaria implica alojar el cuestionamiento adolescente, que conlleva la puesta en duda del logos del adulto, refuta la autoridad del jefe, del dueño de casa. La posición de cuestionamiento del adolescente resulta parricida, en tanto es inevitable en el camino hacia una salida exogámica. El desafío para la escuela no sólo será el de tolerar la protesta y la pregunta, sino alojarlas en un marco que las vehicule simbólicamente, propiciando que queden enlazadas al ejercicio de ciertos derechos de los adolescentes, como el derecho a la participación, que no es otro que el derecho a la palabra plena de sentido.

Palabras clave: Escuela secundaria; Adolescencia; Conflicto intergeneracional; Participación.

ABSTRACT

While educational policies consider that secondary school should include institutional proposals that promote the right to student participation, ways of effectivising them do not always guarantee it. Individual and institutional, political and cultural resistance often leads to a declarative level. Promoting real participation spaces in the middle school implies hosting the adolescent questioning, as it involves the questioning of the adult logos, refutes the authority of the boss, or the owner of the house. The questioning position of the adolescent is parricide as it is inevitable on the way to an exogamic exit. The challenge for school will not only be to tolerate protests y questioning, but to host it in a framework that symbolically conveys it, allowing it to be linked to the exercise of certain rights of adolescents, such as the right to participation that is none other than the right to a word full of meaning

Key words: Middle school; Adolescence; Intergenerational conflict; Participation.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desprende de un proyecto de investigación en curso que, partiendo de considerar la relevancia que tienen las instituciones educativas en los procesos de subjetivación y del hecho de que los adolescentes son sujetos de derecho que están en pleno momento de constitución identitaria, tiene como objeto de estudio la participación de los jóvenes en la escuela secundaria, en tanto experiencia que, al tiempo que transmite y efectiviza el ejercicio de los derechos, se constituye en una práctica subjetivante.

En este sentido, el presente estudio plantea una problemática inherente a la inclusión social, en tanto explora las herramientas que brinda la escuela secundaria para la constitución del sujeto de derecho, lo que garantiza las posibilidades de instituirse como sujeto social.

Si bien las políticas educativas tienden a considerar que la escuela secundaria debe incluir propuestas institucionales que promuevan el derecho a la participación estudiantil, las formas de efectivizarlas no siempre garantizan dicha función subjetivante. A partir de resistencias institucionales, políticas y culturales, muchas veces quedan en un nivel declarativo las propuestas de ampliación de derechos que promueven las políticas públicas, entre ellas, el derecho a la participación estudiantil.

Es por ello que el eje de esta investigación gira en torno a la pregunta acerca de si los espacios y modos de participación que la escuela brinda a los adolescentes producen efectos subjetivantes. Para definir qué entendemos por efecto subjetivante es necesario intentar algunas precisiones que permitan distinguir el concepto de producción de subjetividad de los efectos en la misma.

La producción de subjetividad “incluye todos los aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política” (Bleichmar, 1991: 1).

Las formas dominantes de organización, ya sea de los vínculos familiares o de las relaciones e intercambios sociales, la conformación de valores ideales y morales por las instituciones pedagógicas, las normas sociales y las simbólicas culturales, los modos del Estado de organización de lo público¹, son constituyentes de los procesos de subjetivación y singularización a través de los cuales el individuo se apropia del conjunto de significaciones que le permiten desarrollarse en los diferentes espacios de la vida, tanto social como cultural (Bottini, 2012).

Otro elemento importante respecto de la producción de subjetividad es que esta no solo se establece sobre la realidad existente involucra siempre lo que Castoriadis llamó imaginación radical, en tanto los proyectos futuros se establecen sobre la realidad que hay que crear: “Toda la cultura humana es la creación de realidades inexistentes” (Bleichmar, 2008: 51). Creamos objetos, producto de la imaginación, con el fin de producir nuevas realidades ya que “la vida humana no es pura inmediatez, ni permanencia cotidiana, es posibilidad de proyectar un futuro” (Bleichmar, 2008: 131).

