

Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión

Equipo Coordinador:

Dra. Adriana CRISTÓFORO (Instituto de Psicología Clínica/ FP),

Dr. Pablo Martinis (Dpto. Pedagogía, Política y Sociedad FHCE);

Dra. María Noel MÍGUEZ (Dpto. de Trabajo Social,);

Dra. Nilia VISCARDI (Dpto. Pedagogía, Política y Sociedad/ FHCE)

Equipo Colaborador:

Mag. Paula Achard (FP),

Lic. Camila Falkin (FCS)

Maestranda Sofía Angulo Benítez (FCS)

INDICE

Introducción.....	2
Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación. <i>Dr. Pablo Martinis, Lic. Camila Falkin.....</i>	18
El derecho a la educación en disputa: Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión. <i>Dra. Nilia Viscardi , Lic. Verónica Habiaga.....</i>	65
Cuerpos en movimiento: adolescencias, educación media y medicalización de las conductas. <i>Dra. María Noel Míguez Passada, Maestranda Sofía Angulo Benítez.....</i>	113
Efectos de desubjetivación de los diagnósticos psi de los adolescentes en la educación. <i>Dra. Adriana Cristóforo, Mag. Paula Achard.....</i>	153

Introducción (al planteo del libro)

El mandato de la igualdad choca contra la realidad de una sociedad que es, inherentemente, desigual. El sistema educativo público, a inicios del siglo XXI, verifica y procesa de distintos modos la fragmentación social propia del mundo del capitalismo tardío: de un lado, resulta del desarrollo histórico de nuestro sistema de enseñanza, un proceso de fragmentación cultural de su matriz anteriormente universal que determina diferentes formatos escolares y trayectorias educativas (Filardo, Mancebo, 2013; Viscardi, Alonso, 2013). De otro, se experimentan en la vida cotidiana diferentes desencuentros y conflictos que debilitan el proceso de construcción de la cohesión social, de transmisión del saber y de transferencia del acervo cultural, socialmente disponibles, afectando las dinámicas de transmisión de conocimientos de una generación a otra.

En este contexto focalizamos el modo en que las políticas educativas han conceptualizado y abordado los problemas sociales resultantes del conflicto escolar y sus manifestaciones, tal como se hicieron sentir en el período de recomposición democrática signado por el imperativo de la universalización de la Enseñanza Media. Desde los años noventa en adelante, el fenómeno identificado como “violencia escolar” comienza a recibir respuestas cuyo impacto en la conformación de prácticas institucionales, subjetividades y sentimientos colectivos intentamos abordar. En tensión entre vertientes que acentúan respuestas de *defensa social* (Pegoraro, 1996) y *prácticas disciplinadoras*, y vertientes que procuran la movilización de los actores de la educación en tanto *sujetos políticos e integrantes de colectivos*; lo que continúa en el centro del debate es la relación que individuo y Estado tienen en la escuela.

Al focalizar en el asistencialismo o la sanción punitiva, las primeras vertientes han generado, en mayor medida, procesos de desintegración social al consolidar formas de etiquetamiento que surgen en paralelo a la emergencia de un discurso de la peligrosidad, asociado al de las *patologías sociales* y a la constitución de un *otro* ajeno a esta comunidad (usualmente, el adolescente y el joven).

Otras, orientadas a la democratización del sistema de enseñanza por vía de la integración de quienes no tienen voz ni voto, promueven los principios de participación y representación de actores colectivos como modo de impulsar una cultura de derechos. Por vía de los colectivos y sus representantes, se busca fomentar la participación de *todos* los que conforman el universo escolar. Sin embargo, las derivas del discurso de la inseguridad pueden

llevar –como efecto inesperado– a la exclusión de los más vulnerables. Esto es, al rechazo de los malos alumnos, los malos padres o los jóvenes indeseables del barrio, muchas veces, a los ojos de la *comunidad educativa*. Conllevan así, el riesgo de consolidar procesos de exclusión presentes anteriormente en el imaginario de la *comunidad educativa* y ratificados en las dinámicas políticas que legitiman quién puede hablar y quién no, quién puede estar y quién no (Viscardi, Alonso, 2013).

Parte de las dinámicas educativas que se vinculan a las características culturales diferenciadas en la oferta educativa, reforzando la *fragmentación* escolar del sistema, son relativas a la política de convivencia y a las concepciones respecto de lo que constituye *violencia escolar*, sus causas y sus respuestas.

Las primeras vertientes han tenido derivas similares a las que operan en la mayoría de las políticas vinculadas a violencia y juventud. Ellas van desde la prevención en su versión asistencialista a la implementación de medidas de seguridad. Concretamente, de la creación de Equipos Multidisciplinarios integrados por Asistentes Sociales y Psicólogos a la introducción de personal policial. Estas respuestas se han generalizado en todo el sistema y permanecen hoy como prácticas regulares que los actores solicitan mantener y/o aumentar. “Más policía” “más asistentes sociales y psicólogos”, dirán varios de los docentes y directores de centros educativos.

Hoy en día, según los resultados relevados por el Primer Censo de Convivencia y Participación de la ANEP (Viscardi, Alonso, 2015) la figura del policía o guardia de seguridad tiene una presencia importante en varios centros educativos. Es en la enseñanza media donde predomina: en 84% de los centros educativos del Consejo de Educación Secundaria y en el 50% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional. A nivel de enseñanza primaria está presente en 31% del total de las escuelas y, finalmente, en la mitad de los centros de Formación Docente del país. En lo que refiere a las medidas asistencialistas, observamos que se mantiene una menor participación de las mismas en el nivel de Enseñanza Primaria, llegando únicamente al 6% del total de las escuelas. Esto contrasta con su importancia en la enseñanza media: tienen equipo multidisciplinario el 38% de los centros educativos del Consejo de Educación Técnico Profesional y el 26% de los Liceos del Consejo de Educación Secundaria. Nuevamente, en Formación Docente, su relevancia es menor: 4% del total.

Así, los centros de enseñanza constituyen espacios en los cuales el conflicto y la

violencia son tramitados permanentemente. En la mayoría de ellos, se observa la naturalización de la figura del adolescente violento como causante del conflicto escolar, de los pedidos de mano dura, asistencialismo y medicalización. Asimismo, crece paulatinamente la separación del centro educativo y de la comunidad, separación que se agudiza con los actos de violencia que algunos padres tienen contra los docentes. Malos resultados, exclusión escolar, construcción de la figura de adolescente peligroso y separación de la comunidad y de los padres constituyen los ejes en que se juega y expresa el conflicto educativo.

Estas respuestas sitúan en el origen del conflicto al adolescente violento hijo de una sociedad de la que la escuela debe preservarse para funcionar. Al decir de Charlot (2006) el problema teórico de la “Reproducción Social” se materializa en las relaciones sociales escolar en la visión docente que traslada esta teoría a una visión concreta: el alumno problemático que tiene *hándicaps educativos* que se explica por provenir de una familia *disfuncional*. Proponemos demostrar la extensión y naturalización de esta idea, así como su asociación con diferentes tipos de respuestas en el sistema de enseñanza: asistencialistas, medicalizantes, de seguridad y movilizadoras.

En suma, sin desconocer el impacto que la violencia social tiene en el espacio escolar, procuramos investigar el proceso de culpabilización de alumnos y familias mostrando cómo colabora en ocultar los fracasos de la institución como reacción a los límites que enfrenta en el cumplimiento de su tarea, buscando respuestas que favorecen la exclusión y la resolución rápida que la seguridad y la medicalización suponen (Cristóforo, 2013; Martinis, 2008; Míguez, 2011; Míguez *et alli*, 2015; Viscardi, Alonso, 2013). El asistencialismo y las vertientes movilizadoras ofrecen soluciones institucionales cuyos soportes pueden ofrecer otros mecanismos de contención. No obstante el asistencialismo rápidamente puede transformarse en patologización del conflicto y negación del derecho a la educación, limitando las vertientes participativas y movilizadoras y consolidando la participación de los alumnos más fortalecidos en el sistema.

Derecho a la educación y límites al mandato de Universalización en la Enseñanza Media.

El sistema educativo uruguayo desde su establecimiento formal con pretensión de alcance universal en el último tercio del siglo XIX, se distinguió por ser un fuerte ámbito de generación de procesos de homogeneización social. Estos, en el discurso pedagógico fundante fueron designados como procesos de *igualdad*, entendiéndose a esta última como la anulación

de toda diferencia que pudieran portar los sujetos sociales (Puiggrós, 1994).

De este modo Uruguay no fue una excepción en la lógica desde la cual el discurso pedagógico moderno constituye a los educandos: sujetos que portan diferencias en función de sus diversas procedencias sociales y hábitos culturales, sobre los cuales el sistema educativo debe desarrollar una acción de *igualación* consistente en atenuar las características específicas de diversos grupos sociales a favor de la instauración de un sujeto homogéneo (producto de su sujeción a un modelo socio-cultural único y estandarizado).

El discurso pedagógico moderno ha sido definido como “educacionista” en función de su convencimiento de la capacidad de la educación para intervenir alterando los efectos que las realidades sociales, económicas y culturales producen sobre los sujetos. En la versión más radical del educacionismo, es la educación el ámbito prioritario de producción de cambios sociales. Claramente esta perspectiva debe ser comprendida en el marco más amplio de una concepción sobre lo social sostenida en la noción de progreso, propia de la consolidación de un ideal moderno de *evolución social* vinculado al despliegue de una racionalidad política fuertemente marcada por una impronta funcionalista.

Interesa señalar aquí que, más allá de muchas otras consideraciones que sería posible realizar en términos sociales y políticos, el ideal educacionista constituyó un sujeto de la educación profundamente marcado por la homogeneidad (designada como *igualdad*). Desde ese lugar, postuló un horizonte de universalidad al definir a todos los educandos como iguales, o, al menos igualables a través de la acción educativa. Este discurso pedagógico se sostuvo en la idea que la educación constituía un derecho de todos los miembros de las nuevas generaciones. Por tanto, debía ser gratuita, obligatoria y gestionada por el Estado.

La ruptura del ideal pedagógico moderno como consecuencia de una serie de fenómenos que derivan de la crisis del modelo de estado de bienestar y el consiguiente desarrollo del neoliberalismo como nuevo discurso de regulación social (Popkewitz, 1994), produce algunos cambios sumamente significativos en el panorama descripto. La homogeneidad característica del sujeto moderno de la educación da cabida a procesos de fragmentación en el marco de los cuales las desigualdades sociales son renombradas, y por tanto resignificadas, como diferencias socio culturales vinculadas a los contextos en los que desarrollan su vida cotidiana los sujetos.

Las reformas educativas desarrolladas a fines de la década de los años 90 del siglo pasado, cuyos efectos materiales y particularmente simbólicos continúan operando pese a los

cambios políticos producidos en el nuevo siglo, se caracterizan por la producción de formas de regulación de las poblaciones empobrecidas que hemos ubicado bajo la denominación de procesos de “gobierno de la pobreza” (Martinis, 2013). Ello supone el despliegue de racionalidades políticas y la producción de tecnologías de gobierno (Rose y Miller, en De Marinis, 1999) que ubican a la educación como uno de los ámbitos fundamentales que operan sobre las poblaciones empobrecidas asegurando su conducción y evitando su constitución como actores de procesos socialmente disruptivos en términos de seguridad ciudadana.

Una de las consecuencias fundamentales de estos procesos de gobierno se expresa a través de procesos de fragmentación del sistema educativo (Tiramonti, 2004), según los cuales las instituciones a las que asisten estudiantes de sectores socialmente más desfavorecidos tienden a caracterizarse por el despliegue de prácticas compensatorias y asistenciales, así como por la escasa circulación de bienes culturales y saberes socialmente significativos. De esta forma el sistema educativo tiende a constituirse como una tecnología de gobierno dirigida a la conducción de vastas poblaciones empobrecidas, definidas no desde la constatación de la desigualdad de las cual son víctimas, sino en tanto portadoras de carencias o de formas degradadas de la cultura que deben ser neutralizadas.

Desde una perspectiva que ponga su atención en los procesos desde los cuales se producen, naturalizan y legitiman los procesos de desigualdad social, resulta necesario poner en discusión el lugar de la educación en tanto ámbito privilegiado para la producción tanto de procesos de reproducción como de transformación social. Esta discusión forzosamente involucra una revisión de la noción de igualdad, no en tanto equivalente a procesos de homogeneización social sino como expresión de una sociedad justa en la cual sea posible el “florecimiento de las diferencias” (Rebellato, 1997). Entendemos que no es sino a través de un debate de este tipo que será posible reubicar las posibilidades reales de situar a la educación en tanto derecho universal, otorgando un sentido político transformador a la noción de obligatoriedad escolar en la enseñanza media.

La desigualdad como dato de diferencia es parte natural y constitutiva de la condición humana; los contenidos que se le dan a dicha forma marcan su carga y contingencia. “La tarea a la que se dedican las capacidades y los corazones republicanos es hacer una sociedad igual con hombres desiguales, reducir indefinidamente la desigualdad.” (Rancière, 2003, p. 72) De ahí la confusión entre igualdad natural (desigualdad natural desde la mirada de Rancière) e igualdad de derecho. En este sentido, los orígenes del concepto político moderno de igualdad se encuentran en la Ilustración. Con su punto de partida en la Revolución francesa de 1789 y

con la expansión del capitalismo en las sociedades occidentales modernas, esta mirada de igualdad se volvió tendencialmente incompatible con los principios sustantivos en correlato con la libertad. De ahí la reubicación casi sistemática del concepto de igualdad en el entendido de ésta como fenómeno natural. En este entramado, se retoma lo planteado por Rancière (ídem) en tanto que por una igualdad por naturaleza de todos los sujetos es que hay que reconocer las circunstancias desiguales en las cuales se halla cada singularidad. (Míguez *et alli*, 2015)

La medicalización y patologización en la educación.

El diagnóstico *psi* (psiquiátrico o psicológico) se ha transformado en los últimos años, en una de las formas de violación de los derechos de niños, niñas y adolescente, teniendo un efecto de sobrediagnóstico. Entendemos por sobrediagnóstico no solo una dimensión cuantitativa, sino un desconocimiento en el acto de diagnosticar de la singularidad del niño, niña o adolescente; nombrarlo a partir de un diagnóstico psicopatológico produciendo un efecto identitario (Bianco y Figueroa, 2008). Sobrediagnosticar es también que el diagnóstico *psi* sobrepasa el ámbito de las disciplinas, y diagnostican las familias y los docentes, fenómeno que se enmarca dentro de un proceso de medicalización, que atraviesa a la educación y la vida cotidiana, a punto de partida del cual todos los fenómenos de la vida cotidiana se interpretan en términos de salud-enfermedad (Cristóforo, 2013).

Se trata de una violación de derechos en la medida que el diagnóstico realizado en este contexto inhabilita y rotula sin tener en cuenta el entorno del sujeto, y lo que es aún más importante conlleva un efecto identitario en tanto es el niño, niña y adolescente quien debe asumirse como el único responsable de su sufrimiento y malestar.

La medicalización, si bien tiene su representación social en la medicina, no es un fenómeno exclusivo de esta, sino que, como fenómeno social está presente en diversas disciplinas y prácticas. Puede ser entendida como una construcción social, surgida en un momento socio-histórico en donde el desarrollo de la biología (y las neurociencias) habilita una forma prevalente de entender los fenómenos humanos fuera de sus componentes subjetivos y socio-culturales. La medicina entonces es depositaria de un encargo social y adquiere un lugar preponderante como el representante social del conocimiento de la biología humana. La consecuencia directa de este fenómeno es la patologización de conductas y fenómenos que no quedan incluidos en los parámetros de normalidad de la medicina (Cristóforo, 2013).

Particularmente en la educación, este fenómeno ha hecho que el conjunto de los actores educativos y las familias interpreten las dificultades vinculadas al proceso educativo, como dificultades sanitarias, derivando esto en la búsqueda de soluciones también en el sistema sanitario, esto es, requieren de respuestas dadas por los profesionales de la salud, que, en la mayoría de los casos tiene el formato de un diagnóstico y/o tratamiento, muchas veces exclusivamente farmacológico.

Este modelo desresponsabiliza el rol de la educación y de los educadores, puesto que si se trata de un problema de salud, la solución- remedio no está en la educación sino en el diagnóstico realizado por un profesional externo a la educación, del que se esperan rápidamente resultados, para que el problema deje de existir. Pensado el problema desde este modelo, se ponen en juego dos lógicas enlazadas: lo diferente es una enfermedad y lo biológico su causa. Se reduce al mismo tiempo, por esta vía el sufrimiento psíquico a la psicopatología. Las dificultades en el aprendizaje o las conductas no esperadas, entre otras, son reducidas a entidades psicopatológicas, explicadas por causas orgánicas y resueltas farmacológicamente (Cristóforo, 2015).

Una de las dificultades que acarrea este fenómeno es que tales respuestas en general son descontextualizadas en tanto se realizan con desconocimiento de las condiciones sociales, institucionales, de aula y vinculares, en las que se produce el aprendizaje; condiciones complejas en sí mismas. La patologización en la educación adquiere un perfil particular, dado que las profesiones *socias*, como lo son las profesiones del ámbito *psi.*, son habitualmente convocadas a dar *soluciones* a los problemas que surgen en torno al aprendizaje. Ese pedido supone una concepción implícita de que tales problemas son expresiones de un problema psicológico.

La educación tiene una función civilizadora que, en su intento de incluir a los sujetos en la cultura ha tenido y tiene una lógica homogeneizadora. Sin embargo cuanto más se intentan homogenizar los estilos de vida y aprendizaje, aparecen en los estudiantes más fenómenos de rechazo y resistencia a tal intento a través de diversas modalidades. Muchas veces la respuesta de los actores educativos a esa resistencia es la medicalización y patologización de las conductas porque se adjudica al sujeto, en nuestro caso al adolescente, el lugar de poseedor del trastorno. La alta demanda de los docentes de que sea diagnosticado y medicado “*lo diferente*”, se ha configurado como un síntoma social, que como todo síntoma encubre y disimula las condiciones de producción del mismo. Los adolescentes aparecen actualmente dentro del sistema educativo como generadores de problemas. “Los adolescentes

ocupan la primera plana de la alarma social. Todos hablan sobre ellos ubicándolos en una posición de riesgo social lo que quiere decir, focalizando sobre ellos la suposición de lo peor.” (Tizio, 2007, p.197).

En este sentido, la adolescencia aparece como disruptiva en tanto produce una ruptura con lo instituido de la educación, son por esto al mismo tiempo, los adolescentes, analizadores privilegiados de las instituciones, develando aspectos naturalizados o invisibilizados (Stolkiner, 2012). Este fenómeno queda amplificado al ingresar a las instituciones educativas adolescentes con diversas culturas y con diversas formas de relacionarse con el aprendizaje, porque ponen sobre la superficie la necesidad de cambiar los formatos escolares en uso.

Una de las formas en que esto se tramita, como se dijo más arriba, es a través de la búsqueda de repuestas en el diagnóstico de las disciplinas del ámbito *psi*. Los diagnósticos por esta vía se han distorsionado en su función, ya que los mismos no son una esencia sino que son instrumentos para diseñar estrategias de intervención propias de las disciplinas que lo realizan, por lo que trasladados a la educación, se *mal interpretan*, porque se interpretan fuera del contexto en el que se producen. La necesidad de diagnosticar lo diferente siempre se constituye desde una lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir con una expectativa. Lo diferente en la educación, pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido, el *deber ser* de las instituciones.

Como síntoma social *diagnostican* familias y docentes, por lo que se hace necesario trabajar con ellos, promoviendo reflexión y un movimiento en sus posicionamientos, interrogando los efectos del diagnóstico sobre la subjetividad. En un correlato con lo que se viene planteando, los procesos de medicalización en la infancia y adolescencia en el Uruguay vienen siendo objeto de preocupación en los últimos años. Preocupación por el uso casi sistemático para resolver movimientos de cuerpos *desajustados* a la norma; pero, preocupación, más aún, por la naturalización que se hace de esta temática en la sociedad.

Este uso *abusivo* de medicación con psicofármacos en la infancia y la adolescencia viene siendo analizado en el marco de diversas investigaciones que se han realizado al respecto (Míguez, 2011; Sánchez, 2012; Palummo, 2013; Míguez *et alli*, 2015), accediendo a datos cuantitativos y específicos por parte del Ministerio de Salud Pública sólo cuando fue exigido a brindarlos judicialmente (véase archivo del Movimiento Gustavo Volpe, con el Dr.

Palummo como abogado a cargo de tal instancia). Esta ausencia de datos hace que resulte realmente difícil contar con cifras más allá de lo que las investigaciones absolutamente exhaustivas han debido reconstruir a partir de trabajos de campo. Este dato cuantitativo, sustancial y existente en dicha órbita resulta fundamental para poder continuar deconstruyendo y desnaturalizando la temática de la medicación con psicofármacos en la infancia y adolescencia en el Uruguay. Son datos que deberían ser públicos, ya que público es el organismo que lo regula y sistematiza su información. Por otra parte, no hay que perder de vista que Naciones Unidas le ha realizado dos llamados de atención al Uruguay por el uso abusivo del metilfenidato en la infancia, en los años 2011 y 2015.

Pareciera que, una vez más, el dispositivo de regulación de cuerpos y emociones se apunta sobre cuerpos en proceso de construcción física, social, emocional, identitaria, simbólica, etc. ¿Qué esperamos de estos cuerpos desde el mundo adulto, sustancialmente desde las instituciones medulares en el proceso de sociabilidad (familia, educación, salud, derecho)? ¿Estamos reconociendo en estos cuerpos sujetos reales de derecho al generar prácticas que redundan en el disciplinamiento a través de psicofármacos? ¿Nos estamos cuestionando realmente como sociedad qué estamos haciendo con esta infancia y adolescencia al naturalizar su medicación con psicofármacos como forma de aquietar sus movimientos, sus expresiones, sus exteriorizaciones de un mundo adulto interiorizado en procesos de interiorización muchas veces sumamente complejos? ¿La medicación es el límite encontrado para ponerles como adultos a nuestra infancia y adolescencia?

Varias son las interrogantes que surgen en torno a la medicación con psicofármacos en la infancia y adolescencia en el Uruguay. Varios son los nudos a desenmarañar de esta gran madeja que nos ubica hoy día ante la gran interrogante de qué nos ha pasado como sociedad para llegar a un límite tal de sujetar cuerpos en proceso de construcción a través de químicos que los neutralicen en sus formas de sentir, estar, expresarse, etc.

(...)la ampliación del espectro de problemas sociales que son codificados en términos de salud y enfermedad. Se destaca aquí el carácter de norma invasora que los mismos representan para la vida cotidiana de los individuos, a medida que la mayor parte de las facetas de la misma (...) pasa a ser juzgada desde ese ángulo (Crawford *apud* Mitjavila *apud* Míguez, 2011: 93)

Los procesos de medicalización de la sociedad refieren, de esta manera, a la creciente penetración del saber médico en diversos aspectos de la vida social en el contexto de la

modernidad, produciéndose, pues, una ampliación del campo de actuación de la medicina que trasciende lo relacionado a la enfermedad y su cura. (Míguez, Sánchez en Míguez *et alli*, 2015)

Pretender una infancia y adolescencia homogénea, que responda de forma *ideal* a lo establecido por el mundo adulto a través de sus instituciones medulares (familia, educación, salud, religión, derecho), hace a desconocer el contexto y aprehensión singular de cada niño y niña. En este sentido, que desde la infancia y adolescencia se crea la universalidad como una singularidad da cuenta de una etapa concreta de la vida, la cual debería ser objetivada en la medida que va creciendo y superando como sujeto hacia la adultez. El punto que aquí interesa destacar es que, hoy día, desde el mundo adulto se reproduce una forma de ser y estar que da cuenta de valores y pautas hegemónicas de la clase dominante, no lográndose objetivar que para la infancia y adolescencia esto no es así, en tanto cada niño, niña y adolescente vive singularmente la producción y reproducción de lo instituido como deber ser, en principio, en su familia concreta. (Míguez, Sánchez en Míguez *et alli*, 2015). Al decir de Sartre (2000, p. 69), “el niño no sólo vive a su familia, sino también –en parte a través de ella, en parte solo– el paisaje colectivo que le rodea; y también se le revela la generalidad de su clase en esta experiencia singular”.

Cuando se llega a la adolescencia habiendo sido cuerpos etiquetados y medicados con psicofármacos desde la infancia, los procesos de apropiación del conocimiento se torna cada vez más complejo. Si en la etapa escolar primaria se les hacía difícil la concentración, el aprendizaje mediado por la medicación que regulaba sus despliegues de potencialidad para la ampliación de su sustrato cognitivo, en el ingreso a la educación media sus posibilidades de ampliación del campo de sus posibles como estudiantes activos tienden a reducirse cada vez más. Cuerpos que han sido y crecido regulados por casi una década llegan a la educación media en un estado de ajenidad no sólo de los conocimientos de los que pudieron haberse apropiado desde pequeños, sino marcados por etiquetas, dolores, exclusiones, rechazos, desencuentros, con sus pares pero fundamentalmente con el mundo adulto. Y en caso que oseen exteriorizar sus sensaciones y percepciones, siempre está a la mano la posibilidad de disciplinarlos a través de los químicos. (Míguez, 2011; Míguez, Sánchez In Míguez *et alli*, 2015)

Industrias farmacológicas enriquecidas en un correlato con el saber/poder médico que sustancializa en estos cuerpos de la infancia y adolescencia en dolores que ya no solo son singulares, sino que se va transmutando en un dolor social que nos comprende a todos como

sociedad. La adolescencia, etapa de cambios y enroques sustantivos en la constitución y proyección hacia el mundo adulto, queda enmarañada en discursos de derecho, en prácticas médico-disciplinares, y en la exigencia de ser "los adultos del mañana".

Se considera que urge desnaturalizar esta medicación compulsiva con psicofármacos en nuestra infancia y adolescencia. Se confía especialmente en el sistema educativo como gran potenciador de espacios de objetivación, fundamentalmente en la educación media, donde la interpelación de la temática se puede hacer con sujetos que logran suspenderse en su vida cotidiana para dar cuenta de sus marcas infantiles a través de la medicación. Tal como plantea Sartre (2000: 81): *“Todo cambia si se considera que la sociedad se presenta para cada cual como una perspectiva de porvenir, y que este porvenir penetra en el corazón de cada cual como una motivación real de sus conductas.”*

En su correlato con el marco teórico más genérico, sería interesante cuestionarse, también, en qué lugar queda el reconocimiento de las desigualdades naturales y de las igualdades en torno al derecho para una adolescencia que ha recibido la etiqueta y *la solución mágica* con la pastilla desde sus primeros años de vida. Está claro que aquí no está en cuestionamiento la medicación con psicofármacos de cuerpos que desde los primeros años de vida o en su proceso de crecimiento han necesitado realmente esta medicación. No se desconoce la necesidad cuando la patología real existe. Pero, tal como dijo una psiquiatra infantil hace años, en una de las primeras investigaciones en torno a la temática, "si te das cuenta que está medicado es porque está mal medicado".

Acerca de este libro.

Las investigaciones que dan motivo a este libro parten de una serie de preguntas en torno a la permanencia o la no permanencia de los adolescentes en el sistema educativo: ¿Por qué los adolescentes no permanecen en el sistema? ¿Qué relación existe entre lo que se conoce como el problema de la “violencia escolar” y el de la no permanencia de nuestros adolescentes en los centros educativos? ¿Qué pasa con la medicación con psicofármacos y/o estimulantes en las escuelas y liceos? ¿Cómo incide esto en los docentes y en su trabajo cotidiano? ¿Qué pasa con las familias? ¿Y qué pasa con las familias en los centros educativos? ¿Cómo se sienten los adolescentes en los liceos? ¿Los adolescente se van o la institución los deja afuera? ¿Es verdad que una gran cantidad de alumnos padece trastornos psiquiátricos? ¿Es cierto que las instituciones no pueden trabajar porque hay muchísimos

estudiantes con trastornos de conducta? ¿Por qué medicamos en las instituciones educativas? El hecho de medicar ¿resuelve estos problemas? Mediar, ¿colabora en que los alumnos permanezcan en las instituciones y aprendan?

Lo que define el encuentro de los investigadores que participan de esta publicación responde al hecho de compartir puntos de vista en común respecto de las posibles respuestas a las anteriores preguntas.

En este libro se retoman, reiteran y conjugan conceptos, ideas y datos que hasta ahora los investigadores habían planteado por separado y en diferentes ámbitos de producción de conocimiento. No obstante, las connivencias de perspectiva mostraron que es posible retomar, reiterar y profundizar parte de los planteos que Cristóforo, Martinis, Míguez y Viscardi han llevado adelante en sus trabajos de investigación. Esta unificación, por tanto, tiene dos potencialidades. La de pautar una nueva agenda de investigación en el tema a la vez que la de permitir al lector comprender el problema desde una perspectiva que unifica aportes que hasta la fecha no se encontraban unidos en un mismo texto.

El texto busca difundir investigación y conocimiento acerca del problema de la inclusión en enseñanza media en Uruguay. Los autores, que trabajan desde diversas disciplinas de lo social, comparten puntos de vista y visiones respecto del sentido que algunas ideas, prácticas y representaciones tienen en nuestra sociedad, en nuestros centros educativos y en los adultos –docentes, técnicos, autoridades, referentes- que desarrollan la tarea educativa o la viven como protagonistas.

A partir de diversas líneas de investigación, los autores confluyen en la necesidad de abordar un proceso complejo y que amerita –para su comprensión- que distintas disciplinas de lo social colaboren en iluminar sus diferentes aristas. La sociología, la pedagogía, la psicología son diferentes aspectos que se toman en cuenta en este trabajo para explicar el problema de la inclusión de los adolescentes en la enseñanza media en Uruguay.

En la Universidad de la Republica varios son los investigadores que abordan esta temática desde distintas perspectivas. En el mes de Agosto de 2016 un grupo de docentes¹ organizó en la Facultad de Psicología el Seminario “Ser y estar de los adolescentes en la educación. Encuentros y desencuentros entre las culturas de la educación media y las culturas adolescentes”. Del mismo surgió la necesidad, por parte de los docentes presentes, de

¹ Los docentes pertenecen a los Programas: Formación y relación de los sujetos con el saber (Instituto de Educación y Desarrollo Humano) y Estudios en Psicología Grupal e Institucional (Instituto de Psicología Social)

continuar reflexionando sobre el tema. Como respuesta a la misma se organizaron en forma conjunta dos talleres (en los meses de Octubre y Noviembre) “Ser y estar de los docentes en la Educación Media”, que fueron tomados para la presente publicación.

Sobre los investigadores

La Psic. Adriana Cristóforo viene trabajando desde hace 10 años sobre el aprendizaje y sus dificultades y cómo el ubicar al niño o adolescente como el portador de la dificultad conduce a procesos de desubjetivación (Cristóforo, De Armas, Pou y Delgado, 2008). A partir del año 2010 la investigación se orienta hacia el efecto de patologización que tienen los diagnósticos que se realizan a niños y adolescentes como respuestas a las demandas del sistema educativo. Los diagnósticos realizados en este marco resultan estrategias que por ser realizadas fuera de contexto no hacen más que reforzar las lógicas de exclusión del sistema educativo, más aún cuando se trata de niños que viven en condiciones de pobreza (Cristóforo, Delgado, Valazza, Pou, 2013).

Desde hace dos décadas los estudios de la Dra. María Noel Míguez se vinculan a los temas en torno a la discapacidad y medicalización. Particularmente su Tesis de Maestría “Construcción social de la discapacidad a través del par dialéctico inclusión-exclusión” (UFRJ, Brasil) y su Tesis de Doctorado “La sujeción de los cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en Uruguay” (UBA, Argentina) así como Investigación Postdoctoral “Contingencias normalizadoras en una ‘sociedad de iguales’. Discapacidad y Trabajo en Francia y Uruguay” (París 7, Francia). Coordina el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), creado en agosto de 2005.

El Dr. Pablo Martinis viene trabajando acerca de las relaciones entre educación, pobreza y desigualdad social desde el año 1999. Su línea de trabajo se ubicó inicialmente en apreciar cómo a través de la formulación y la puesta en práctica de políticas educativas se define un tipo particular de sujeto, específicamente en el caso de las poblaciones que se encuentran en situación de pobreza. Desde la noción de “sujeto carente” (Martinis, 2006) condensó una serie de significaciones que dan cuenta de la construcción del educando en situación de pobreza desde una perspectiva que enfatiza exclusivamente sus déficits, impidiendo visualizar sus potencialidades. Un punto central en la construcción de estas perspectivas tiene que ver con las vinculaciones que se establecen entre pobreza, fracaso escolar, peligrosidad y delito desde lo que puede definirse como el “discurso de la seguridad

ciudadana” (Martinis, 2006, 2013). Ello se encuentra ubicado en su Plan de Trabajo en el marco de su inserción en el Régimen de Dedicación Total de la Udelar y se lleva adelante inserto en la Línea de Investigación “Alternativas pedagógicas en Uruguay y América Latina que dirige en el Instituto de Educación de la FHCE.

La Dra. Nilia Viscardi viene trabajando los temas de juventud, violencia y educación desde su Tesis de Maestría y de Doctorado en Sociología inscriptas en el Grupo de Estudios sobre Violencia y Ciudadanía en la Universidad Federal de Río Grande do Sul. Estos trabajos han continuado a través del Proyecto ANEP-OPP-UnaONU “Convivencia: el centro educativo como espacio de aprendizaje” que dirigió del año 2007 al año 2009, así como a través de la conducción del Programa Central de Convivencia del Consejo Directivo Central de la ANEP (www.convivencia.edu.uy). Estas actividades, se realizan en conjunción en los grupos de investigación que integra en el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales y del Departamento Pedagogía, Política y Sociedad a nivel de Enseñanza, Investigación y Extensión.

Referencias bibliográficas

- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Trilce.
- Bianco, A, Figueroa, P. (2008). Sobrediagnóstico, derechos vulnerados y efectos subjetivos. *Ethos educativo*. N° 43, pp. 64-79
- Cristóforo, A. (2013) Medicalización y déficit atencional. Construcción social de la subjetividad desatenta. En Muñiz, M y Kachinovsky (comp) *Itinerarios de la psicología clínica: avances, notas y encuentros de norte a sur*. México: Tendencias Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cristóforo, A. (2015) *Eficacia de la Psicoterapia Psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades en la atención*. Tesis inédita. Doctorado en Psicología. Universidad Del Salvador. Buenos Aires
- Cristóforo, A., Delgado, R., Valazza, V., Pou, V., (2013) La Función Atencional en niños que concurren a una escuela de “contexto socio económico muy desfavorable”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 3 (2), 5 - 30 (noviembre, 2013). Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/186>.
- Cristóforo, A; De Armas, T; Pou, V. y Delgado, R (2008). Subjetividad y dificultades de aprendizaje. Investigación a través del dibujo Situación Persona Aprendiendo. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires Disponible en: <http://www.academica.com/000-032/644>.
- De Marinis, P. (1999), Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos. (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo), En: Ramos Torres, Ramón y Fernando García Selgas (ed.) (1999), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*, Madrid, CIS.
- FILARDO, Verónica; MANCEBO, María Ester. “Universalizar la educación media en Uruguay. Ausencias, tensiones y desafíos” Art. 2 CSIC, UDELAR, Montevideo, 2013.
- Martinis, P. (2008). Educación, seguridad y exclusión en el Uruguay de la “Reforma Educativa. *Políticas Educativas – Campinas*. v.2, n.1, diciembre 2008, p.27-40.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*, Montevideo, UDELAR.
- Míguez et alli. (2015). *Patologización de la infancia en el Uruguay: Aportes críticos en clave interdisciplinar*. Buenos Aires: ESEditora.
- Míguez, M.N. (2011). *La sujeción cuerpos dóciles. Medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos –ESEditora.
- Pegoraro, J. (1996). Teoría, Control Social y Seguridad. El nuevo escenario de los años 90. En: Pavarini, M., Pegoraro, J. *El Control Social en el fin de siglo*. CBC, UBA, Buenos Aires, p. 5-41.
- Popkewitz, Th. (1998). *Sociología Política De Las Reformas Educativas*, Madrid, Morata.
- Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Aique.
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la Igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona:

Herder.

- Rebellato, J. (1997). *Horizontes éticos de la práctica social del educador*, Montevideo, CFEI.
- SARTRE, J. P. (2000). *Crítica de la Razón Dialéctica*. Buenos Aires: Losada.
- Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de “la salud perfecta”. *Propuesta Educativa* N°37, V. 1, Jun. 2012, pp. 28 a 38.
- Tiramonti, G. (2004) (Comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- Tizio, H. (2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. *Psicología em Revista*, N° 1, V.13, jun. 2007, pp. 193-201
- VAN, L. (1992). *Pour un nouvel esprit des lois*. Paris: Astragale.
- Viscardi, N., Alonso, N. (2013). *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la educación primaria y media en Uruguay*. ANEP/CODICEN, Montevideo.
- Viscardi, N., Alonso, N. (2015). *Convivencia, Participación y Formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*. ANEP-CODICEN, Montevideo.

Aspectos pedagógicos y de política educativa involucrados en los procesos de universalización del derecho a la educación.

Dr. Pablo Martinis

Lic. Camila Falkin

Presentación

El presente artículo pretende abordar algunos aspectos pedagógicos y de política educativa a tener en cuenta en los debates actualmente en curso en cuanto a la universalización del derecho a la educación media en Uruguay.

Se parte de la base de sostener que una de las principales dificultades que se presentan a este proceso de universalización tiene que ver con la ausencia de una discursividad pedagógica que pueda ubicarse como correlato de aquellas que desde los campos socio-político y jurídico sostienen el mandato de la universalización.

En un primer apartado se aborda la discusión en torno a la funciones sociales que todo sistema educativo desarrolla, planteándose la necesidad de superar el abordaje de la discusión en términos de la dicotomía transformación / reproducción. Se sostiene la posición de entender que ambas funciones son inherentes a todo sistema educativo y que la discusión más relevante debe ubicarse en términos de qué sectores sociales son favorecidos, y cuáles no, por los modos de funcionamiento del mismo.

En un segundo momento en el mismo apartado se plantean algunos ejes centrales que se entiende deberían orientar la construcción de un discurso pedagógico. Postulamos que la centralidad de esa construcción debe sostenerse en una reflexión en torno a la relación educativa y los componentes que conforman la misma. Para estructurar esta reflexión recurrimos a aportes de la pedagogía social y la educación popular.