Cuando hablamos de efectos subjetivantes o desubjetivantes, nos referimos a que en los avatares de la constitución subjetiva puede haber predominancia de vínculos con otros y con objetos de la cultura en los que se haga lazo y exista la consideración y el reconocimiento del otro como un sujeto, un semejante. Esto tendría efectos subjetivantes.

Por el contrario, pueden predominar vínculos de uso, donde el otro, en posición de objeto, es un medio para, allí se producen efectos desubjetivantes, pues no hay lazo social.

Un magnífico ejemplo de una operatoria de desubjetivación lo ofrece el desenlace de la película “El secreto de sus ojos”. Un diálogo lo anticipa cuando el agente judicial se presenta en la

¹ Desde la sociología, L. Althusser define a las formas dominantes de organización como los aparatos ideológicos del Estado y los enumera: el Estado, la familia, la iglesia, la escuela, la ideología, los medios de comunicación “(...) concurren al mismo resultado: la reproducción de las relaciones de producción (...) Cada uno de ellos concurre a ese resultado de la manera que le es propia: el aparato político sometiendo a los individuos a la ideología política del Estado; (...) el aparato de información atiborrando a todos los ‘ciudadanos’ mediante la prensa, la radio, la televisión, (...) Lo mismo sucede con el aparato cultural; el aparato religioso; el aparato familiar”(Althusser, 1984: 42).

casa del viudo cuya mujer ha sido violada y brutalmente asesinada, para decirle que cuando capturen al asesino la condena será cadena perpetua ya que la pena de muerte no existe. El viudo responde: "Yo no estoy de acuerdo con la pena de muerte. Que viva muchos años. Así se va a dar cuenta que todos esos años van a estar llenos de nada". Al llegar el final, ante una nueva visita del agente judicial -ahora jubilado- al viudo, el espectador descubre que durante muchos años éste ha mantenido en cautiverio al asesino de su esposa. La escena muestra al agente judicial, acercándose perplejo al cautivo, que con un hilo de voz le dice: "por favor, dígame que al menos me hable".

La constitución subjetiva implica siempre algún tipo de lazo con el otro, con la cultura, con el lenguaje, con las instituciones sociales de pertenencia. La posibilidad de trabajar, de ir a la escuela, de formar parte de organizaciones sociales sólo tendrá efectos subjetivantes si la inclusión es real, si no está "llena de nada".

La inclusión fracasa cuando se hace por ley, y baja a las instituciones como decreto: tenemos que incluir. De otro modo, se plantea como si la problemática fuese del otro, del que requiere ser incluido. Cuando se habla de inclusión, en la escuela, por ejemplo, es esta la que debe hacer los movimientos necesarios. Lo normal en la educación es que la cosa no funcione de manera sencilla: el otro no se acomoda tan fácilmente, a veces para recordarnos que no es objeto de, sino sujeto en construcción. En este sentido, hay sujetos cuyo paso por las instituciones se torna tan desafortunado como el del condenado cuya existencia está confinada al vacío de reconocimiento que implica la ausencia de palabra.

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN LA ADOLESCENCIA

Consideramos al adolescente como un sujeto que transita un tiempo de transformaciones y, por lo tanto, se encuentra en proceso de constitución subjetiva. Como señalamos anteriormente, nos referimos a lo subjetivo en tanto singularidad atravesada por los acontecimientos sociales, políticos y culturales que configuran a los sujetos y son configurados por ellos (Korinfeld, 2013).

Existe coincidencia en la teoría psicoanalítica acerca de que la adolescencia se trata no tanto de tiempos cronológicos o franjas etarias, sino de un trabajo psíquico transformacional a llevar a cabo. Podría decirse, resumidamente, que dicha labor consiste en su salida al mundo, lo que activa, en forma simultánea, la diferenciación de sus padres y la inclusión de una cultura novedosa como parte de un proceso de subjetivación. La diferenciación de los padres o figuras primarias de la infancia solo puede efectuarse mediante la puesta en juego del conflicto intergeneracional, mientras que la inclusión de una cultura novedosa se realiza en y con el grupo de pares.