En el segundo apartado abordamos una explicación de la “crisis” de la educación media, entendiendo la misma como la desarticulación del orden simbólico que tradicionalmente ha estructurado la misma, a través de la irrupción del mandato de la universalización del nivel. Para ello planteamos una clave de lectura en torno a cómo esta situación ha sido asumida desde las políticas educativas en la “reforma” de los años 90’ y en los años más recientes de la llamada “era progresista”. Aquí recuperamos y colocamos en

relación los significantes “equidad” e “inclusión educativa” mostrando algunas líneas de continuidad que es posible apreciar entre los mismos. Como contrapeso a esas líneas de continuidad hacemos referencia también a algunos programas y lineamientos recientes de política educativa que parecen ubicar otras significaciones en el campo político-pedagógico.

En un segundo momento nos detenemos a analizar algunas formas de asumir la interpelación que la crisis supone por parte de docentes de enseñanza media. Allí proponemos una lectura que distingue tres posiciones docentes: una que toma nota de la imposibilidad de seguir sosteniendo el orden simbólico tradicional, sin que ello implique ningún nivel de cuestionamiento de las prácticas (lo cual se traduce en una suerte de inmovilismo frente a la crisis); otra que toma nota de la interpelación que la crisis produce e incorpora contenidos valorativos y conceptuales para comprenderla, pero sin lograr traducir los mismos en procesos de transformación de prácticas (lo que se traduce en relatos centrados en la angustia y la impotencia) y una tercera que sí es capaz de dar curso a la interpelación a través de la construcción de nuevas representaciones y prácticas.

Finalmente, en el tercer apartado recuperamos los recorridos planteados a lo largo del texto para esbozar algunas líneas de trabajo en orden a la construcción de un discurso pedagógico democrático. Éste debería caracterizarse por su capacidad para abordar en términos educativos los desafíos que supone el asumir el carácter de derecho universal de la educación media.

1) Trazos para la construcción de un discurso pedagógico: sobre las funciones sociales de los sistemas educativos y las características de la relación educativa

Los procesos de universalización del derecho a la educación involucran como uno de sus elementos fundamentales el reconocimiento de la pluralidad de sujetos sociales que han accedido a la enseñanza media en las últimas décadas.

El sujeto de la educación tradicional de la educación media, conformado por un modélico adolescente de sectores medios y altos que asumía la necesidad de transitar por ese nivel educativo como pre-requisito para el acceso a la educación superior (en el marco de un proceso más o menos definido de desarrollo personal), se ha visto progresivamente eclipsado por la irrupción de sujetos populares portadores de otras sensibilidades y perspectivas sobre lo social.

El éxito del impulso a la expansión de la enseñanza media que vivió nuestro país

desde la segunda mitad del siglo XX no ha tenido su correlato en la construcción de un discurso político-pedagógico que otorgue sentido al proceso, más allá de la reivindicación de la educación como un derecho de carácter universal. Si bien este elemento resulta fundamental en el impulso a procesos de democratización de la enseñanza media en términos socio-políticos, resulta insuficiente para la construcción de un discurso pedagógico que sostenga el proceso en su carácter específicamente educativo: garantizar el acceso de todos los educandos a conocimientos valiosos que sean relevantes para la participación social. Particularmente, se percibe la ausencia de una perspectiva que conciba al sujeto que aprende no desde las carencias que porta, frecuentemente asociadas a diversas formas de “déficit socio-cultural”, sino desde su potencialidad para el establecimiento de relaciones con el saber (Charlot, 2008).

A los efectos de avanzar en el desafío planteado, proponemos a continuación abordar un debate en torno a las funciones sociales de un sistema educativo, especificar lo que implica sostener una discursividad pedagógica y abordar algunas características fundamentales de la relación educativa desde la pedagogía social y la educación popular.

1.1 Lo que produce un sistema educativo.

Los debates académicos en torno a los efectos que producen los sistemas educativos en las sociedades de las que forman parte han oscilado en torno a dos posiciones fundamentales. La primera de ellas, la de quienes sostienen el lugar central de la educación y sus dispositivos institucionales en la transformación de la sociedad, a través del acceso de sus integrantes a un conjunto de saberes y pautas de conducta. El discurso pedagógico moderno (Puiggrós, 1990, 1994), desde el que en el último tercio del siglo XIX se consolida la identidad de los nacientes sistemas educativos estatales en América Latina, parte precisamente de esa base: la educación ha de hacer posible el progreso de las sociedades a través del acceso de todos sus integrantes a los valores y saberes de la cultura moderna. Esta perspectiva, conocida como *educacionismo* en el lenguaje pedagógico, sostiene la capacidad de la educación institucionalizada de *construir sociedad* a través de la inclusión de todos los individuos en un patrón cultural común. Es así que se constituyen las conocidas oposiciones entre ignorancia / saber; vida improductiva / trabajo; barbarie / ciudadanía, entre muchos otros pares antagónicos, todos ellos reductibles a la oposición fundamental entre ignorancia y educación. Esta perspectiva alimentó el desarrollo de los sistemas educativos

latinoamericanos a lo largo del todo el siglo XX, siendo la base desde la cual se impulsó la extensión del acceso a la educación primaria en la primera mitad del siglo y la de la educación media en su segunda mitad.

La segunda perspectiva comenzó a cobrar relevancia a partir de la década de 1960, en el marco de las reacciones a lo que Phillip Coombs (1971) denominaría la “crisis mundial de la educación”. Esta idea de crisis fue fundamentalmente concebida en función de dos circunstancias: por una parte, la incapacidad de los sistemas educativos de hacer frente a las crecientes demandas por acceder a la educación de parte de sectores tradicionalmente excluidos; por otra, el creciente desajuste que era posible apreciar entre el logro de mayores niveles educativos por parte de los individuos y las dificultades para traducir los mismos en alguna forma de *ascenso social*. La pregunta acerca de la utilidad de la educación que estos procesos pusieron a circular tuvo una de sus respuestas más contundentes en un conjunto de trabajos que, recuperando algunas categorías centrales del pensamiento marxista, enfatizaron que el lugar central que le cabía a la educación en sociedades capitalistas era el de funcionar como un ámbito que favoreciera la reproducción de las relaciones sociales de producción. Los planteos desde esta perspectiva señalaron el desarrollo de los procesos de reproducción, poniendo el acento en aspectos culturales (Bourdieu y Passeron, 1981), ideológicos (Althusser, 1970; Baudelot y Establet, 1976) y de correspondencia de finalidades entre escuela y fábrica (Bowles y Gintis, 1985). En América Latina, numerosos autores ahondaron en esta línea de pensamiento intentando plantear la especificidad de un continente que contaba con un relativo retraso en relación con los países capitalistas más avanzados. Uno de los principales aportes en esta dirección lo constituyó la obra de Tomás Amadeo Vasconi (1973, 1987), quien trabajó desde una perspectiva cercana a los planteos de Althusser.

Si bien no es la finalidad de este artículo profundizar en las características de ambas perspectivas, sí nos interesa señalar que una de las principales consecuencias del debate que se instaló fue la cristalización de ambas perspectivas en tanto discursividades antagónicas. De este modo, se tendió a comprender la educación o bien como forma de transformación social o bien como forma de reproducción de estructuras sociales ancladas en la desigualdad. Esta disyuntiva aún permea fuertemente a los actores de la educación, quienes tienden a asumir alguno de los polos de la misma, aunque sus elaboraciones ya no asuman con plena conciencia las perspectivas ideológicas que sostienen a ambas posturas. Precisamente, una de las dificultades del actual debate educativo en Uruguay consiste en que los diversos actores asumen posturas finalistas sobre lo educativo sin que, por lo general, se expliciten o estén

claros los supuestos que las sostienen.

Entendemos que la cristalización del debate en los términos descriptos aporta pocos elementos para una problematización de las políticas y las prácticas educativas. Por ello nos parece de suma relevancia recuperar un aporte realizado por Cecilia Braslavsky (1985) a mediados de la década de 1980.

Braslavsky, luego de desarrollar un detenido análisis de las características del sistema educativo argentino al recuperarse la institucionalidad democrática, sostuvo que todo sistema de enseñanza cumple tres funciones básicas con relación a los estudiantes con los que trabaja. En palabras de la autora:

Todo sistema de educación formal cumple al menos las siguientes funciones sociales en relación a su matrícula: 1. Distribuye habilidades instrumentales, conocimientos científicos y pautas de socialización necesarias para la participación, 2. contribuye a estamentalizar a la población y 3. contribuye a legitimar la estamentalización a través de la distribución y generación de ideologías. Al cumplir cada una de estas funciones específicas, el sistema educativo contribuye -como tantas otras instituciones y prácticas sociales- a la vez a la transformación y a la reproducción de la sociedad. En ciertas coyunturas se acentúa su contribución a la transformación y en otras a la reproducción social, pero ambas están siempre presentes. Es por esto que definir la función del sistema educativo como transformar o reproducir la sociedad no agrega demasiado. Parece más fértil procurar comprender a través de qué características y en beneficio de qué sectores sociales el sistema educativo cumple sus tres funciones específicas (Braslavsky, 1985, p. 13).

Apreciamos que el planteo de Braslavsky mantiene plena vigencia y se constituye en un aporte relevante para analizar algunos procesos que actualmente se producen en la educación uruguaya. Diversos estudios (Cepal, 1990; ANEP, 2005; ANEP, 2014, entre otros) han mostrado la existencia de una relación directa entre los resultados educativos que logran los estudiantes en nuestra educación y el estrato social al que pertenecen. Estos esfuerzos de explicación de resultados educativos han ahondado en comprender la problemática a través de adjudicar a los estudiantes que fracasan en la educación algunas formas de déficit que tendrían que ver con la pobreza cultural del hogar del que provienen, los bajos niveles educativos de sus madres o algunas dificultades propias para realizar los aprendizajes que

serían esperables. Los resultados de estas tentativas de explicación han influido fuertemente en los actores del sistema educativo, particularmente docentes y responsables de la concepción e implementación de políticas. De este modo, en las últimas décadas ha ganado fuerte espacio en la educación uruguaya una perspectiva que desconfía fuertemente de la capacidad de los niños y adolescentes de sectores populares para realizar los aprendizajes que son esperados para sus coetáneos. Esta construcción de la problemática interpela fuertemente a los docentes en lo que constituye el pilar central de su identidad profesional: lograr la transmisión a los miembros de las nuevas generaciones de un conjunto de saberes que son dignos de ser aprendidos y que resultan relevantes para integrarse y participar socialmente. Como veremos más adelante, esta interpelación no se produce sin consecuencias.

A nuestro juicio, la explicación que concibe el fracaso educativo como realidad fuertemente determinada por el contexto social y cultural del que proviene el individuo constituye una de las formas de producción ideológica a la que Cecilia Braslavsky refiere al señalar la tercera de las funciones que cumpliría todo sistema educativo. Se trata de una forma de legitimar la desigualdad de resultados educativos eximiendo fuertemente a los actores de la educación y a las políticas públicas en su conjunto de las responsabilidades que les competen.

En términos pedagógicos, estas elaboraciones atacan el núcleo mismo de la relación educativa, ya que propician una construcción de ciertos educandos basada en la desvalorización de su capacidad para establecer relaciones significativas con el saber. Es aquí que se torna imposible construir un discurso pedagógico que se constituya en un correlato efectivo del planteo socio-político y jurídico del derecho a la educación. Este derecho, planteado en términos universales, colisiona frontalmente con la particularidad de una práctica educativa en la que se supone que ciertos educandos no pueden aprender.

1.2 La construcción de una discursividad pedagógica.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí planteado, es que en el presente artículo nos interesará fundamentalmente considerar las producciones discursivas a través de las cuales es posible comprender los componentes pedagógicos fundamentales de la relación educativa: noción de educador, de educando (con su posibilidad de relación con el conocimiento) y características de la relación educativa que es posible concebir que se establezca entre uno y otro.

Al referirnos a una discursividad pedagógica estamos haciendo referencia a una

noción de discurso que se conforma como producto de procesos sociales de construcción de significación. Ello excede el carácter lingüístico de la formación discursiva, incorporando también elementos extralingüísticos. En este sentido, resulta fundamental para nuestro enfoque comprender que: “todo objeto se constituye como objeto de discurso, en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 121).

Los discursos (construcciones sociales de sentido) funcionan como espacios de interpelación a los sujetos, proponiéndoles construir su identidad sobre la base de sus presupuestos. En los procesos de construcción de identidad docente (Martinis, 1998), la existencia de diversos discursos que signifiquen lo pedagógico resulta fundamental para ampliar el campo de posibilidades. El cierre de esas opciones a perspectivas que enfatizan la incapacidad de ciertos educandos de vincularse satisfactoriamente con el conocimiento propicia una crisis identitaria ya que, como señalamos anteriormente, se pone en tela de juicio el núcleo mismo de esa identidad: la posibilidad de la enseñanza.

Nos detendremos en estos aspectos ya que conforman un ámbito privilegiado para la generación de discursos desde los que se constituyen sujetos en la educación media. Estas producciones de significaciones resultan fundamentales a los efectos de sostener perspectivas que enfaticen, o no, las posibilidades de expansión democrática de la educación uruguaya.

1.3 Educación, sujeto y agente: aportes para una conceptualización.

Trabajar en la construcción de una discursividad pedagógica que pueda ser correlato efectivo del discurso socio - político y jurídico que enfatiza la educación como derecho, supone intentar avanzar en la conceptualización de los componentes fundamentales de la relación educativa, además de trabajar la propia noción de educación.

Para ello recurriremos a algunos aportes desde los campos de la pedagogía social y la educación popular. Nos ubicamos desde una posición de carácter emergente y no hegemónico (Nuñez, 2007) desde la que pretendemos aportar a la construcción de un discurso pedagógico sustentado en la noción de educación como derecho inalienable.

Desde esta perspectiva:

Partimos de considerar a la educación en general, y a la educación social en particular, como un antidesino, pues se trata de una práctica que posibilita

la redistribución social de las herencias culturales: traspaso, recreación, circulación, acrecentamiento, pérdida, transformación. Particulares recorridos en los que se tejen, destejen, entretejen, diversos registros de olvido y recuerdo; y en cuyos anudamientos se abren y bifurcan futuros que no son pre-decibles sino, para utilizar las palabras de Hannah Arendt, solo decibles a posteriori (pp. 12-13).

La noción de educación como *antidestino* opta por enfatizar el desacople entre trayectorias sociales y trayectorias educativas. Se basa en la idea de que no necesariamente en una práctica educativa deben reproducirse las desigualdades instaladas en las relaciones sociales. No lo hace desde una posición prescriptiva, sino que recupera la capacidad de acción de los actores de las prácticas educativas para producir otras significaciones que aquellas que están instaladas a priori.

Con esto recupera un principio pedagógico fundamental: para que exista educación es necesario partir de la base de la existencia de sujetos que pueden transformarse a partir del establecimiento de relaciones con el conocimiento. No se trata de una perspectiva idealista o ingenua, tan solo de la opción de partir de una “ficción teórica” (Frigerio, 2006) que presupone al otro como un igual en términos de sus capacidades. En definitiva se trata de un principio tan ficcional como aquel otro que presupone la incapacidad de un otro de vincularse con el saber. La ficción de la igualdad abre la posibilidad de acontecimiento de lo educativo, mientras que la de la desigualdad la clausura, sin opciones. Como señaló Freire, se trata de asumir que:

Si los seres humanos fueran seres totalmente determinados y no seres “programados para aprender”² no habría porque apelar, en la práctica educativa, a la capacidad crítica del educando. No habría por qué hablar de educación para la decisión, para la liberación. Pero por otra parte, tampoco habría por qué pensar en los educadores y las educadoras como sujetos (Freire, 1996, p. 14).

La definición de la educación como acontecimiento posible requiere de la recuperación de la figura del profesional de la educación como sujeto activo de la práctica educativa. Sujeto centrado en la especificidad de su profesión: la enseñanza. Ello supone el

² Con respecto a la formulación “programados para aprender”, Freire refiere a: Jacob, F (1991). “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, Le Courier de l’Unesco, París, febrero de 1991.

ejercicio de una responsabilidad sobre aquellos con quienes se interactúa en una práctica educativa, ya que la misma se trata de “abrir a los sujetos la posibilidad de acceso a nuevos lugares en lo social y cultural” (Nuñez, 1999, p. 43).

Esta responsabilidad se vincula directamente con la noción de educación como derecho, ya que es en el interior mismo de la relación educativa en la que este derecho ha de poder hacerse efectivo o no. Hacerse cargo de la responsabilidad no supone, evidentemente, posicionarse desde el lugar de quien necesariamente ha de lograr aquello que se propone en términos educativos, ya que no es posible señalar a priori el resultado que ha de tener una acción educativa (Meirieu, 2001). Tan solo supone hacerse cargo del hecho que el educador ha de realizar las mayores acciones posibles para “que cada sujeto pueda acceder a lo que legítimamente le corresponde” (Nuñez, 1999, p. 44).

Esta posición del profesional de la educación abre la puerta a la posibilidad de acontecimiento de lo educativo. Nos parece importante señalar que nuestra perspectiva no pretende depositar la responsabilidad por los resultados educativos únicamente en los docentes. No pretendemos curvar la vara desde una posición que culpabiliza a los educandos hacia otra que culpabilice a los docentes. Con ellos caeríamos en el mismo reduccionismo que pretendemos superar. Lo que sí nos parece relevante es insistir en la idea que la responsabilidad por abrir espacio a que suceda algo del orden de lo educativo recae en primera instancia en los docentes y educadores. Insistimos en conceptualizar la educación como:

(...) un cierto proceso de transmisión (profundamente incompleto) a través del cual las generaciones adultas despliegan las responsabilidades que les son propias, a saber: posibilitar el acceso de las nuevas generaciones al mundo humano (Nuñez, 1999, p. 54).

Teniendo en claro que:

(...) la transmisión nunca es completa, sino que relanza a las nuevas generaciones a sus propias búsquedas y producciones. Pero ello es, precisamente, lo que define a la educación: transmitir elementos culturales que permitan a los sujetos de la educación hacer sus propias combinatorias, trazar sus propios recorridos, buscar (constituir) sus anclajes sociales, culturales, económicos, etcétera (Nuñez, 1999, p. 55).

La imperfección e incompletud presente en todo proceso de transmisión (Hassoun,

1996; Debray, 1997) es lo que justamente viene a advertirnos de las complejidades de toda acción educativa. No es posible controlar absolutamente las formas en que el otro recibe y resignifica aquello que le es transmitido (¡de allí las dificultades de toda evaluación en educación!) ni tampoco las formas y los tiempos de esa apropiación. Este enigma que acompaña a la idea misma de educación es el que parece no ser comprendido cuando se pretende señalar el carácter de ineducables de algunos individuos.

Pensar en un educando como sujeto capaz de establecer relaciones con el saber supone concebirlo como “sujeto de la educación” (Nuñez, 1999). Esta categoría, para tener sentido en términos pedagógicos, ha de ser concebida en términos universales: todo niño o adolescente ha de poder ser concebido como sujeto de la educación, más allá de su contexto socio – cultural de proveniencia o de cualquier otra consideración sobre sus características particulares. De este modo:

La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social (Nuñez, 1999, p. 46).

Al referirnos a la responsabilidad de los adultos de ofertar el lugar al sujeto, retomamos lo ya planteado con respecto a los docentes y educadores, a la vez que extendemos su alcance a todo el mundo adulto. Si bien docentes y educadores ocupan el lugar privilegiado en la escena educativa, la oferta del lugar tiene que ver con un compromiso a asumir por la sociedad en su conjunto. Esto señala, ineludiblemente, a los ámbitos políticos de gobierno en un sentido amplio. Las responsabilidades políticas con respecto a que efectivamente el lugar pueda estar disponible son ineludibles y alcanzan desde la definición de las formas de distribución de la riqueza que se promuevan hasta la formulación de las propias políticas educativas. Finalmente, todo adulto que forma parte de una sociedad es responsable de mantener la oferta abierta, desde el lugar que ocupa y las acciones que le tocan desarrollar. Recordemos que educar a una nueva generación es una responsabilidad que excede ampliamente a los actores de la educación formal y se encuentra estrechamente vinculada a la idea de justicia que se sostenga en una sociedad.

El planteo de Nuñez también señala que al sujeto de la educación le toca asumir una

responsabilidad en su propia educación. Ha de “querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado” (1999, p. 46), lo cual supone la existencia de una exigencia hacia él. En otro lugar hemos planteado que la lógica del vínculo intersubjetivo que se establece en toda relación educativa debe estar estructurado sobre la base de la tensión cuidado / exigencia (Martinis, 2006).

La responsabilidad adulta tiene que ver con cuidar del otro a los efectos de lograr las mejores condiciones para su proceso educativo, pero también requiere la exigencia de hacerse cargo del lugar que le toca ocupar y de las responsabilidades que vienen asociadas al mismo. Se trata de un equilibrio siempre complejo, el cual se ve amenazado por dos riesgos contrapuestos: a) construcción autoritaria del vínculo (basado en una exigencia que no se sostiene desde un cuidado), b) construcción asistencialista del vínculo (énfasis en el cuidado pero olvido de la exigencia). Ambos extremos inhabilitan la constitución de una relación educativa.

2) Sobre la crisis de la educación media: efectos y alternativas

2.1 Crisis de la educación media y desarticulación del orden simbólico tradicional.

Uno de los significantes que más fuertemente se ha extendido para dar cuenta de la situación de la educación media en Uruguay es el de *crisis*. Múltiples diagnósticos y diversos actores parecen coincidir en la situación, aunque en general no se terminen de explicitar qué significaciones se asocian al mencionado signifiante.

Una de las formas de concebir la crisis tiene que ver con lo que se define como el fracaso de la enseñanza media para hacer efectiva la inclusión de todos aquellos a los que les correspondería ocupar un lugar en ella. Así, se reclama que un dispositivo educativo que originalmente fue concebido para dar curso a procesos de selección social adquiera características democráticas y haga lugar a todos aquellos que históricamente no pudieron acceder a su seno.

Se genera así un fenómeno que pone en crisis las construcciones desarrolladas a lo largo de un siglo en torno a la enseñanza media. Se introduce un mandato de universalización desde un discurso socio-político y jurídico que construye a la educación como derecho. Este mandato de universalización, sumado a otros procesos socio-históricos en los que no profundizaremos aquí, favorece la irrupción de nuevos sectores sociales como demandantes

de educación media, sujetos tradicionalmente no reconocidos como *sujetos legítimos de la educación media*.

Si bien es claro que éste no es un proceso novedoso, ya que ha venido intensificándose en los últimos treinta años, si es posible señalar que buena parte de los actores de la enseñanza media aún sostienen un imaginario según el cual su nivel educativo no es concebido para ser ocupado por todos los educandos que egresan de la enseñanza primaria. Este proceso se ha visto profundizado en los últimos diez años, en función de la distancia existente entre lo que podríamos llamar una *discursividad tradicional de la enseñanza media* y la *discursividad de la inclusión educativa* en la que vienen insistiendo los últimos tres gobiernos nacionales y de la educación.

Desde nuestra perspectiva, una clave de lectura de los procesos que actualmente se viven en la enseñanza media puede consistir en prestar atención a cómo las demandas de inclusión y universalización se constituyen en una forma de interpelación con respecto a la discursividad tradicional.

En este sentido, la crisis que produce esta interpelación genera un efecto de desarticulación del orden simbólico sobre el que se estructuran las identidades de los sujetos en la perspectiva tradicional. Tengamos en cuenta que: “Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un orden simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1983, p. 201).

La constitución de la red simbólica -proceso histórico-social- otorga a la institución un relativo equilibrio e ilusión de completud. En el caso específico de la enseñanza media, esta red de símbolos definió claramente la identidad del tramo educativo, estableciendo las características de los sujetos habilitados a transitarlo y estableciendo un juego de inclusiones y exclusiones tomado como normal. También definió reglas de juego y formas de hacer que constituyeron identidades profundamente asentadas. La fuerza de la construcción simbólica sostenida durante décadas es uno de los factores que permite comprender las dificultades para su transformación.

Los propios actores de la institución transmiten a sus nuevos integrantes las lógicas fundamentales de ese *orden establecido*, teniendo en este caso un lugar muy relevante los procesos de formación de nuevos docentes y las prácticas establecidas que estos encuentran al momento de incorporarse a un puesto de trabajo.

Entendemos que el mandato de democratización e inclusión que se plantea fundamentalmente desde el discurso socio-político y jurídico, así como la irrupción en *cuero* y *alma* de los nuevos sujetos que demandan su lugar en la educación, generan una situación de crisis que amenaza con desarticular el orden simbólico establecido, sin que esté claro qué nuevo orden puede venir a suplantarlos. Seguramente esta problemática esté en la base de que muchos actores de la enseñanza media entiendan que la nueva situación supone un caos, ya que los descentra de las identidades construidas y consolidadas pero sin proponerles claramente nuevas posiciones.

En este sentido, podemos señalar que el mandato de universalización interpela a los actores de la enseñanza media, los cuestiona en su identidad tradicional. Quizás la principal dificultad a la que nos enfrentamos es que la interpelación se produce desde una discursividad socio-política y jurídica que podría sintetizarse en el imperativo ¡incluyan!, pero sin que tenga un correlato del todo desarrollado en términos de la oferta de un discurso pedagógico que sustituya al tradicional de la educación media.

Si siguiendo un registro althusseriano podemos entender a la interpelación como “el conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad” (Hernández Zamora, 1992, p. 210), resulta claro que en los procesos sobre los cuales estamos trabajando se echa de menos la existencia de un Sujeto que sea capaz de ofrecer un nuevo modelo de identidad en términos pedagógicos a los actores de la enseñanza media.

De todos modos, nos parece interesante trabajar acerca de las reacciones que frente a este proceso (parcial) de interpelación es posible apreciar en la práctica de algunas políticas y en las perspectivas de actores de la enseñanza media en nuestro país. A ello dedicaremos las siguientes páginas.

2.2 Reacciones frente a la crisis desde las políticas educativas.

a) Políticas educativas en los años 90 y en la “era progresista”³.

Los últimos veinte años han estado marcados fuertemente, en lo que a las políticas educativas se refiere, por el intento de desarrollar acciones que promuevan el acceso y la permanencia en la educación media del conjunto de los estudiantes que egresan de la

³ Nos referimos a la categoría propuesta por Garcé y Yaffé (2005).

primaria.

La autodenominada “reforma educativa” (1995 – 2000) colocó el tema como una de sus prioridades, impulsando procesos de transformación curricular y promoviendo el desarrollo de políticas focalizadas sobre poblaciones que se concebían como particularmente problemáticas. Si bien el conjunto de acciones desarrolladas tuvo su foco central en la enseñanza primaria (Martinis, 2006, 2013), paulatinamente fueron expandiéndose a la enseñanza media.

Como adecuadamente ha señalado Bentancur (2008), la reforma uruguaya compartió con las otras desarrolladas en la región en el período un fuerte énfasis en la noción de equidad, pero se diferenció de las mismas en tanto su modelo de gestión fue de carácter centralizado (con componentes gerencialistas) y su patrón de financiamiento fue estatal. Como señala este autor, al comparar el caso uruguayo con el chileno y el argentino:

(...) la experiencia uruguaya constituye una expansión del Estado docente y de la esfera pública de acuerdo a patrones clásicos, si bien afectando su secular impronta universalista por el anotado sesgo compensatorio, e incluyendo nuevas herramientas para la gestión del sistema (p. 302).

Interesa recuperar de estas elaboraciones la anotación de Bentancur con respecto al “sesgo compensatorio” de la reforma uruguaya. Si bien éste no es un fenómeno que haya comenzado en el período mencionado, si es de señalar que en el mismo se profundizan fuertemente acciones de corte compensatorio en el conjunto del sistema educativo uruguayo. Éstas se dirigían a poblaciones identificadas como de bajo nivel socio-cultural y con propensión a fracasar en el sistema educativo.

Ésta constituirá una de las formas privilegiadas a través de la cual en la década de los 90 se intentará atender la problemática del acceso de nuevos sectores a la enseñanza media: el diseño de acciones específicas, denominadas como socio-educativas, para el trabajo con poblaciones tipificadas como de *contexto crítico* o *vulnerables*.

Es interesante señalar, como lo hace Bentancur, que estas acciones compensatorias se dan en el marco de una expansión del Estado educador. No se trata de que el Estado se deslinde de sus responsabilidades por educar a ciertos sectores sociales, sino de apreciar que para hacerlo incorpora otras herramientas, las cuales se articulan con la centralidad estatal. Entendemos, por tanto, desacertadas las críticas que en la época se realizaban desde sectores sindicales y de la izquierda política a la reforma educativa (López Chirico et. al., 1996),

señalando que a través de la misma el Estado se desentendía de la suerte de vastos sectores sociales. Lejos de ello, nuestra perspectiva apunta a señalar que los procesos que se desarrollan tienen que ver con formas de reconfiguración en el ejercicio del gobierno (Foucault, 1991) que incorporan nuevas prácticas de control sobre sectores sociales que se conciben como potencialmente disruptivos.

Nos parece fundamental hacer referencia a estas formas de reconfiguración estatal, ya que las mismas instalaron concepciones y prácticas que han mostrado capacidad para perdurar más allá de los límites del período de gobierno en que fueron impulsadas. Éstas tienen que ver básicamente con la naturalización de la existencia de políticas específicas para el tratamiento de grupos poblacionales particulares y con una ampliación de la esfera de acción estatal a través del desarrollo de políticas denominadas como *socio educativas* o *de prevención* a través de diversas organizaciones de la sociedad civil⁴. Si bien estas formas de ampliación de los actores involucrados en los procesos educativos podrían abrir la puerta a mecanismos de democratización, es claro que el control del financiamiento por parte del Estado y la eficacia simbólica de las construcciones discursivas previamente señaladas oficiaron como una limitante de esas posibilidades.

Como también hemos señalado en otra parte (Martinis, 2007), las construcciones en torno a estas poblaciones negativamente tipificadas tuvieron una fuerte influencia de los discursos en torno a la seguridad ciudadana que en la década mostraron un notable desarrollo⁵.

El conjunto de significaciones producidas en la reforma se articularon, como ya fue señalado, en torno a un significante central: equidad. Las políticas desarrolladas en el período se definen como “políticas de equidad”, teniendo una fuerte influencia de las propuestas elaboradas para América Latina por CEPAL y UNESCO (CEPAL – UNESCO, 1990, 1992). Este significante, cruzado por una fuerte polisemia, tiende a ser construido en las discursividades de la década de 1990 como “compensación de las desventajas, mediante el trato desigual a quienes son desiguales” (Duhau, 2001, p. 313).

La eficacia simbólica del significante equidad en lo que refiere a la nominación de las

⁴ El Programa de Seguridad Ciudadana, que funcionó en la órbita del Ministerio del Interior entre 1998 y 2004, se constituyó en uno de los ámbitos fundamentales para la articulación de estas acciones. El mismo se centraba en la prevención de fenómenos de inseguridad pública, teniendo como uno de sus componentes el desarrollo de acciones socio-educativas que coadyuvaran a tal fin

⁵ Uno de los puntos claves en este proceso de construcción de discursividades en torno a la seguridad ciudadana lo constituyó el proceso de discusión previo y la aprobación de la Ley de Seguridad Ciudadana (N.º 16707) en 1995

políticas sociales y educativas ha excedido ampliamente la década de 1990. De hecho, la primera administración de gobierno del Frente Amplio (2005 – 2010) concibió su política social dentro de lo que denominó un “Plan de Equidad”. Todos los componentes de la política educativa que tenían que ver con el abordaje a poblaciones en situación de pobreza se ubicaron dentro del referido Plan, significando el mismo una fuerte continuidad en cuanto a las relaciones entre política social y política educativa, generadas en los gobiernos previos.

Interesa señalar esta continuidad ya que la misma tiende a mostrar las dificultades que los gobiernos de izquierda han tenido en Uruguay para trasladar sus construcciones en torno a la igualdad en los ámbitos sociales y políticos a sus construcciones en torno a la educación. De hecho, es posible afirmar que un análisis del conjunto de las políticas públicas en el país nos muestra la existencia de tensiones entre una perspectiva de igualdad de oportunidades (conceptualmente muy cercana a la perspectiva de la “equidad”) y otra de igualdad de posiciones (más cercana a las concepciones de la igualdad tradicionalmente asociadas a la izquierda política)⁶.

Una mirada centrada en las políticas educativas desarrolladas en los últimos doce años nos muestra todavía una fuerte prevalencia de políticas focalizadas para el abordaje de poblaciones tipificadas como en *situación de riesgo*, más allá de manifestaciones en torno del carácter universal del derecho a la educación como las contenidas en la Ley General de Educación N° 17.427 aprobada en 2008.

Merece una atención particular en el análisis de la concepción de las políticas educativas en el período la incorporación del significante *inclusión educativa*. Este concepto comienza a ser incorporado en los discursos de política educativa locales a partir del año 2008, en continuidad con planteos que realiza la Oficina de Educación de la UNESCO de Ginebra (UNESCO, 2008).

En otro texto (Martinis, 2016) hemos planteado la necesidad de realizar un trabajo analítico que indague acerca de posibles continuidades y rupturas que las formas en que es construida la noción de inclusión educativa presentan con las significaciones elaboradas en torno al significante equidad. En ese trabajo, inicial de una línea de indagación que necesita ser profundizada, encontramos a través del análisis de algunos documentos macro de política educativa en el período 2005 – 2016 que:

⁶ Para una conceptualización y debate de ambas perspectivas ver: Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI.

i. la formulación *inclusión educativa* ha ido ganado terreno progresivamente en los discursos oficiales sobre política educativa;

ii. las referencias abarcan todos los niveles educativos;

iii. la noción remite a un proceso de construcción de un sujeto específico. Particularmente, ubicamos que quienes son construidos dentro de esta noción de sujeto:

Son definidos como pertenecientes a sectores “empobrecidos y socialmente vulnerables”, sujetos que logran bajos resultados educativos o que directamente dejan de asistir a las instituciones educativas. Es interesante notar cómo, en las formas de explicar estos fenómenos, los documentos oscilan entre asociar a estos sujetos ciertas características negativas (carencias) o responsabilizar de la situación a las propias políticas y prácticas educativas. Sin duda, aquí se ubica uno de los dilemas a los que se enfrenta la construcción de un discurso pedagógico progresista en Uruguay (Martinis, 2016, p. 258).

iv. En lo que hace referencia a las relaciones de estas elaboraciones con las producidas en la reforma de los años 90’, apreciamos:

Al cotejar los estudios sobre las construcciones de sentido producidas durante el proceso de reforma educativa (Martinis, 2006, 2013) con los estudios en curso sobre los mismos aspectos de los gobiernos progresistas (2005-2015), encontramos importantes continuidades en términos discursivos. Como ejemplo, y a título de mayores desarrollos que habrá que presentar en futuros trabajos, son comunes y recurrentes en ambos planteos las definiciones de los bajos resultados educativos de los niños de sectores populares en términos de “inequidades”. Del mismo modo, se presentan referencias al papel de la educación en términos de “equidad”. La frecuente referencia a la noción de equidad, concepto estelar en la reforma de la década de los 90, muestra la fuerte eficacia simbólica que produjo el discurso pedagógico reformista. (...) De este modo, no es de extrañar que los significados que se asocian al significante “inclusión educativa” guarden estrecha relación con los asociados a “equidad”. Entendemos que aquí reside uno de los nudos conceptuales a abordar si se pretende construir un discurso pedagógico que pueda diferenciarse del producido en la década de los 90. Una lectura atenta de los documentos que hemos analizado muestra en diversos momentos la tensión que

existe para sus autores en cuanto a pretender tomar distancia del discurso *reformista* sin poderse deshacer de muchos elementos que forman parte de su trama conceptual (Martinis 2016, pp. 258 - 259).

b) Algunas iniciativas de política educativa que plantean otros sentidos.

En el marco de las políticas de *inclusión educativa* desarrolladas en los últimos años, nos interesa señalar algunas propuestas que han generado lógicas que interpelan las construcciones más comúnmente establecidas a las que nos referíamos en los párrafos anteriores.

Nos referimos concretamente al Programa Maestros Comunitarios en educación primaria (Bordoli, 2014; Dabezzies, 2014; Gabbiani y Kachinovsky, 2014; Bordoli y Conde, 2016), al Programa Aulas Comunitarias en educación secundaria (Mancebo y Monteiro, 2009; Moreira, Pérez y Silvera, 2015) y a la propuesta de Formación Profesional de Base en educación técnico profesional (Fernández y Alonso, 2012).

A través de la revisión de los estudios realizados en torno a los programas mencionados, es posible apreciar que los mismos logran generar algunas dinámicas y conceptualizaciones que ponen en tensión los elementos señalados en este apartado. Las mismas se centran particularmente en dos aspectos: a) la construcción de una posición de sujeto de la educación habilitadora para el desarrollo de aprendizajes, más allá de los contextos de los que provengan los estudiantes; y b) el desarrollo de dispositivos de trabajo educativo que logran trascender los instalados en la educación formal, poniendo en cuestión las modalidades administrativas, didácticas y pedagógicas más comúnmente instaladas.

Nos parece particularmente relevante mencionar este conjunto de experiencias ya que dan cuenta de la existencia de tensiones y la construcción diversa de sentidos en las políticas educativas desarrolladas a partir del año 2005, abriendo la posibilidad de apreciar construcciones significativas que trasciendan las construidas a partir de la reforma de 1990.

Un caso más reciente y que también entendemos relevante tener en cuenta, es la creación de la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) y, como correlato de la misma, el rediseño de las Comisiones Descentralizadas de la ANEP, la conformación de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIES) y la elaboración de la estrategia de integración en territorios socio-educativos y del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTE).

Esta serie de acciones y propuestas encadenadas, que confluyen en la nueva institucionalidad de la DSIE, se sustenta en un proceso, aún en gestación, de articulación y coordinación de las propuestas educativas del país, con el siguiente objetivo:

(...)profundizar y fortalecer los procesos de articulación y coordinación intra-Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como los relacionados con la articulación interinstitucional, tanto entre organismos del estado como de la sociedad civil, (Resolución N° 46, Acta 15, del CODICEN), con el fin de garantizar las condiciones que aseguren la disponibilidad y adaptabilidad de la oferta educativa en cada territorio de modo de garantizar la accesibilidad a la educación a toda población de hasta 17 años y el logro de trayectorias continuas y completas. Así mismo pretende profundizar en procesos dirigidos a la ampliación del tiempo escolar, mediante una variedad de formatos áulicos no tradicionales y en articulación con otros actores de instituciones estatales así como de la sociedad civil.” (ANEP – CODICEN, 2015, p. 175).

Esta política, que incluye transformaciones institucionales y estrategias desplegadas a nivel territorial, integra dos perspectivas y ámbitos de acción diferenciados en su interior.