En este sentido, Palazzini (2004) considera que:

El movimiento de sustitución generacional es un tema complejo que moviliza toda la estructura vincular entre hijos y progenitores, tiene a la confrontación como operación de impugnación y crítica de lo heredado y si bien no puede transitarse sin desafío ni apremio tampoco está exenta de angustia. (...) Pero la confrontación no alude a una batalla, aunque el odio esté en juego y no se trata de una guerra, aunque las trincheras sean necesarias, es una operación resultante de un tipo de vínculo entre padres e hijos basado en el reconocimiento mutuo, en el que la autoridad de los padres ha sido un hecho como también lo ha sido la apuesta de capital libidinal sobre los hijos. La paradoja es que si todo ha ido bien se instalará un campo de malestar insoslayable ya que sus efectos benéficos no son visibles de manera directa ni inmediata. (Palazzini, 2004: 2).

En concordancia con ello, en un texto de 1908, Freud señala que:

En el individuo que crece, el desasimiento de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias, pero también más dolorosas del desarrollo. Es absolutamente necesario que se cumpla, y es lícito suponer que todo hombre devenido normal lo ha llevado a cabo en cierta medida. Más todavía: el progreso de la sociedad descansa, todo en él, en esa oposición entre ambas generaciones (Freud, 1987: 217).

Los sociólogos Margullis y Urresti (1996) señalan que el sujeto es una construcción histórica que a su vez tiene historia, y la adolescencia, la juventud, son épocas de la biografía que se relacionan con diversos modos de vincularse con los otros, con el entorno social, con el aprendizaje, con la sociabilidad y con el ejercicio de la voz. Coinciden en que la adolescencia es la edad de la salida al mundo, de la exploración y de la primera conciencia sobre las diferencias sociales, y que la experiencia de los grupos de pares es la primera forma de autoorganización y de autonomía que un sujeto vive.

Tal como lo indica Palazzini (2004), “el acceso adolescente a un lugar simbólico distinto se define por la construcción de un afuera como categoría que inscribe el crecimiento. Ello supone atravesar los límites del territorio endogámico a través de una salida capaz de habilitar el encuentro con lo nuevo y diferente” (Palazzini, 2004: 5).

En esta misma línea de pensamiento, Bleichmar (2008) coincide y señala que es sumamente significativo el rol de las instituciones mediadoras de la cultura en la adolescencia, ya que de ellas depende la posibilidad de ofertar propuestas valiosas, dotadas de sentido subjetivo y no pragmático, que intentan propiciar la recomposición de grandes espacios compartidos, productores de sentido, donde la protesta circule a resguardo de la palabra, haciéndolos sentir que participan en un todo que los ensambla. Pensamos que la escuela es el escenario privilegiado donde ello acontece, y coincidimos con Bleichmar cuando señala que es un lugar de construcción de filiación histórica, en tanto es el primer lugar donde el niño es colocado en una filiación que no es la familiar, que luego se encadena en la serie de las generaciones de la cultura de una nación.

De este modo, una de las funciones centrales de la escuela es la de la construcción de ciertas legalidades inherentes a las pautas de la cultura, que permitan la vida en comunidad, en la cual la ética se constituya por la obligación al semejante. La pauta no puede ser producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala, o del pragmatismo — “no robes porque te echan” —, sino de una norma que incluya al sujeto y al semejante en un lazo. Se constituye así una norma necesaria definida por una legalidad que pone el centro en el derecho o en la obligación colectiva: “te obliga a vos tanto como a mí”.

Para que esto ocurra, deben circular en los vínculos intergeneracionales y entre los pares, los derechos a pensar y participar que, como todo derecho, no está dado naturalmente, sino que es producto de una conquista. En ese sentido, la escuela es el lugar de oferta de posibilidades de constitución y potenciación de un pensamiento autónomo y creativo, así como del enriquecimiento de la subjetividad. La escuela, paradójicamente, a la vez que tiene la función reproductora de sujetos sociales, oferta herramientas de las que pueden apropiarse los niños y adolescentes para construir un sujeto pensante, cuestionador, futuro ciudadano con pensamiento crítico.