Por una parte, propone un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, que pretende realizar un seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, detectar situaciones de vulnerabilidad educativa e intervenir tempranamente en aquellos casos denominados como de inminente riesgo de abandono escolar (ANEP – CODICEN, 2016). Es decir, este aspecto supone el desarrollo de estrategias fundamentalmente focalizadas, mediante acciones preventivas y compensatorias que plantean el trabajo sobre poblaciones que, según se concibe, están “en situación de riesgo”, ya que de acuerdo a los indicadores que se proponen presentarían una propensión a fracasar en el sistema educativo.

Como se mencionó, si bien estas acciones persiguen el objetivo de promover procesos de democratización del sistema educativo, producen construcciones discursivas que tienen importantes efectos a nivel simbólico y que es posible contribuyan a la generación de ideologías (en términos de Braslavsky) que legitimen la desigualdad.

Este aspecto da cuenta de una cierta continuidad con el discurso pedagógico construido en la década de los 90, aunque esto no implica que ello sea así en todos los componentes que integran este Sistema.

Encontramos elementos que responden a este discurso pedagógico, pretendiendo individualizar e intervenir sobre ciertos sujetos considerados problemáticos, por ejemplo, mediante “la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles” (Resolución N° 80 Acta N°95 c.p. ANEP – CODICEN, 2016, p. 1). Sin embargo, visualizamos también algunos componentes que refieren a lo específicamente educativo, planteando por ejemplo la necesidad de repensar las prácticas educativas, problematizando el relacionamiento entre adultos y adolescentes y las propuestas didácticas de enseñanza y evaluación, generando espacios extracurriculares y un mayor relacionamiento del centro educativo con la comunidad local (ANEP – CODICEN, 2016).

Por otra parte, esta política propone una serie de acciones y transformaciones que trascienden el trabajo con los sujetos *en situación de riesgo*. El desarrollo del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, se sustenta en transformaciones institucionales, que se pretende incidan en la construcción de la oferta educativa y la consolidación de un sistema educativo articulado e integrado. Por consiguiente, los efectos de esta política excederían ampliamente a la población con la que se desarrollen las estrategias que se proponen para la protección de trayectorias. Es en este plano de la política en el que visualizamos sus principales novedades y sus aportes a la generación de nuevas prácticas y significaciones.

Se propone un abordaje que se denomina sistémico y territorial, que pretende articular el nivel nacional y el local, fortaleciendo también procesos de articulación y coordinación intra-ANEP, interinstitucionales con organismos del Estado y con organizaciones de la sociedad civil. Para ello, se promovió la reestructuración de las Comisiones Descentralizadas de ANEP y la creación de las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa, como estructuras que permitirían situar al territorio como unidad de acción y articular y coordinar con distintos actores para potenciar el desarrollo de las políticas educativas en el territorio, atendiendo especialmente a las características de los diferentes contextos.

Se constituyeron así los denominados territorios socio-educativos, para delimitar áreas de acción con propuestas particularizadas.

Se pretende que cada territorio genere una metodología de abordaje particular pensada para su realidad. Involucrando a la comunidad, a las organizaciones de la sociedad civil, a las instituciones presentes logrando generar un acuerdo a corto, mediano y largo plazo entre los organismos

participantes de la estrategia y la comunidad local. Fortalecer los centros de participación ciudadana, utilizar y potenciar los recursos ya instalados en cada territorio. Darle vida continua a la infraestructura dispuesta por un sinnúmero de organismos del estado en cada territorio y lograr involucrar en el desarrollo educativo a toda la comunidad (ANEP – CODICEN, s/f, p. 8).

Consideramos que aquí radican los principales aportes de esta política, en su fuerte impronta territorial, su pretensión de articular la oferta educativa y su promoción del trabajo en red, en diálogo con actores del territorio y del centro educativo.

Desde la política se propone el reconocimiento de las capacidades de los actores territoriales, involucrándolos en las definiciones a tomar para la mejora de las condiciones educativas de la localidad, reconociendo también los desarrollos ya existentes. Se pretende estimular las capacidades locales de organización y participación. Es así, que se revalorizan las posibilidades de acción de los actores comunitarios y los agentes de la educación, buscando no la imposición sino la construcción colectiva, valorando los aportes de los directamente involucrados en el proceso educativo y adecuando las políticas a las particularidades de los territorios.

Esta perspectiva altera también la relación de los centros educativos con su entorno, concibiéndolos como insertos en un contexto y pasibles, por una parte, de ser co-construidos por los sujetos que lo habitan y, por otra, de incidir en los procesos que se allí producen.

A su vez, esta propuesta busca alterar, al menos en parte, las lógicas jerárquicas y centralistas de ANEP, así como la fuerte fragmentación del sistema educativo. Esta alteración tiene un carácter emergente y deberá enfrentarse a las lógicas instituidas que se oponen a los movimientos instituyentes.

Como puede apreciarse, nos encontramos ante la definición de una línea de política educativa que, si bien mantiene algunos ejes de construcción de sentidos muy vinculados con los generados en la reforma de los 90', intenta avanzar en la construcción de una perspectiva socio-pedagógica que sea más claramente articulable con la demanda de universalización de la educación media. Este último aspecto la torna particularmente interesante para el trabajo de investigación al que nos encontramos abocados.

2.3 Reacciones frente a la crisis desde los docentes.

Frente a la interpelación que supone el mandato de universalización y la irrupción de nuevos sectores sociales en el sistema de educación formal, y en particular en la enseñanza media, los educadores han adoptado distintos posicionamientos que tienen importantes consecuencias en la relación educativa que establecen con los educandos.

En las entrevistas realizadas por el Programa de Convivencia Saludable⁷ y los espacios de discusión generados a los efectos de este trabajo, fue posible percibir tres grandes perspectivas presentes en los discursos sostenidos por los educadores, respecto de sí mismos, los educandos y la relación educativa.

Una de ellas plantea una suerte de negación de la interpelación, ya que si bien se toma nota de la imposibilidad de sostener el orden simbólico tradicional, ello no implica una puesta en discusión de las prácticas cotidianas. Esta posición puede resumirse en la certeza de que no es posible continuar en la situación actual sin que tampoco se aprecie la posibilidad de alterarla en lo que a su carácter pedagógico refiere. Su correlato lógico es la inmovilidad.

La segunda perspectiva supone una primera forma de asumir la interpelación, en tanto denota la incorporación de nuevos contenidos valorativos y conceptuales. Sin embargo, ello no consigue traducirse en una transformación de las prácticas, produciendo un desfase entre las representaciones que se elaboran y las acciones que se producen. Esta perspectiva se refleja en la angustia e impotencia transmitida por los educadores.

La tercera perspectiva identificada presenta una segunda forma de asumir la interpelación. En ella es posible apreciar la producción de nuevas representaciones y prácticas. Un aspecto central de estas elaboraciones se ubica en que denotan la intención de educar sin negar la pluralidad de sujetos entre los que se establece la relación educativa. Es aquí donde visualizamos una discursividad que altera las construcciones previas y posibilita la construcción de un discurso pedagógico acorde al socio-político y jurídico impulsado en las últimas décadas.

a) La negación de la interpelación: “no puedo más”.

Desde la primera perspectiva planteada, en la que haremos confluir a los efectos de este análisis diversos matices y argumentos, los educadores identifican responsables por una situación que entienden inhibe las posibilidades de educar. La responsabilidad y, por ende, la

⁷ Nos referimos a las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y directores en el marco del Programa de Convivencia Saludable de CODICEN-ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

solución, se deposita fuera de la relación educativa.

En la afirmación “no puedo más” radica buena parte del sentido de esta perspectiva. Como señala una docente:

“Digo ‘No puedo más’, la voz no me ayuda, no puedo con los chiquilines. (...) ‘Nuevas estrategias, profesora’, ¿qué nuevas estrategias?, ¿que me pinte de rojo y salga a bailar en clase?, porque otra cosa no tengo para hacer. ¿Cómo enseño a un chico que tiene toda esa problemática, yo que sé, Grecia, la democracia ateniense?”⁸

Las “problemáticas” que portan los estudiantes refieren a sus contextos, sus condicionamientos sociales y económicos que, de acuerdo con esta perspectiva, inhabilitarían sus posibilidades de ser interpelados en el proceso educativo. Frente a esta situación, no habría alternativas posibles desde el ámbito educativo.

Como consecuencia de estas situaciones se va produciendo una *depuración* de los grupos, que provoca incluso cierta *calma* a nivel docente, al eliminar la incomodidad que la presencia de estos estudiantes provoca:

“(...) si bien estamos para sumar al alumnado, no para que deserten, siempre hay algunas figuras que dejan de existir (...) esto ha traído una calma muy importante para llevarnos a los objetivos que tenemos planteados”

“Incluso los grupos se van depurando mucho, no es que los depuren los docentes, porque no, no corresponde a los docentes hacer ese tipo de cosas. Sino que llamo depurarlo a que, naturalmente, por ejemplo, los muchachos que no aprueban ciertos cursos (...) abandonan. Y algunos jóvenes que de repente comienzan y ya no les interesa la propuesta educativa, porque de repente el ambiente que ellos están extra institución los distorsiona, los trata de sacar de ese camino. Entonces, lamentablemente no asumen conciencia de lo positivo que puede ser para ellos forjar un futuro dentro del estudio, entonces abandonan, terminan abandonando.”

Acceden ahora a la enseñanza media nuevos estudiantes, sin embargo, esta inclusión, desde la perspectiva discursiva que presentamos, parecería ser desaprovechada por estudiantes que no asumen conciencia de su importancia; estudiantes que por sus propias características no serían aptos para permanecer en el sistema de educación formal y, menos aún, para

⁸ Las citas en bastardilla que siguen corresponden a las entrevistas a docentes y directores realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

aprender.

La inclusión de nuevos sectores sociales, sin un discurso pedagógico que la sostenga, permite entonces legitimar la exclusión de estos sujetos que, desde estas concepciones, tuvieron su oportunidad y no supieron aprovecharla. Se hace así alusión a uno de los componentes que señalábamos al hacer referencia a la constitución de un sujeto de la educación: la responsabilidad del estudiante en cuanto a su proceso educativo. Sin embargo, ello no se complementa con referencia a las responsabilidades de otros actores de la educación, quedando, entonces, el educando librado a su suerte.

El discurso pedagógico moderno, homogeneizador y civilizatorio, permea las experiencias de educadores que, en su intento de homogeneizar, se ven desafiados por la realidad de adolescentes heterogéneos. Esta heterogeneidad es referida en términos de carencias y de distancia entre las características de algunos adolescentes que acceden a la enseñanza media y el modélico adolescente que se espera. Según plantea la directora de un centro educativo:

“Hay chicos que vienen con marcadas pautas y valores desde su hogar y hay otros que no tienen ninguna, que tenemos que educarlos desde el inicio. Y hay otros que están a términos medios (...) hay mucha variabilidad de códigos entre los chiquilines de ahora, bueno, estamos tratando de trabajar en una misma línea, tratar de ser homogéneos y tratar de darles a ellos un mismo lineamiento de valores y de cultura general. (...) Es variada la convivencia, porque depende del barrio, del contexto de donde vienen, las familias, pero estamos trabajando en unificar valores (...) Es variado de asentamientos, de un asentamiento, por decirle algo, del Barrio Borro, sin código ninguno: agresivo, amenaza a los docentes. Y tenemos otros de otro asentamiento, Punta de Rieles, que son sumamente educados: tienen educación, respetan límites, tienen valores. Y eso se da también con los chicos que no vienen de asentamientos. Algunos tienen valores, tienen respeto, valoran al compañero; otros no, otros si los pueden matar, los matan. Entonces estamos trabajando en eso, unificando en un criterio de convivencia homogéneo.”

Los relatos de algunos educadores describen a adolescentes aparentemente imposibles o ineducables. Estudiantes que, además de ser demasiados para estar juntos en un aula, por sus características personales no estarían en condiciones de participar de un proceso educativo. La impotencia de no poder enseñar afecta el centro mismo de una identidad docente deteriorada, produciendo experiencias que son recordadas con fuerte pesar. En

palabras de una docente:

“(...) he salido horrible, (...) horrible de no poder enseñarles nada, cincuenta chicos, cuarenta y pico de chicos, que ahora quedan muchos menos, peleándose en clase, pasando botellas por la reja cuando yo escribo en el pizarrón, rompiendo los vidrios, parando la clase porque rompen.”

También esa sensación de impotencia y fracaso puede apreciarse en el siguiente diálogo:

“Profesora 1: (...) Llega un momento que la situación es tan grave que la buena voluntad y la vocación, no soluciona ningún problema.

Profesora 2: Se te van las ganas de trabajar.

Profesora 1: Porque tu buena voluntad y tu vocación no pueden ante el chiquilín que te agarra una y te revienta el vidrio del frente. Ante el chiquilín que curte a puntapiés los escritorios y te patea los recipientes de basura, ¿entendés?”

Posicionados desde esta perspectiva de la imposibilidad, algunos educadores sostienen concepciones sobre los educandos que plantean su incapacidad para establecer relaciones con el saber. En tal caso, la tarea del educador pierde sentido frente a algunos de estos adolescentes que, por sus características, sus familias o sus contextos, parecerían ser imposibles de educar.

Además del contexto social y las características personales de los estudiantes, aparecen en los discursos otros elementos que explican la imposibilidad de la acción educativa. En particular, se menciona la masividad y algunas condicionantes de la política pública.

“Superpoblación, problemas sociales como la falta de interés por parte de los padres, de la familia, de los estudiantes. Y no tenemos espacio para realizar la educación, ¿cómo podemos trabajar y decir ‘bueno, vamos a dar una educación de calidad?’ No es verdad ese discurso de que actualmente se apunta a la educación de calidad, no es cierto. Porque si no le das las condiciones para que se efectúe...”

Respecto a la masividad, los educadores la visualizan como un gran obstáculo para establecer una relación educativa. Ello se visualiza en el siguiente intercambio:

“Profesora 1: Un docente con treinta alumnos dentro del salón, sabe cuál es cual.

Profesora 2: Pero no sabemos, no nos conocemos.

Profesora 1: Sabés cuál es la dificultad que tiene, si vos sabés y tenés el tiempo, vos podés ayudar. Pero con cincuenta, fijate, la clase de 45, no podés dedicar un minuto (...).

Profesora 2: No parás, sabés que no podés.”

Según sostiene un docente:

“(...) son pocas horas para la cantidad de alumnos que hay. Un docente contra muchos alumnos.”

La idea de oposición educadores – educandos está presente en muchos de estos discursos, que visualizan a un docente lidiando con una gran cantidad de estudiantes, los cuales ya no acceden, como antes, al ámbito educativo dispuestos a adquirir determinados contenidos culturales, sino que exigen una trabajosa tarea educativa que la masividad dificultaría aún más.

Además de las construcciones en torno a los estudiantes, en la perspectiva que estamos presentando es posible encontrar responsabilizaciones que apuntan a ámbitos de tomas de decisiones a nivel político, los cuales son nombrados como *las autoridades o el gobierno*. Un ejemplo puede ubicarse en la siguiente cita:

“Viene del gobierno, porque son ellos que tienen los rubros, tienen el presupuesto, son los que deciden. Nosotros no podemos hacer nada por los gurises, en realidad necesitamos algo material, los salones para disminuir el número de estudiantes por clase”.

Sin negar las dificultades que el aumento de la matrícula estudiantil produce en instituciones educativas no preparadas para recibir a los nuevos educandos, consideramos que es preciso continuar buscando en las producciones discursivas elementos que aporten a la construcción de un discurso pedagógico que permita generar nuevas prácticas. Ello sostenido al mismo tiempo que se denuncia la necesidad de tener las condiciones adecuadas para entablar relaciones educativas en condiciones satisfactorias.

Asimismo, las políticas educativas que promueven el acceso de nuevos educandos a la enseñanza media, interpelan también a los educadores, provocando diversas reacciones. Algunos de estos educadores entienden que las políticas potencian los problemas de las instituciones educativas, al incrementar la masividad y la diversidad de los estudiantes que acceden. Es así que hay quienes sostienen que:

“(...) hemos sido incitados a la inscripción masiva y eso es delicado. (...) si yo tengo

una capacidad para tanto, para poder atenderlos como merecen, para tener buen resultado, no puedo por cantidad, digo... calidad o cantidad. Ese es todo un tema. (...) hubo una orden de inscribir, inscribir e inscribir. Bueno, hay que inscribir, se inscribe, fenómeno. Ahora, si me pedís el sentido común de las cosas, habría que saber... (...) si en casa hay cuatro camas, hoy te puedo invitar, te quedas en mi cama y yo duermo en el piso, pero dentro de dos o tres días te voy a pedir, porque no hay lugar o no podemos comprar otra cama. Entonces, bueno, acá podemos poner un salón más en algún espacio. Puedo buscar algún lugar de recreación más acorde. Pero también tenemos la problemática de tener los grupos para los docentes correspondientes. Esa problemática también es lío.”

Complementariamente, las políticas educativas que promueven el acceso de nuevos sujetos a la enseñanza media, estarían promoviendo, desde algunos discursos, un paternalismo estatal que disuadiría a los estudiantes a esforzarse y, por lo tanto, dificultaría el desarrollo de la tarea educativa. Se retoma así el discurso en torno a las responsabilidades de los estudiantes. En este sentido:

“Se habla mucho de los derechos y no de los deberes. Y cuando el Estado apoya para que el alumno estudie, nosotros decimos que está bien ese apoyo, pero que también hay que exigir algo. Por ejemplo, un mínimo de rendimiento o un mínimo de asistencias. Ellos dijeron ‘El Estado me apoya, voy al liceo’. Pero, ¿a qué? Muchos vienen, se sientan, molestan, salen, se levantan. Si hubiera un mínimo de exigencia capaz que el resultado sería otro. El apoyo está bien, pero creo que hay que exigir un poco”.

“No traen cuadernos, no traen lápices. Yo les pregunto, ‘Ahí en la cantina venden lapiceras. Si querés podés ir a comprar’, ‘No, porque me dan’, y se sientan. Ellos lo tienen incorporado, el Estado les tiene que dar lapiceras. Ellos no traen nada.”

Así, algunos docentes parecen introducir la tensión entre cuidado y paternalismo a la que nos referimos en el apartado anterior. Al analizar los relatos que podemos ubicar en la perspectiva que estamos presentando, encontramos un fuerte rechazo a las prácticas que se definen como asistencialistas o paternalistas, tendiéndose a enfatizar la necesidad de la exigencia a los educandos. De este modo parece introducirse una forma de *curvatura de la vara* que también hace imposible ubicar un nuevo equilibrio.

En síntesis, la perspectiva aquí descripta supone diversas formas de no asumir la situación de crisis que se percibe en el orden simbólico tradicional de la enseñanza media. No es posible ubicar aquí la construcción de significados que permitan pensar la posibilidad de

introducir transformaciones o cambios. Así, se consolidan posiciones que imposibilitan e inmovilizan, que trasladan responsabilidades y eventuales construcciones de soluciones fuera de la relación educativa y de las posibilidades de acción de los educadores.

b) Asumiendo la interpelación I: “La institución es más fuerte”.

Una docente sintetiza con mucha claridad los elementos centrales de la perspectiva que presentaremos en este apartado. Señala:

“Lo que veo es que los docentes siempre se quejan de lo mismo, de los chiquilines que son insoportables, que no pueden con ellos en las clases, que a su vez no tienen herramientas porque desde su formación no fueron formados adecuadamente para los gurises de ahora y no pueden con el contexto, yo esas palabras las escucho todo el tiempo en los pasillos y en las salas. Por otro lado, los estudiantes de formación docente también tienen esas quejas de los docentes. Pero después en los hechos terminan reproduciendo esos modelos cuando ejercen, cuando egresan, porque no les queda otra y la institución es más fuerte y tienen que reproducir porque la lógica es esa y chau, después cuando se encuentran con un gurí en el aula que no es el gurí que le enseñaron y que le dijeron que se iba a encontrar empieza el problema.”⁹

Estrechamente vinculada con la perspectiva presentada, encontramos en los educadores otra reacción frente a la interpelación que la expansión de la enseñanza media supone. Esta reacción constituye el correlato de la ausencia de un discurso pedagógico que sostenga este proceso de expansión y que, por ende, deja en manos de los educadores la búsqueda de nuevas significaciones y prácticas que permitan trabajar con la realidad que construye el discurso jurídico y socio-político que se ha impulsado en las últimas décadas. En este sentido, se plantea lo siguiente:

“(…) la pregunta es: ¿Qué queremos de todo esto? ¿Por qué? ¿Qué es la inclusión definitiva? ¿Es incluirlos para que estén o para que aprendan?”

“Esa cosa de la inclusión educativa, que está muy buena como discurso político, a veces en la práctica no se puede llevar a cabo y eso es lo que muchas veces piden, está todo bárbaro, pero yo no puedo tener un chiquilín con TEA, uno que tiene baja visión, porque me complica, porque no sé cómo hacerlo. Eso le genera un malestar al docente y uno tiene que

⁹ Talleres: Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

tratar de relacionarse con esa situación, de generar un vínculo.”¹⁰

Las producciones discursivas que conforman esta perspectiva, transmiten la angustia y la impotencia de educadores que reconocen la necesidad de transformar las prácticas, pero no encuentran el modo. Según plantea una docente:

“Estamos con mucho dolor de que las autoridades no nos escuchen. Nosotros paramos todo el cuerpo docente, escuchamos a las personas que vinieron con el máximo respeto pero no vimos soluciones, ninguna. (...) lo que queremos es que nos ayuden a poder trabajar. Yo quiero trabajar, quiero enseñar a mis alumnos. (...) nosotros estamos desbordados, cuando salen a hablar de los profesores a uno le duele, porque no pueden meter a todo el mundo en una misma bolsa.”

Aparecen aquí expresiones de impotencia, causada en gran medida por los frenos institucionales a los que se enfrentan las distintas iniciativas, ya sea por parte de las instituciones de enseñanza media y sus actores, de la formación docente o de las políticas educativas en términos generales. Estos frenos conducirían a un desgaste que atentaría contra la producción de nuevas significaciones y prácticas. En este sentido, una docente sostiene lo siguiente:

“(...) la lucha de la directora por querer llevar proyectos y los problemas que hay al momento de llevar los proyectos, que los elevás a Secundaria, que no, que sí, que no, que sí, y terminaron en el desgaste físico del personal a cargo. Y ahora (...) cumple con lo pedido anualmente y se estancó esa iniciativa que tenían como proyecto de barrio.”¹¹

A diferencia de lo presentado para la primera perspectiva, los discursos sostenidos por los educadores frente a las lógicas institucionales y las políticas estatales, no se centran en la precariedad de la infraestructura de los centros educativos ni plantean una oposición a la promoción estatal de la expansión de la universalización de la enseñanza media. Lo que se cuestiona aquí es la ausencia de una discursividad pedagógica acorde a los cambios, así como los obstáculos y riesgos a los que se enfrentan los educadores cuando buscan construir una. Respecto a estos obstáculos y riesgos, una docente plantea lo siguiente:

“(...) a los docentes les da miedo el cambio porque están siendo evaluados por la dirección, evaluados por una inspección, entonces, si viene una inspectora, por ejemplo, y te ve que vos sacaste todas las sillas del aula y tus chiquilines están trabajando sentados en el

¹⁰ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

¹¹ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

suelo y caminando por la clase, va a decir: ‘¡esto es un caos!’. (...) capaz que estos chiquilines están aprendiendo bárbaro, divino y están re felices (...) Para todo tenemos que pedir permiso.¹²”

La siguiente interrogante y el intercambio que se presenta, ilustran claramente la perspectiva que sostiene que los educadores no sólo no son acompañados institucionalmente en la búsqueda de nuevas prácticas, sino que, en algunos casos, deben ocultar estas alteraciones para evitar ser penalizados por ellas:

“Por qué hacerlo a escondidas si lo que estás haciendo no está mal.”

“Participante 1. Si una profesora de Didáctica te ve sentarte en la mesa, como que no, pero yo me siento en la mesa, cuando estoy tranquila. O si no, al fondo de la clase, porque no se ve al fondo, tenés que entrar si querés ver lo que está pasando. Me voy al fondo de la clase, si querés hacer algo distinto, porque ya la estructura del liceo te dice que acá no se pueden hacer cosas que son diferentes.

Participante 2. Como lugar para desplegar, cómo surge, y bueno, surge de una manera dificultosa, porque las condiciones no están dadas. Surgen, por supuesto que surgen cosas, por algo no estamos tan, podríamos estar peor, pero a iniciativa personal y aislada.

Participante 1: Es un arriesgarse personal, porque estás vos arriesgando a tu opción final, porque decís nos bancamos todo.¹³”

El temor a ser mal evaluados, la falta de orientación y de espacios de intercambio o la censura explícita, son mencionados por los educadores como limitantes para modificar sus prácticas o lograr que dichas modificaciones excedan el espacio de un aula y una asignatura. En palabras de una docente:

“Muchas veces sentimos la falta de articulación, la falta de espacios que habiliten propuestas alternativas, te ponen la frase uruguaya, ‘¿para qué cambiar si siempre lo hicimos así?’¹⁴”

Estos frenos y obstáculos que mencionan los educadores están presentes incluso desde la formación docente, la cual, según afirman, los limita y encorseta. Para transitar por este proceso educativo, es preciso obedecer el mandato institucional que construye y delimita el rol docente. Estudiantes del IPA sostienen lo siguiente:

¹² Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

¹³ ídem.

¹⁴ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

“Voy a transitar por esta casa de estudios [IPA], voy a acomodarme en la situación, cómo moverme, cuál es el perfil docente, hay cosas que tengo que callar, silenciar, no son para compartir, entonces me lo quedo yo solo, no lo puedo hacer con otro. Es bastante complicado para el que lo tiene que transitar, es bastante duro.”¹⁵”

“Nosotros tenemos nuestra propia teoría de cómo tenemos que encarar una clase el día que nos toque, pero en este momento, no podemos hacer eso, en este momento tenemos que, si querés pasar la materia, tenés que ser así.”¹⁶”

La formación docente es un eje central abordado por los educadores, quienes identifican allí un punto crítico para lograr la transformación de las prácticas, transformación que la formación docente ni promueve ni permite. Por el contrario, parecería incitar a la reproducción de lo que verbalmente se condena. En este sentido, estudiantes de formación docente señalan:

“Siempre se dice que el IPA es como un liceo para grandes, entonces uno va reproduciendo lo mismo que salió del liceo y lo hace ahí (...) esa transmisión de conocimientos como que sigue reproduciendo lo que después no queremos reproducir y esas tensiones que se dan en las aulas, en la medida que eso no cambie.”¹⁷”

“Participante 1: Haz lo que yo digo y no lo que yo hago, porque te están diciendo [en el IPA] que hagas una cosa que ellos no son capaces de hacer.

Participante 2: Es que no te cierra, es lo que decimos, si sos docente, es por vocación y ganas y si querés ser diferente, tenés que cambiar vos mismo, porque de ahí, diferente no salís. Es estructurado a lo que hay y son pocos, pocos de verdad los docentes que cambian.”¹⁸”

Esta perspectiva es, seguramente, la que más frustraciones genera en los educadores, que se asumen interpelados por la situación, que pretenden repensar sus prácticas y se encuentran con que, por diversos factores, no logran hacerlo. Relatan historias de educadores que “se cansaron”, que “no pudieron seguir”, proyectos y programas que no logran concretarse por enredarse en estructuras burocráticas y jerárquicas. Plantean entonces su impotencia, su angustia y la soledad que sienten por ese desfase entre el discurso político-pedagógico que consideran debe construirse y lo que efectivamente entienden pueden hacer

¹⁵ ídem.

¹⁶ ídem.

¹⁷ ídem.

¹⁸ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

desde su lugar. Proyectando sobre su desarrollo profesional, un estudiante de formación docente visualiza un futuro poco auspicioso:

“Entrevistamos a muchos docentes y justamente era eso lo que nos decían, fueron con gran ímpetu cuando empezaron, con ganas de hacer muchas cosas y las propusieron y se encontraron con una pared, una pared de burocracias, de cosas que demoraban meses en concretarse y cuando de repente se estaba terminando el año aparecían, o direcciones que no tienen mucho liderazgo (...) no tienen el liderazgo de llevar y dar un acompañamiento a la institución, generar cosas y crear proyectos. Me imagino que como toda carrera, uno empieza con todas las ganas de hacer cosas y que todos esos chicos salgan adelante, pero claro, cuando estás solo con la carreta, me imagino, es un poco complejo.”¹⁹”

c) Asumiendo la interpelación II: “Se puede, podemos”, producción de nuevas significaciones y prácticas.

La última de las perspectivas mencionadas presenta diversas formas de asumir la interpelación que el mandato de universalización supone. Confluyen aquí visiones críticas sobre la relación educativa y procesos de experimentación pedagógica que alteran en parte aquello que consideran se debe transformar. Es preciso aclarar que no se trata de un discurso pedagógico estructurado, sino de significaciones y prácticas relativamente aisladas, pero que buscan generar quiebres y sostener el proceso de universalización partiendo desde lo específicamente educativo. Esta perspectiva constituye la contracara de la primera presentada, ya que, en este caso, el foco se coloca en la posibilidad: posibilidad de los educadores de enseñar y de los educandos de aprender. En suma, en la posibilidad de constituir una relación educativa. En este sentido, una docente señala:

“(...) a veces eso que tienen los docentes, permanente, del ‘no sé’, ‘no puedo’, ‘me falta un curso de esto’, ‘este chiquilín no es como yo quiero’. A veces es algo más de uno, que pensamos que nos tienen que dar siempre los contenidos o cursos para poder actuar. Se puede, podemos.”²⁰”

Se incluyen en esta perspectiva, críticas a aquellos discursos que plantean la imposibilidad de trabajar con algunos educandos, que sostienen que a algunos estudiantes “no les da”, que “no pueden”, vinculado esto en general a sus contextos socio-culturales de

¹⁹ ídem.

²⁰ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

proveniencia. Desde esta perspectiva se plantea que sí es posible, y necesario, trabajar con todos los educandos:

“Yo creo que con todo se puede trabajar; el tema es que se les den los lugares y los tiempos que cada uno necesita.”

En esta línea se proponen diversas estrategias, entre ellas la interdisciplina, el trabajo colectivo de los diversos educadores y, entre otras, la construcción de un vínculo con los educandos basado en la confianza en sus posibilidades de aprender. En este sentido, la subdirectora de un centro educativo sostiene lo siguiente:

“Yo creo que dificultad en aprendizaje tenemos todos. (...) lo bueno es poder estimular esas fortalezas que todos tenemos y tratar de que esas debilidades, bueno se vayan cada vez siendo menos o si no se puede, no se puede; pero tratar de lograr ese equilibrio porque ahí lo matás al chiquilin (...). chiquilines que tenían problemas graves de aprendizaje y bueno ¡cómo pueden! y ¿dónde está?, en el vínculo, en darle confianza. Si vos le decis a un chiquilin ‘no, esto no porque a vos no te da’, por ejemplo en las reuniones de profesores, cuando los profesores a veces dicen: ‘no, a este lo que pasa es que no le da’ (...) se ha como normalizado tanto que es peligroso, peligroso²¹”

El vínculo entre educador y educando es un aspecto problematizado desde las distintas perspectivas reseñadas, partiendo cada una de ellas de diversas concepciones. Como se mencionó, ni una construcción autoritaria ni una asistencialista del vínculo habilitan la constitución de una relación educativa. En esta tercera perspectiva, encontramos entre los docentes algunos discursos que problematizan este vínculo y plantean la importancia de conjugar la afectividad y la exigencia. Como ejemplo de ello, un docente afirma:

“Yo no dejo de exigir por más que de repente considere una situación puntual de un alumno. (...) Yo no tuve jamás la necesidad de sacar un alumno de clase, nunca, y sin embargo te puedo garantizar que los requisitos mínimos para la promoción se establecen y se dan. No he tenido que bajar nunca el nivel de las clases, y no lo siento como un entorpecimiento en mi labor docente sino como un enriquecimiento. Eso por lo menos desde mi punto de vista. (...) Quizás viendo que la afectividad en la educación puede ser una traba que complique en llegar a algunos objetivos académicos, en este caso es totalmente lo

²¹ Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolás Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

contrario. Es el apoyo que tenemos nosotros para el logro de los objetivos académicos.²²”

Se plantea la importancia del vínculo entre educadores y educandos para sostener el proceso educativo, para poder enseñar y poder aprender. Si bien se menciona también el vínculo por el disfrute de los estudiantes, consideramos importante señalar la centralidad de este vínculo para posibilitar el acontecimiento de lo educativo. Al respecto, sostienen docentes²³:

“Apostamos a enriquecer de otras maneras las posibilidades del alumno de aprender, que se sienta contenido, querido, que se sienta valorado.”

“El docente tiene un poder en el aula y hacia ellos, puede motivarlos o, en muchos casos, desestimularlos (...) Somos una figura muy importante, considero que si no buscamos un buen camino no se puede trabajar. Si no generas buenos vínculos no se puede trabajar.”

“Lo que pasa es que el docente te dice que eso no lo corresponde, ‘a mí no me corresponde’, ‘eso no lo hago porque no es mi tarea’, ‘que vengan de la casa sabiendo’, ‘que se lo enseñen los padres’. Pero vos sos el docente, sos vos el que estás creando el vínculo y te corresponde a vos como docente generarlo. Muchas cosas le corresponden al docente pero el docente dice que no le corresponden.”²⁴

Frente a la interpelación que la demanda de inclusión supone, algunos educadores reaccionan repensando sus prácticas, entre ellas, sus formas de concebir y establecer una relación educativa con los sujetos que ingresan a la enseñanza media, en particular con aquellos que no se corresponden con los estudiantes modélicos a los que el imaginario tradicional remite. En este sentido, una docente plantea lo siguiente²⁵:

“(...) para mí la legitimidad del vínculo con ellos tiene que ver un poco con poder verlos a ellos y no como a las imágenes internas o esperables que tenemos de ellos (...) creo que tiene que ver un poco con eso, con reconocernos como otros, con respetarlos, con respetarlos pero no tolerarles cualquier cosa y también de enseñarles que hay cosas que no se pueden tolerar.”

²² Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

²³ ídem.

²⁴ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

²⁵ Las citas en bastardilla que siguen corresponden a las entrevistas a docentes y directores realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

En la misma línea, algunos discursos problematizan la tendencia a desvalorizar la capacidad de los educandos de aprender y a catalogarlos y fijarlos a esa posición. Esto produciría una profecía autocumplida (Merton, 1995)²⁶, al clausurar efectivamente la posibilidad de acontecimiento de lo educativo. En palabras de una docente y de un estudiante:

“Hay mucha tendencia a encasillar y a enjuiciar el alumno que en clase, por ejemplo, tiene algún tipo de fracaso o se enfrenta a un tipo de error. Parece quedar en ese lugar, pero no solamente para el profesor sino después para todos los compañeros, y revertir eso es bastante difícil, porque después eso empieza a ser así, empezás a encontrar esos problemas llamados de autoestima (...) Probablemente los problemas que hay van por el tipo de diálogo que se entabla”.

“A principio de año yo hablaba y gritaba, pero mirá, me porté re mal. Pero después, medio como a mitad de año, me di cuenta y ya ni hablaba en las clases, copiaba todo, hacía, intentaba hacer los deberes, todo. Y esa profesora, ya me tenía marcado, como si yo no quisiera hacer nada, por ejemplo, le preguntaba algo, decía, ‘Profe, ¿qué es no sé qué?’, y a mí ni me respondía, porque creía que yo le estaba preguntando para reírme, o algo. Quería ponerme las pilas y la profesora no me ayudaba” (estudiante)

De acuerdo con algunas educadoras, estas construcciones sobre los estudiantes violentan la posibilidad de establecer cualquier relación educativa:

“Veo violencia en ese destrato, no sé si es la palabra adecuada, en esa despreocupación de los docentes hacia el alumno. (...) Ese destrato de que viene de un contexto vulnerable, es pobre, no va a llegar nunca a nada. Para qué le voy a decir algo si va a la casa y tiran todo abajo. Veo ese destrato como violencia. (...) A veces uno se plantea si ellos fracasan o el sistema les fracasa.”

“Hay algunos procedimientos me parece que han contribuido a encasillar personas y bueno, después de encasillarlas es muy difícil sacarlas de eso (...) y creo que en el fondo son formas de violencia, digamos prácticas que no contribuyen a que la persona pueda estar libremente participando de una clase como se merece y enriqueciéndonos a todos.”

Esta situación es planteada también por estudiantes, que relatan experiencias de docentes que *“piensan que son más que todos nosotros alumnos”*, que exigen respeto pero *“no te respetan a ti”*, que abusan de su poder o con los que *“no hay forma de hablar”*. Las

²⁶ Graciela Frigerio (1992) ha trabajado específicamente el proceso de producción de profecías autocumplidas en ámbitos educativos

entrevistas realizadas a estudiantes, denotan también la necesidad de utilizar el diálogo como estrategia y de construir un vínculo educador – educando que permita se desarrollen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En palabras de estudiantes²⁷:

“(...) ese tipo de diálogo con el profesor y alumno, inquietudes que la clase tiene o ‘profesor ¿podría hacer esto mas lento?’, o ‘¿podría explicar esto?’, o algún día una clase de apoyo. Esas cosas se necesitan a veces hablar, sino uno después se calla y llega a fin de año y tiene siete exámenes.”

“(...) me da vergüenza [preguntar cuando no entiendo algo], porque ellos están ahí en la suya y están pasando la lista y le voy a decir: ‘profe, no entiendo esto’.”

Entre las prácticas que se han producido a partir de la irrupción de estos sujetos populares en la educación media, un aspecto clave refiere a cómo las instituciones educativas y los educadores reciben y utilizan la información respecto al contexto social y a las diversas situaciones que viven estos estudiantes fuera del ámbito educativo. Ya hemos mencionado, al describir cómo algunos educadores niegan la interpelación, el modo en que las consideraciones sobre sus contextos socio-culturales han dado lugar a construcciones discursivas que se centran en las carencias que estos estudiantes portarían.