En este sentido, un docente de una escuela media, entrevistado en el marco de la investigación en curso, narra una experiencia en la que la apropiación de las ofertas educativas se hace efectiva: *“Es un proyecto que llevamos a cabo con los alumnos de 4º año. Intervienen las asignaturas de computación, geografía, formación para la vida y el trabajo y artes visuales. Nos basamos en un proyecto que nace en México, en la Universidad de México, y que toma la forma acá en Argentina en un grupo militante que son los ICONO-CLASISTAS. Ellos proponen que los mapas son construcciones del poder hegemónico porque están basados en los principios capitalistas de la propiedad privada, de la tierra en principio, de la conformación de las nacionalidades. Ellos lo que proponen es revertir eso, apoderarse del mapa y de cartografiar el entorno como un instrumento para conocerlo y en poder de ese conocimiento, un compromiso ético para cambiar las cosas que uno quiere cambiar. Nosotros nos basamos en esa idea general de estos grupos y lo implementamos así: dentro de la asignatura Formación para la Vida y el Trabajo, los chicos ven contenidos que tienen que ver con la realidad argentina y latinoamericana con respecto al mundo del trabajo, que es una dimensión muy amplia y de la que cada uno se va apropiando según sus intereses y aquello que más los moviliza. Como este es un proyecto que va tomando forma con el tiempo, el primer año lo hicimos bien dirigido. Nosotros le otorgábamos a los chicos temáticas para que pudieran explorar. Nos dimos cuenta después de la evaluación del primer año que ellos se movilizaban más y que además era un contrasentido el hecho de que nosotros estábamos hablando de romper con una lectura dominante del entorno y les estábamos de alguna manera imponiendo las temáticas. Entonces liberamos eso”.*

EL LUGAR DEL ADULTO EN EL CONFLICTO INTERGENERACIONAL

La posibilidad de constituirse en sujeto autónomo, con pensamiento propio es un trabajo psíquico que no puede efectuarse sin una salida exogámica. Esto equivale a decir que dicho trabajo es indisociable de cierto grado de conflicto y contienda intergeneracional, cuestión que pone en el centro de la escena la necesaria presencia de un adulto en posición de tal que la sostenga.

Rascovan (2016) propone pensar lo adulto como una función social encarnada por diferentes sujetos que hospedan y sostienen a niños y adolescentes, generando condiciones favorables para la construcción subjetiva. El trabajo psíquico de identificación, desidentificación y resignificación identificatoria propio de niños y adolescentes requiere la presencia de un adulto que, a la vez que ofrece sostén, soporta la confrontación. "En este sentido, consideramos a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, y a los adultos no como representantes de una franja etaria sino como articuladores responsables de promover, sostener y soportar los procesos de subjetivación" (Rascovan, 2016: 42-43).

En este sentido, para promover procesos de subjetivación desde una función de sostén, es de fundamental importancia la representación que el adulto tenga de las adolescencias y los adolescentes. Una docente entrevistada dice: *"la cuestión fundamental es aprovechar la avidez que ellos tienen, son furtivos y muy apasionados para las cosas que los rodean y a pesar de una visión que socialmente se tiene de los adolescentes o que algunos medios generan sobre ellos, como que son apáticos, abúlicos, esto no es así. Ellos están en su modo, les duele muchísimo lo que ellos viven como injusticias sociales, lo que no quiere decir que sean las grandes problemáticas nuestras. Por ejemplo, una cuestión gravísima para ellos es que no los dejen entrar a un boliche, entonces primero es aprovechar ese fueguito que ya traen, y seguir encendiéndolo"*. Es desde esta representación que incluye el reconocimiento de la diferencia entre *"lo que les duele muchísimo a ellos"* y *"nuestras grandes problemáticas"* que el adulto puede asumir dicha posición de sostén.

Siempre que hablamos de un adulto en posición de tal, nos referimos a un adulto en posición asimétrica respecto del adolescente. La asimetría implica formas de responsabilidad. En este sentido, Bleichmar (2008) lo relaciona con una cuestión ética, en tanto involucra la responsabilidad ante el otro. No remite al ejercicio de poder ya que este último puede asumir formas de autoritarismo en las cuales la autoridad se ejerza de forma arbitraria. Por el contrario, la responsabilidad implica el cuidado del otro y el hecho de que la norma, la ley, incluye tanto al otro como a mí.

Tal como señala Bleichmar (2008):

el igualitarismo es un engaño, sólo se puede establecer entre pares, sobre seres que tienen la misma posibilidad. (...) La relación entre el adulto y el niño es una relación de asimetría simbólica y de capacidad de dominio del mundo. En este sentido, el adulto tiene responsabilidades (...) y el primer derecho que tiene el niño es a una asimetría protectora. (Bleichmar, 2008: 46-47).

En general, cuando se habla de contienda intergeneracional se hace hincapié en pensarla y teorizarla desde la perspectiva del adolescente. Pero dicha contienda adquiere importantes implicancias para los adultos que merecen ser pensadas, en tanto muchos no la toleran y la sofocan o la eluden. Al hablar de adultos, hacemos referencia tanto a padres y familiares como a docentes y demás agentes educativos que habitan las instituciones por las que las adolescencias transitan.

Lo no tolerado de la contienda, lo eludido tendrá efectos de exclusión en tanto no se aloja la protesta, el cuestionamiento, lo diferente, la alteridad o lo extranjero. Al respecto, Dufourmantelle (2006) señala que:

la hospitalidad se ofrece, o no se ofrece al extranjero, a lo extranjero, a lo ajeno, a lo otro. Y lo otro, en la medida misma que es lo otro, nos cuestiona, nos pregunta. Nos cuestiona en nuestros supuestos saberes, en nuestras certezas, en nuestras legalidades, nos pregunta por ellas y así introduce la posibilidad de cierta separación dentro de nosotros mismos, de nosotros para con nosotros. Introduce cierta cantidad de muerte, de ausencia, de inquietud allí donde tal vez nunca nos habíamos preguntado, o donde hemos dejado ya de preguntarnos, allí donde tenemos la respuesta pronta, entera, satisfecha, la respuesta, allí donde afirmamos nuestra seguridad, nuestro amparo. Amparamos, pues, a lo otro, al otro, lo alojamos, hospitalariamente lo hospedamos, y eso otro, ese otro ahora por nosotros amparados nos

pregunta, nos confronta con ese ahora, nuestro desamparo. Derrida despliega sobre todo la cuestión de la pregunta, de la pregunta como esencial de lo extranjero y de lo extranjero, como esencial de la pregunta. La pregunta es en cierta manera, parricida. La pregunta puede, o no, ser acogida, hospedada. Podemos dar, o no, nuestra hospitalidad a la pregunta. Pero ¿qué sentido tiene preguntar, cuestionar, cuando el destinatario de la pregunta no se dispone a aceptarla?, ¿Cuándo el dueño de casa, el que hace la ley, el padre, no admite ser interrogado? (Dufourmantelle, 2006: 7-8).

Alojar el cuestionamiento adolescente no es tarea sencilla pues, tal como dice Derrida, el cuestionar, la pregunta, implican la puesta en duda del logos del padre, refuta la autoridad del jefe, del amo de la familia, del dueño de casa. En este sentido, es que afirma que la posición de cuestionamiento del adolescente resulta parricida.

Para Palazzini (2004) "Crecer es un acto agresivo de posesión de un lugar ganado al otro, peleado al otro. (...) Sin la desidealización de los padres no es posible acceder a la instalación de la brecha generacional y para ello es necesario el cuestionamiento de las certezas de los enunciados adultos" (Palazzini, 2004: 2)

En el marco de la importancia radical que el otro adquiere en la constitución subjetiva, se tratará nada más ni nada menos que de la presencia efectiva del adulto como precondition para poder invertir un tiempo futuro. Eludir la confrontación a través de la tolerancia o el autoritarismo equivale a la claudicación.

Tal como se hace evidente al analizar algunas intervenciones de docentes en la escuela, las responsabilidades del adulto, su presencia efectiva, muchas veces radica en las ofertas realizadas, en las que la capacidad simbólica y de dominio del mundo de éste enriquece las posibilidades de convocar a los adolescentes con propuestas atractivas que los alojen e incluyan.