Desde la perspectiva que ahora se describe, que asume la interpelación y produce nuevas significaciones y prácticas, se cuestiona si no es posible evitar que la información sobre las diversas situaciones personales de los estudiantes interceda en la relación educativa y se denuncia el mal uso que de esta información se hace en el ámbito educativo. La tensión es si esta información permite pensar a los sujetos en su individualidad y adaptar las estrategias didácticas a sus situaciones y necesidades o legitima la desigualdad de los resultados educativos y exime de responsabilidad a los agentes de la educación. La siguiente afirmación de una docente ilustra claramente el cuestionamiento que desde esta perspectiva se realiza:

“Los docentes tienden a justificar que fulana o mengano es así en el aula por lo que le pasa, porque la madre está presa, porque son tantos hermanos, porque viven con la abuela, a veces justifican su pasar, su transitar, su vivir en el aula, el por qué no aprenden, por todo ese estigma que traen. Cuando uno va a las reuniones es horrible, yo siempre me pelo, no

²⁷ Las citas en bastardilla que siguen corresponden a las entrevistas a docentes y directores realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

*pueden estar hablando con tanta liviandad sobre temas tan privados y delicados, porque creo que fue abusada, porque hay un tío, y ya todos empiezan a opinar, y yo digo, de vos nadie opina, si vos fuiste abusada cuando fuiste adolescente nosotros no lo sabemos y qué importa, esa cosa que se crea de tanto andar y escarbar. Pasa por otro lado. A veces está bueno conocer la historia, pero no justificarla, porque a la chiquilina no le pasa lo que le pasa sólo por eso.*²⁸”

Los educadores que ubicamos en esta tercera perspectiva, sostienen la necesidad de repensar sus prácticas, de experimentar alteraciones. Las clases, tal como se proponen, ya no resultan atractivas para los estudiantes y se produce un desajuste entre los comportamientos de estos estudiantes y lo que los docentes esperan de ellos. A su vez, estos docentes fueron formados para producir estas prácticas, por lo que la alteración, si bien necesaria, se torna difícil. Como sostienen algunos docentes²⁹:

*“Los gritos de los docentes son permanentes, cállense, quédense quietos, vayan a sentarse, quieren que estén quietos, sentados y callados (...) no es atractivo para nadie.”*³⁰

“(...) el sistema no está funcionando bien entre la docencia y el alumnado y la mayoría de nosotros tratamos de tener clases arcaicas como me enseñaban a mí. La educación bancaria, depositar la información y el alumno no sabía nada, eso ya no es así, ellos ya vienen con información. No nos enseñan a nosotros en el IPA a trabajar con este alumnado.”

*“Termina siendo lo significativo de la estrategia algo personal, algo vocacional del docente porque a él se le ocurrió hacerlo, él tuvo las ganas. (...) parece que es como la matriz de todo esto, porque no te forman para que vos hagas algo distinto, y cuando vas a una institución, tampoco nadie te promueve que lo hagas, surge porque surge naturalmente.”*³¹”

En esta línea, se proponen variadas prácticas para trabajar con la diversidad de los sujetos que acceden a la educación media. Una de ellas, refiere a adaptar la estrategia al estudiante, darle “*tiempo para conocerlo*” y “*no enseñar para un alumno estándar que no existe, sino preparar una clase para distintos alumnos*”. Se propone también realizar

²⁸ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

²⁹ Corresponden a las entrevistas a docentes y directores realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

³⁰ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

³¹ idem

evaluaciones diferenciales, de acuerdo al “nivel” de cada estudiante o grupo de ellos, de modo de evaluar sus procesos desde sus distintos puntos de partida.

Estas estrategias suponen distintos riesgos, fundamentalmente cuando no se construyen desde una concepción de la diversidad sino desde un modelo de normalidad y se piensan dispositivos para quienes se apartan de la misma. En dicho caso, se corre el riesgo de caer en una construcción asistencialista del vínculo. De todos modos, no corresponde aquí analizar cada práctica propuesta, sino presentar el abanico de las distintas reacciones que los educadores han tomado frente a la interpelación.

En otros casos, se plantea la necesidad de realizar actividades extracurriculares para fortalecer la integración entre estudiantes, entre ellos y los educadores y de los educadores entre sí. Se pretende también buscar el involucramiento de los distintos actores con el centro educativo y fomentar su participación e incidencia en las decisiones que se toman en el mismo. Según afirma la directora de un centro educativo:

“(...) apostamos mucho a la participación, al dejar hacer al otro. Yo creo que en la institución, la gente se siente cómoda por eso, hay un dejar hacer, una muestra de confianza.”³²

Se sostiene que el formato escolar limita la interacción entre los estudiantes, otro tipo de actividades permiten desestructurar ese formato y generar una mejor convivencia que potencie los aprendizajes. El riesgo de esta estrategia aparece cuando se reserva la posibilidad de alterar el formato y dar lugar a la participación únicamente cuando lo estrictamente educativo no está en juego. Con frecuencia en el aula todo permanece incambiado y los ámbitos de participación no tienen incidencia sobre las estrategias pedagógicas.

En cuanto al aula y el modo de trabajar los contenidos, se propone “vincular la materia con el todo”, asociar los contenidos de las asignaturas a temas actuales y de interés de los estudiantes. Se plantean también desde esta perspectiva ciertas alteraciones respecto al rol docente, partiendo del reconocimiento de la capacidad de los educandos, se propone posicionarlos como protagonistas del proceso educativo, ubicando al educador en un rol de facilitador y no como el poseedor del poder y del saber. Como sostienen dos educadores³³:

“Lo interesante que yo he visto en mi experiencia, que lo que vale la pena es pasarle

³² Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolás Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

³³ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

la pelota al gurí, que el docente ser el facilitador, que el gurí se sienta investido con el poder de decir: ‘ah, profe, ¿si hacemos esto?’”.

“(…) la idea es que vos lo encamines, lo guíes, pero que decida él. (…) creo que ese sentir de que no tienen nada para dar, ya los deja sentados mirando a la nada, no se interesan. El chiquilín tiene que saber que él es el protagonista de la obra y muchos docentes no lo tienen como protagonista. (…) a veces, chiquilines muy conflictivos, que supuestamente no llegan a nada, y les das un camino, una guía y ellos como que sí, yo puedo, sí, yo sé. Y agarran camino. Es necesario que el chiquilín se sienta parte y no como una cosa.”

Se menciona también la importancia de “perder el miedo” a sostener otro tipo de vínculo con los estudiantes, hablar con ellos de asuntos personales o asumir la posibilidad del error y dar explicaciones acerca de cómo fueron evaluados, por ejemplo. Para ello es preciso, como sostiene una docente, superar el “narcisismo”:

“(…) pesan mucho las características personales del docente, a veces esto de dar la clase es como muy narcisista, me miran, yo doy la clase, yo evaluo, yo soy el poder ahí, y eso más horizontal da temor, porque te enfrentás a que vos no sabés también eso de construir conocimiento y trabajar en proyectos y todo eso, que eso también es el aprendizaje.”³⁴

Al repensar las prácticas dentro del aula, se plantea el cuestionamiento a la expulsión de los estudiantes:

“(…) no podés vivir sacando gente afuera de la clase, tenés que tratar de contener, y está esa mirada de que si no van a estar quietitos, si no van a atender la clase callados te vas para afuera. Todavía existen esas miradas y hay que cambiar cabezas, cambiar la postura”³⁵

Como sostiene también la directora de un liceo:

“(…) los docentes la tendencia que tienen con esos chiquilines especialmente difíciles es solicitarte que los saques, creo que el lugar de uno es problematizar en las coordinaciones sobre estrategias posibles para ver cómo podemos transformarlo a él, porque la educación tiene una función transformadora, entonces, si yo lo saco, ¿qué transforme?. Ellos te dicen ‘pero salvas a todos los otros’, el argumento es ese, ‘¿en quién vas a pensar?, ¿en uno o en los 30?’. Entonces yo digo, ‘en los 31’”.³⁶

³⁴ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

³⁵ idem

³⁶ Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes, realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en

Se explicitan a su vez diferencias en las lógicas institucionales, vinculadas con frecuencia, aunque no exclusivamente, al tamaño de las instituciones educativas. Se subraya aquí la importancia de los intercambios entre educadores, de las coordinaciones docentes, de no “ir, dar la clase e irse”, de establecer otro vínculo con el centro educativo y con los estudiantes. El modo de trabajo de quienes integran los equipos de dirección, es mencionado también como un factor que incide fuertemente en las posibilidades de alterar ciertas prácticas.

Finalmente, como parte de esta búsqueda por producir nuevas prácticas y significaciones, los educadores señalan otras experiencias significativas, vinculadas a algunas políticas que han habilitado formas de trabajo que permiten mejores condiciones para el desarrollo del proceso educativo. En particular, se menciona la importancia de la interdisciplina y el trabajo colectivo, frente a la fragmentación del conocimiento y la soledad de la tarea docente. Como sostiene una educadora:

“Generalmente el docente cierra la puerta y adentro de su salón hace lo que le parece que tiene que hacer, y su materia es su materia y no se relaciona con las otras. Pero todo esto está cambiando mucho, porque en realidad vi, en esas experiencias personales, los liceos que mejor logran contener a los alumnos, las instituciones que mejor logran, son las que tienen proyectos interdisciplinarios y que todos logran unirse en el mismo proyecto. (...) Cuando un proyecto los copa a ellos y los docentes quedan enchufados en el proyecto y toda la institución acompaña, ahí se logran resultados preciosos. Pero cuando no hay eso, es como todo disgregado y los chiquilines no logran conectar. (...) Me parece que hay que cambiar la cabeza de los docentes y lograr que se unan, que trabajen juntos.”³⁷

Este modo de trabajar, se opone a las características que asume habitualmente la tarea docente, tarea “solitaria”, “individualista”. Gran parte de las experiencias significativas que relatan los educadores, implican romper con estas prácticas y transitar hacia una construcción colectiva de la tarea del educador. En palabras de docentes³⁸:

“(...) el docente está acostumbrado a trabajar solo, que nadie lo mire, que nadie lo evalúe, que nadie lo joda, entonces vos das la clase sola y te vas, te vas contenta pensando que lo hiciste bien. Ese es un gran problema para mí, que no haya evaluación, que nadie mire lo que vos hacés.”

el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

³⁷ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

³⁸ Los textos que siguen corresponden a los Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

“Vos vas y conocés al docente ahí un ratito en la sala de profesores, después en las reuniones, pero no hay una combinación (...) es un trabajo tan solitario, es muy difícil cuando uno trabaja solo.”

En este sentido, la conformación de un equipo docente con cierto grado de estabilidad y acumulación de horas en el centro educativo, facilita la construcción de un trabajo interdisciplinario y colectivo:

“Si el profesor viene saltando de liceo en liceo es difícil que se involucre.”³⁹

Los ejemplos de trabajo en dupla o que implican la coordinación de docentes de distintas disciplinas, para trabajar por proyectos o elaborar un proyecto conjunto para todo el centro educativo, son mencionados al referirse a algunas políticas educativas. En particular, a la propuesta de Formación Profesional de Base (FPB) en educación técnico profesional o al Programa Aulas Comunitarias (PAC) en educación secundaria. Como plantean docentes:

“Pasa que esos proyectos de FPB y Aulas Comunitaria son más plásticos, pero son los menos”

“(...) el trabajo del docente de educación media de por sí es muy individualista, porque esas instancias de coordinación que se da en Aulas Comunitarias, no se dan en todos.”

Estos programas, que proponen ciertas alteraciones en las prácticas docentes, valorados por algunos educadores al menos en lo que refiere a su promoción del trabajo colectivo e interdisciplinario, no fueron concebidos inicialmente como formatos propuestos para todos los educandos, sino que fueron diseñados como programas focalizados en algunos estudiantes⁴⁰.

En síntesis, esta perspectiva implica la asunción de la interpelación y la construcción de la identidad de los docentes significando lo pedagógico, subrayando la posibilidad de la

³⁹ Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

⁴⁰ Por otra parte, resulta necesario señalar que el Programa Aulas Comunitarias, uno de los más valorados por los docentes desde el punto de vista de su propuesta pedagógica, se encuentra en proceso de desmantelamiento por parte del Consejo de Educación Secundaria a partir del año 2016. El mismo viene siendo sustituido por la “Propuesta 2016”, la cual consiste en la apertura en algunos centros de grupos conformados por estudiantes con dificultades para transitar por el nivel educativo a los cuales se aplica una propuesta con un fuerte componente socio-educativo y un currículum organizado en semestres. Estos grupos coexisten en los centros con otros que reciben la propuesta tradicional. La Propuesta 2016 puede ser consultada en: <http://www.ces.edu.uy/files/9598.PDF>

enseñanza y recuperando la capacidad de acción de los educadores, posicionándolos como agentes, capaces de transformar desde las prácticas aquello instituido.

Consideramos, como plantea la directora de un centro educativo, que es preciso se tome conciencia de las posibilidades de acción y el carácter político de la tarea docente:

*“El educar es un acto político y no es inocente, y a los profesores hay que enseñarles eso, hacerlos pensar que las decisiones que toman en el aula son políticas, que sean conscientes de eso, que no se engañen, que se vayan a dormir con la conciencia clara de lo que van a hacer todos los días.”*⁴¹

3) Hacia la construcción de un discurso pedagógico democrático. Pedagogía de la justicia.

Como hemos señalado a lo largo del presente trabajo, a través de la recuperación de un texto de Cecilia Braslavsky, los sistemas educativos, en su funcionamiento cotidiano, colaboran tanto con la reproducción como con la transformación social.

Desde esta perspectiva, la discusión más relevante, en términos de democratización de la educación, tiene que ver con señalar qué sectores sociales se ven favorecidos, y cuáles no, por las formas en que el sistema educativo cumple con sus funciones fundamentales.

Una mirada acerca de las relaciones que en Uruguay se establecen entre pertenencia a quintiles de distribución de la riqueza y resultados educativos, nos ha de mostrar rápidamente que aquellos niños y adolescentes de los quintiles más bajos son quienes más dificultades tienen para transitar y completar los diversos ciclos educativos.

Por otra parte, en coherencia también con lo sostenido por Braslavsky, se producen en el marco del propio sistema construcciones ideológicas que tienden a justificar los resultados generados.

Como hemos visto en nuestro segundo apartado, tanto en la concepción y la formulación de diversas líneas de política educativa (en los 90' y en la actualidad) como en las perspectivas que plantean un conjunto importante de docentes, se presentan elementos que tienden a ubicar la responsabilidad del fracaso en ciertas características de los estudiantes y de

⁴¹ Corresponde a las entrevistas a docentes, directores, técnicos y estudiantes realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiagha, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad

sus entornos más cercanos. En la enseñanza media particularmente, estas construcciones parecen ser formas de no asumir plenamente el derecho a la educación como un principio de carácter universal, constituyéndose como formas de resistir o desvirtuar este principio.

Como también señalamos previamente, este conjunto de perspectivas evidencian las dificultades presentes en cuanto a la construcción de un discurso pedagógico que pueda dialogar con las perspectivas socio-políticas y jurídicas que sostienen el carácter universal del derecho a la educación. No cabe duda que esta situación constituye una importante traba en relación a la concreción de procesos de democratización en la educación uruguaya.

Más allá de tomar nota del dramatismo que contiene el diagnóstico presentado, nos interesa dedicar los últimos párrafos de nuestro artículo a rescatar del conjunto del trabajo que hemos realizado algunos elementos que podrían officiar de insumos para la construcción de un discurso pedagógico democratizador.

A título de mayores desarrollos, nos interesa señalar:

a) La necesidad de profundizar en la reflexión con los actores de la educación media, en cuanto a las características y alcances de la relación educativa y a la especificidad de los procesos que se desarrollan al establecer un vínculo entre sujetos que tiene como objetivo prioritario el desarrollo de aprendizajes.

b) La relevancia de recuperar, sistematizar y poner en discusión aportes que, desde diversos programas de política educativa, se han generado en el sentido de construir prácticas democratizadoras.

Estos programas tienen en común: la valoración de los medios en que los educandos desarrollan su vida cotidiana y la concepción del territorio y sus actores como agentes privilegiados en el diseño y ejecución de acciones educativas; el reconocimiento de adultos referentes como posibles *aliados pedagógicos*; la revalorización de los docentes en cuanto profesionales de la educación y la apuesta al trabajo colectivo como forma de superar los desafíos que las prácticas presentan cotidianamente. Suponen también el reconocimiento de los educandos como sujetos capaces de aprender, más allá de sus ámbitos de proveniencia o el nivel socio-económico de su núcleo familiar.

c) Prestar especial atención a los docentes y las formas en que significan sus prácticas. Particularmente, nos parece de suma relevancia la palabra de los docentes que, como hemos señalado, asumen la interpelación que el mandato de universalización les dirige. Consideramos fundamental dar curso de elaboración a los relatos que se centran en la angustia

del “querer pero no poder” y prestar particular atención a aquellos que, tomando nota de las dificultades de la tarea de educar, asumen el desafío de relanzar sus prácticas.

En nuestro trabajo hemos encontrado que algunas de las formas que los docentes sostienen para alterar sus prácticas suponen una crítica a la fragmentación del sujeto de la educación, que se produce al señalar que algunos alumnos no pueden aprender o “no les da la cabeza”. Se entiende que posicionarse desde ese lugar violenta toda posibilidad de establecer una relación educativa y se enfatiza la certeza de que “es posible trabajar con todos”. Como puede apreciarse, desde esta perspectiva se asigna una importancia fundamental a la construcción de un vínculo educador – educando, en tanto base efectiva para la concreción de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se entiende que este vínculo debe basarse en la confianza en la capacidad de aprender del educando, debiendo los educadores desarrollar estrategias que favorezcan el proceso, mediante un trabajo interdisciplinario y colectivo.

Un elemento muy relevante desde esta perspectiva, supone poner en cuestión los modos en que en las instituciones educativas se hace uso de la información disponible sobre los estudiantes. Se entiende que el acceso a esa información en muchos casos oficia de justificación para el fracaso de los docentes en el trabajo con ciertos estudiantes. Este planteo, que cuestiona formas de trabajo muy asentadas en la educación uruguaya, exige interrogarse acerca del trabajo que profesionales del área social y de la salud realizan dentro de las instituciones educativas.

Otro elemento interesante que emerge de los planteos de los docentes, refiere a la apuesta a la experimentación en su trabajo cotidiano. Ello alcanza tanto a las formas de abordar los contenidos como a las metodologías de trabajo que se proponen con los grupos de estudiantes. La experimentación pedagógica abreva en la más rica tradición de la educación uruguaya, no cabe duda que relanzar su posibilidad como un componente clave de la profesionalidad docente resulta un elemento que debería tenerse particularmente en cuenta.

Finalmente, desde esta perspectiva se enfatiza la necesidad de trascender formas de lidiar con el conflicto que simplemente se basen en la exclusión del estudiante de la clase. Aquí, nuevamente, el trabajo colectivo de los docentes y la construcción de un proyecto pedagógico común ocupan un lugar central.

La articulación de los tres ejes que hemos planteado en los últimos párrafos podría constituir una base de interés para una elaboración pedagógica sensible al reconocimiento de las capacidades y potencialidades de todos los sujetos involucrados en la práctica educativa

(estudiantes, docentes y otros). Desde allí, podría quizás comenzarse a transitar un camino que permita construir una pedagogía en diálogo fecundo con los discursos socio-políticos y jurídicos que sostienen el mandato de universalización de la educación media. En definitiva, se trata de producir un acto justo: que cada uno pueda acceder a lo que le corresponde por derecho. Producir justicia en la educación desde una pedagogía de la justicia.

Referencias Bibliográficas.

- Althusser, L. (1988 [1970]) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- ANEP (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992 – 2004)*, Montevideo: ANEP.
- ANEP (2014). *Uruguay en PISA 2012*, Montevideo: ANEP.
- ANEP - CODICEN (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I, "Exposición de Motivos"*, ANEP: Montevideo. Disponible en: http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Presupuestosyrendiciones/ProyectodePresupuesto_Periodo_2015-2019/Tomo%20I%20-%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos%20ANEP.pdf
- ANEP – CODICEN (2016). *Propuesta para un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas*, ANEP: Montevideo, documento de trabajo. Disponible en: https://www.utu.edu.uy/utu/resoluciones/2016/junio/res-codicen-14_acta-17_exp-cetp-2444-16.pdf
- Baudelot, Ch. y Establet, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*, Madrid: Siglo XXI.
- Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.
- Bordoli, E. (2014). El Programa Maestros Comunitarios en el escenario discursivo pos dictadura. Hilos que recuperan un discurso pedagógico. En: *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*, Montevideo: Universidad de la República – CEIP.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2016). Configuraciones de sentidos de los sujetos de la educación a partir del Programa Maestros Comunitarios. En: Martignoni, Liliana y Zelaya, Marisa (Orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires: Biblos.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981) *La Reproducción*, Laia, Barcelona.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*, Madrid, Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets.
- CEPAL (1990). *Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay: los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*, Oficina de CEPAL, Montevideo.
- CEPAL – UNESCO (1990) *Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

- CEPAL - UNESCO (1992) *Educación y conocimiento eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación, globalización*, Montevideo: Trilce.
- Coombs, Ph. (1971). *La Crisis Mundial de la Educación*, Barcelona: Península.
- Dabezies, L. (2014). Gestos pedagógicos (políticos) que construyen una escuela comunitaria. En: *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar*, Montevideo, Universidad de la República – CEIP.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*, Buenos Aires: Manantial.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duhau, E. (2001) Política social, pobreza y focalización, Reflexiones en torno al programa de educación, salud y alimentación, En: Ziccardi, A. (comp.), *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO.
- Fernández, T.; Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: PAC y FPB en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 161–182.
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*, Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*, México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (1992) Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina. *Revista Propuesta Educativa*, Año 4, N° 6, Marzo, Bs. As.
- Frigerio, G. (2006). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 27, n.º 2, pp. 34 – 40, México.
- Gabbiani, B., Kachinovsky, A. (2014) (Coords.) *Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas*, Montevideo: Universidad de la República.
- Garcé, A; Yaffé, J. (2005). *La era progresista*, Montevideo: Fin de Siglo.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*, Buenos Aires, de la Flor.
- Hernández Zamora, G. (1992). *Identidad y proceso de identificación*, México, IPN.
- Jacob, F (1991). *Nous sommes programmés, mais pour apprendre*, Le Courier de l'Unesco, París, febrero de 1991.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Seguridad Ciudadana N° 16707 (1995, 12 de julio). *Diario Oficial*, 24335, Julio 19, 1995.
- López Chirico et. al. (1996). *Reforma Educativa: análisis crítico y propuestas*, Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Mancebo, M.; Monteiro, L. (2009) El Programa Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 277-291.
- Martinis, P. (2007) La noción de seguridad ciudadana y el discurso oficial sobre las políticas públicas en Uruguay. En: Martinis, P. (Org.) *Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-2004). Crisis y búsqueda de rearticulación de un proyecto educativo nacional*, Montevideo, Papeles de Trabajo de la FHCE , Udelar.
- Martinis, P. (1998) *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente ex-cluidos*, Montevideo, FHCE , Udelar.

- MARTINIS, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del «niño carente» al «sujeto de la educación» En: Pablo Martinis y Patricia Redondo (2006), *Igualdad y educación. Escrituras entre dos orillas*, Buenos Aires, Del Estante.
- Martinis, P. (2013), *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*, Montevideo, CSIC-Udelar.
- Martinis, P. (2016). Aproximaciones a los usos del significante “inclusión educativa” en la formulación de políticas educativas en Uruguay (2005 – 2015). En: Martignoni, Liliana y Zelaya, Marisa (Orgs.). *Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación*. Buenos Aires, Biblos.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona: Octaedro.
- Merton, R. (1995). *Teoría y estructura sociales*, México: Fondo de Cultura Económica
- Moreira, C., Pérez, G., Silvera, C. (2015). Interrumpir para acontecer: una experiencia en Aulas Comunitarias. En: Martinis, P y Redondo, P. (Comps.). *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas*, Buenos Aires, La Crujía – Stella.
- Nuñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*, Barcelona.
- Nuñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Puiggrós (1990), *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires. Galerna.
- Puiggrós (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires: Aique.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 47ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, 47ª Conferencia Internacional de Educación, Ginebra. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf.
- VASCONI, T. (1973). Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación N° 9*, Buenos Aires.
- VASCONI, T. (1987). Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina. En: Larbaca, G. y otros. *La educación burguesa*, México: Nueva Imagen

El *derecho* a la *educación* en disputa:

Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión

Dra. Nilia Viscardi

Lic. Verónica Habiaga

Introducción

La cuestión del derecho a la educación pone en primer plano el de la convivencia en los centros educativos. La percepción de conflictos, los cuestionamientos a la capacidad de los centros educativos de transmitir “valores”, las críticas a los “jóvenes de hoy”, los conflictos con las familias, marcan el escenario actual en que se desarrollan las prácticas educativas. Nos proponemos en este trabajo prestar atención a los elementos que emergen en la vida cotidiana de los centros educativos dando cuenta de las fuentes del conflicto. Para ello, desde una dimensión que aborda percepciones y sentimientos, nos referiremos al problema de los valores, del respeto, de los jóvenes, del conflicto y del sentimiento de pertenencia.

A seguir, damos repaso a las principales políticas que han abordado los problemas de convivencia buscando promover el derecho a la educación a partir de la inclusión de experiencias que –entendiendo a los adolescentes como sujetos de derechos- intentan promover la vida política, la construcción de normas y la participación. Finalmente, a partir de la constatación de que existe una puja al interior del sistema por transformar esta realidad, abordamos experiencias de resistencia.

En todo momento, entendemos que el panorama actual está signado por una lucha que abarca múltiples planos y se expresa en diversas dimensiones. En ella, lo que está en juego, es la posibilidad de desterrar los sentidos y prácticas de la educación excluyente, de la inclusión en la exclusión. En este camino, nuestro trabajo se sitúa como una contribución a la comprensión de los procesos que colaboran en generar exclusión y de aquellos que promueven el derecho a la educación en nuestra enseñanza media.

La falta de respeto y la “cultura de los jóvenes”

La juventud de hoy ama el lujo. Es mal educada, desprecia la autoridad, no respeta a sus mayores, y chismea mientras debería trabajar. Los jóvenes ya no se ponen de pie cuando los mayores entran al cuarto. Contradicen a sus padres, fanfarronean en la sociedad, devoran en la mesa los postres, cruzan las piernas y tiranizan a sus maestros".

Sócrates, 470-399 A.C

Émile Durkheim, uno de los padres fundadores de la sociología y de la sociología de la educación, denunciaba como problema el de la creciente complejidad de las sociedades. Su preocupación se originaba en lo que denominaba como el problema de la *anomia*: la falta de normas que permiten la cohesión social. Así, la cuestión de los valores y de las normas quedó instalada en los fundamentos del debate contemporáneo como uno de los desafíos de la cuestión social. Se les asignó, en esa escuela de pensamiento, una función central: la de unificar aquello que el mercado de trabajo y sus dinámicas en el capitalismo naciente generaban.

Hoy, las diferencias generacionales están vinculadas a los procesos de diferenciación y complejización, junto a las de género, de raza, de clase, sexuales o religiosas, entre tantas. El debate sobre la cuestión social y la educación continúa teniendo centralidad (Tenti Fanfani, 2015) y aún se le asigna al dispositivo escolar la función de asegurar la integración social por vía de los conocimientos y valores, aquello que Durkheim denominaba como la *moral laica* (Durkheim, 1977). La Pedagogía, la rutina escolar, la organización institucional del sistema educativo y los resultados de la práctica de enseñanza serán valorados a partir de la capacidad de los sistemas nacionales de educación de generar condiciones propicias en sus ciudadanos para fortalecer la integración de los sujetos a una sociedad compleja.

Tal línea de pensamiento y construcción fue continuada en Uruguay en el pensamiento de José Pedro Varela. Hoy, reactualizando su vigencia, la educación pública y nacional también procesa con tensión los cambios de época. Toda comparación indica que los nuevos

públicos escolares, las transformaciones generacionales, los cambios socioculturales y los fenómenos de desintegración social y desafiliación propios de fines del siglo XX, interpelan aquel que el imaginario unificado que el colectivo trae. La vida cotidiana de cada escuela, de cada liceo, acontece en un horizonte cultural marcado por la segmentación que rompe el ideal de universalidad bajo el cual nació la institución. Los valores instaurados por la matriz *vareliana* y que conforman la esencia de este imaginario, símbolos de ciudadanía para nuestro Estado-nación en ciernes y para la institucionalidad escolar emergente, se ven desafiados en la actualidad (Viscardi y Alonso, 2015).

Ello se observa concretamente en la matriz disciplinaria del sistema. Por disciplina, entiende Foucault el conjunto de prácticas que regulan los cuerpos. Las sociedades modernas forjaron sus instituciones sociales sobre la base de la regulación disciplinaria de los cuerpos. A ello, los sistemas educativos le sumaron un conjunto de saberes que permiten una ciencia social de la educación y se concretan en la Pedagogía y sus prácticas. Es esta pedagogía la que se pone en juego en cada acto educativo.

Devino luego una creciente pérdida de eficacia simbólica y material del conjunto de mandatos morales, normativos y disciplinarios que el sistema intenta refrendar, alimentando la frustración cotidiana de docentes y estudiantes y estimulando el crecimiento de respuestas de defensa social, de culpabilización y estigmatización del otro y de patologización del conflicto escolar (Barreira, 2013). Simultáneamente, se consolidó una paulatina fragmentación cultural del sistema impensada por aquellos que, instaurando las bases de nuestro sistema de enseñanza, veían en ella el mecanismo universal de combate a la desigualdad social y económica que el sistema capitalista generaba crecientemente (Tiramonti y Montes, 2009). Pero es verdad también que aquella voluntad política permanece anclada en las bases fundantes del sistema, originando también la búsqueda de salidas a estos dilemas de la relación pedagógica, búsqueda que dispara acciones individuales, colectivas, programas, proyectos y dinámicas de anclaje de los nuevos principios que pueden fundamentar una relación alternativa con el saber y anclar en un conjunto renovado de dispositivos escolares. Hablamos por ello de dinámicas de resistencia y dinámicas excluyentes.

En estas pugnas por reconfigurar el sentido de la educación, la cuestión de la cultura y de los jóvenes es clave en relación al debate sobre normas y los valores. A grandes rasgos, podemos situar la emergencia de la categoría como sector social en el siglo XVIII (Galland, 1996) en un proceso concomitante con el desarrollo de la modernidad y de sus instituciones particulares. Específicamente, la expansión del sistema educativo a amplios conjuntos de la

población que se inició a mediados del S. XIX y se consolidó en el siglo XX explica el nacimiento de los "jóvenes" al mantener unidos durante gran parte del día grupos de niños y adolescentes divididos en función de criterios etéreos (Camilleri, 1985). Esto generó las bases para la formación de elementos culturales de identificación entre integrantes de las generaciones de jóvenes, elementos que se produjeron y reprodujeron básicamente a través de la unificación que la institución educativa generó.

Pero una vez generadas las bases, los elementos culturales para la identificación entre integrantes de las generaciones más jóvenes, los jóvenes pasan a ser una cuestión de sociedad, un cuerpo sobre el que hay que producir efectos: aparece la necesidad de producir jóvenes capacitados que termina en la expansión y la larga duración de una formación prolongada. Ello da, podríamos decir, en un "estiramiento" de la adolescencia y de la juventud, que es propia de la modernidad posterior a los años 60 muy especialmente. Así, el baby-boom no genera la juventud como ideal que estuvo presente en el imaginario de los años 60, sino la juventud como un ideal de masas (Bell, 1977; Marcuse, 1985). Esta masificación de la juventud, como toda "masificación" supone la subjetivación, una subjetivación como individuación en relación con un nuevo campo generado por una sociedad tecnológica y de comunicación (Foucault, 1994; Bourdieu y Wacquant, 1995). Desde ahí, que la juventud sea manipulable como imagen, esto es, como mediación por la propia tecnología muy especialmente después de la segunda guerra mundial (Bell, 1977).

En este proceso, las sociedades fueron así reconociendo la existencia de jóvenes como un particular grupo social, con características determinadas y funciones específicas, que daban inscripción y ubicuidad a individuos etéreamente diferenciados. Asimismo, junto a este proceso de diferenciación social establecido en función de criterios etarios y funcionales, también fueron adscriptos a los jóvenes un conjunto de valores que, se entendía, poseían en función de esta pertenencia generacional, tales como la autenticidad y la tendencia al cambio o al cuestionamiento del orden social. Allí se inscribió también la fuente del riesgo: si falla el proceso socializador, falla la reproducción social, la estabilidad del sistema. A ello deben sumarse, a fines del S. XX, procesos culturales vinculados a la difusión de los medios de comunicación que no solamente han generado un código y una estética juvenil propia, sino que además han definido lo juvenil y sus símbolos como referentes estéticos y valorativos de las sociedades contemporáneas.

En el pensamiento sociológico, ello generó una definición social que adscribía valores a una determinada categoría en función de criterios etarios. Esto se dio muy especialmente

con el abordaje estructural funcionalista, que "... se contenta con definir la juventud por medio de una teoría de los roles sociales..." (Galland, 1996, p. 4)

La Sociología de la Juventud ha ido rompiendo la idea de que esta constituye una categoría social universal y adscripta a criterios fisiológicos o demográficos, señalando asimismo que existen distintos jóvenes diferenciados por su desigual inserción en el tejido social (clase, familia, educación, vivienda, trabajo). Estas diferencias en las trayectorias se explican a su vez por procesos sociales -muchas veces de exclusión- que operan en cada sociedad y que en general conducen a señalar a los jóvenes como un grupo socialmente más vulnerable y desprotegido (Tavares dos Santos, 2002). De hecho, es como fruto de procesos socialmente construidos que en algunos países se es joven por más tiempo y que en cada sociedad o sector social algunos grupos que son considerados jóvenes no lo son en otros (Margulis, 1998).

A la luz de la noción de *falta de respeto* (Sennet, 2009) en tanto categoría analítica podemos reflexionar sobre cuestiones relativas a la experiencia de la educación pública, los valores, las normas y la convivencia en los centros educativos. Esto es, al avance del derecho a la educación y a las concepciones de niñez y adolescencia impulsadas por la Convención de los Derechos del Niño. Veamos qué dicen los docentes sobre el *respeto* (o su falta):

"El respeto debe venir de la casa, no todos pero la gran mayoría como que ellos te tratan de igual a igual, y creen que pueden hablarte de igual a igual, yo siempre les digo, ni más ni menos: diferentes, es decir con roles diferentes, y con derechos y obligaciones deferentes. Ha habido padres que vienen a decirte que no, que si vos exigís que te hable de determinada manera (...) eso es ser autoritaria, o que hay cosas que no se las vas a permitir, entonces ahí vos ves que hay un poco de confusión en las familia, se confunde autoritarismo con tener autoridad(...) el chiquilín frente al mundo adulto tiene que saber que hay personas que tienen derecho a decidir determinadas cosas por ellos, porque ellos son todavía jóvenes e inmaduros, y que hay reglas que cumplir, eso es lo mínimo." (Entrevista 28, Docente de Educación Secundaria, Montevideo)⁴²

En el hogar radica la falla: no transmite los valores y eso se observa en el desconocimiento de las jerarquías y de las obligaciones. A ello se suman las diferencias generacionales. Ahora, ¿en qué consiste ese respeto? Parece vincularse al acatamiento de las

⁴² La citas de entrevistas a estudiantes, docentes y directores fueron realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolás Alonso, Verónica Habiaga, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad.

normas establecidas en la institución.

“Respetar tiene que ver con acuerdos que se tratan de la institución, por ejemplo, no usar gorro dentro del liceo, que nos había dado ciertos conflictos y peleas, y los robos de gorros, pueden usar gorros de lana, pro no esos gorros de visera que nos daban conflictos, casi todos los días. Se implementó y lo tomaron, algunos no estaban de acuerdo pero la gran mayoría lo acató y se responsabilizaron.” (Entrevista 43, Docente de Educación Secundaria, Canelones)

La *falta de respeto* es también enunciada desde la ajenidad entre códigos que parecen establecer un “ellos” y un “nosotros”.

“Ellos manejan códigos que (...) suponemos que son códigos adolescentes que ellos están marcando, pero cuando el otro se siente ofendido, o mal, bueno intervenimos, tratamos de que el vocabulario sea el correcto porque más allá de que haya un vocabulario para la clase, es decir no traer vocabulario de la calle en la clase, así tratamos un tema de respeto. Acá entran a tallar mucho los temas de valores (...) evidentemente tratamos de mostrarles otra realidad”. (Entrevista 44, Docente de Educación Secundaria, Montevideo)

Pero también el *respeto* es entendido con un proceso de construcción entre los adultos y los jóvenes.

“Considero que hay una base de respeto importante que ya te digo, los chiquilines la tienen incorporada y bueno, algunos se zafan, son adolescentes y yo a veces cuando algún profe me trae alguno, bueno, pero nosotros somos adultos y somos docentes, tenemos doble responsabilidad. El chiquilín está creciendo y es un proceso natural, no es justificar, pero si es entender, marcarle y todo lo demás, pero es natural, son adolescentes, pero, si ya acá hay por ejemplo profesores que vienen de otros lados te dicen: hay como una, algo que se huele, que se percibe y no se sabe bien cómo se formó, pero ahí está ese trabajo previo, eso está, está ahora no nos sentamos a poner normas.” (Entrevista 25, Educador de Educación Secundaria, Montevideo)

¿Qué dicen los estudiantes sobre el *respeto*?

“Es la forma en que nos relacionamos con los profesores porque de mañana es como que el profesor es el profesor y ahí está y se respeta. Es superior a nosotros y de tarde en los talleres es como que es uno más de nosotros (...) todos hacemos algo juntos y nadie es diferente al otro, nadie es superior al otro. Con algunos profesores no tenés trato es solo profesor- alumno o sea uno no pide más que eso. Pero ya al pasar a los talleres es diferente

es otro tipo de estudio porque no es lo mismo tener a un profesor que este frente tuyo con un pizarrón y tener un profesor que te enseñe con la práctica (...) De mañana en las materias se tiene buen tarto, todo con respeto, pero no se tiene tanta comunicación uno con otro, el alumno y el profesor no tienen comunicación.” (Entrevista 16, Estudiante de Educación Secundaria, Canelones)

En este contexto, aún se reclama el respeto a la autoridad docente fundada en el lugar del cargo y la importancia del “saber”, el silencio como símbolo de orden y escucha que conlleva al “elogio de la invisibilidad”, la condena del conflicto y su mirada desde un enfoque de seguridad y la relación comunidad/estado en términos de exclusión de la primera en aras de la primacía de una “razón universal” que la segunda representaría. La idea del *respeto*, aquello que es reclamado sistemáticamente por parte de docentes, padres y alumnos, se instala como expresión polifacética que adquiere un valor sustantivo para comprender estos procesos (Viscardi, 2016).