Otro entrevistado, un docente de Educación Física que lleva adelante un proyecto educativo de participación optativa por parte de los alumnos dice: *"Para vos recibir, tenés que dar mucho...Este es un proyecto que se empieza a construir en horarios especiales en donde se invita a todos a participar y ellos voluntariamente asisten. Lo loco es que vienen todos los días, todos quieren participar...es una ida y vuelta...vos proponés algo y los pibes te devuelven y vos reinventás, vas a tu casa con el cuaderno, anotás, volvés...al final se construye solo, aunque alguien siempre coordina. Llega un momento en que terminan ellos descubriendo y vos te pones a mirar"*.

El psicoanálisis puede dar cuenta de estos movimientos como fundantes del sujeto. Así como advenimos sujetos de lenguaje en tanto somos inscriptos por el discurso de otros, advenimos sujetos autónomos, de derecho, sólo si tenemos posibilidad de cuestionar, separarnos, diferenciarnos, oponernos, cuestionar al padre y superarlo.

Al respecto, Viñar (2009) señala que:

Las crisis adolescentes suelen coincidir con la típica desilusión de la mitad de la vida que viven sus padres. Tengo la convicción de que la decepción y el desconcierto es el mensaje prevalente que reciben los adolescentes como expresión de un mundo adulto timorato y prescindente. La autoridad del pater familias ha perimido y los jóvenes ya no enfrentan al airado adversario paterno, sino al demagogo o prescindente que prefiere huir antes que fijar límites y trastabilla sin poder discernir entre principio de autoridad y autoritarismo. El conflicto intergeneracional que acompaña al movimiento de la historia parece hoy modificado por ausencia de uno de los contenedores de la confrontación. En mi trabajo con padres y educadores tengo la impresión de que la tónica dominante es la de la prescindencia y la voluntad de evitar el conflicto, y quien quiere o necesita derribar un obstáculo o a un adversario, menudo es el porrazo que le espera si nada le ofrece resistencia. Es mejor asumirnos como adultos en nuestras incertidumbres y nuestra pequeñez antes que rescindir de la función adulta de establecer límites y restricciones a una impulsividad desbordante, y aún si nos equivocamos, ellos podrán parir mejor su originalidad con nuestra oposición que con nuestra complicidad demagógica. (Viñar, 2009: 35)

En su novela "Los cansados", Michele Serra (2014) cuenta en primera persona, con humor y dramatismo a la vez, las desventuras del padre de un adolescente. Comienza con palabras que bien describen al hijo como al angustiante desconcierto del padre. "¿Dónde carajo estás? Te he llamado

por teléfono cuatro veces por lo menos y no contestas nunca. Tu celular suena que te suena, como los de los maridos adúlteros y las amantes ofendidas.” Continúa el padre describiendo el desolador paisaje de la cocina sucia, los ceniceros desbordados, el baño, los cajones, los aparatos electrónicos de la casa,

todo queda abierto, nada cerrado, todo encendido, nada apagado, todo empezado, nada terminado. (...) Pienso en lo fácil que ha sido quererte de niño. En lo difícil que es seguir haciéndolo ahora que nuestras estaturas se han emparejado, tu voz se asemeja a la mía y reclama por tanto el mismo tono y volumen. Es años más tarde -cuando tu hijo, el ángel inepto que te hacía sentir como un dios porque lo alimentabas y lo protegías, se transforma en un semejante tuyo, en un hombre, en una mujer, en definitiva, en alguien como tú-, cuando quererlo exige las virtudes que cuentan. La paciencia, la fortaleza de ánimo, la autoridad, la generosidad, la ejemplaridad... demasiadas, demasiadas virtudes para quien, mientras tanto, trata de seguir viviendo. (Serra, 2014: 27)

A medida que transcurre el relato, el padre insiste en llevar al hijo a un paseo, a escalar un monte, tal como su padre había hecho con él mismo. Lo invita, le insiste, le suplica, lo seduce, lo extorsiona, lo amenaza, vuelve a llorar.