En tanto término polisémico, su importancia radica en el potencial que tiene tanto puente simbólico (Isla, 2006) entre aquello que el estado hace y lo que los actores experimentan. Asimismo, los contextos educativos tienen complejas formas de intercambio que se expresan en intercambios reglados por los gestos, los conceptos, los premios, las notas, las festividades y la corporalidad que dan cuenta de una agonística del vínculo explicadas por complejas dinámicas de intercambio del don (Mauss, 2009) que es preciso profundizar y se encuentran en el origen de los conflictos. En este sentido, se establecen ciertas ligazones entre respeto y autoridad:

“No solo lo académico sino las actitudes de los alumnos, como que pueden hacer cualquier cosa y está todo bien. Hoy ya vienen a discutir con el profesor. Porque ya saben que la madre va a venir, y va a discutir y va a apoyar al hijo obviamente, que no va a apoyar al docente. Porque yo siempre les digo a principio de año “yo no mando a nadie a examen”, ustedes van porque lo eligen. Si ustedes siguen los lineamientos, las propuestas, las pautas para poder avanzar, ustedes van a pasar. Ustedes van a trabajar, van a escuchar, van a participar, van a cumplir con las tareas, van a poder hacer escritos, van poder ir hacia adelante y van a tener notas de promoción. Pero si ustedes deciden charlar, molestar todo el tiempo, no escuchar, no saber qué hacer, ustedes están eligiendo ir a examen.” (Entrevista 24, Docente de Educación Secundaria, Montevideo)

La autoridad y el reconocimiento también son puestas en cuestión por las familias de

los alumnos.

“Se ve cada vez más la ausencia de las familias, también hay más padres que viene a interpelarte en vez de venir a tratar de ver como juntos podemos ayudar a su hijo. No, ellos vienen a atacarte, a interpelarte, a desaprobarte muchas veces delante del chiquilín y eso es lo peor que puedes hacer. Ha cambiado totalmente el perfil de los chiquilines (...) principalmente en el tema del vocabulario, ellos te contentan como si fueras un igual...”
(Entrevista 26, Docente de Educación Secundaria, Montevideo)

El sentimiento de pertenencia y la experiencia educativa

La idea de que la educación es un derecho tampoco parece calar en el sentido común por momentos:

“Ellos, con sus actitudes, van perdiendo el derecho a la educación.” (Entrevista 33, Montevideo, Montevideo)

Al centrarnos en estos procesos, encontramos algunas explicaciones que muestran las dificultades existentes a la hora de ampliar el concepto de sujetos de derecho que aún hoy choca con las rutinarias prácticas de ejercicio de la disciplina entendida como seguimiento de la norma institucional, control del cuerpo y aceptación de los mandatos curriculares y normativo propuestos por la institución. Es así que se obtiene, para muchos actores, el deseado “orden escolar” confundiendo orden con norma y norma con prohibición. El sistema de enseñanza se transforma en una “jaula de hierro” en la cual la búsqueda del orden entendido como disciplina y restricción sustituye el vacío de sentido el intercambio educativo. Conocimiento y vínculo se sustituyen por burocracia y control. La respuesta a este dilema suele buscarse en la “falta de valores” de los adolescentes o de sus familias.

Esos valores que el estudiante tendría que “traer” de la casa y que su enunciación desde la “falta” deja al descubierto la percepción de una fractura entre la “cultura institucional y la “cultura familiar”. En términos de Ariès (1960), podríamos establecer que lo que se objetiva es la dificultad de reeditar las condiciones que habilitan a la complicidad sentimental entre la familia y la escuela.

“Seguimos chocando con la cultura familiar (...) En la forma de vincularse, ellos tienen muy arraigado que el jugar de manos es jugar, no entienden, y eso viene desde chicos y de las familias también, el tema del cómo se vinculan, de los insultos. Creo que eso

responde un poco más allá del accionar que podamos tener dentro de las instituciones educativas, a la realidad de lo que estamos recibiendo hoy en día de alumnos, que vienen cada vez más con ese primer proceso de socialización o proceso de socialización primaria desde la casa, eso no está”. (Entrevista 22, Docente de Educación Secundaria, Montevideo)

La falta de respeto, no obstante, abre una brecha para comprender este proceso dando a luz dimensiones fundamentales a través de las cuales el estado “llega” por vía de la educación conformando la experiencia escolar de docentes y alumnos de sectores populares. En los estudios sobre convivencia escolar, sustentados en diagnósticos relativos al origen de la “problemática de la violencia en la educación” se ha aceptado que la misma no se reduce a la reproducción del conflicto social en el sistema de enseñanza, sino que es posible visibilizar la existencia de una violencia sistemática generada desde la institución, que promueve la exclusión de los estudiantes que se encuentran en conflicto con las normas del centro educativo. Al mismo tiempo, lo dicho resulta esencial debido a que los diversos significados que se le atribuyen al fenómeno de la inseguridad y la violencia, sumados a una concepción del entorno de los liceos como espacio público inseguro, que parecen estar promoviendo determinados procesos de exclusión y aislamiento entre “el barrio” y sus actores privilegiados (Rivero y Viscardi, 2016). Así, se construye un “afuera” amenazante que se refleja en la institución que ancla en la debilidad del sentimiento de pertenencia.

“Lamentablemente tenemos fuera del liceo barritas que son alumnos, algunos que oscilan entre los 15 años y los 18 o 21 también, que van rotando en la zona porque es como que se adueñan de ciertos lugares y con ellos también el relacionamiento es muy cuidadoso porque así como muchas veces pueden ser un factor riesgo para los alumnos que están acá adentro, muchas veces ellos también acercan información y bueno en aquella esquina se van a pelear y algunos fueron alumnos de acá.” (Entrevista 22, Docente, Educación Secundaria, Montevideo)

La inseguridad y la violencia resentidas fruto de la ruptura de la complicidad sentimental entre maestros y padres, entre profesores y alumnos genera esta situación de extrañamiento y falta de confianza en que diversas actitudes son leídas como expresión de la violencia. Ello explica la falta de sentimiento de pertenencia que deriva en que las situaciones de “violencia” dentro de la institución sean emparentadas a ese “afuera violento”.

“Los problemas de los chiquilines que se pelean en realidad los problemas vienen del barrio. Hay un correlato de la situación que se vive en el barrio. Muchas veces es la

traducción de un problema adulto, de malos relacionamientos entre las familias. Lo que se vive en el barrio, los vínculos pasan por otro lado, son más violentos y eso se traslada.”
(Entrevista 10, Docente, Educación Secundaria, Montevideo)

Las normas y valores que se acordarán para convivir en un centro educativo son parte de un proceso de construcción institucional. Contrariamente a lo que el sentido común de las instituciones piensa, no operan en un mundo en el que los alumnos incorporan mecánicamente estas reglas (de la familia, de la escuela...). Ya no es posible pensar que –para saber lo que la escuela produce– basta con definir sus modelos culturales y establecer la distancia de los alumnos con estas normas, distancia ligada a sus orígenes sociales (Dubet y Martuccelli, 1996). Las reglas y las normas son reapropiadas y generadas por los actores del centro educativo: por los docentes, por los directores, por los funcionarios, pero también por los alumnos.

Si de “valores a promover” habláramos –tal como se reclama con frecuencia– podríamos postular que para que los valores de la igualdad, el cuidado, la escucha, la comprensión se concreten, es fundamental reforzar el sentimiento de pertenencia que constituye una dimensión clave para el trabajo en vínculos. Efectiviza y habilita que los sujetos continúen asistiendo, participen y lo hagan desde un plano proactivo. Este sentimiento se manifestará diferencialmente en función del lugar que se ocupa en el conjunto de las relaciones escolares –de estudiante, alumno, docente, funcionario, padre o director– de acuerdo al modo en que este vínculo se entabla con los demás en la experiencia que, de la vida escolar, hace cada uno. La exclusión: por raza, sexualidad, origen social, religioso, étnico, resultado escolar, esto es, todo aquello que le hace sentir al otro que existe una distancia biológica, cultural, económica, social o intelectual que lo distancia es una práctica a desestimar. Como “valor” en un horizonte de sentido común, puede promoverse desestimando las verbalizaciones que establecen juicios humillantes, descalificantes o insultantes. El primero de los valores, por tanto, es el uso de la palabra, el segundo el diálogo y la argumentación, el tercero la escucha y puesta en práctica del reconocimiento de los argumentos del otro.

Por ejemplo, en el caso de los alumnos se observan diferentes formas y modos de construcción de la experiencia escolar, que dan cuenta de las modalidades alternativas por las cuales estos se integran a la cultura escolar. Tradicionalmente retratada en el trabajo de Willis (1988), la misma puede ir desde la resistencia a la colaboración, y tiene relación con el problema del reconocimiento y la legitimidad que los estudiantes confieren al orden escolar y

sus reglas. El vínculo con la institución va conformando trayectorias y experiencias escolares diferenciadas (Viscardi, 1999). A su vez, estas últimas pueden pensarse en un gradiente que va de la aceptación del orden escolar, ver incluso la sobremotivación (Charlot, 1999), a la resistencia al mismo.

En lo que refiere a las trayectorias de resistencia, las mismas suponen grados diferentes de manejo del conflicto escolar. Los sentimientos de oposición al otro, al compañero de clase, la construcción de espacios aislados del grupo de pares, el sentimiento de enemistad tanto hacia colegas como hacia docentes, se vinculan a la presencia de una fuerte oposición a la cultura institucional que, en algunos estudiantes, se ve unida a la manifestación de conductas violentas (Viscardi, 1999). De no ser trabajada por la institución, esta construcción de la experiencia escolar suele reforzar la exclusión educativa en cuanto termina por cortar el lazo –muchas veces débil– de pertenencia con la institución.

No obstante, en el seno de muchas instituciones educativas existen propuestas tendientes a generar un sentido de pertenencia al centro educativo. Veamos qué plantean los docentes:

“Lo principal es que lo chiquilines se sientan parte del liceo. El objetivo que me planteo es que los chiquilines estén a gusto en el aula. Es lo que más me importa, pienso que si no están a gusto no funciona. Muchas veces si uno ve un docente que no le gusta, ya tiene recelo con la materia. Pienso que quienes enseñamos Matemática, nos gusta que los chiquilines aprecien algo positivo de la matemática. Por eso pienso que tiene que estar a gustos, no genero tironeos, o situaciones de “yo soy el profesor” y tengo la fuerza, tengo la libreta. Todo surge naturalmente.” (Entrevista 10, Docente, Educación Secundaria, Canelones)

Asimismo, se intenta construir otras estrategias para habitar el espacio escolar.

“Con los chiquilines hay estrategias más planificadas, incluso los que ingresaron este año antes de que empezaran los convocamos, (...) Ese trabajo de este año estuvo muy bueno, vimos los resultados de hablarles, de mostrarles que era el liceo, cómo funcionaba, y el hablar, todos los días decirles qué se puede hacer, qué no se puede hacer, esto está bien esto . Ese tipo de trabajo da resultado, vos ves el cambio en los chiquilines desde que entraron a ahora son otros, ellos se adaptan y se adaptan a las normas. Acá no se les grita, no se les impone nada, todo se conversa. Esa es la forma de trabajar. Estoy convencida de que eso es bueno porque de otra forma no se tienen esos logros de que el chiquilín este contenido, de

que le guste venir, que sienta que esto es un centro de enseñanza donde le brindamos un apoyo total, que él se sienta contenido acá adentro. Yo estoy convencida de que esa es la forma de trabajar". (Entrevista 26, Docente, Educación Secundaria. Tacuarembó)

Es por ello que a pesar de las tendencias que acentúan los procesos propios de la educación excluyente (Gentili, 2011) es claro que también encontramos iniciativas institucionales que apuntan a un trabajo sostenido en el diálogo, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes.

“Desde la institución nosotros si bien tratamos de que ellos se sientan bien nunca dejamos de decirles que este es un centro de enseñanza el proyecto de este año se enfoca en fortalecer el aprendizaje y el rendimiento académico”. (Entrevista 10, Docente de Educación Secundaria. Tacuarembó)

Trabajar estas oposiciones reconociendo a los estudiantes como sujetos cuya identidad en construcción supone la interpelación de la experiencia escolar o el lugar de origen permite establecer un principio de vínculo entre adultos y generaciones más jóvenes que no niegue la circunstancia adolescente, sino que aproveche esta distancia que se establece para procesarla con las herramientas que la cultura brinda. La filosofía, la literatura, la biología, las ciencias sociales, el debate de género, el debate sobre la exclusión son las herramientas que el pedagogo tiene para simbolizar el conflicto y habilitar a la cultura de la paz.

Pensar en el sentimiento de pertenencia no se circunscribe a pensar en los alumnos. También los representantes de la institución pueden sentirse más o menos cercanos a sus estudiantes, lo cual afectará su misión, y se expresará en las buenas notas y la inclusión en diversas actividades, o en las malas calificaciones, la invisibilidad, la sanción y la exclusión de la vida escolar. Podemos hablar de diversas formas de percepción del vínculo con el alumno, ya que este no es vehiculado únicamente en función del “rendimiento” del estudiante. Incluye la perspectiva por la cual el docente, portador de un conjunto de valores, puede sentirse más o menos distante del mundo social del alumno, distancia que el lugar cargado de “universalismo” que ocupa en el campo educativo le permite objetivar en juicios escolares que no explicitan la naturaleza de esta distancia (Bourdieu y Passeron, 2001). Los valores a promover pasan por las dinámicas que de silenciamiento frente a los reclamos de los alumnos o la naturalización de la exclusión (no rescatar al que deja de asistir o establecer discursos de fracaso o de éxito).

Lo que refuerza esta distancia entre el alumnado y los docentes se origina,

precisamente, en el conjunto de valores que la escuela sostiene y que, por principio de su defensa, se excusa de rever, amparada en la idea de que existe una distancia cultural con el alumnado que lo transforma en un “otro” ineducable. Se debilita “lo común”, se instala la distancia y se sustituye el vínculo por el control. Lo que se producen son fuertes contradicciones entre los viejos mecanismos pedagógicos y disciplinarios, las expectativas de docentes y alumnos, y las nuevas disposiciones legales y normativas (Tenti Fanfani, 2009). El quiebre, la “falta de respeto”, por tanto la ruptura de las reglas de intercambio que docentes y estudiantes reclaman en el conflicto, puede ser explicada por la defensa de un conjunto de valores –muchas veces conservadores y autoritarios– que ya no dan cuenta del mundo social de los jóvenes. Pensado como desencuentro, como pérdida de poder simbólico, es trabajando en el contenido de estos valores que puede abrirse una brecha en las prácticas de resistencia: en las de los alumnos, y en las de los docentes también.

Efectivamente, parte de la resistencia del orden institucional a los estudiantes se plasma en multiplicidad de categorías que naturalizan la exclusión. Entre ellas, *la invisibilidad, el silenciamiento y la falta de reconocimiento* (Honneth, 2004). Originando prácticas tales como la *derivación, la repetición y la desafiliación* van de la mano y parecen funcionales a un orden en el que el exceso de plazas resulta un problema. Se espera la llegada de los primeros recesos para que del liceo, por ejemplo, se ausenten “los que no trabajan”, liberen plazas, descongestionen el tránsito, faciliten el trabajo. Nadie los reclama, nadie los busca. Tuvieron la oportunidad de entrar y no permanecieron. A ello se une *el discurso de la anormalidad*. Los comportamientos disruptivos de los estudiantes son analizados y pensados desde un conjunto de operadores técnicos del sistema (Viscardi y Alonso, 2015). Los docentes observan el proceso de aprendizaje, y derivan a los asistentes sociales y psicólogos en los casos en que la conducta parece asociarse a padecimientos psicológicos, problemáticas sociales o familiares, o porque entienden que los técnicos de la institución tienen mayores competencias para resolver cierto tipo de conflictos. Se monta, en esta configuración, un discurso que toma sus fuentes de la psicología y de la asistencia social, propias de los saberes en los que se fundó “el ascenso de lo social” (Deleuze, 2008).

¿Qué asegura, entonces, la permanencia en el sistema educativo? Si la estadística nos habla de un gran conjunto de adolescentes que no logran permanecer en el sistema, también da cuenta de un gran conjunto de estudiantes que continúan asistiendo a pesar de experimentar importantes problemas de aprendizaje. No es allí, evidentemente, la calidad de la enseñanza o la promesa de un trabajo futuro lo que asegura el vínculo, sino el potencial

integrador de la escuela. Es que, muros adentro, lo que determina la permanencia de aquellos que más necesitan integrarse a la escuela, es el bienestar que posibilita la experimentación de relaciones más democráticas y justas, menos verticales y discriminatorias, más dialógicas y participativas.

Acerca de la “falta de importancia” de la educación para los jóvenes y sus familias

Se continúa argumentando que la “cultura actual de los jóvenes” –tal como tantas veces lo escuchamos- explica el problema vincular de la educación. El principio de vulnerabilidad, el proceso de constitución paulatina de ciudadanía no logran calar en el sentido común de muchos adultos. La intolerancia ante un conjunto de conductas, alimentada por el exceso de horas de trabajo, redundando en la impaciencia, la condena y la exclusión de los adolescentes. Los encuentros y desencuentros entre una cultura escolar forjada por tradiciones que cuentan con décadas de implementación, los jóvenes que a ella asisten y los cambios de época han derivado en un conflicto que sitúa en los jóvenes y sus familias la raíz del problema. Y la antigua noción de autoridad se reactualiza, aún en contexto de carencia de sus fuentes de legitimidad, para pasar a jugar un rol sancionador y excluyente. El rol político de la escuela retrocede: la posibilidad de trabajar en valores, en cultura, en normas de convivencia, es suplantada por la recuperación de una autoridad excluyente y punitiva.

Revisemos, no obstante, el contexto en que esta “carencia de valores” acontece. Hoy, la cuestión de la educación media está siendo examinada en profundidad. Dentro de las problemáticas existentes, pueden identificarse dos de gran relevancia. En primer lugar, la gran desigualdad en sus logros, que supone la pérdida de estudiantes a lo largo de todo el sistema de enseñanza (Filardo y Mancebo, 2013), con una incidencia importante del clima educativo del hogar de origen (MEC, 2012). Por otra parte puede establecerse una de orden vincular, referida a la convivencia de los diferentes actores del centro educativo -docentes, directores y estudiantes-, así como entre éstos y la comunidad barrial (Viscardi y Alonso, 2013), lo cual tiene consecuencias importantes en la vivencia dentro de la institución, y fundamentalmente en la construcción de los adolescentes como sujetos políticos.

Es posible establecer que las experiencias negativas vividas en el seno de la institución educativa constituyen una condicionante que los jóvenes de hogares excluidos identifican en sus procesos de desvinculación con el liceo (Rivero, 2015). De allí que diversos programas educativos, tengan el objetivo indirecto de incidir en estos procesos apostando

fundamentalmente a la mejora de la convivencia y la promoción de la participación. La inserción del arte en algunos de estos programas, surge de la constatación de que los formatos de mejora de la convivencia y de promoción de la participación puestos en práctica, se alejan de las sensibilidades juveniles y refuerzan los códigos del mundo adulto en la institución, reproduciendo tradiciones escolares en formación de ciudadanía, ancladas en antiguas formas jurídicas y del hacer política, que poco tienen que ver con las actuales dinámicas vinculares de los adolescentes (Kaplan, 2013).

En el particular lazo de intercambio social que funda, debemos comprender qué le devuelve la escuela al que da su tiempo, su niñez, su adolescencia y su juventud. Por lo pronto, la necesidad de respeto habla de la importancia de trabajar las sensibilidades heridas por la experimentación de la desigualdad constitutiva de nuestras sociedades, y de la urgencia de generar realidades cotidianas que permitan recrear la cohesión social. No se trata de defender los rituales que las reglas normativas instauran al modo conservador de un uso que se ratifica en tanto se acepta la constitución e imposición de lo que es, por naturaleza social, desigual, y que se instituye bajo el mandato moral del principio de autoridad, reclamando la *ofensa* del orden social cuando es transgredido. Del disciplinamiento, contracara pedagógica de esta modalidad, solo trasunta exclusión.

Hay que recordar que la sociedad uruguaya ha desarrollado tempranamente el acceso a la educación. Por tanto, este derecho ya no es percibido como un beneficio o privilegio tal como fuera a inicios de la modernidad. Esta concepción es propia de quienes no tenían acceso a la educación. Ello no significa que la educación no sea valorada por familias y estudiantes. Sí que se ha perdido la idea del privilegio que supone su acceso. En este contexto, los vínculos de la escuela con la familia tienen un sentido que varía en los diversos espacios de lo social. De visitante indeseado a cliente, nuestro sistema educativo tiene diversos registros de lo que significa la relación con la familia y la comunidad que provienen de una matriz estadocéntrica en la cual el vínculo con los padres debía sustituirse en la escuela por el vínculo con el estado. Familia y comunidad no fueron integradas a la escuela. Fueron, más bien, alejadas con el fin de incidir en las percepciones, sentidos y valores de la institución escolar.

Focalizando la mirada en la perspectiva de los referentes de centros educativos (Viscardi y Alonso, 2015), si observamos lo que los responsables de instituciones públicas de educación plantean, la valoración del vínculo con las familias aparece como muy positiva. A esta valoración positiva se suma una alta respuesta de las familias de los alumnos ante las

convocatorias de diversos tipos realizadas por las instituciones educativas. No obstante, la participación de las familias en los centros educativos difícilmente llega al nivel de la toma de decisiones. Tanto en los centros educativos del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), como en los del Consejo de Educación Secundaria (CES) y del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) los actores protagónicos en la construcción de la agenda son los directores de los centros educativos. Les siguen los miembros de las Comisiones o Apales. En menor medida, integrantes de la comunidad, alumnos y personal docente o no docente.

Los representantes de la comunidad y los padres, en general, tienen escaso protagonismo en las instituciones educativas. Es llamativa, de hecho, cierta tendencia a la *restricción de la presencia de los padres* si interpretamos como tal el amplio conjunto de normas que procuran regular los horarios y modalidades de presentación de los responsables y padres de alumnos en escuelas, liceos o escuelas técnicas. La hospitalidad (Derrida, 2004) no parece ser el lema preponderante de nuestros centros de estudio. Probablemente, una resignificación del sentido del trabajo y del lazo con el entorno y la comunidad en los dispositivos de atención a los padres y responsables de los niños permita canalizar formas menos autoritarias de intercambio con la comunidad y los padres de los alumnos.

¿Podremos resignificar esos sentidos?

La relación entre la escuela y las familias, específicamente entre los docentes y los padres, ha atravesado momentos de confianza, conferidos por el «*pacto fundante*» (Romano, 2014), y de interpelación, descrédito y desconfianza, de manifiesto hoy. La tensión de la actualidad se recoge en un sucinto análisis de la prensa en los años 2014 a 2016, años en que podría situarse el estallido de las agresiones a docentes por parte de los padres de sus alumnos. Sin embargo, ese estallido podría responder al ingenio de los medios para convertir en infinito un esporádico número de agresiones a docentes por vía de la repartición. Una lectura a los titulares de prensa da cuenta del momento que parece atravesar esta relación: aluden a la violencia en la escuela, a las agresiones sufridas por los maestros, al peligro inminente de trabajar en la docencia. Algunos describen los episodios con mayor claridad: «Ahora golpean y patotean a los maestros» (*El País*)⁴³; «paro nacional de maestros por séptima agresión del año» (*La República*)⁴⁴; «no se puede tolerar la violencia en las escuelas» (*El Observador*)⁴⁵; «ADEMU realizó manifestación y asamblea para buscar medidas que frenen

⁴³ Fischer, D (4 de mayo de 2014). Diario *El País*.

⁴⁴ Diario La República (16 de julio de 2014) Paro nacional de maestros por séptima agresión del año.

⁴⁵ Diario El observador(17 de Julio de 2014) Juez: no se puede tolerar la violencia en las escuelas

la violencia en las escuelas» (*La Diaria*)⁴⁶; «reclaman prisión para poner fin a las agresiones a las maestras» (*El Observador*)⁴⁷.

Desde el comienzo del año lectivo de 2014 se registraron sucesivos episodios de agresión física y verbal a maestros, denunciados en Montevideo, Rocha, Durazno y Rivera. En consecuencia, la crónica se hizo eco de la escalada de violencia de la que eran víctimas los docentes; por su parte, los sindicatos apoyaron a los docentes agredidos y propusieron que los maestros portaran un lazo azul para recordar y reflexionar sobre estos hechos. Asimismo, durante el año 2016 se produjo una serie de agresiones a maestros y profesores que desataron el debate acerca de la peligrosidad de las familias y la vulnerabilidad de los docentes.

Sin duda, la ola de agresiones a docentes fue tema de discusión en distintos ámbitos de la sociedad. Al respecto, desde las filas del sindicato se hizo hincapié en las situaciones de violencia a las que eran sometidos, mientras que desde las autoridades se enfatizó que las agresiones eran inusuales y no reflejaban el vínculo de los docentes con las familias. En esta disputa no se hizo esperar el poder político, que propuso la «solución» de legislar los ataques a docentes con prisión o penas alternativas⁴⁸. Y como telón de fondo, el eco constante de los medios de comunicación que plasmaban en sus páginas las violentas escenas de las que eran víctimas los docentes. Así, con exquisita precisión, describían los insultos, golpes y agravios, afirmando la idea de *violencia, caos y crisis* que “atraviesa” la educación (pública).

La tensa calma que reinaba ante las familias y los docentes, amparada en un correlato discursivo que le dio sentido, parece haber llegado a su fin. Más allá de la espectacularidad y dimensión que los medios de comunicación intentan darle al fenómeno, colmándolo de detalles y pormenores sangrientos, hay una tensión que está planteada y que difícilmente se salde culpabilizando a las familias y victimizando a los docentes, o viceversa. Esta tensión instala por lo menos dos problemas. Por un lado, la dificultad a la hora de debatir acerca de los problemas de la educación. Es decir, parece que las discusiones se saldan en torno a la construcción de buenos y malos y de restricciones salvadoras que diluirán el conflicto. En este sentido, los discursos incansables sobre la crisis de la educación (pública) muestran un empobrecimiento de la discusión que no conduce a ningún lugar. O quizá sí, a la naturalización sobre el discurso de la *crisis* no como acto azaroso, sino como resultado de la

⁴⁶ Diario La Diaria (05 de agosto de 2014) ADEMU realizó manifestación y asamblea para buscar medidas que frenen la violencia en las escuelas.

⁴⁷ Diario El Observador (4 de agosto de 2014) Reclaman prisión para poner fin a agresiones a las maestras

⁷ Diario El País (12 de julio de 2014) Proponen penalizar insultos a docentes.

cristalización de un discurso, «por medio de lo cual se lucha» (Foucault, 1970, p. 15). La educación posee una estructura compleja, con una demanda importante y un peso simbólico innegable; por lo tanto, merece ser pensada y debatida no desde la inmediatez, sino desde el análisis de los elementos estructurales que la determinan y le dan sentido. Por otro lado, es necesario reubicar el debate acerca de las agresiones a los docentes, ya que no se agota restringiendo el ingreso de los padres a la institución escolar, ni construyendo protocolos de actuación, cerrando el portón de la escuela o introduciendo figuras mediadoras como equipos multidisciplinarios o policías comunitarios. Es preciso poner en cuestión las agresiones e interpelar qué hay detrás de un golpe al maestro.

Fundada en la confianza que otorgaba la complicidad sentimental entre madre y maestra, el dispositivo escolar y su «máquina pedagógica» (Foucault, 1975) se echaron a andar pautando una forma de habitar el espacio escolar, una única forma que establece el tiempo, el espacio, el movimiento, la palabra, el silencio; un cuerpo. De hecho,

[...] en la escuela reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes «incorrectas», gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a *pequeñas humillaciones* [...] (p. 109).

Todo aquello que no se ajuste a esa cadencia pedagógica del dispositivo se convertirá en lo que no debe pasar en la escuela; por lo tanto, será depositario de un significante a través del cual se legitimará su intervención. Esa forma de habitar el espacio escolar se ha constituido a partir de infinitas violencias, a veces invisibles y casi imperceptibles, que garantizaron la efectividad del dispositivo. En ese marco, la escuela es quien tiene la *verdad*, el *saber* y la *palabra*; mientras que la familia es mirada con sospecha, desconfianza y cuidado. En esa asimetría se consolidó un pacto entre ambas, amparado en promesas que la escuela parece haber dejado de cumplir.

Entonces, la tensa calma que caracterizó la relación entre ambas parece formar parte de un pasado idealizado, porque en la actualidad existe:

[...] una relación asimétrica sin pacto, en la cual se reclama cada vez más a la escuela hacerse cargo de nuevas tareas, y se la responsabiliza por cuestiones cada vez

más alejadas de lo educativo, al mismo tiempo que, como reflejo de esta situación, la escuela comienza a reclamarle más cosas a las familias (Romano, 2014, p. 133).

Esas tensiones parecen tramitarse bajo la afirmación fantasmática de que en el pasado todo fue mejor. Entonces, se idealiza la escuela, el maestro, el alumno, y se añora algo que se desvanece en el recuerdo. En efecto, muchas veces los datos dan cuenta de que esas evocaciones no se pueden sostener. En la relación escuela-familia acontece algo similar, se suelen idealizar las familias del pasado en contraposición a las familias erráticas y poco comprometidas del presente. La aparente armonía entre ambas instituciones ha sufrido los avatares del tiempo y de las promesas no siempre cumplidas. Pero ¿qué entraña un golpe al maestro?

En la escuela se pauta la normalidad bajo estrictos rituales pedagógicos. Así, “gestionar (la) en base al mérito, a la disciplina, a la sujeción a la disposición de tiempos y espacios es una ocupación cotidiana y central de los docentes” (Narodowski, 2006, p. 19). En el dispositivo escolar se establece una red de relaciones de poder que forman un engranaje del que el docente forma parte. Pero, como indica Foucault: “donde hay poder, hay resistencia; esta no está nunca en posición de exterioridad con respecto al poder y constituye, en cambio, el otro término en las relaciones de poder, su irreductible contracara” (Foucault, 1978, p. 225).

Así, el docente, al igual que el poder *pastoral* (Foucault, 1978), ha sufrido los avatares de la *resistencia*. Provisto de técnicas y procedimientos que le permitieron el dominio de las almas y de los cuerpos, encontró (siempre) formas de ser *resistido*, las cuales se manifestaron a través de contraconductas que se tradujeron en insumisiones o rebeliones (Foucault, 1978, p. 225), que pueden ser leídas como formas de erosionar un poder sutilmente agobiante, pero también pueden resultar formas de resignificar el poder y sus efectos.

En este sentido, las agresiones sufridas por los maestros y profesores, más que un ataque a figuras específicas, pueden ser pensadas como una forma de resistencia al *poder (pastoral)* (Foucault, 1976) y a la autoridad encarnada en el “*pastor*”, en el maestro. Es posible que el golpe sea la expresión máxima de resistencia, porque quizá representa el síntoma de una búsqueda *entrapada* para interpelar los mandatos del pastor y decir: “No queremos quedar atrapados en ese sistema de observación, de examen perpetuo que nos juzga de manera constante, nos dice lo que somos en lo más recóndito de nosotros mismos...” (Foucault, 1976, p. 238).

Esa forma de resistencia está atrapada porque es visible, es fáctica, es enunciable, los medios pueden dar cuenta de ella y dedicarle varias editoriales narrando su espectacularidad y magnitud. Mientras que en el dispositivo escolar el poder se desliza sutilmente de forma casi imperceptible, dando muestra de su complejidad, su “inevitabilidad (e) imposibilidad de eludirlo” (Foucault, 1999, p. 27). Entonces, es preciso repensar qué hay en las entrañas de un golpe al pastor, porque no se trata de culpabilizar a los docentes ni a las familias, sino intentar escudriñar, cercar, los efectos del poder, sus tensiones y sus propias contradicciones. Quizá, abrir espacios a otras miradas en torno a esas resistencias permita construir nuevas formas de habitar el espacio escolar.

Emergencia del concepto de “inclusión” en educación

La defensa de la inclusión en educación denuncia, a todas luces, el reconocimiento de que existe una educación excluyente. Tal como es propio de toda la expansión educativa de la enseñanza media en América Latina, el debate no se centra ya en la inexistencia de ofertas o la imposibilidad del acceso, sino en el hecho de que existen dinámicas de exclusión en la inclusión (Gentili, 2011). Parte de ellas, específicamente aquellas generadas en los años noventa, tuvieron impacto en la construcción de respuestas de defensa social, y en la consolidación de un discurso conservador sobre la naturaleza de los jóvenes y de la cuestión social. El crecimiento y la hegemonía de diagnósticos sociales incidieron paulatinamente en los imaginarios sobre las posibilidades integradoras de la educación, a medida que daban cuenta del impacto que los déficits sociales en aumento tenían sobre ella. Ello consolidó un sentimiento de imposibilidad o desistimiento respecto de lo que la institución podría hacer en un contexto de crecimiento de la pobreza y reproducción de la misma. Los reclamos por la integración, por la desafiliación, se instalan en momentos en que el sistema menos cree en las posibilidades de integración social de los más pobres. Porque, aunque los años noventa fueron el escenario privilegiado de políticas que centraban sus expectativas en la educación (Birgin y otras, 1998) –y más allá de la escasez de los recursos destinados a ella–, también fueron escenario de consolidación de un discurso conservador que determinó el descreimiento en la posibilidad de la reinserción social y el progreso de los sectores vulnerables (Morás, 1994).

Es real que la coyuntura vivida en el país desde el período anterior a la dictadura explica la transformación del tejido social, el estancamiento de sus procesos de desarrollo social y económico, y el aumento de fenómenos de vulnerabilidad (Katzman, 1999). Las

respuestas instaladas en la recomposición democrática y que legitimaron salidas neoliberales también incidieron en los altos niveles de precarización de la cuestión social. En este marco, la recuperación del pensamiento social propio de la producción europea de los años setenta en nuestro país y la incorporación de varias de las tendencias apuntadas por estas orientaciones en la producción de sus investigaciones, explican la emergencia de una línea de análisis que focalizó la reproducción de la desigualdad social en la escuela.

Ello no corresponde a una sociedad que tiene históricos mecanismos de reproducción de una estructura social estable –contexto propio de los países europeos en los que estos trabajos se realizan– y en la que se busca mostrar lo inamovible de la misma, sino a la necesidad de mostrar cómo la escuela dejó de ser aquel mecanismo de ascenso social tan caro al país (Bayce, 1985). Históricamente, la función integradora de la educación en tanto canal de movilidad social contribuyó a consolidar las clases medias. Pero la ausencia de correlato en la expansión económica terminó con esta tendencia. La importancia de la expansión educativa, la creciente cobertura de la matrícula secundaria y universitaria, la reducción del analfabetismo y la posterior masificación de la educación, se combinaron con la rigidez de las dimensiones económicas, generando tensiones crecientes del sistema (Lémez, 1989). Ello, sin contar el proceso que desarticuló la tradición pedagógica que alcanzara su mayor relevancia en los años sesenta por vía de destituciones masivas, sanciones a docentes y censuras de textos. El autoritarismo, en este sentido, introdujo un fuerte retroceso en los modos de entender la educación (Romano, 2010).

Progresivamente, la dinámica de la reproducción y sus lógicas en las instituciones educativas, pensadas como sistema que genera trayectorias diferenciadas por sectores sociales –*filières*–, constituyó la matriz de los estudios que procuraban buscar nuevos diseños escolares para la Reforma de la Educación (Rama, 1991). Fue con escasos recursos destinados a la educación –los cuales a duras penas saldaban los déficits arrojados por el período dictatorial y la histórica desinversión en infancia y educación– que los objetivos de expansión de la enseñanza media se reforzaron.

Con fuertes desigualdades en el destino escolar de la población a través de la constitución de trayectorias desiguales (ANEP. MEMFOD, 2003) y del bloqueo de las posibilidades estructurales de ascenso social, el Uruguay comenzó a experimentar los propios procesos vividos ya en varios países de América Latina (Pontes Sposito, 2001), revirtiendo lo que fuera su historia hasta mediados de siglo. Es importante mostrar cómo dicho proceso de igualación entre los diferentes sectores sociales de la educación fue también un proceso en

construcción que se detuvo, más que una realidad consolidada.

Pero la educación no resume ya la cuestión de los jóvenes. Entrados los noventa, múltiples investigaciones analizan los procesos vividos por la niñez y la adolescencia desde variadas perspectivas, en un contexto que ya asume el estancamiento social como dato. La marginalidad y la vulnerabilidad, el desempleo juvenil y la precariedad del trabajo, la violencia doméstica, la violencia social y escolar, las trayectorias desiguales en la educación, los cambios en la composición familiar de los hogares y las jefaturas femeninas de mujeres pobres, la maternidad adolescente y la migración de los jóvenes configuran los nuevos problemas que se instalan en la agenda social y originarán gran parte de las políticas de fines de los años noventa en adelante (Lovesio y Viscardi, 2003).

La lectura que primó en este panorama combinaba dos explicaciones. La primera, vinculada a las dificultades de concretar el objetivo de la universalización de la Enseñanza Media, objetivo cumplido ya para la Enseñanza Primaria. La segunda, vinculada a las características de momento de la realidad educativa y social. Se naturalizó la idea de que había que atender el problema de la pobreza, y de los jóvenes pobres, como si el trabajo en ese sector pudiera revertir las dinámicas estructurales que originaron y explican la vulnerabilidad social.

El asistencialismo precario que se desarrolló intentó paliar los efectos de la pobreza en la escuela, a través de algunos dispositivos que se insertaban en los intersticios posibles del sistema educativo. A ello se sumaron nuevos diseños que pretendían modificar puntualmente determinadas características del modelo educativo que era universal en nuestra matriz social, para adaptarlo a las necesidades de determinados sectores de población. Los mayores problemas de este modelo residen en la imposibilidad de incidir en las causas estructurales de la reproducción social de trayectorias escolares diferenciadas por sectores sociales, y en la consolidación de la fragmentación del sistema educativo que genera circuitos diferenciales para aquellos que provienen de distintos sectores sociales (Martinis, 2011).

En este contexto crece el discurso relativo a la violencia social y la emergencia de la violencia escolar, como nuevo dato de la realidad educativa. La perspectiva en la cual se comenzaron a identificar los problemas vividos en los centros educativos en tanto problemas de convivencia o civilidad, supuso rever la concepción conceptual bajo la cual se incorporó este problema. La misma naturalizó como “violencia escolar” aquello que en el discurso cotidiano de los centros asimilaba todo problema de convivencia escolar.

Cobra centralidad el problema de las *normas* y los *valores*, pero en clave de violencia y crítica a los procesos de intercambio y socialización al interior de los centros educativos: respeto de normas, desacuerdos entre docentes y estudiantes, transgresión de normas escolares y sociales. En este proceso, el discurso trastoca la naturaleza y magnitud del fenómeno instalando como violencia del problema de los vínculos en la escuela. De hecho, ya la investigación instalaba que, en general, el conjunto del malestar vivido en los centros tenía mucho más que ver con el conflicto ocasionado por las incivildades, las pequeñas humillaciones, las “faltas de respeto” o el desorden, que estrictamente por las violencias (Viscardi, 1999).