Al final, un día viniste. No llegué a comprender por qué coyuntura, si por exasperación o por piedad o por pura casualidad. Me dijiste: ahora estoy aquí, llévame de una vez a ese sitio de porquería del que siempre estás hablando. Así vemos, me dijiste, qué es eso tan especial que tiene. (Serra, 2014: 79)

Emprenden el camino. Tras un momento de alegría, el padre empieza a preocuparse, imagina peligros, imprudencias, teme por el hijo, se apiada de él.

Te notaba detrás de mí. Llegaste jadeando. Yo te precedía por muy poco. Tuve que detenerme un par de veces para esperarte. Sentí pena por ti, por el esfuerzo inútil que te estaba infligiendo. (...) De repente, sin que me hubiera percatado ya no estabas detrás de mí. Me volví con ansiedad y no te vi, me asusté, te llamé en voz alta. Un par de veces. No hubo respuesta. En plena ansiedad di algunos pasos hacia abajo para ir a buscarte. Entonces escuché tu respuesta — ¡Estoy aquíii papáaa! — que venía desde lejos. Oír el nombre el padre en su forma infantil hizo fermentar mi ansiedad hasta transformarla en miedo. Y por fin te vi. Estabas en lo alto. Muy por encima de mí. Me habías adelantado y dejado atrás sin que me percatara. Por encima de ti sólo el cielo límpido. Me detuve a mirarte sorprendido. Ascendías rápido, con un paso elástico que desprendía destreza, seguridad, felicidad. Viéndote desde abajo casi parecía que volabas. Muy por encima de mí. Te llamé ¡Espérame!, pero no me contestaste. Ya no me oías. Por fin podía envejecer. (Serra, 2014: 125)

REFLEXIONES FINALES

Difícil lugar, difícil tarea la de dejarse vencer y no caer de la posición, sosteniendo la función. No sólo se trata de tolerar la protesta, la pregunta, la diferencia. Se trata más bien de alojarla en un marco que la vehiculice simbólicamente, propiciando que la misma quede enlazada al ejercicio de ciertos derechos de los adolescentes, como el derecho a la participación, que no es otro que el derecho a la palabra plena de sentido.

Coincidimos con Viñar cuando señala que conviene asumir una “posición más crítica y modesta, menos legislante y tutelar en la consideración de un sujeto pleno, con quien podamos establecer relaciones de reciprocidad, evitando la tentación de colonizarlo con nuestra experiencia y saberes superiores” (Viñar, 2009: 23).

En lo que a las instituciones educativas se refiere, el respeto a la diversidad determina nuevas condiciones de regulación de la vida escolar: aparecen reglamentos, proyectos, sistemas de convivencia escolar, atravesados, desde el retorno a la democracia, por una ampliación de derechos y constituyendo diferentes modos de participación estudiantil, que producen rupturas con el orden conservador y modos autoritarios de regir los claustros (Korinfeld y otros, 2016).

El retorno a la democracia en 1983 marcará un punto de inflexión, dando lugar a la revisión de concepciones pedagógicas y políticas sobre los estudiantes, los docentes y los modos en que se había entendido hasta el momento, la idea del orden escolar. Uno de los intentos de democratizar la vida escolar fue la reactivación de los centros de estudiantes, que contribuyó a la renovación de la participación política de los jóvenes. Se puso el acento en la autonomía del que aprende, en posturas más participativas en el gobierno escolar, la participación estudiantil y la resolución de conflictos (Bracchi en Brenner, 2016).

En este sentido, coincidimos con que un modo de pensar la diversidad implica que el grupo reconozca la singularidad de cada uno, facilite la interlocución y construya, desde las diferencias, la posibilidad de un conjunto. “Este paradigma plantea un nuevo tipo de cultura escolar, que apuesta a la participación integral de los jóvenes en la institución, en la elaboración y puesta en práctica de un sistema de convivencia, acordado y trabajado con docentes y autoridades” (Korinfeld y otros, 2016: 170).

La escuela secundaria apela a la conformación de un espacio de convivencia, al involucramiento de los jóvenes, a diferencia de la escuela meritocrática e individualista, que constituye una versión de sí donde lo colectivo y la participación de las mayorías está ausente de sus propósitos.

Tal como señala Levy (en Korinfeld y otros, 2016)

La participación también es un aprendizaje, tanto para los jóvenes como para los adultos. Es un proceso que implica asumir responsabilidades, establecer acuerdos, organizar ideas, confrontar opiniones y alcanzar consensos. Participar significa tener en cuenta al otro, posicionarse respecto de una opinión, establecer vías de diálogo y negociación, y tomar compromisos. La participación acrecienta los niveles de pertenencia y de involucramiento institucional, dinamiza las potencialidades del conjunto y establece la posibilidad de conformación de una comunidad a partir del intercambio. Es un proceso complejo que implica tiempos y ajustes, revisión de marcos institucionales, adecuaciones de diferentes culturas y distintas miradas, posicionamientos novedosos sobre dinámicas conocidas del gobierno escolar y formas diferentes de concebir la autoridad. (Korinfeld y otros, 2016: 172-173)

Una escuela democrática implica considerar el modo de concebir a los estudiantes como sujetos de derecho, con voz y poder de participación en la vida escolar. A partir de la posibilidad de alojar los conflictos sin negarlos, y pensarlos como posibles espacios de aprendizaje, como consecuencia del trabajo colectivo, la escuela debería poder asegurar la circulación de la palabra de todos los estudiantes a través de diversos modos de organización.

Como esto no puede efectuarse sin la reconfiguración del rol que los adultos ocupan frente a los estudiantes, el reconocimiento del lugar de los adolescentes y la legitimación de sus voces requiere de un fuerte trabajo de acompañamiento en el proceso de transitar la escuela secundaria.

Asumir el desafío de la democratización del gobierno escolar implica no sólo redefinir la participación de los jóvenes, sino también detenerse en el rol de los adultos y la reconfiguración del lugar que ocupan frente a los y las estudiantes. El reconocimiento del lugar de los adolescentes y jóvenes, la visibilización de sus prácticas y la legitimación de sus voces requiere de un fuerte trabajo y acompañamiento de los adultos en el proceso de tránsito de la escuela secundaria. (Bracchi en Brenner, 2016: 210)

Por ello, entendemos que los espacios de participación al interior de las instituciones educativas son los privilegiados para la constitución de un territorio de lucha intergeneracional que ponga en tensión la tradición y la novedad, lo viejo y lo nuevo, y cuya resultante sean diálogos vitales que enriquezcan la vida de sujetos con capacidad amorosa, de crear lazos con el semejante, y de inscribirse en una legalidad ética que los incluya a ambos, que incluya a todos.

REFERENCIAS

1. Althusser, Louis. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 1984.
2. Bleichmar, Silvia. "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo". *Revista del Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificadoras*, N° 2. 1999.
3. Bleichmar, Silvia. *Violencia social, violencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Noveduc. 2008.
4. Bottini, Mariana. *Subjetividad contemporánea y efectos en la estructuración psíquica: los fenómenos de desligadura*. 2012. Disponible en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11184/55856_bottini_mariana.pdf?sequence=1
5. Brener, Gabriel y Galli, Gustavo (comp). *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editorial Parmenia, Stella Ediciones, Crujía. 2016.
6. Dufourmantelle, Anne.; Derrida, Jaques. *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor. 2006.
7. Freud, Sigmund. "La novela familiar de los neuróticos". (1909 [1908]). *Obras Completas Vol. IX*. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 1987.
8. Palazzini, Liliana. "El trabajo psíquico en la adolescencia". 2004. Disponible en: www.edumargen.org/docs/curso10-12/unid01/Apunte01.doc
9. Korinfeld, Daniel; Levy, Daniel; Rascovan, Sergio. *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós. 2016.
10. Serra, Michelle. *Los cansados*. Buenos Aires: Editorial Alfaguara. 2014.
11. Viñar, Marcelo. *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo: Ediciones Trilce. 2009.
12. Winnicott, Donald. *Realidad y Juego*. Barcelona: Editorial Gedisa. 1986.