El discurso de la violencia escolar es potenciado por el de la violencia social que coloca a los jóvenes pobres en el centro de la conflictividad, transfiriendo a ella la culpa de varios males. En él, los jóvenes que protagonizan delitos y violencias son olvidados en lo que refiere a los orígenes sociales de su condición y a la vulneración de un amplio conjunto de sus derechos, y son recordados únicamente por cometer actos de violencia. Ello explica, por ejemplo, la asociación creciente entre peligrosidad, violencia y juventud, que se observa en los medios (Sánchez Vilela, 2007). En el discurso de la inseguridad –que comienza a volverse hegemónico–, las causas estructurales de la violencia social son negadas y las violencias institucionales son usualmente invisibilizadas.

En el sistema educativo, esto se traduce con particularidades. Nos encontramos, a mediados de los noventa, con un escenario marcado por el intento de llevar a cabo la reforma educativa promulgada por Germán Rama. La misma explicitó un conflicto que expresaba las diferencias frente a un proyecto concreto y a la política que, se entendía, traducía este proyecto. Los gremios docentes se opusieron fuertemente a esta reforma haciendo llegar sus críticas, y también los estudiantes se organizaron y movilizaron fuertemente en su contra (Graña, 1996). En ese momento, la violencia estructural de la escuela fue interpretada en tanto continuidad de políticas que no resuelven el problema del salario docente y la inversión edilicia, a la vez que pretendían paliar los efectos del modelo social en curso, por vía de algunas adaptaciones y ajustes necesarios para promover la adaptación al mercado y al mundo del trabajo.

Es en estos años que se consolidan medidas que caracterizan, en el sistema educativo, respuestas cercanas a un modelo de control social más orientado a la defensa de la institución, acentuando tendencias disciplinarias presentes en las bases fundacionales del mismo y reforzadas en el período autoritario. Los equipos multidisciplinares se incorporan a variedad

de centros, y la vigilancia policial se instala, los enrejados y las alarmas proliferan, y se crean unidades especializadas de atención al problema de la violencia escolar. Los gremios docentes también hacen suya la problemática que se expande a la sociedad (Fernández Bentancor, 1999).

Siguen sin enunciarse, no obstante, varias de las prácticas que generan la desafiliación escolar y cuyo fundamento también es relativo a cuestiones normativas y vinculares, pero del mundo adulto: el ausentismo docente, la desatención al que no puede seguir el curso, la expulsión como medida de disciplina escolar, entre otros. Se perpetúan de este modo un conjunto de prácticas que muestran una violencia institucional real, pero nunca objetivada ni enunciada como tal por la institución. El discurso que se expande es el de la violencia social que los alumnos traen y que impide realizar la tarea escolar, violencia que se observa como resultado del deterioro del tejido social en el que debe operar la escuela.

De hecho, la violencia doméstica se instaura como paradigma legítimo desde el cual hablar de la violencia social. Es la violencia sufrida por los niños en su hogar y es del orden de lo privado, no de lo público, lo cual explica que por definición poco pueda actuar la escuela sobre ella. A nivel discursivo se suma el problema que la pobreza “potencia” en los jóvenes y que es el de la delincuencia. Al igual que en los medios, ambas dimensiones eran absorbidas por la institución como dimensiones explicativas y antecedentes del conflicto escolar, del cual se sentía ajena al no visualizar la violencia que ella misma producía o reproducía, pero que no explicitaba ni atendía. Las incivildades e inconductas de los niños, niñas y adolescentes, por ejemplo, nunca fueron conceptualizadas como resistencia al orden escolar (Giroux, 1992).

Tendencias y factores de cambio

¿Cómo interpretar el panorama? La educación actual está viviendo una vertiginosa necesidad de redefinición de sus objetivos, y prácticas. Como señala Tedesco (2012) el vínculo entre educación y sociedad varía según cada momento en el tiempo. Si en la fundación del estado uruguayo tuvo un rol eminentemente *político*, relativo a la consolidación del ciudadano, y posteriormente estuvo vinculado a la economía, orientado a la preparación para el mercado laboral, actualmente la educación, se tensiona hacia una reconfiguración que permita unir funcionalidad, subjetividad, participación e inclusión en el marco de fuerte fragmentación social (INEEd, 2013).

Uno de los principales pilares de la mejora educativa se centra en las *políticas de*

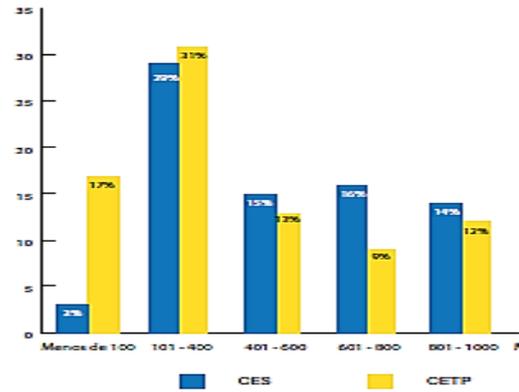
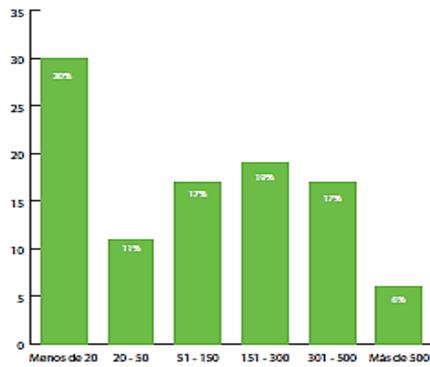
subjetividad (Tedesco, 2000; Viscardi, 2011): se señala la necesidad de cambiar las lógicas institucionales, generando un entorno en el cual las experiencias y prácticas docentes puedan ser formuladas y evaluadas en el marco de un proyecto colectivo de centro. Sin embargo, todo indica la existencia un escenario agonístico a la hora de desandar las dinámicas que sustentan las bases subjetivas e institucionales de las prácticas excluyentes de educación. Si la arquitectura política del sistema de enseñanza media y las dinámicas que sustentan el intercambio cotidiano no se cuestionan, sus efectos se reproducen para bien y para mal.

En este sentido, pensar las tradiciones educativas que han estructurado al sistema es clave para desandar aquellas que hoy contribuyen a la exclusión, tales como el rechazo a la comunidad, las dinámicas disciplinarias y controladoras de vínculo con los adolescentes o la perpetuación de una cultura autoritaria carente de reconocimiento del otro. Si ellas no son sujetas a la necesaria revisión, decantan en didácticas, normas y modalidades de sanción que se reproducen sistémicamente sin la necesaria comprensión de que ellas mismas erosionan las relaciones de convivencia, el vínculo con el saber y, por tanto, impiden que el derecho a la educación devenga en la transformación de las prácticas perpetrándose en la asistencia rutinaria, fuente de la exclusión, el desprecio, las humillaciones y el conflicto que surcan las relaciones interpersonales de varios centros educativos. Continúa, en este panorama, la idea de que estos elementos nada tienen que ver con el malestar docente, o los resultados educativos y se perpetúa la imagen de que el conflicto “viene de afuera” y de que la institución no genera conflicto o violencia (Rivero, Viscardi, 2015).

Sin embargo, también “viene de adentro”. Pensemos cómo y, para ello, demos cuenta de la más básica de las dimensiones: la cantidad de estudiantes de cada centro. Del análisis de la matrícula que se encuentra en cada centro educativo de nuestro país, surgen situaciones diferenciales en cada Consejo de Educación. De la masificación (centros con más de 1500 alumnos) a la escasez de alumnos (escuelas rurales con menos de 10 niños), encontramos en Uruguay, todo tipo de situaciones.

CEIP

Enseñanza media



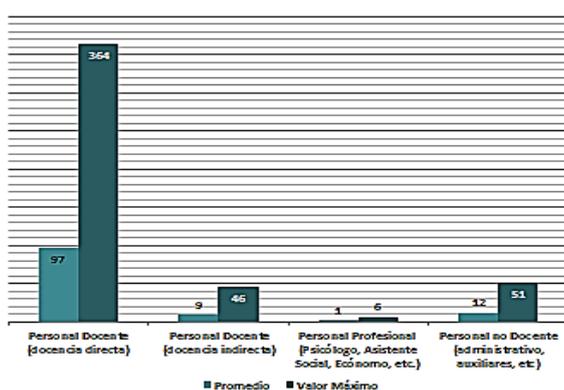
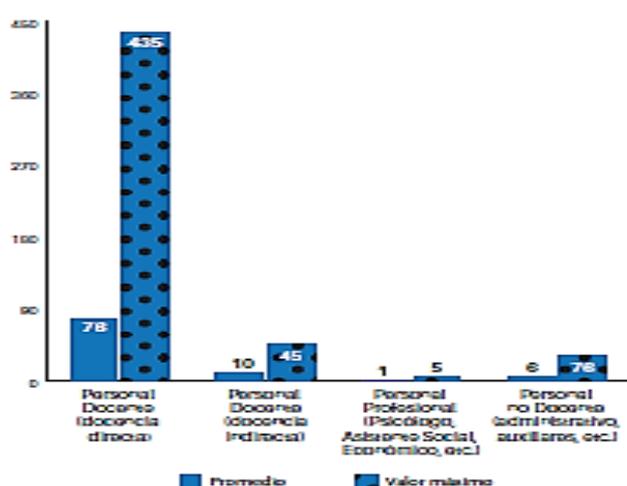
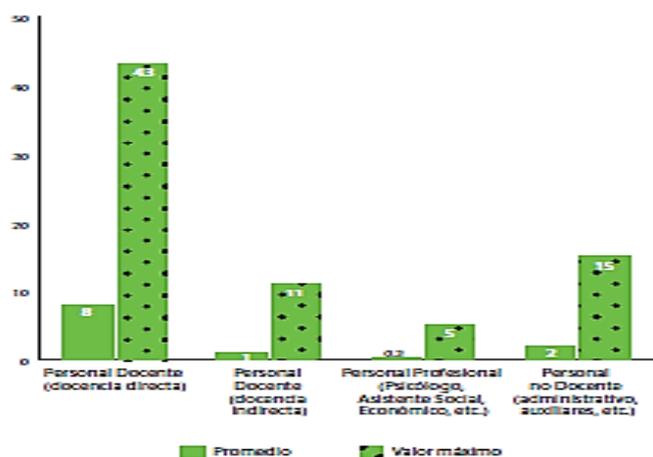
Fuente: Viscardi, Alonso, 2015.

Si pensamos en la menos frecuente de las situaciones, el vacío de gente, es real que la escasez de alumnos puede atentar contra la posibilidad de construir bases plurales para la educación en ciudadanía. Pero ello se contrarresta, muchas veces, en el hecho de que la llegada de un centro educativo a espacios rurales que cuentan con pocas chances de desarrollo social constituye, en sí, un acto político de soporte a la construcción de ciudadanía y a la defensa del derecho a la educación.

Ahora claramente, tal como se observa en muchas ciudades del país y especialmente en la capital, la existencia de centros educativos masificados constituye un dato estructuralmente desestimulante para la conformación de un proyecto educativo colectivamente compartido. Usualmente, el anonimato que prima en los centros masivos atenta contra la posibilidad de generar espacios de diálogo, dinámicas de reconocimiento y prácticas eficaces de intercambio entre todos los actores del centro.

Cada centro en funcionamiento es un espacio en formación en ciudadanía. Depende, por tanto, del impulso de sus colectivos docentes el sentido otorgado a esta formación. La presencia de centros que atienden a una matrícula que supera los 800 estudiantes tiene su correlato en la existencia de colectivos docentes que superan las 200 personas en muchos centros. Es difícil pensar, sobre todo a nivel de enseñanza media, en la sustentabilidad de un proyecto pedagógico, sea cual sea su naturaleza, con un cuerpo de profesores y docentes tan extendido. Se hace difícil encontrar los tiempos, los espacios de diálogo y el trabajo común en una línea consensuada por los representantes de la institución.

Estructura del personal docente



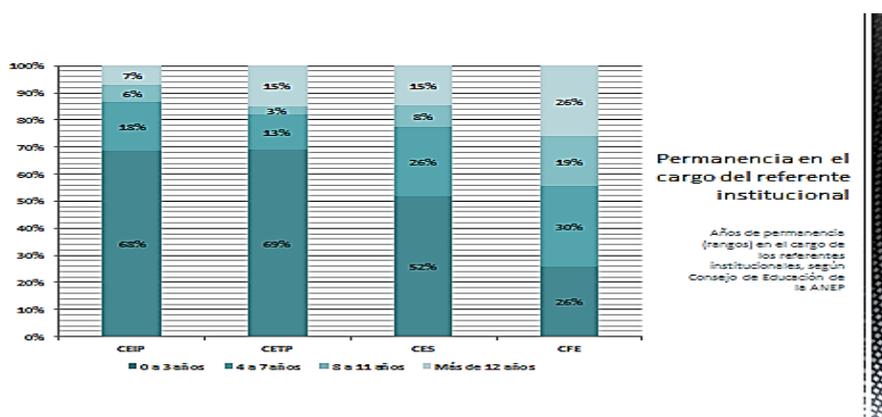
Bloque 2.
Estructura del personal de los centros educativos del CETP

Promedio y valor máximo para cada categoría funcional entre los centros educativos censados en el CETP

Fuente: Viscardi, Alonso, 2015

Pensando además en el cuerpo docente y el equipo directivo que habrán de dar cabida a las dinámicas, prácticas y proyectos de un centro educativo, si a la cantidad de alumnado atendido por un profesorado o cuerpo de maestros más o menos extenso, se suman las posibilidades de concretar la existencia de un proyecto institucional de cada centro, la escasa

permanencia que los directores de centro tienen en sus cargos es otro factor que debilita la consolidación de dinámicas sostenibles para la inclusión educativa. Si bien hay varios indicios de movilidad de la carrera docente que son positivos en términos de estímulo y se perciben a través del acceso a edades tempranas a los cargos de dirección, también es verdad que la escasa permanencia de muchos directores en sus puestos de trabajo atenta contra las posibilidades de sostener en el tiempo un programa o proyecto inclusivo, que atienda a los procesos que generan desestimiento y que se sostenga en el tiempo acumulando sus prácticas y generando tradiciones.



Fuente: Viscardi, Alonso, 2015

Gran parte de los proyectos educativos, inclusivos y de promoción de convivencia se juegan en la naturaleza de las normas que cada centro educativo se da para regular las rutinas, las prácticas y la orientación vincular con el otro. La emergencia de un importante conjunto de reglas que fortalecen valores vinculares asociados al rechazo a la violencia, al diálogo, al reconocimiento del otro, al respeto por la diferencia, a la solidaridad, al respeto por la diversidad, son indicadores auspiciosos a la hora de imaginar una comunidad educativa democrática, plural e inclusiva. No obstante ello, también aparece de forma sistemática la reiteración de mandatos disciplinares relativos a la rutina escolar, el uso de sus espacios, de la higiene, de la presentación de la persona y del respeto a la autoridad que representan el cargo o el referente adulto.

Las reglas de convivencia: primera norma enunciada en los centros educativos



Fuente: Viscardi, Alonso, 2015

Se consolidan así un conjunto de mandatos que no promueven valores vinculares significativos para la inclusión y la diversidad. En los contextos en que se construyen los sentidos actuales de la adolescencia, pueden ser obsoletos y vividos como ilegítimamente autoritarios si no se complementan con proyectos participativos. La disciplina es imprescindible en contextos y colectivos de compleja articulación. La noción de respeto a la Ley también es clave. Pero un centro educativo requiere de valores alternativos para canalizar el vínculo con el otro, esencia del trabajo docente.

En momentos en que el saber pierde eficacia simbólica como dimensión del vínculo con el adulto, y la permanencia en el liceo se ve interpelada por la falta de legitimidad de los roles tradicionales, el odio, la violencia, la transgresión son del orden de la visibilidad, y del reconocimiento. Por esto estallan sistemáticamente en recurrentes “faltas de respeto”, humillación y destrato hacia los pares o hacia los adultos. Sumado a ello, la invisibilidad, el silencio, la quietud, el ocultamiento, la sobriedad, la búsqueda de la aceptación, el temor al ridículo, la ausencia de estilo propio, son los atributos de una enorme cantidad de jóvenes que se sitúan en el espacio social del liceo de un modo que ni les imposibilita su continuidad, ni los torna actores o protagonistas de la situación. A través de esta propuesta se ha buscado revertir, en alguna medida, algunos de estos procesos, tendiendo a generar un espacio de respeto, creatividad y diversidad.

Por lo pronto, de no transformarse esta realidad, el panorama existente consolidará –a nuestro entender- tres procesos que ya existen en el país: la fragmentación estructural y cultural del sistema educativo; la reproducción e invisibilidad de prácticas de violencia institucional y la continuidad de la desafiliación educativa a pesar de la mejora de la inversión en el sector (Viscardi y Alonso, 2013).

El aumento de la fragmentación del sistema se observa en la consolidación de los circuitos, tanto públicos como privados, que diferencian ofertas y modelos para los distintos sectores sociales, además de destinar los mejores recursos y condiciones estructurales a la educación de los más fortalecidos. Se establecen así circuitos y canales que consolidan culturas institucionales diferenciadas y cuyo conocimiento e indagación es imprescindible fortalecer. Los resultados arrojados por PISA (OECD, 2010) muestran parte de este proceso, pero este no puede explicarse solamente –ni mucho menos–por lo que ocurre en la matriz social y de origen, sino que también se explica por dinámicas institucionales.

Por lo pronto, el panorama educativo actual continúa teniendo a la Educación Media como principal desafío en tanto no se ha logrado el objetivo de la universalización más allá del acceso, y esto sin hablar de las diferencias en los aprendizajes logrados. Los datos muestran una disminución en el grado de desvinculación del sistema educativo, pero su importancia continúa a la orden del día. (Cardozo Politi, 2016; MEC, 2012). En este contexto, la reproducción de pautas excluyentes en la educación toca a diversos derechos consagrados en la nueva Ley General de Educación. En este sentido, las diversas formas de exclusión que los circuitos culturales fragmentados de un sistema tan complejo generan no se resumen a la discriminación de los carentes. Abarcan el cuerpo, el género, las generaciones, las características culturales, religiosas, familiares y económicas entre otras. La inclusión educativa es necesaria para los excluidos de siempre, pero también para una sociedad desigual en que la educación de los sectores acomodados –bajo su aparente “funcionalidad”- alimenta valores y prácticas que también consolidan valores que atentan contra los derechos de niños y adolescentes.

Habitar juntos el espacio escolar: una vez más, la normalidad en cuestión

La Administración Nacional de Educación Pública es, sin dudas, el organismo del estado uruguayo más amplio y extendido: asisten a ella unos 660.000 alumnos (MEC, 2012), cuenta con una red de más de 2900 centros educativos dispersos en todo el país y se desempeñan en ella más de 42.000 docentes (ANEP, 2008). Atiende cuatro niveles de

enseñanza –inicial, primaria, media y terciaria- a través de cuatro Consejos de Educación y despliega multiplicidad de acciones y programas que impactan en los niños, adolescentes y jóvenes, así como en sus hogares de origen y en la comunidad en que se inserta. La cotidianidad escolar, en la que se construye la política educativa real, no se nutre de la enunciación de la norma y de la definición de la política. Se alimenta del espacio que, entre la enunciación y la práctica, llenan aquellos que operan la norma y la ponen en acción. Y este espacio se compone de las leyes, de la ideología, de las orientaciones de sentido de quienes activan las normas y de las situaciones concretas en las que entran en relación con otros actores. Pensemos, entonces, en la posibilidad de habitar juntos este espacio.

Tiempo en el que emergen voces que aclaman un liceo “normal”, poniendo en cuestión la educabilidad de muchos estudiantes (especialmente de ciertos sectores de la sociedad). Tiempo donde parece que algunos no deberían estar porque tienen dificultades y requieren de otros espacios para aprender. Tiempo en el que es preciso evocar otros tiempos, otros estudiantes, distintos, *otros*. Donde subyace una melancólica y paralizante idea que dice de otros momentos donde todo (aparentemente) fue mejor. Alusión que dice responder a una materialidad concreta donde la matrícula de estudiantes era considerablemente inferior y quienes accedían a ella representaban ciertos sectores de la sociedad.

Todas estas voces nos advierten acerca de la necesidad de repensar la implicancia de *habitar juntos* el espacio escolar. Esta, como tantas discusiones en torno a la educación, se ha simplificado en la demonización de estudiantes imposibles y la victimización de docentes imposibilitados. Esa simplificación ha entrampado la discusión porque coloca a los docentes en una paralizante imposibilidad. Es decir, refuerza una apelación melancólica al pasado que inmoviliza, en tanto evoca aquello que fue y obstaculiza la construcción de lo que será. Esto constituye un punto central de la cuestión, puesto que los docentes son una pieza calve en la construcción de lo nuevo (no lo innovador) como lo portador de posibilidad y no como superación de lo ya existente.

La expansión en la matrícula se erige como el argumento que explica el estallido de los problemas en la educación, principalmente en la educación secundaria. Lentamente se instala en el discurso docente la imposibilidad de trabajar con un *otro* signado por la carencia, la ineducabilidad, la disrupción, la enfermedad. De ese modo, se construye una relación pedagógica mediada por una mirada patologizante (Antelo, 2010).

Así, se incrementa la demanda de especialistas que puedan dar cuenta de la

enfermedad, del déficit y de la carencia de esos *otros* que habitan el espacio escolar. La relación pedagógica es atravesada por el diagnóstico, la medicalización y la derivación de aquellos que no se ajustan a las formas de lo escolar. Al respecto, una de las posibles lecturas es que la enfermedad es parte de estos tiempos líquidos (Bauman, 2003), y que el docente es el rehén más próximo de ella; otra, es que quizá la enfermedad se ha constituido en un perverso mecanismo que centra en el sujeto la imposibilidad, y lo clausura. Progresivamente, se instala cierto “sentido común” con pretensiones de totalidad como la única forma posible de pensar lo escolar. Esto implica reconocer que esa pretensión es inherente al carácter ideológico de todo discurso; formación discursiva específica que involucra ideas, actos y relaciones, objetos e instituciones articulados en torno a una significación particular (...), un sistema de significados originario, fijo, total, positivo, completo, universal (Buenfil, 1991, p. 6).

¿Se trata entonces de negar las dificultades que enfrentan los docentes en el aula? Quizá se trata de dar nuevos rodeos a la cuestión y recuperar la responsabilidad que nos coloca como parte del problema y de la solución. Esto implica desplazar la mirada del déficit, la enfermedad o la carencia que coloca el problema en la *otredad*.

Es preciso repensar acerca del reclamo de un liceo “normal” y la necesidad de que se queden quienes deben estar. Porque ¿quiénes deben estar?, ¿quiénes deben permanecer fuera?, ¿cómo se tramita la responsabilidad con los que se fueron? ¿Acaso la derivación, el abandono, la deserción, la partida eximen al docente de la responsabilidad de ese *otro*? ¿Será que podemos desentendernos de los que están afuera?

Según ciertas constelaciones discursivas, es en la actualidad donde estallan los principales problemas de la educación. En algunos de ellos subyace una concepción de los sujetos de la educación vinculada al conflicto, pero en su acepción negativa. Es decir, el *conflicto* entendido como problema de esos *otros*: los incorregibles, los que molestan, los que no aprenden, los que disrumpen. Esos a quienes ciertas lógicas atribuyen al aluvión de foráneos fruto de la masificación que trajo consigo los problemas que enfrenta el sistema educativo. Esos que han venido a alterar el orden de un dispositivo donde a cada uno le corresponde su justo lugar. Los lugares guionados (Narodowski, 2005) que deben ser ocupados por docentes y alumnos.

Esos que parecen nuevos siempre estuvieron ahí y significaron una preocupación para el dispositivo escolar. De ello nos advierte Puiggrós (1990) al analizar registros de los

orígenes del sistema educativo que anunciaban la necesidad de abordar la problemática de los incorregibles que “perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalientan a la maestra e influyen a sus condiscípulos” (Puiggrós, 1990, p. 127).

Históricamente, se desplegaron mecanismos tendientes a la erradicación de lo que pudiera significar el *conflicto*. Se fueron configurando prácticas amparadas en la legitimidad del discurso médico, que coadyuvó a determinar quiénes debían permanecer afuera. Es en la emergencia del discurso médico donde se articula un dispositivo de poder (Foucault, 1973, p.30) a partir del cual se ordenan las tácticas y las estrategias que dan origen a afirmaciones, negaciones, a todo un juego de verdad. Ese discurso en torno a la *otredad* se constituye como productor de una serie de enunciados que se presentan como enunciados legítimos (Foucault, 1973, p. 34). Así, el dispositivo escolar fue ubicando a cada uno en el lugar que le “corresponde”. Tal vez sea preciso interpelarnos acerca del lugar que le corresponde a cada uno, porque parece que dejar de estar en un lugar esfuma el problema; parece que si algunos alumnos dejan de estar, mágicamente todo se soluciona. La ausencia parece justificarse a partir de los problemas familiares, las características del contexto, la violencia del barrio, o con algún pomposo informe médico que da cuenta de las carencias, los déficits y la enfermedad. Pero ¿dónde están aquellos a quienes la escuela (¿no?) es el lugar que les corresponde?, ¿cuándo la escuela deja de ser el lugar que corresponde?, ¿a quiénes no les corresponde? ¿Acaso la ausencia de un cuerpo nos exime de la responsabilidad con ese *otro*?

Las formas de habitar el espacio escolar están atravesadas por los rituales que configuran dicho espacio y muchas veces obstaculizan las maneras de habitarlo. En él se configura la palabra, el silencio, el cuerpo, la mirada. En un espacio caracterizado por aulas en las que las actividades fundamentales ocurren mientras los estudiantes están sentados, siguiendo una secuencia de actividad que determina un currículo fragmentado por cursos y un horario que establece un momento y un tempo para el aprendizaje académico que lo separa a la vez de otras experiencias y saberes (Contreras, 2003, p.30).

En ese espacio también se han configurado formas de aprender, únicas, lineales, predecibles, signadas por una normalidad que al sujeto lo pretende transitando por un único camino de desarrollo según niveles uniformes y que mide como desvío, como retraso, etc., todo alejamiento de ese rumbo (Terigi, 2010, p. 100). En él, quienes no responden a esas formas de aprender se constituyen en un conflicto que se saldrá con la emergencia de un instrumento que parece empalidecer las viejas herramientas pedagógicas del docente, porque se consolida como un camino lacónico para enfrentar las incertidumbres ante ese *otro*. Este

instrumento (entre otros) es el diagnóstico, la necesidad de dar cuenta de la otredad de la manera lo más exacta posible.

Este, que representa la señal, la marca que distingue, implica atribuirle a un sujeto los rasgos que se han definido como diferencias ya establecidas bajo una categoría englobante y delimitadora: es superdotado, tiene déficit atencional, es repetidor, etc. Categorías científicas o caseras pero que definen a la persona en cuestión —en función del grupo de regencia que sugiere la categoría diagnóstica— como lo que es o, más extendidamente, como lo que no es, lo que no va bien en él, su déficit o anormalidad y lo que se puede esperar (o no) de él (Contreras, 2015).

Los diagnósticos y las clasificaciones están en sintonía con el orden escolar que se erige como el único posible y tiende a neutralizar los rasgos de los sujetos, constituyéndose desde una “normalidad” que invisibiliza los procesos históricos y políticos en los que se gestó.

La naturaleza del modelo escolar se organiza por grados, por edades, a los que le corresponde un segmento del conocimiento determinado en función de un desarrollo cognitivo, bajo pretensiones de linealidad. En él se construye un imaginario de grupo homogéneo que fácticamente es imposible alcanzar, pero está instalado en el imaginario y ha permeado el discurso de muchos docentes. Su imposibilidad refuerza la frustración y la emergencia de un discurso melancólico que parece “recuperar”, aunque sea por un momento, ese “alumno ideal” que da cuenta de la “normalidad”. Aquella que le dio sentido a sus prácticas, que lo colmó de certidumbres y que previó qué hacer con quienes no respondieran a sus lógicas. La “normalidad” colma de sentido lo escolar, amparado en las certezas de la didáctica que plantea las preguntas anticipando las respuestas. Todo lo que no se ajuste a ello inquieta, interpela y cuestiona. Lo que se pone al descubierto en esa petición de alumnos normales es la descarnada impotencia ante un método que ya no responde, la sinergia de una práctica que ya no da resultados, un conocimiento disciplinar que no es suficiente para habitar con el *otro* el espacio escolar. Eso es lo que está en juego, en tensión permanente, el conflicto latente de una forma de lo escolar que se hace trizas. Eso es lo que inquieta, es lo que duele.

Quizá no se trate de la emergencia de un nuevo público escolar, problemático, diverso, ingobernable. Tal vez, la apelación a la “normalidad es la evocación de un proyecto monocrónico (Terigi, 2010, p. 112) donde cada cosa tenía su tiempo, un tiempo único e igual para todos. Así, el dispositivo determinaba qué, cómo y cuándo se debía aprender, y

desarrolló instrumentos que dieran cuenta de ello. Pero ¿qué sucede cuando ese tiempo es alterado?, ¿cuándo los dispositivos de castigo al no cumplimiento de ese tiempo parecen no resultar? Aparece la necesidad de buscar responsabilidades que generalmente recaen en los *otros* que “alteran” esa monocromía de lo escolar.

Indudablemente, habitar juntos el espacio escolar es un desafío para los docentes. Porque asumir el compromiso de la enseñanza implica restituir nuestro lugar de enseñantes e interpelar las certezas del diagnóstico, de los discursos erigidos como verdaderos, las biografías anticipadas. Reconociendo que, en tanto otredad, lo *otro* siempre va “más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones...” (Larrosa, 2000, p. 166).

El desafío es repensar lo que implica estar con el *otro*, alterar los discursos que culpabilizan a jóvenes y adolescentes (y también a los docentes). Tensionar la idea que remite al empobrecimiento de la figura de los docentes, considerándolos como víctimas de una situación porque son quienes deben trabajar con *esos jóvenes*, conflictivos, peligrosos, *otros*. Ese lugar en el que son colocados los docentes (y que muchas veces es reforzado por ellos mismos) busca cristalizarse como verdad, y por repetición parece instalarse en el imaginario. Como verdad que empalidece la fuerza que habita en la relación pedagógica, en ese estar con el otro, en ese mirar, en ese hablar sin importar demasiado quién es el otro y de dónde viene. Sencillamente, hacer un alto para reconocerse en ese espacio escolar.

Es preciso enfrentar el conflicto entendido como posibilidad. Posibilidad que permite salirnos de la inmovilidad victimizante para recuperar el lugar de lucha y reconocimiento. Esto implica volver a preguntarnos sobre el conflicto desde la responsabilidad, sabiendo que “los problemas de la educación pública son nuestros problemas. Las decisiones por acción o por omisión que adoptemos serán de nuestra responsabilidad colectiva como sociedad. No vale hablar desde afuera, a menos que efectivamente alguien esté afuera y no crea en el valor de lo público (Santos, 2016).

El derecho a la educación: nuevas búsquedas, nuevos sentidos

La impronta que ha dejado en el sistema su consolidación histórica a fines del siglo diecinueve, con la emergencia del Estado Nación se traduce en un conjunto de principios políticos, de prácticas educativas y de dispositivos institucionales que continúan vigentes al día de hoy. Los principios políticos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad permanecen como

valor indiscutible de nuestra formación inicial, primaria, media y superior. Ellos se complementan en la nueva Ley General de Educación N° 18.437 instaurando otro conjunto de principios necesarios ante las principales dinámicas sociales que atraviesa la educación en pleno siglo veintiuno. Entre ellos, el respeto a la diversidad, la inclusión educativa de todas las personas sin discriminación alguna son consagrados al igual que una formación en ciudadanía que garantice a todos su desarrollo en tanto sujetos de derechos y el impulso a la participación como sostén de este proceso (art. 3).

Así, multiplicidad de acciones se despliegan en los centros educativos con motivo de mejorar las relaciones de convivencia y promover nuevas formas de construcción de ciudadanía. En ellas, la vida cotidiana -estructurada por tradiciones escolares conformadas por las concepciones de saber, autoridad y pedagogía propias de inicios de la modernidad- se ve interpelada al ser confrontada por actores que procuran impulsar una cultura política alternativa. Las nuevas legislaciones que, por ejemplo, se impulsaron en Argentina y Uruguay en materia de educación, dan cuenta de la necesidad de renovar los conceptos de educación, inclusión, sujeto de derecho, diversidad, participación y ciudadanía.

En Uruguay, en los últimos años, un conjunto de acciones y medidas de trabajo han procurado dar voz a aquellos que difícilmente la escuela integraba o escuchaba. Un conjunto de estos actores son los propios estudiantes. En estos casos se ha buscado legitimar la participación, permitiéndoles reunirse y agremiarse a la vez que generando mecanismos institucionales que canalizaran esta voz (Conteri y Rodríguez, 2012). Específicamente, ello se plasma en los Consejos de Participación.

Por vía de estos dispositivos, se trata de potenciar el acercamiento de quienes se encuentran integrados, en mayor o menor medida, en la vida escolar y cuya voz cuenta con diferenciales mecanismos de representación (Viscardi, Alonso, 2013). Se trata de los padres, responsables de alumnos y representantes de la comunidad educativa. En estos casos, aunque existían mecanismos tradicionales de participación (Comisión de Fomento en Inicial, Primaria y Educación Técnico Profesional, y APAL en Secundaria, por mencionar los casos representativos) se intentó que la misma se regularizara en todo el sistema de enseñanza y se ampliara en sus objetivos.

La consagración de estos dispositivos ha desatado un conjunto de tendencias que por momentos tanto consolidan como interpelan las prácticas de nuestro sistema de enseñanza y sus modalidades institucionales. Algunos de ellos procuran revertir los efectos que genera

todo sistema burocrático legal de acción. En la ANEP, los problemas educativos se asocian muchas veces a dinámicas de decisión que, en la búsqueda de garantizar el correcto y debido proceso legal, pueden distorsionar los efectos de sentido esperados. Es así que el anonimato, la despersonalización, la lentitud en los procesos de gestión administrativa, la primacía de la norma sobre el derecho de los individuos y sus particularidades, los procedimientos que los diferentes colectivos se dan para garantizar sus derechos y hacer llegar sus reclamos -entre tantos hechos- se constituyen en procesos estructurales que producen dinámicas conflictivas y contradictorias

Paralelamente, nuevas dinámicas interpelan tradiciones educativas fuertemente instauradas. Algunas de ellas emergen, como se mencionó, de las nuevas definiciones que la Ley establece y de la búsqueda de los actores por plasmarlas en la institucionalidad existente modificándola o generando nuevos dispositivos. Otras surgen de dinámicas políticas, sociales y tecnológicas que un mundo globalizado produce y a las cuales el sistema nacional de educación no escapa. Las redes de información, las tecnologías de la comunicación, las evaluaciones internacionales de resultados y aprendizajes, la primacía de algunos idiomas frente a otros en un escenario de competitividad de mercado, las transformaciones del mundo del trabajo y sus dinámicas de reclutamiento, la depreciación constante de los títulos y la tecnificación de los procesos de trabajo, la fragmentación cultural del sistema y la emergencia de circuitos educativos que consolidan la desigualdad social, el uso instrumental del saber y de la ciencia (Fernández Enguita, 2008), son otros tantos fenómenos que atraviesan la vida cotidiana de los centros educativos.

Las tradiciones pedagógicas están indudablemente en tensión. Las mismas cuentan con bases sólidas en una cultura institucional y política cuya arquitectura selló diversos horizontes de sentido difíciles de modificar. La idea de un adulto que encarna desde su posición de poder -garantizada por el cargo- una relación con el saber que es asimétrica respecto de un niño pensado como “incompleto” ha entrado en crisis sin que se visualicen salidas concretas a este modelo que funda la relación docente-alumno. Es así que las modalidades de constitución de la autoridad pedagógica se ven cuestionadas cotidianamente por los sistemáticos desencuentros entre niños, adolescentes, jóvenes y adultos que reclaman -de ambos lados del pupitre educativo- el reconocimiento del otro, la validez subjetiva del lazo y el interés genuino por el saber en tanto ejes de intercambio educativo.

Parte de esta indagación colectiva en que se encuentra inmerso nuestro sistema de enseñanza ha revalorizado otras formas expresivas de relacionarse con los alumnos y otras

modalidades de vinculación con sus familias de origen y con la comunidad del centro. Ha disparado proyectos pedagógicos de integración e inclusión educativa al interior de los centros educativos y a lo largo y ancho de todo el sistema de enseñanza, ha canalizado trabajos de reflexión sistemáticos sobre los problemas sociales de la educación y ha estimulado el uso de otras formas y prácticas políticas en los centros educativos. Muchas de ellas, hay que resaltarlo, basadas muy especialmente en aquellos mecanismos que promueven la participación y representación de sus actores y defienden la inclusión educativa y el reconocimiento de la diversidad (Núñez, 2013).

Hemos abordado, entonces, algunos elementos que deben ser analizados para evaluar el impacto de estas políticas y las bases conceptuales de su implementación. Ello supone rever los conceptos de participación y comunidad, así como el uso de las políticas que procuran objetivos educativos y sociales a través del potenciamiento de estos instrumentos. Entendemos que el horizonte de las políticas asistencialistas y de control social que caracterizaron las respuestas de los años noventa encuentra, en los actuales modelos, un elemento superador dado por la defensa y la promoción de derechos, y por prácticas que buscan reducir la violencia institucional y la reproducción de la desigualdad y la discriminación social. No obstante, ello no nos impide observar los límites que estas políticas encuentran.

En este panorama se instala el concepto de convivencia y el debate respecto de la cultura y de los valores que se promueven. En la nueva perspectiva, el trabajo en vínculos supera diversas dificultades heredadas de la concepción moderna que triangulaba pedagogía, política y sociedad: pone el foco en la experiencia escolar, descentra la autoridad de la figura del saber colocada en un docente situado en posición de superioridad frente al poder de las familias y al saber del alumno y permite a las familias hacer llegar a la escuela sus expectativas y visiones desplazando una noción de “desajuste a los valores de la escuela”. Esta visión, propia de mediados del siglo veinte y de perspectivas funcionalistas ha quedado cuestionada desde el reconocimiento de la existencia de diversas juventudes, de la radical importancia política del proceso de socialización y experiencia escolar, de las violencias institucionales que promueve y del descentramiento que los medios masivos de comunicación suponen a nivel social y en las culturas juveniles.

Por tanto, más que pensar en un tribunal educativo cuyas autoridades sancionan a estudiantes que no son portadores de los valores que la escuela espera, se monta un escenario de pluralidad en el ejercicio del poder en que la práctica docente y la vivencia escolar son

fundamentales. El ejercicio institucional de la reflexividad, la política de dar voz y escuchar a los sujetos y la necesidad de hacer de la experiencia escolar un espacio de ejercicio de derechos y ciudadanía definitivamente corren el ámbito del debate. Pasamos de la figura en la cual, respecto de los valores y normas, rige la idea de “recepción de un joven adecuadamente socializado por la familia que llega a la escuela” para ir hacia un ámbito de “construcción conjunta de los valores y normas que en una sociedad democrática marcan la calidad de los vínculos en el ámbito escolar”.

Esta política supone el reconocimiento del vínculo con el otro y por lo tanto pone en juego la cuestión de las normas y los valores. Las instituciones educativas se definen entonces como espacios sociales donde las relaciones interpersonales se desarrollan atravesadas por procesos de enseñanza y de aprendizaje que inciden en la construcción de la identidad personal y social que viven los niños, niñas y adolescentes a lo largo de su experiencia educativa. La promoción de la convivencia supone que la escuela pueda orientar los conflictos vividos en todo vínculo con el otro, con el objetivo de impedir la reproducción de vulnerabilidades, violencias y discriminaciones que imperan en la sociedad. En este sentido, del trabajo en convivencia se espera que, identificando los núcleos conflictivos de interacción, delimite políticamente aquellas prácticas que reproducen discriminación y desigualdad, incida en ellas y potencie la vivencia de un espacio democrático en la escuela por parte de los niños. Y este trabajo, con sesgos claramente diferenciados, bien puede atravesar toda la institución escolar, hoy segmentada socioculturalmente, pues tiene objetivos a cumplir tanto en la escuela de los más pobres como en la de los más ricos. Esto es, habilita un escenario de futuro en que los procesos de desafiliación, exclusión y fragmentación escolar retroceden.

Prácticas de resistencia

El recorrido realizado confirma que el dispositivo escolar está atravesado por tensiones latentes de las que es preciso dar cuenta. Asimismo, es en ese dispositivo donde se engendran sus mecanismos de resistencia, que se manifiestan a través de prácticas que se constituyen como una «alteración de la forma escolar» (Martinis y Stevenazzi, 2014) y de sus lógicas dominantes. Esa escuela habitada por tradiciones, rituales y tensiones también alberga formas de *resistencia* que permiten constituir la como espacio de encuentro social, y erosionan de sus constructos hegemónicos.

Para dar cuenta de esas formas de *resistencia*, aquellas que producen cosas nuevas y «altera(n) algo que viene dándose de una forma» (Stevenazzi, 2011) buscamos recuperar

prácticas y experiencias que son el reflejo de las construcciones de colectivos docentes que desde su quehacer cotidiano intentan y a veces inventan otras «formas de hacer escuela» (Bordoli, 2014). En algunos casos lo hacen a través de proyectos que atraviesan a toda la institución educativa; en otros desde la iniciativa de algunos docentes, del trabajo en duplas, en coordinaciones interinstitucionales, con diversas formas, estilos y estrategias. En los distintos centros educativos y en las prácticas de maestros y profesores habitan infinitas formas de hacer creativamente. Así, se configuran como *posibilidad* otras formas de relacionarse y de enseñar en la escuela. A través de prácticas que descreen de las *profecías anticipadas* y construyen una trinchera desde donde se restituye el valor de lo pedagógico. De hecho: “La necesidad de los docentes de hacer otra cosa, de tramitar el malestar frente a lo dado como inexorable, en definitiva tiene que ver con la propia identidad del ser docente, de modificar, alterar, para que justamente se puedan desarrollar aprendizajes y así seguir reconociéndose como docentes” (Stevenazzi, 2011,2014 p.3).

Otras veces esas alteraciones se dan a través de prácticas mínimas, opacas, casi invisibles. Los docentes se aventuran contra lo inexorable y construyen alternativas que impregnan la institución con otras palabras, otros gestos, otras miradas que se constituyen como una forma de “restituir y resignificar lo escolar como espacio público y posibilidad de construcción democrática” (Stevenazzi, 2014, p. 18).

Una experiencia en el departamento de Salto.

Liceo de Villa Constitución

Directora: María de Verdún Meroni

La experiencia presentada a continuación integró el seminario: “Convivencia, Cultura política y Formación de ciudadanía”, del Programa Convivencia de la ANEP, desarrollado en el año 2015. La propuesta surge en el año 2014 en el marco de un trabajo colectivo entre los docentes de la institución, quienes participaron del curso Resignificando el centro educativo como espacio de posibilidades. La iniciativa surgió a partir de la necesidad de repensar el liceo como espacio de posibilidad para todos los estudiantes. A partir de allí, todo el colectivo elaboró un proyecto por medio del cual se impulsara la participación activa de los estudiantes y los docentes del liceo. En este sentido, se potenciaron espacios institucionales existentes y se construyeron nuevos. Así, se generaron Salas de Delegados por turno y liceo, CPL, se implementaron carteleras informativas y se impulsó la participación en la organización de

jornadas deportivas, recreativas y culturales. El centro educativo tiene además la peculiaridad de compartir su espacio físico con la UTU, motivo por el cual también se integraron sus alumnos al proyecto. En ese marco, docentes y estudiantes trabajan en la organización de diversas actividades para fortalecer los espacios de diálogo, intercambio y participación de todos en el liceo. Esta iniciativa, que parte del colectivo, busca consolidar el sentido de pertenencia de todos al centro educativo, y convertirlo en un verdadero espacio de posibilidad. En una entrevista a la directora del liceo queda plasmada la esencia de una propuesta pedagógica.

El rumbo de la institución: *“El objetivo cuando yo tome la dirección era hacer que la gente se sintiera feliz en el liceo, alumnos, profesores porque yo cuando vine a este liceo me sentí así, me sentí bien recibida, había un ambiente hermoso, tenía buenos compañeros”.*

El perfume de la hospitalidad: *“Había un montón de cosas que queríamos arreglar en cuanto al ambiente, que fuera acogedor, que estuvieran cómodos, que se sintieran bien recibidos porque no es lo mismo llegar a un lugar que este lindo y arreglado que llegar a otro donde no importa si esta todo roto o todo despintado, si tenés banco o sino tenés banco. Eso genera el sentimiento de querer estar en el liceo, me parece que el liceo tiene que generarles algo.”*

Una autoridad que se autoriza: *“Hay algo que es clave. Una vez alguien dijo: “el director es como el perfume de la institución” entonces, eso me quedó grabado y me preguntaba “¿qué perfume tendré yo?”. Entonces trato de que el liceo sea abierto así como se ve, o sea esta no es una dirección toda formal, los chiquilines, los padres, lo profesores pueden entrar y plantearme cosas, sus problemas. Se trata de escuchar”.*

Un colectivo que impulsa: *“La idea es lograr todos los años un poquito más. Tenemos la dificultad que al ser un liceo del interior la gente mucha gente no tiene continuidad muchas veces vienen un año los profesores y al otro año no elijen. Hay un núcleo que elije siempre y a esos les das para adelante y ellos son los que apoyan y vamos arriba con todos los proyectos.”*

Un lugar a donde llegar: *“Acá nos proponemos darles la palabra a los gurises, que ellos puedan hacer, proponer, que puedan comprometerse. Implica hacer una propuesta y trabajar entre todos para llevarla a cabo, que se involucren, que puedan plantear sus necesidades, comprometerse, y hacer cosas. Tal vez, no lo hemos logrado en la medida que deseábamos o pero cada día trabajamos para lograrlo.”*

Una experiencia en un liceo de Montevideo. La experiencia que relataremos se desarrolló en el liceo N° 51 en Nuevo Paris. El liceo N° 51, la escuela de Tiempo Completo N° 292 y el Jardín de Infantes comparten un enorme predio, conformando el Complejo Educativo del barrio que lleva el nombre de un eminente historiador y profesor uruguayo: Alfredo Traversoni. Fruto de un intenso trabajo colaborativo del equipo se realizaron innovaciones en el centro educativo como consecuencia de una profunda reflexión sobre las prácticas de aula y sobre los resultados obtenidos a partir de los cambios introducidos. Los objetivos generales fueron los de fomentar un clima de convivencia armonioso; mejorar los aprendizajes; disminuir la desvinculación; facilitar la participación de todos los integrantes (jóvenes y adultos) de la comunidad educativa; fortalecer la autoestima de los y las jóvenes mediante el protagonismo adolescente.

El equipo de dirección del liceo, luego de un intenso proceso de negociación a la interna de los equipos docentes, logra el acuerdo para incluir en el espacio escolar, no solamente a las familias sino también a vecinos y otros miembros de la comunidad, abandonando la idea de intentar poner distancias, de construir “*fortines*” que protejan al liceo del “*peligro de afuera*”. Contando con el apoyo de la Intendencia Municipal de Montevideo, se incentivó a la comunidad barrial a constituirse de manera creciente en un espacio educativo y de inserción social creativa y creadora para los y las jóvenes, favoreciendo así la construcción de nuevas ciudadanías. Se apostaba por otra parte a mejorar el clima y la cultura de convivencia en los centros educativos para poder abordar de alguna manera el creciente malestar en las instituciones educativas que en los docentes se traducía en frustración y desmotivación y en los alumnos en apatía y conductas violentas.

Se comenzó a trabajar con un equipo psicosocial integrado por un psicólogo, un recreador y una asistente social quienes traían una acumulación de experiencia elaborada en diferentes ámbitos, siendo uno de ellos la educación no formal. Partieron del interés de los alumnos del liceo en torno al carnaval e implementan varios talleres: murga, candombe y percusión. Poco tiempo después se fue conformando un grupo en torno a la murga y nace la murga “Renacer” la murga del liceo integrada por alumnos, ex alumnos y adolescentes vecinos del barrio con un fuerte apoyo de varias familias del liceo. La murga “Renacer” en un breve período realizó una serie de intervenciones en el barrio y luego fuera de él. Es así como intervino, en calidad de invitada, por primera vez en el concurso de Murga Joven, organizado por la IMM. El grupo logró desarrollar sus habilidades artísticas, se cohesionó y desarrolló su identidad grupal. “Son los de la murga Renacer”, “la murga del liceo” comienzan a decir los

vecinos del barrio y los alumnos del liceo.

A medida que las actividades de la murga llegaban como una onda expansiva a todos los rincones del liceo y del barrio, algunos profesores comenzaron a pensar que trabajar en la producción de texto en las clases de Idioma Español y Literatura a partir del interés de los alumnos por el carnaval podía ser una propuesta interesante. Aún no se habían apagado los ecos de la última presentación de la murga “Renacer” cuando ya comenzó a preparar un proyecto que involucraría no sólo a una asignatura y su correspondiente docente, sino a un grupo de profesores que venía trabajando en los primeros años del turno matutino. Ellos habían seguido con atención el proyecto “Enredarte” y habían desarrollado proyectos de aula que integraban la expresión artística: elaboración de maquetas, murales, fotografías y construcción de juegos

Otra actividad fue el impulso de salidas didácticas, concretamente a la Ciudad Vieja. Los alumnos fueron divididos en grupos de 15 integrantes acompañados por dos profesores. Al llegar a la Ciudad Vieja se les presentó a los jóvenes una hoja con nueve pistas, que comprendían lugares que todos ya conocían pues se habían trabajado en clase de Historia o Ciencias Sociales. En cada uno de esos sitios realizaron una actividad específica. Hubo un grado de entusiasmo y compromiso de todos los participantes, tanto docentes como alumnos. Destacamos además algo que ya es una constante que se repite cada vez que salimos de los límites del liceo: el perfecto comportamiento de todos, sin excepciones. Finalmente es importante hablar de la plena satisfacción de los docentes al sentir que logramos la premisa: “El aula sale afuera del liceo”, pero sigue siendo un ámbito del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje en: un ómnibus, en una peatonal o dentro de un sitio histórico y se transforma en un premio compartido y no en una obligación insoportable, aburrida y sin sentido.

Referencias Bibliográficas

- ANEP (2008) *Censo Nacional Docente de La ANEP 2007*, Montevideo, Tradinco.
- ANEP. MEMFOD. República Oriental del Uruguay (2003) *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior*. Cuaderno de trabajo N° 22.
- Antelo, E. (2010) *El fracaso escolar. Un invento (escolar)*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/debates/el-fracaso-escolar-un-invento.php>.
- Ariès, P. (1987) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, Primera edición 1960.
- Barreira, C. (2013) Nadie respeta a nadie: respeto y reconocimiento entre los muros escolares. En: Tavares dos Santos, José Vicente; Zuluaga Nieto, Jaime; González Arana, Roberto; González Ortiz, Felipe. *Conflictos sociales, luchas sociales y políticas de seguridad ciudadana* Clacso, México: p. 211-240
- Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Argentina, Fondo de cultura Económica.
- Bayce, Rafael (1985) *El sistema educativo uruguayo 1973-1983*, Vol. 1: *El deterioro cuantitativo*. Montevideo: CIEP/Ediciones de la Banda Oriental.
- Bell, D. (1977): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Alianza Universidad, Madrid.
- Birgin, A., Dussel, I., Duschatzky, S., Tiramonti, G. (comps.) (1998) *La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias*. Buenos Aires: FLACSO/Ed. Troquel.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia, Barcelona.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (1985) *Respuestas. Por una antropología reflexiva* Grijalbo, México.
- Buenfil, R. (1993) *Análisis de discurso y educación*. México, DIE-CINVESTAV-IPN.
- Brailovsky, D. y Narodowski, M. (2005) La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización. *Cadernos de História da Educação*, n.º4
- Camilleri, C. (1985) *Antropología cultural y educación UNESCO*, Lausana.
- Canarias3puntocero (2015) "Sócrates en la isla de San Borondón, es decir, la autoridad en las aulas" [en línea]. Recuperado el 2 de mayo de 2017 de <http://www.canarias3puntocero.info/2015/09/07/socrates-en-la-isla-de-san-borondon-es-decir-la-autoridad-en-las-aulas/>
- Cardozo Politi, S. (2016) *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-L 2009-2014*, INEED- Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (UdelaR), Montevideo.
- Charlot, B. (1999) *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*. París: Anthropos.
- CODICEN (2009) *Una transformación en marcha. Políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*. CODICEN, Montevideo.
- Conteri, C., Rodríguez, C. (2012) *En palabras de los estudiantes. Sistematización de los encuentros nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria*. CES-UNICEF, Montevideo.

- Contreras, J. (2003) Hay otras escuelas, En: *Kikirikí*, n.º 70, *Cooperación Educativa*, pp. 39-43
- Deleuze, G. (2008) El ascenso de lo social (Epílogo) en J. Donzelot: *La policía de las familias*, pp. 215-222. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Derrida, J. (2004) Jacques Derrida, 1930-2004. En: *Cahiers du « Monde »* http://medias.lemonde.fr/medias/pdf_obj/sup_pdf_derrida_111004.pdf
- Durkheim, E. (1977) *La educación moral*, Losada, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (2013) *Veo, veo... ¿que ves? Percepciones mas Allá (o mas acá) de la violencia*. En <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4968419.pdf>.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (Comps) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial.
- Fernández Bentancor, A. (comp.) (1999): *Agresividad, Violencia y Límites. Temas de la agenda escolar contemporánea*. Montevideo: FUM-TEP/Fondo Editorial QUEDUCA.
- Fernández Enguita, M. (2008) Escuela y ciudadanía en la era global. En: Diker, Gabriela; Frigerio, Graciela (Comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Ed. del Estante.
- Filardo, V., Mancebo, M. E. (2013) *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo, U.R. CSIC.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y castigar*. Argentina, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004) *El orden del discurso*. Argentina, Fábula Tusquets.
- Foucault, M. (2005) *El poder psiquiátrico*. Argentina, Fondo de cultura Económica.
- Foucault, M. (2008) *Tecnologías del yo. Pensamiento Contemporáneo*, Buenos Aires. Paidós
- Galland, O. (1996) *Les jeunes*, Paris, La découverte
- Garland, D. (2001) *The Culture of Control. Crime and Social Order in Contemporary Society*. Nueva York: Oxford University Press.
- Gentili, P. (2011) *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires., Siglo veintiuno
- Giddens, A. (1985) *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires. Amorrortu
- Giroux, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI editores.
- González, L., Orschanski, E. (2013) *Estación infancias*, Córdoba, Ediciones de Boulevard.
- Graña, F. (1996) *La movida estudiantil. Liceos ocupados: un aprendizaje de convivencia y democracia*. Montevideo: Ed. Fin de Siglo.
- Hemisferio izquierdo (2 de agosto de 2016): Volver a las preguntas pedagógicas [entrevista a Limber Santos]. Recuperado de <http://www.hemisferioizquierdo.uy/single-post/2016/08/02/Volver-a-las-preguntas-pedag%C3%B3gicas-entrevista-a-Limber-Santos>.
- INEEd (2013): *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

- Isla, A. (2006) Violencias públicas y privadas en la producción de familia y género. En: Míguez, Daniel; Semán, Pablo. *Entre santos, cumbias y piquetes. Las culturas populares en la Argentina reciente.*, pp. 111-127, Buenos Aires, Biblos
- Kaplan, C. (dir.) (2009) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Katzman, R. (1997) Marginalidad e integración social en Uruguay, *Revista de la CEPAL*, N° 62 (agosto), pp. 91-116. Santiago de Chile.
- Larrosa, J. (2000) *Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. Pedagogía profana*. Argentina, Novedades educativas.
- Lémez, R. (1989) El sistema educativo: la apropiación diferenciada en el ámbito del ‘bien común’. *Uruguay 2000*, N° 7. Montevideo: FCU/FESUR.
- Lovesio, B., Viscardi, N. (2003) Los estudios de la mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo, *Revista de Ciencias Sociales Facultad de Ciencias Sociales*. v.16, n.21, pp. 79-110. Departamento de Sociología, Montevideo.
- Marcuse, H. (1985) *El hombre unidimensional*, Barcelona. Planeta-Agostina
- Martinis, P. (2011) Los procesos educativos. Exposición en *Seminario Internacional “Cohesión social en Uruguay: balance y perspectivas”*. Montevideo: Claeh.
- Martinis, P., Stevenazzi, F. (2014) *Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay*. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 89-109, 2014
- Mattelart, A. (2009) *Un mundo vigilado*, Barcelona, Paidós.
- Mauss, M. (2009) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Buenos Aires. Katz
- MEC (2012) *Anuario Estadístico de Educación*. Montevideo. Ministerio de Educación y Cultura.
- Morás, L. E. (1994) *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.
- Narodowski, M. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires, Editorial Prometeo.
- Núñez, P. (2013) *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires: la Crujía.
- Núñez, P., Litichever, L. (2015) *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela*. Colección juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, Buenos Aires, GEU.
- OECD (2010) *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices* (Volume IV). En línea: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>
- Pontes Sposito, M. (2001) Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil, *Educação e pesquisa*, Vol. 27, N° 1 (jan./jun.), pp. 87-103. São Paulo. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/298/29827107.pdf>

- Puiggrós, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1999). *Educación: entre el acuerdo y la libertad*. Buenos Aires, Ariel.
- Rama, G. W. (1991) *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: ANEP/CEPAL.
- Rivero, L. (2015) *Trayectorias educativas tras el concepto ni-ni. Cuadernos de CCSS y PPSS. Tomo I*, pp 141-160, Montevideo, MIDES- UR.
- Rivero, L., Viscardi, N. (2016) Vínculos escolares, sensibilidades juveniles y derecho a la participación: Formatos, tradiciones escolares y nuevas políticas de en cuestión. *Revista Pedagógicas*. Montevideo, Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad, FHCE-UDELAR, En prensa.
- Romano, A. y Bordoli, E. (2009). *Pensar la escuela como proyecto político pedagógico*. Montevideo, Psicolibros.
- Romano, A. (2010) *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Udelar/FHCE/CSIC/Ed. Trilce.
- Romano, A. (2014) *Escuela y familia: crónica de una relación problemática*. En: BORDOLI, E. (2014). *El Programa Maestro Comunitario. Trazos, caminos y desafíos de la gramática escolar*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Sánchez Vilela, R. (2007) *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*. Montevideo: UNICEF Uruguay. En línea: http://www.unicef.org/uruguay/spanish/MONITOREO_DE_MEDIOS_1A_PARTE.pdf
- Sennet, R. (2009) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Simons, M., Masschelein, J. (2011) *¿Odio a la democracia... y al rol público de la educación? Sobre Rancière, democracia y educación* En: Simons, Maarten; Masschelein, Jan; Larrosa, Jorge (Editores.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. pp 13-38, Buenos Aires, Miño Dávila.
- Stevenazzi, F. (2014) *Una lectura sobre la producción de alteraciones a los formatos escolares desde la política cotidiana de la escuela*. Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX.
- Tavares dos Santos, J. V. (2002) *Juventude, Agressividade e Violência*, Porto Alegre, IFCH, UFRGS.
- Tedesco, J. C. (2000) *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan Carlos (2012): *Educación y Justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tenti Fanfani, E.o (2009) La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural, G. Tiramonti; N. Montes (comps.): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 53-69. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.

- Tenti Fanfani, E. (2015) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo veintiuno.
- Terigi, F. (2010) El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En: FRIGERIO, G. y DIKER, (comps.). *Educación: saberes alterados*. Argentina, Fundación La Hendija.
- Tiramonti, G., Montes, N. (Comps.) (2009) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial, Flacso .
- Viscardi, N. (1999) *Violência no espaço escolar: práticas e representações. Dissertação (Mestrado em Sociologia)*. Porto Alegre: IFCH-UFRGS.
- Viscardi, N. (2011) *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: medios, justicia y educación*, Montevideo, FESUR.
- Viscardi, N., Alonso, N. (2013) *Gramáticas de la convivencia. Un examen a la cotidianeidad escolar de la Educación Primaria y Media en el Uruguay*, Montevideo, ANEP.
- (2015) *Convivencia, participación y formación de ciudadanía. Un análisis de sus soportes institucionales en la educación pública uruguaya*, Montevideo. ANEP, Mosca.
- Willis, P. (1988) *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal (1ª edición en español).

Cuerpos en movimiento: adolescencias, educación media y medicalización de las conductas.

Dra. CCSS. María Noel Míguez Passada
Maestranda Soc. Sofía Angulo Benítez

Resumen

Medicar conductas como si fueran patologías psiquiátricas ha venido siendo una práctica sostenida en este nuevo milenio en el Uruguay. Lo que comenzó con algunos casos aislados se fue extendiendo con rapidez y masividad en los últimos años.

Cuerpos en movimiento de adolescencias⁴⁹ que, en la mayoría de las situaciones, deviene de una infancia medicada, etiquetada, constreñida en sus emociones y sensaciones por un *deber ser* hegemónico que dispone lo que está bien y lo que está mal. Los procesos identitarios de estas adolescencias, nacidas en su gran parte en los años de la última crisis económica o en sus coletazos, dan cuenta de un *dolor social* generacional que no logra ser comprendido por el cuerpo social, mediado fundamentalmente por la mirada adultocéntrica.

“Por el derecho de los que estudian” se ha vuelto una frase trillada, que es repetida en la Educación Primaria y ahora también en la Educación Media. El punto de quiebre es que el derecho a estudiar lo tienen todas y todos, sin necesidad de generar líneas demarcatorias entre unos y otros.

PALABRAS CLAVE: Adolescencias, Medicalización, Educación, Cuerpos.

Introducción

El presente capítulo retoma los sustentos teóricos de lo que se ha venido trabajando en este libro, para poder materializar el análisis reflexivo en torno a los procesos de

⁴⁹ En este trabajo se hará referencia a “adolescencias”, tomando en cuenta que se trata de una construcción socio-histórica, determinada por cambios culturales e históricos así como también relaciones de poder, que dan cuenta de diversas formas de transitar la Adolescencias. Esta referencia se toma como paralelismo de las maneras de nombrar a la Juventud, tal como lo plantea Filardo (2008, p. 12): “*Se podría pensar que si se les pregunta a diferentes grupos de personas entre 30 y 60 años qué significa ser adulto se encontraría con un fenómeno similar: cuidarse en no generalizar la “condición de adultos” y mirar desde su propio lugar la adultez, así como probablemente sucediera con grupos de personas mayores de 60 años si se preguntara que significa ser viejo, ¿aceptarían encontrar una esencia de la tercera edad u operarían igual que lo hacen estos grupos de jóvenes, cuidando establecer las diferencias entre “vejeces”? La no esencialidad de las clases de edad no sólo ha sido largamente discutida en el ambiente académico, sino que se aprecia como “naturalizada” por los jóvenes estudiados en su rechazo a hablar de “La Juventud” como una categoría útil. La idea de totalidad, de categoría universal, o capaz de representar esencias, ha perdido sentido para estos jóvenes y así lo establecen en su discurso.*”

medicalización y los actos de medicar de las adolescencias que concurren a Educación Media, como forma de anclaje de cuerpos en movimiento, de demarcar diferencias entre unos y otros, de buscar soluciones a cuestiones que se sienten como problemas.

La inclusión educativa ha venido siendo un tema fundamental en las luchas por el reconocimiento de grupos que quedaban por fuera de las *normalidades educativas*, fundamentalmente a través de marcos normativos internacionales (Convención de los Derechos del Niño del año 1989, Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006) y nacionales (Ley Nacional de Educación del año 2008, Ley de Protección Integral a las Personas con Discapacidad del año 2010) que fueron haciendo esto posible. En este sentido, la universalización de la Educación Media da también espacio a la potenciación de estos aspectos, al tomar la diversidad como valor y recuperar la institución educativa como generadora de prácticas de inclusión y emancipación a través de la aprehensión del conocimiento. Sin embargo, ¿realmente está siendo la Educación Media un espacio de real inclusión de la diversidad, de potenciación de las singularidades, de reconocimiento de capacidades más allá del *deber ser* hegemónico?

Discursos de igualdad y realidades de desigualdad marcan la vida cotidiana de los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes, en un entramado institucional familiar y educativo que los transversaliza. Lo hegemónico sigue siendo lo exigido como *deber ser*, donde movimientos corporales, respuestas dadas desde el dolor, barreras comunicacionales, etc., son puestos en el tapete a la hora de etiquetar como patológicas conductas que salen de la norma exigida. Pero, ¿toda conducta que se sale del *deber ser* es patológica? ¿Toda conducta que marca distancias con lo hegemónico debe ser interpelada hasta la posibilidad de su exclusión? ¿Toda conducta que da cuenta de dolores singulares y colectivos, familiares, territoriales, comunitarios, es en respuesta a un hecho concreto a un espacio institucional específico, o será quizá que en dicho espacio se encuentra la posibilidad de *ser* y buscar contención, apoyo, comprensión, etc.?

En este entramado, los centros educativos de Educación Media terminan siendo sentidos como espacios donde el conflicto y la violencia hacen a la vida cotidiana, responsabilizando de ello las más de las veces a los/as adolescentes que allí concurren. La figura del *adolescente violento* se naturaliza de tal forma que pareciera no haber espacio para la duda, para la interpelación de la etiqueta y la consecuente ejecución de prácticas discursivas y activas en torno a las mismas.

En lo que hace a este capítulo, se aportarán insumos en torno a cómo estas cuestiones conductuales se patologizan, se medicalizan y se etiquetan. Estos/as adolescentes que no dan cuenta de conductas hegemónicas son derivados casi automáticamente a la psiquiatría (si ya no han sido derivados, etiquetados y medicados desde la infancia), donde la necesidad de un diagnóstico y una solución van de la mano. Sin embargo, por lo general, esta necesidad de *diagnosticar* lo diferente se constituye desde una lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir con una expectativa. Lo diferente en la educación pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido de las instituciones. (Cristóforo *et alli*, 2015)

Los procesos de medicalización y los actos de medicar de las adolescencias en el Uruguay viene siendo objeto de preocupación en los últimos años. Preocupación por el uso casi sistemático para resolver movimientos de cuerpos *desajustados* a la norma; pero, preocupación, más aún, por la naturalización que se hace de esta temática en la sociedad. Pareciera que, una vez más, el dispositivo de regulación de cuerpos y emociones se apunta sobre cuerpos en proceso de construcción física, social, emocional, identitaria, simbólica, etc. ¿Qué se espera de estos cuerpos? ¿Se están reconociendo en estos cuerpos sujetos reales de derecho al generar prácticas que redundan en el disciplinamiento a través de psicofármacos? ¿Se está cuestionando realmente como sociedad qué se está haciendo con estas adolescencias al naturalizar su medicación con psicofármacos como forma de aquietar sus movimientos, sus expresiones, sus exteriorizaciones, sus sensaciones y emociones? ¿Es la medicación el límite encontrado para estas adolescencias *desajustadas*? (Cristóforo *et alli*, 2015). Varias son las interrogantes que surgen en torno a la medicación con psicofármacos en las adolescencias, varios son los nudos a desenmarañar de esta gran madeja, varias son las inquietudes como adultos de esta sociedad que llega al límite de sujetar cuerpos en proceso de construcción a través de químicos que los neutralizan en sus formas de sentir, de estar, de expresarse.

La lógica de exposición que se propone para analizar reflexivamente esta temática apunta a tres ejes sustanciales, a saber:

- En un primer punto, titulado Adolescencias como dolor social, se aborda teóricamente lo que implica el *dolor social*, *los mecanismos de soportabilidad social* y los *dispositivos de regulación de las sensaciones* desde la mirada de la Sociología de Cuerpos/Emociones. Estos constructos teóricos permiten reflexionar en torno al *cuerpo*

*social, cuerpo individuo y cuerpo subjetivo*⁵⁰, en un correlato del “cómo me veo”, “cómo me ven” y “cómo quedo inscripto en el recuerdo del otro”. (Scribano, 2005)

- En un segundo punto, titulado los Procesos de medicalización y actos de medicar en las adolescencias, se reflexiona teóricamente a partir de los procesos de medicalización de las sociedades occidentales, y en particular la uruguaya, y los actos de medicar con psicofármacos todo aquello que se aparte de lo que sería la *norma*, generándose casi una linealidad con el uso *abusivo* de psicofármacos y lo que son y construyen las etiquetas en la cotidianeidad.
- En un tercer punto, titulado Adolescencias y consumos: entre drogas legales e ilegales, se analizan los datos que surgen sobre las adolescencias en el Uruguay (Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media, Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud, Anuario Estadístico del MEC), fundamentalmente en torno al consumo de drogas *legales* e *ilegales* como dispositivos de regulación de las emociones.
- En un cuarto punto, titulado Mandato de inclusión, procesos de exclusión, se retoman los marcos normativos en torno a la inclusión educativa y su especificidad en la Educación Media, así como su correlato con lo que ha surgido en los hechos en el trabajo de campo llevado adelante para los fines presentes. Escuchar las voces de los distintos actores implicados permite no sólo analizar la temática desde sus varias miradas, sino generar un *pienso colectivo* que pueda trascender discursos anquilosados en dolores profundos, a veces crónicos, anacrónicos, y cuando no ajenos.

Se cierra este capítulo con algunas Reflexiones Finales bajo el título Quédate, ándate, recuperando lo que hace a la inclusión educativa y el mandato de obligatoriedad en sus componentes ideológicos, filosóficos y abstractos (“quédate normativo”) y la brecha que se genera en la vida cotidiana de las instituciones de Educación Media entre un mundo adulto muchas veces anclado en dolores anteriores y adolescentes con sus dolores inmanentes a su *adolescer* en un mundo donde los cambios están siendo demasiado abruptos, los roles se están reconfigurando constantemente y las realidades son muy diversas (“ándate institucional”).

1) Adolescencias como “dolor social”

Referirse a las “adolescencias como dolor social” permite el doble juego analítico de

⁵⁰ Más allá que esta distinción entre cuerpo social, cuerpo individuo y cuerpo subjetivo se retomará más adelante desde los planteamientos de Adrián Scribano, se comparte la concepción de cuerpo vertida por Murillo, en tanto: “*Cuando decimos “cuerpo”, desde esta perspectiva nos referimos a veces al cuerpo individual, a veces al cuerpo de la especie humana, otras a un cuerpo social. En cualquiera de esos casos el cuerpo no es algo puramente biológico, sino que está atravesado por la historia, construido socialmente en sus hábitos y gestos*”. (Murillo, 1996, p. 86)

reflexionar en torno a la reproducción sistemática que se hace de dicha etapa del curso de vida como dolor para la sociedad y, a su vez, el dolor de esta etapa en el adolecer de los sujetos. El *dolor* pareciera ser el hilo conductor entre interiorizaciones y exteriorizaciones que dan cuenta de ser y estar en el mundo desde las adolescencias, etapa que todo sujeto adulto transitó, más allá de sus singularidades. Para analizar el *dolor social* es necesario remitirlo a la tríada propuesta desde la Sociología de los cuerpos/emociones en torno a los *mecanismos de soportabilidad social*, los *dispositivos de regulación de las sensaciones* y el *dolor social*. Y, a su vez, conocer qué se entiende desde dicho marco teórico por *cuerpo social*, *cuerpo individuo* y *cuerpo subjetivo* y cómo esto se materializa en el tema que está siendo analizado.

El *cuerpo social* hace al mandato institucional e institucionalizado que media las formas de representación de una sociedad en un tiempo dado, por lo que se lo comprende como un proceso que contiene y expande cada una de las individualidades (Scribano, 2007). Se lo relaciona con la razón instrumental propia de las sociedades occidentales modernas, donde las líneas demarcatorias entre *lo normal* y *lo anormal* dan cuenta del ser y estar en sociedad, configurando un imaginario de cuerpos incluidos (cuerpos del “nosotros”), y opuesta y complementariamente de cuerpos excluidos (cuerpos del “otros”). Para los fines presentes, se analiza este *cuerpo social* desde lo que implica una *ideología de la normalidad*⁵¹, base de estas sociedades modernas donde eficacia, eficiencia, homogeneidad y orden van hilando la forma de ser y estar, de apropiarse de lo instituido y de eyectar lo diferente.

El *cuerpo individuo*, tal como lo plantea Scribano (2007), hace al conjunto de sensaciones generadas y receptadas por un cuerpo materializado, ya sea individual o colectivamente:

Una serie de procesos ligados a la producción y reproducción del cuerpo individuo (de ese estado de cosas que aparece en la intersección entre lugares sensoriales, impactos “externos” y agente designante de perceptibilidad) constituyen los rasgos básicos de los modos materiales de existencia (p.123).

Para el presente análisis, se entiende como *cuerpo individuo* a la población de adolescentes que concurren a la Enseñanza Media, en la especificidad e interjuego de aquéllos/as que están siendo medicados con psicofármacos, sujetando sensaciones, emociones

⁵¹ “La Ideología de la normalidad hace sujetos para la producción y reproducción de una forma de ser correlativa al orden social. Los sujetos configurados por la anormalidad son etiquetados por lo deficitario, a partir de lo que les faltaría para estar entre las estandarizaciones preñonadas.” (Míguez et alli, 2016: 9)

y expresiones a través de químicos que regulan sus conductas y emociones.

El *cuerpo subjetivo*, es aquel que contiene la subjetividad como centro de gravedad de cada sujeto, donde “se produce la reflexividad que constituye el eje por donde gira la “experiencia”(Scribano, 2007, p. 123). Para el análisis de este trabajo, se refiere al cuerpo singular, concreto, del/de la adolescente que concurre a Educación Media etiquetado por la conducta, que se percibe y es percibido en su diferencia, que transita su proceso identitario de la mano de la medicación con psicofármacos, que termina respondiendo (disciplina química mediante) según las formas de sentir y expresarse estipuladas desde lo hegemónico y, sino, queda con la enorme posibilidad de quedar fuera del sistema.

Siguiendo con el planteamiento de Scribano (2007), los *mecanismos de soportabilidad social* son un conjunto de prácticas tendientes a evitar el conflicto, donde “la vida social “se-hace” como un-siempre-así” (p. 124). Quizá mediante estos mecanismos, propios en su producción y reproducción de la dialéctica de los cuerpos (social, individuo, subjetivo), se pueda intentar comprender la naturalización y legitimación desde el *nosotros* de los procesos de medicalización y los actos de medicar con psicofármacos a estas adolescencias. Tales mecanismos no sólo remiten a esta población desde su *cuerpo individuo*, sino, también, a todo el *cuerpo social* que desde una ideología de la normalidad y anhelos de hegemonía orienta las formas de sentir, de expresarse, de ser en estas sociedades. La educación como institución normalizada y normalizadora queda rehén de su propia estructura, haciendo varias veces difícil congeniar con los fines emancipatorios iniciales de sus prácticas pedagógicas.

Para que estos *mecanismos de soportabilidad social* logren interiorizarse se generan *dispositivos de regulación de las sensaciones*, los que predeterminan lo socialmente habilitado en el plano de las sensaciones, percepciones y acciones, en tanto “consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas” (Luna y Scribano, 2007, p.26). Para los fines presentes, sería la asunción cuasi *natural* e indiscutible que la única forma de materializar la educación es a través de una lógica donde se debe dar cuenta singularmente de las potencialidades y posibilidades adaptativas tendientes a la normalidad, lo cual incluye en este doble juego complejo a adolescentes y docentes con posturas diferentes. La producción y reproducción de estos dispositivos interpelan no solo a esta población, por lo general ajena en su alienación, sino que también ocurre lo mismo con aquellos que están ubicados en el *nosotros*, los *normales*. Porque ahí está la sustancia del dispositivo: su interiorización a tal punto que se lo reifique cotidianamente sin objetivaciones.

Por otra parte, estos dispositivos predeterminan lo socialmente habilitado a ser distribuido como verdad en las sociedades; dan cuenta a los sujetos de las maneras de “*apreciarse-en-el-mundo*”, orientando así sensaciones, percepciones y emociones. Y en su procesualidad, se ciñen los cuerpos a lo que sería el *dolor social*, siendo éste uno de los componentes sustanciales para generar las condiciones sociales de evitación del conflicto y neutralización de las acciones que puedan ser disruptivas. Scribano lo define como el “sufrimiento que resquebraja ese centro gravitacional que es la subjetividad y hace cuerpo esa distancia entre el cuerpo social y el cuerpo individuo” (2007, p. 128). Este *dolor social* resulta moneda corriente en la historia, vida cotidiana y proyecto singular y colectivo de las adolescencias medicadas con psicofármacos a la hora de reconocerse como estudiantes con reales posibilidades de ampliar el *campo de sus posibles*, de suspenderse en su vida cotidiana, de superarse hacia un proyecto que lo dignifique como sujeto. No habría que perder de vista que tal dignificación singular tiene su movimiento en la dignidad del colectivo social, y viceversa, por lo que tal colectivo social debe encontrarse en proceso de superación de viejas interiorizaciones que sólo llevan a agudizar dolores sociales que hundan sus raíces en subjetividades corpóreas etiquetadas por la falta, por el “no”, por lo general vulneradas y vulnerables.

Se entiende que en la sustancialización de este *dolor social* se produce un desanclaje entre las tres corporalidades que resquebraja los basamentos esenciales. ¿Qué autonomía y emancipación se puede esperar de las adolescencias medicadas con psicofármacos? ¿Qué discurso de sujeto de derecho puede materializarse cuando se demarcan entre los que *tienen ganas de estudiar* y los que *no tienen ganas de estudiar* como si fuera una polaridad basada en las “ganas” más que en las posibilidades? En este orden de análisis habría que poder pensar cómo está atravesando el *dolor social* en estas adolescencias en la mira y, extensiblemente, a la sociedad en su conjunto que termina naturalizando y legitimando tales prácticas como *verdades* a ejecutar. Volviendo a Scribano:

(...) las distancias entre las necesidades y medios para satisfacerlas, las distancias entre las metas socialmente valoradas y capacidades disponibles, las distancias entre lo que se tiene y lo que se puede acceder corren todo tipo de sensaciones (...). El dolor social se va transformando, se va haciendo carne primero y callo después (2007, p. 129).

Aparece un *cuerpo individuo* con enormes dificultades y posibilidades de incluirse y ser incluido en un *nosotros normalizado*, generándose casi automáticamente una *alteridad*

excluida. Este *cuerpo individuo*, identificado como las adolescencias medicadas con psicofármacos que estudian en Educación Media, urge que se quede quieto, que siga las pautas y el deber ser de la normalidad, que deje de distorsionar en el aula, que se focalice en el estudio, que vaya al ritmo del “nosotros” (el estudiante “ideal”, el que sigue la norma) o al menos que no lo entorpezca en su proceso de aprendizaje. Pero, ¿cómo lograr esto si su vida cotidiana está signada por otras realidades? ¿Cómo hacer que se mantenga en el aula atendiendo todo el tiempo, incorporando conocimientos, con la imposibilidad de moverse, cuando su cuerpo es parte del proceso de exteriorización que tiene de su realidad?

Quizá habría que poder trascender esos movimientos, esas interpelaciones, esas evidencias corpóreas en un proceso de desarrollo del ser en sociabilidad. Se cree complejo hacer que este *cuerpo individuo* adolescente no sólo sepa cómo manejar sensaciones, percepciones, emociones y actos, en una etapa de su curso de vida donde todo se va moviendo interna y externamente, sino que además lo haga sin ese *dolor social* que lo media sin tregua. A su vez, no habría que perder de vista, que justamente este *cuerpo individuo* hace a una franja poblacional nacida en los años más duros de la última crisis económica o en sus años posteriores y, a su vez, es la generación de los primeros *nativos digitales* del país a través del Plan Ceibal. Quizá habría que aliviarle a este *cuerpo individuo* el dolor que como sociedad le hemos generado y le seguimos generando atribuyéndole las más de las veces las responsabilidades por las violencias en los espacios educativos, por los cuerpos que se mueven sin reflexionar, por no respetar los tiempos ajenos, entre otros. Es la singularidad de este *cuerpo subjetivo* la que enraíza en su ser la medicación con psicofármacos como *dispositivo de regulación de las sensaciones* para que le *funcionen adecuadamente* los *mecanismos de soportabilidad social*, dejando a un lado las más de las veces cómo lo interpela cotidianamente su *dolor social*. Como plantean Luna y Scribano (2007) “el mundo social deviene un “así-y-no-de-otra-manera” que oculta mostrando y muestra ocultando” (p. 26).

Este entramado se torna parte constitutiva del proceso identitario de cada *cuerpo subjetivo*, por lo que la *configuración social de la identidad* está dada no sólo por cómo el *cuerpo subjetivo* se percibe en su singularidad, sino, también, por cómo es percibido por el *cuerpo social*, interiorizándose así la “*radical estructuración de la historia individual y colectiva que absorbe la energía social inscripta en el cuerpo*”. (Scribano, 2007: 125) Este *cuerpo subjetivo* configura su identidad en la situación de alteridad en la que es ubicado, formando parte de ese “otros” inscripto en el recuerdo del “nosotros” como el “diferente”, o

más enfáticamente como el “anormal”. Así, pareciera no haber forma de sortear la intervención de los especialistas ante el *dolor social* de cada *cuerpo subjetivo*: “*En el marco de la colonización del espacio interior devenido territorio mapeado por conocimientos apegados a recomendaciones del buen parecer, la identidad se vuelve consejo de especialistas.*” (Scribano, 2002: 51) El dispositivo medicalizador está a todo trapo.

2) Procesos de medicalización y actos de medicar en las adolescencias

Se parte de la convicción de que nada es porque sí en estas sociedades de la modernidad y que hay que trascender lo fenoménico para poder ir capturando las esencias y reflexionar analíticamente en torno a lo que se tiende a naturalizar y legitimar. Es en este sentido que se enfatiza que hay fuertes componentes ideológicos que dan sustento a los procesos clasificatorios en psiquiatría y su cada vez más creciente potestad de medicalizar/patologizar cualquier singularidad que se aparte de la norma. La obsecuente manía clasificatoria data de varios siglos, no es ninguna novedad. Lo que sí lo es, es la creciente medicación con psicofármacos desde edades muy tempranas para dar respuesta a tales demarcaciones de manual que hacen a clasificaciones internacionales y que se reproducen sin mayores cuestionamientos en países como Uruguay, donde parecería ser parte inherente de la idiosincrasia el uso de pastillas para aliviar todo tipo de dolor.

Tal como plantea Hacking (2005), la sustancia del sujeto termina siendo la clasificación y no la persona, lo que hace que se tome en cuenta el efecto que éstas tienen ya no sólo en las singularidades clasificadas, sino en cada una de las singularidades que conforman la genericidad de una sociedad. De esta manera, distingue las clasificaciones según interacciones, a saber: a) Clasificación y sus criterios de aplicación, o sea, el nombre de una enfermedad, tipo de comportamiento, sufrimiento, etc. todo lo que se define actualmente en los manuales diagnósticos⁵²; b) Las personas y los comportamientos clasificados; c) Las instituciones dadas por los comités de expertos, los sistemas de seguridad médica, las revistas profesionales con resultados clínicos, los medios de comunicación; d) El conocimiento de expertos desde teorías admitidas y del saber popular que se nutre de los contenidos del punto anterior. Estas cuestiones hacen a la naturalización de construcciones sociales sostenidos por efectos de ideología: “Hace 20 años concluíamos nuestro primer texto sobre el sujeto por la conjetura siguiente: “no hay dos maneras idénticas de crear gente”. Hoy día es más que una

⁵² “Son los comités de expertos los que deciden el nombre dado a un problema, pero la clasificación y el nombre se pasan al lenguaje cotidiano, a los discursos de la época.” (Hacking, 2005: 386)

conjetura, es el primer enunciado” (Hacking, 2005, p. 386).

Pero, ¿qué es clasificar? Se entiende por clasificar ubicar sujetos, cosas, elementos, etc. según predeterminaciones signadas por saberes mediados por una ideología, tiempo histórico y espacio donde anclan los conocimientos. Con la llegada del siglo XX, las clasificaciones se tornan más amplias y específicas y las formas de nombrar que hoy se toman como cotidianas comienzan a emerger: esquizofrenia, personalidades psicopáticas, trastornos de personalidad. Kraepelin, psiquiatra alemán considerado el fundador de la psiquiatría científica moderna y de la psicofarmacología, publica su Compendio de Psiquiatría, el cual fue reformulando durante su vida (entre 1883 y 1927) a partir de lo que seguía observando en sus pacientes. Llegó así a la novena edición con formas y contenidos para: demencia precoz, catatonía, demencia paranoide, enajenación maníaco-depresiva, entre otros, y en cada uno de estos su especificidad; y, a su vez, distinguió las enfermedades mentales en trastornos adquiridos y trastornos por predisposición patológica. El componente arbitrario con sustratos ideológicos de su tiempo histórico da cuenta de una lógica clasificatoria que podría haber sido de esta manera, o de otra.

En la década de los '60 comienzan a aparecer los primeros manuales clasificatorios internacionales, que catalogan, mensuran, definen y delimitan a los sujetos según pautas de una humanidad genérica, sin contemplar especificidades culturales, sociales, económicas, simbólicas, etc. Para sintetizar este punto de la clasificación y sus componentes ideológicos, si de clasificar se trata bien se puede retomar lo realizado por Borges en su texto “El idioma analítico de John Wilkins”, publicado en el marco de su libro “Otras inquisiciones”, del año 1952. Simplemente para dar una referencia de ello, se citan los siguientes fragmentos:

En sus remotas páginas está escrito que los animales se dividen en (a) pertenecientes al Emperador, (b) embalsamados, (c) amaestrados, (d) lechones, (e) sirenas, (f) fabulosos, (g) perros sueltos, (h) incluidos en esta clasificación, (i) que se agitan como locos, (j) innumerables, (k) dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, (l) etcétera, (m) que acaban de romper el jarrón, (n) que de lejos parecen moscas. (...) (Borges, 1952, p. 35)

¿Qué distingue esta clasificación que Borges trae de Wilkins, un biólogo del siglo XVII, y las actuales clasificaciones de la psiquiatría? A decir de Braunstein,

(...) era y sigue siendo rutilante la analogía formal entre las dos clasificaciones, la anticipadora, genial, de Borges y la burocrática “operacional

– funcional – técnica – unificadora – reglamentaria – eficiente – digitalizable” de la OMS... se hace más evidente con las versiones del DSM y de la CIE... (2013, p. 14)⁵³.

La medicalización como proceso impone una tecnología de los cuerpos y de las almas en las diversas esferas del orden social. En este sentido, se designan como trastornos y enfermedades todo aquello que dista de la norma hegemónicamente pautaada, lo que rompe con las reglas del comportamiento, lo que hace al cuerpo del sujeto propio y/o su relación con el de los demás. Al decir de Braunstein:

Todos los acontecimientos vitales: nacer, morir, crecer, envejecer, reproducirse, alimentarse ... menstruar o dejar de hacerlo, aprender, hacer el amor, masturbarse, jugar y apostar, leer, sentarse ante la televisión o la computadora, amar, apasionarse o entristecerse, padecer por una pérdida personal o sentimental, las creencias, las conductas, la sensibilidad y la motricidad, todo, todo, es visto como un acontecimiento que se clasifica como “sano” o “enfermo” pero siempre en la perspectiva médica y con la vista puesta en criterios de “normalidad (2013, p. 34).

La distinción entre salud – enfermedad juega como par dialéctico que acompaña el curso de vida de cada sujeto y de cada sociedad, lo cual se enmarca en un proceso de medicalización por efecto de ideología.

En estos desvíos se conjuga el entramado que encuentra sustancialmente a dos instituciones medulares del proceso de sociabilidad de los sujetos: la educación y la salud. Lo que Foucault (2005) llama como “poder psiquiátrico” engalana esta conjunción como táctica de sujeción de los cuerpos: “el principio de difusión de ese poder psiquiátrico debe buscarse por el lado de los pares hospital-escuela, institución sanitaria (institución pedagógica, modelo de salud)-sistema de aprendizaje” (Foucault, 2005, p. 229) De ahí que urja discernir entre patología y “anormalidad”, y clarificar, además, el origen de su causa. En este sentido, con la universalización de la educación se torna un problema a solucionar los ritmos de aprendizaje y/o conductas no encontrando mejor espacio que bajo la órbita del poder psiquiátrico, el que va a tener “el poder de definir quién es anormal y controlarlo y corregirlo” (Foucault, 2005, p. 265).

⁵³ De las siglas que maneja el autor se especifica: Organización Mundial de la Salud (OMS); Diagnostic and Statistical Manual (DSM), en español Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, que al día de hoy llega a una discutida versión V (DSM V); Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), que al día de hoy llega a la versión 11 (CIE 11).

Cuando los procesos de medicalización se llevan a la patologización de la vida cotidiana, cuando cuestiones del orden social se definen como trastornos y pasan a ser tratados como problemas médicos (del orden de la psiquiatría), cuando cuestiones que hacen a aspectos de los sujetos (timidez, inquietud, rebeldía, tristeza, euforia, etc.) se patologizan, la conjunción de percepciones, sensaciones y actos se confunden entre sujetos, saberes, poderes y casi que de seguro nada bueno puede resultar de ello. El rol de la institución educativa es fundamental en este engranaje, tanto en su reproducción como en su potencial de limitante. Una de las formas de desnaturalizar la temática y no legitimar cuestiones que posiblemente en su esencia diste de sus raíces, sería la de erradicar la idea (y su reproducción sistemática en los discursos y hechos) que los *problemas conductuales* devienen de enfermedades (de origen biológico o psicológico) propias de cada singularidad y que requieren, además, de un diagnóstico y solución médicos. De esta manera, se da la posibilidad de comprender las dificultades de corte más estructural, como podría ser inadecuación del sistema educativo, cambios en los roles familiares, dificultades económicas, entre otros. Al decir de Untoiglich:

Este proceso lleva a concebir como enfermas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo o anormal o pasible de traumatización o desobjetivización, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (2014, p. 25).

La *normalidad*, lejos de tomársela como norma estandarizada para una utilidad práctica de la vida cotidiana (por ejemplo, la altura de las cosas, el tamaño de artefactos, etc.), desde sus componentes ideológicos y reproducción de mecanismos sobre los sujetos, demarcan quien queda dentro o fuera de lo dispuesto desde el *deber ser*. Formas de ser y estar en sociedad se interiorizan (y cuando no, se exigen interiorizar) para seguir estando dentro de lo socialmente aceptado. Al quedar distorsionado el contenido de normalidad, también lo quedan los efectos que produce y por el que es producida. En la concreción de adolescencias que terminan siendo medicadas con psicofármacos se llega a lo que Affonso plantea como “la transformación de los problemas de la vida en enfermedades” (2012, p. 3).

La violencia del disciplinamiento a través de químicos queda tan solapada en su naturalización que ni siquiera la mayor parte de los/as adolescentes que deben consumirlos puede pensarse en su situación concreta y ser críticos de estos actos. Se receta como pastilla a tomar por estas adolescencias para aquietar sus conductas, sensaciones, percepciones y

emociones, y se le da tranquilidad no sólo a ese *cuerpo subjetivo* sino a todo el *cuerpo social*. Tal como plantea Pierri (2011):

(...) la medicalización ha cumplido el papel de controlar y someter personas, ahogando cuestionamientos e incomodidades; cumple, inclusive, el papel aún más cruel de ocultar violencias físicas y psicológicas, transformando a esas personas en ‘portadores de trastornos de comportamiento y de aprendizaje.(p. 5).

Tal como plantea Cavalcante (2007), las adolescencias conllevan transgresiones, lo cual no hace en la casi mayoría de las situaciones a “patologías” sino a exteriorizaciones de ese ser en devenir. Patologizar estas sensaciones, percepciones y actos, y más aún, medicarlos para su erradicación no hace más que poner un disfraz a un sufrimiento. No elimina los dolores en ese *cuerpo subjetivo* (dolores propios de su adolecer y contextos complejos de habitar), sino que los vela para el afuera. Lo que con una pastilla parece solucionado, no es más que la profundización de un dolor que implosiona resquebrajando y dañando bastante más que lo que se podría hacer con una manifestación conductual.

Bajo el dispositivo de medicar, se utilizan psicofármacos para aligerar una *situación de existir*, un *adolecer*. Se solapan los síntomas, se cambian las conductas y el sujeto queda enajenado en su ser para cumplir con un *deber ser* impuesto institucionalmente. Las adolescencias en general, y estas adolescencias medicadas con psicofármacos en particular, son visualizadas como ajenas a la posibilidad de dar sustancia a sus dolores, a explicitar a través de la palabra qué les aqueja y cómo les parecería mejor resolverlo, más aún cuando de *desajustes conductuales* se trata. Así, “ante la duda de todos los adultos que intervienen en su atención, parecen prescribirse psicofármacos de forma naturalizada; lo cual pareciera a su vez justificar la imposibilidad de generar otras estrategias emocionales que puedan contenerlos en los centros” (Morteo, 2015, p. 152).

Desajustes conductuales propios de una franja etaria en su tiempo y espacio quedan anclados en patologías (psiquiátricas), produciendo cuerpos enfermos cuando no lo estaban (ni lo son). Y en este contexto, se tensiona la delgada línea entre el quedar dentro o fuera de la norma, dentro o fuera de los cánones institucionales, dentro o fuera del espacio educativo.

3) Adolescencias y consumos: entre drogas legales e ilegales

El *dolor social* que se instala y reproduce en las adolescencias como tránsito por el

curso de vida, da cuenta de un entramado social que dilata y expande estas sensaciones, percepciones, actos y emociones. En el vaivén como productor y producto de su historia individual y colectiva, cada adolescente va meciendo su proceso identitario en un sinfín de miradas atentas que instalan en su recuerdo a esta franja generacional que pareciera un escollo a superar. La reproducción imaginaria que en las adolescencias se *prueba* todo lo que luego estará vedado es parte constitutiva de cómo esta franja etaria queda inscrita en el recuerdo del *cuerpo social*. Uno de los puntos álgidos de esta forma de inscripción es la relacionada al consumo de drogas, cuando éstas se piensan solamente en su ilegalidad. Mucha tinta ha corrido en torno al consumo de *drogas ilegales*, de su abuso y problemática, pero, ¿por qué no ha ocurrido lo mismo con las *drogas legales*? Tal como su forma de nombrar lo especifica, éstas sí están legitimadas, naturalizadas y hasta demandadas muchas veces para que sean consumidas por las adolescencias. En la dualidad de lo legal e ilegal, se confunde lo habilitado a ser soportado como *mecanismo y dispositivo de regulación de las sensaciones*, por un lado, juzgando el consumo de *drogas ilegales* y, por el otro, naturalizando, legitimando y alentando el consumo de *drogas legales* cuando éstas son necesarias para aquietar *conductas desajustadas*.

3.1) Adolescencias y consumo de drogas legales: entre tranquilizantes y estimulantes.

La droga es una sustancia psicoactiva que logra modificar la conciencia, el estado de ánimo y los procesos de pensamiento de quien la consume. El consumo de dicha sustancia perturba desde los estados emocionales, las sensaciones, hasta los procesos de reflexividad del sujeto (Lucchese, 2013). A nivel mundial la marihuana ha sido y continúa siendo el mayor consumo entre las drogas ilegales, seguido por el alcohol entre las drogas legales⁵⁴. En los últimos años se ha constatado una tendencia consistente en el aumento de consumo de fármacos, fundamentalmente de tranquilizantes y estimulantes.

Los fármacos tranquilizantes son sustancias que actúan sobre el sistema nervioso central a los efectos de modificar, de forma temporal, los estados de ánimo, percepción y comportamiento del sujeto que lo consume. Se utilizan, principalmente, para trastornos de ansiedad. Los fármacos estimulantes se prescriben, generalmente, para tratamientos de

⁵⁴ En Uruguay existe una doble legalidad con respecto al consumo de drogas: en primer lugar, las drogas que presentan un consumo dentro de la legalidad son el alcohol, bebidas energizantes, tabaco, marihuana y medicamentos; por otro lado, presentar minoría de edad (menos de 18 años) genera de forma inmediata la ilegalidad a estas sustancias psicoactivas, a excepción de las bebidas energizantes y los medicamentos.

trastorno por déficit de atención con hiperactividad. Estas sustancias son efectivas en el corto plazo y son de rápida absorción. El consumo de estos fármacos en Uruguay requiere una doble atención: primero, por el uso inadecuado de estas sustancias psicoactivas a través del consumo sin prescripción médica y, segundo, para indagar y conocer los procesos de medicalización y los actos de medicar en torno a las adolescencias.

El consumo de sustancias psicoactivas, tanto legales como ilegales, comienza en las infancias (las primeras) y se profundiza en las adolescencias (las segundas). Es un fenómeno en el que confluyen múltiples factores, individuales y sociales. En las adolescencias, el consumo de drogas ilegales va desde la búsqueda de sensaciones y de identidad hasta tendencias socioculturales (Lucchese, 2013; Villa Moral, 2010). Sin embargo, el consumo de sustancias que son prescritas por el saber médico coloca a los/as adolescentes en situaciones de vulnerabilidad, acallando los cuerpos y silenciando el *dolor social*, no siendo su consumo decisión del/de la propio/a adolescente. En Uruguay, desde el año 2002, el Observatorio Uruguayo de Drogas realiza, cada dos años, encuestas nacionales sobre consumo de drogas en estudiantes de Enseñanza Media. El consumo de drogas legales e ilegales entre los/as estudiantes de Enseñanza Media mantiene un patrón similar a lo largo de los años: el alcohol es la droga más consumida, 3 de cada 4 adolescentes han consumido alcohol alguna vez en su vida; en segundo lugar, se encuentran las bebidas energizantes; luego están el tabaco y la marihuana que también muestran un amplio consumo; y en quinto lugar aparece el consumo de tranquilizantes y en el sexto el consumo de estimulantes (OUD, 2015). Tal como se verá en los cuadros que siguen, un tipo de consumo que requiere de prescripción médica tiende a habilitar nuevas posibilidades y amplía probabilidades de consumo de sustancias psicoactivas ilegales o legales (como el caso de la marihuana).

De esta manera, el consumo de fármacos tranquilizantes y estimulantes se encuentra entre las drogas con mayor prevalencia en los/as adolescentes escolarizados/as desde el 2002 (JND, 2002, 2007, 2011, 2014). El 15% de éstos/as había consumido algún tipo de tranquilizante en su vida en el 2002, el 18% en el 2007, el 16,4% en el 2011 y 14,6% en el 2014. Con respecto al consumo de estimulantes hacia el 2002 el 6%⁵⁵ de los/as adolescentes escolarizados declaran haber consumido alguna vez en su vida esta sustancia, el 3,8% en el 2007, el 3,7% en el 2001 y el 3,7% en el 2014 (JND, 2002, 2007, 2011, 2014). De este modo, es posible sostener que, desde el 2002, 1 de cada 6 adolescentes han consumido tranquilizantes y 1 de cada 25 adolescentes han consumido estimulantes. Esto refleja que,

⁵⁵ A partir del 2007 no se consideran como estimulantes las metanfetaminas o éxtasis.

lejos de ser un asunto coyuntural, da cuenta de un patrón estructural que genera pautas de consumo de este tipo de sustancias.

A continuación se presentan los últimos datos que hacen referencia al consumo de tranquilizantes y estimulantes de los/as adolescentes entre 13 y 17 años que asistían a algún centro educativo de Enseñanza Media en el año 2014. La población objetivo del estudio fueron adolescentes que cursaban Educación Media (Ciclo Básico y Bachillerato en liceos públicos, en colegios habilitados o en centros de educación técnico-profesional). Esto significa que el foco está en los/as adolescentes escolarizados/as de las zonas urbanas del país (ciudades con 10.000 y más habitantes). En el 2014 la encuesta se realizó en 581 clases de 168 centros educativos y respondieron el formulario 11.374 estudiantes (OUD, 2016)⁵⁶. En primer lugar se hace referencia al consumo de tranquilizantes y luego al consumo de estimulantes en los/as adolescentes.

3.2) El consumo de fármacos tranquilizantes: adolescencias inquietas en sociedades de consumo

Los cuerpos de las adolescencias en movimiento, inquietos, intranquilos, inciden en el proceso de aprendizaje y se transforman, muchas veces, en motivos de desvinculación del sistema educativo. Generalmente, se visualiza la inquietud como un síntoma propio del sujeto, de su ámbito más íntimo sin conexión con el mundo. Sin embargo, el cuerpo inquieto, en movimiento, es “producto de una transacción entre instancias psíquicas, sino como la expresión de un exceso, de lo que no se puede tramitar, representar, y pasa al acto sin poder ser simbolizado” (Cristóforo, 2015, p. 61). Es desde este enfoque que deben ser abordadas y comprendidas las adolescencias inquietas, superando la visión reduccionista donde el sujeto es colocado como único responsable de sus movimientos corporales.

Desde esta perspectiva se analizan los siguientes datos vinculados al consumo de tranquilizantes en adolescentes de Educación Media. El 14,6% de los/as adolescentes que

⁵⁶ Las limitaciones del presente estudio están vinculadas a que es una base de datos ya existente y con resultados aplicables a adolescentes que se encuentran asistiendo a algún centro educativo de Enseñanza Media, sin considerar aquellos que están desvinculados del sistema educativo. Este estudio presenta es aplicable sólo a este grupo de adolescentes, sin generalizarlo a la población en general, considerando que alrededor del 30% de adolescentes (segundo o tercero de ciclo básico), no logran insertarse en el sistema educativo, por lo que la gran mayoría no son adolescentes de Educación Media Básica, por lo que la gran mayoría no son adolescentes del sistema educativo, lo cual podría aumentar los resultados en forma considerable si tomamos en cuenta las características de este grupo. En este sentido urge la necesidad de estudios, cuantitativos y cualitativos, para obtener información para lograr desnaturalizar y comprender los patrones de consumo de las adolescencias.



asisten a algún centro educativo de Enseñanza Media han consumido tranquilizantes en algún momento de su vida⁵⁷. El 8,75% de los/as adolescentes de 13 años ha consumido tranquilizantes y a medida que aumenta la edad también lo hace el consumo de este tipo de fármacos, llegando a representar el 22,04% de los/as que tienen 18 años. (Gráfico 1)

De los que han consumido alguna vez algún tipo de tranquilizantes, el 36% son varones y el 64% son mujeres. Si estas diferencias por género se desagregan en función de las edades, se visualiza un crecimiento del consumo a medida que aumenta la edad y una tendencia a la feminización del consumo de tranquilizantes, al igual que sucede en las tendencias regionales e internacionales donde se expresa que las mujeres tienen más probabilidades de consumir tranquilizantes (UNODC, 2015, 2016; Pérez, 2015). De los/as adolescentes entre 12 y 14 años, el 10,4% de las mujeres han consumido alguna vez tranquilizantes contra el 7,7% de los varones; entre los 15 y 17 años el 20% de las mujeres ha consumido alguna vez contra el 14,1% de los varones; y entre los 18 y 20 años el 27% de las mujeres ha consumido contra el 14,9% de los varones.

Al observar el consumo de este tipo de sustancias por zona de residencia no se visualizan diferencias significativas. De los/as adolescentes radicados/as en Montevideo el 13,8% ha consumido alguna vez este tipo de tranquilizantes y de los/as radicados/as en el interior son el 15,2%. Con respecto al centro educativo al que asisten tampoco se registran diferencias: de los/as adolescentes que asisten a liceos públicos el 14,6% ha consumido tranquilizantes alguna vez en su vida, de los/as que asisten a centros de enseñanza secundaria privada el 14,9% ha consumido y finalmente de los que asisten a centros de educación técnico profesional (CETP-UTU) ha consumido el 14,4% de los/as adolescentes. Esto refleja que el lugar de residencia y el tipo de centro educativo no marcan patrones diferenciales en lo que respecta al consumo de tranquilizantes en los/as adolescentes.

⁵⁷ Sobre el consumo de tranquilizantes se pregunta: "Hay medicamentos como diazepam, valium, clonazepam, lexotan, aceprax u otros, que son usados para calmar la ansiedad, para poder dormir o calmar los nervios del estómago. ¿Has consumido este tipo de medicamentos tranquilizantes alguna vez en tu vida?" (OUD, 2016).

Existen diferencias con respecto al consumo de otras drogas entre quienes han consumido fármacos tranquilizantes y quienes no lo hicieron, visualizándose una clara tendencia al consumo de otras drogas entre los/as que han consumido esta sustancia psicoactiva. Si se desagrega en función de los grupos de edades también se observa esta característica en el consumo: consumen otras drogas en mayores proporciones aquellas adolescencias que han consumido tranquilizantes. (Tabla 1)

De 12 a 14 años			De 15 a 17 años			De 18 a 20 años		
	Consumieron Tranquilizantes	No consumieron Tranquilizantes		Consumieron Tranquilizantes	No consumieron Tranquilizantes		Consumieron Tranquilizantes	No consumieron Tranquilizantes
Cigarrillos	20,1	11,6	Cigarrillos	46,8	30,3	Cigarrillos	59,8	45,3
Bebidas Alcohólicas	69,8	55,5	Bebidas Alcohólicas	90,4	83,7	Bebidas Alcohólicas	95,1	93,5
Bebidas Energizantes	52,8	40,3	Bebidas Energizantes	72,4	59,8	Bebidas Energizantes	78,4	69,6
Inhalantes	11,1	3,8	Inhalantes	8,8	2,9	Inhalantes	6,4	2,7
Marihuana	13,5	6,1	Marihuana	35	24,4	Marihuana	50,6	38,9
Pasta Base	2,2	0,5	Pasta Base	1,9	0,7	Pasta Base	2,9	0,8
Cocaína	3,1	0,5	Cocaína	6,5	2,4	Cocaína	9,6	9,2
Alucinógenos	0,6	0,1	Alucinógenos	5,1	1,7	Alucinógenos	8,2	5,2
Anfetaminas	0,6		Anfetaminas	1,2	0,1	Anfetaminas	0,8	0,4
Metanfetaminas	1,3		Metanfetaminas	1,6	0,1	Metanfetaminas	2,9	0,5
Otras drogas	3	0,6	Otras drogas	8,9	4	Otras drogas	16,4	5

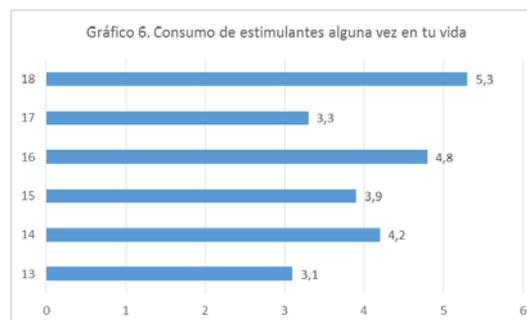
*Otras drogas incluye: heroína, éxtasis, relevón, crack, opio, morfina, hashis, ketamina, Popper.

La edad de comienzo del consumo de fármacos pone en evidencia el inicio precoz al acceso de este tipo de sustancias psicoactivas, al tiempo que refleja las prácticas de medicalización en torno a las adolescencias. De los/as adolescentes que alguna vez consumieron, alrededor del 70% lo hicieron por primera vez entre los 12 y los 16 años. Si se observa el gráfico 3 es posible distinguir el inicio temprano entre los 9 y los 15 años, lo que pone de manifiesto que este tipo de sustancias legales comienzan a suministrarse desde las infancias. El hecho que de cada 10 estudiantes que consumieron tranquilizantes 7 hayan tenido su primer consumo entre los 12 y los 16 años (68,7%), lleva a interpelar las dinámicas que se producen en la Educación Media, las cuales parecen estar reproduciendo las tendencias medicalizadoras de la Educación Primaria (Míguez, 2008), pues a medida que el/la adolescente tiene más años, aumentan las probabilidades de que consuma tranquilizantes. (Gráfico 2)



En los últimos 12 meses consumieron tranquilizantes el 48% de los/as adolescentes

que alguna vez en su vida habían consumido, pudiendo sostener que de cada 2 adolescentes que han consumido este tipo de fármacos alguna vez 1 continúa dicho consumo. Entre los grupos de edades no se encuentran diferencias: entre los 12 y 20 años aproximadamente 5 de cada 10 adolescentes consumieron tranquilizantes en el último año.



En los datos planteados es posible visualizar las diferencias por género, marcando una importante tendencia hacia la feminización del consumo de tranquilizantes (63% del total), lo cual se analizará a posteriori.

3.3) El consumo de fármacos estimulantes: la atención de los adolescentes entre la inmediatez y el exceso de estímulos.

Otro grupo de drogas legales son los fármacos estimulantes⁵⁸, que se utilizan a los efectos de estimular al sistema nervioso central de aquellos que presentan, principalmente, déficit de atención. El psicoestimulante más conocido es el metilfenidato, el cual existe desde hace más de cinco décadas pero que cobró trascendencia a partir de la proliferación de diagnósticos de déficit atencional en la década de los '90 (Míguez, 2008).

Los datos de la encuesta arrojan resultados sensiblemente menores a los del consumo de tranquilizantes. En Uruguay de los/as adolescentes, entre 13 y 17 años, que asisten a algún centro educativo del muestreo el 3,7% ha consumido alguna vez en su vida algún tipo de estimulante. Es un consumo que pone de manifiesto perfiles distintos a las adolescencias que consumen tranquilizantes, con una marcada heterogeneidad en quienes lo consumen. En primer lugar, es posible dar cuenta de que se presentan leves diferencias en las edades entre los/as adolescentes que han consumido estimulantes alguna vez en su vida. (Gráfico 3). El consumo no aumenta de forma lineal, sino que presenta oscilaciones a través de las diferentes edades. Al comparar el consumo en función del género es posible visualizar una leve tendencia al aumento del consumo por parte de los varones (52%) con respecto al consumo de las adolescentes mujeres (48%).

⁵⁸ Sobre el consumo de estimulantes se pregunta: "Hay medicamentos estimulantes (como Ritalin, Cidrin u otros) que son usados para disminuir el apetito o mantenerse despierto. ¿Has consumido este tipo de medicamentos estimulantes alguna vez en tu vida?". No se tiene en cuenta estimulantes de venta libre como es el caso de los derivados de la cafeína (OUD, 2016).

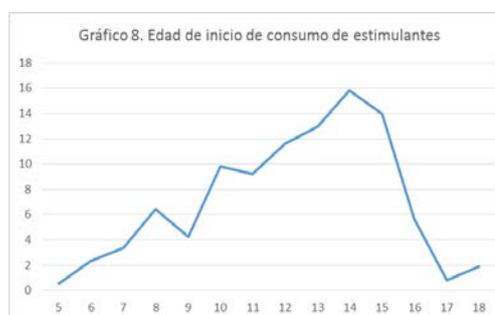
El lugar de residencia de los/as adolescentes no manifiesta diferencias, al igual que sucede con los tranquilizantes. El porcentaje se ubica alrededor del 3,8% para Montevideo y 3,6% para el interior. Tampoco se observan diferencias según el tipo de centro educativo al que asiste el/la adolescente: 3,8% en liceos públicos, 3,8% en centros de educación secundaria privada y 3,2% en educación técnico profesional.

En la Tabla 2 es posible distinguir el consumo de otras drogas entre quienes consumen estimulantes y quienes nunca han consumido esta sustancia psicoactiva. Se observa, tal como sucede entre los/as adolescentes y jóvenes que han consumido tranquilizantes, que existen mayores proporciones de consumo de otras drogas en quienes han consumido estimulantes alguna vez en la vida, frente a quienes no lo han consumido.

	De 12 a 14 años			De 15 a 17 años			De 18 a 20 años	
	Consumieron Estimulantes	No consumieron Estimulantes		Consumieron Estimulantes	No consumieron Estimulantes		Consumieron Estimulantes	No consumieron Estimulantes
Cigarrillos	23,8	11,7	Cigarrillos	55,6	31,8	Cigarrillos	83,3	46,3
Bebidas Alcohólicas	70,5	55,8	Bebidas Alcohólicas	93,6	84,4	Bebidas Alcohólicas	100	93,3
Bebidas Energizantes	63,8	40,6	Bebidas Energizantes	75,4	61,2	Bebidas Energizantes	88,6	70,8
Inhalantes	18,9	3,9	Inhalantes	17,7	3,4	Inhalantes	12,4	3,1
Marihuana	21,3	6	Marihuana	44,1	25,4	Marihuana	77,6	39,7
Pasta Base	2,9	0,5	Pasta Base	5,2	8	Pasta Base	5,7	1
Cocaína	5,7	0,5	Cocaína	12,3	2,7	Cocaína	15,6	9,1
Alucinógenos	1,6	1	Alucinógenos	11,3	1,9	Alucinógenos	14,3	5,6
Anfetaminas	1,6		Anfetaminas	3,5	0,2	Anfetaminas	1,6	0,4
Metanfetaminas	3,3		Metanfetaminas	4,9	0,2	Metanfetaminas	11,5	0,5
Otras drogas	4,6	2,3	Otras drogas	19,8	3,3	Otras drogas	46,4	5,5

*Otras drogas incluye: heroína, éxtasis, relevón, crack, opio, morfina, hashis, ketamina, Popper.

Con respecto a la edad de inicio del consumo de estimulantes, sí hay similitudes en relación a la edad de inicio del consumo de tranquilizantes. Es entre los 12 y los 16 años cuando el 60% de los/as adolescentes ha consumido por primera vez los fármacos estimulantes. Esto vuelve a consolidar la tendencia medicalizadora que se reproduce en la Educación Media sobre las cotidianidades de los/as adolescentes que concurren a los centros educativos, donde 6 de cada 10 adolescentes que han consumido



estimulantes lo han hecho en dicho contexto. Pese a ello no es en este curso de vida el único momento en el que se inician en el consumo, pues es posible visualizar el inicio al consumo en etapas escolares, al igual que sucede con el inicio del consumo de tranquilizantes.

El 38,6% de los/as adolescentes que alguna vez consumieron estimulantes lo hicieron en los últimos 12 meses, o lo que es lo mismo, casi 4 de cada 10 han consumido en el último año. Con respecto a los grupos de edades no se encuentran diferencias. Es posible visualizar la leve diferencia de consumo entre adolescentes varones y mujeres, de quienes han consumido esta sustancia en el último año: 55% son varones y 45% son mujeres.

Con respecto al método de acceso a la sustancia entre quienes la consumieron en el último año, es posible visualizar que se repite el patrón de consumo tanto para estimulantes como para tranquilizantes. Una vez más, el punto de inflexión parece estar marcado a los 15 años, edad que coincide con el momento más álgido de la Enseñanza Media pues es cuando se presentan las mayores tasas de desvinculación.

A pesar de que la prevalencia de vida del consumo de estimulantes entre adolescentes sea una cifra baja, 3,8%⁵⁹, se encuentra entre las altas tasas de la región. Al mismo tiempo, cabe destacar que 6 de cada 10 adolescentes que consumieron alguna vez lo hicieron en el cursado de la Educación Media, lo que conduce a reflexionar y problematizar las lógicas y dinámicas que se producen desde los centros educativos en torno a los cuerpos adolescentes y la vinculación con las drogas legales que se prescriben desde el saber médico.

Antes de pasar al siguiente punto, se entiende necesario hacer un rodeo analítico de lo surgido con relación a la feminización de los tranquilizantes y la masculinización de los estimulantes. En este sentido, se cree que la tendencia que hoy día se reproduce en el acto de medicar con psicofármacos, según sean tranquilizantes para las mujeres y estimulantes para varones, no siendo más que otra muestra de legitimación del orden hegemónico con relación a las formas de ser y estar según los géneros en las sociedades. Los tranquilizantes son para las mujeres que con su histórica historia⁶⁰ femenina devenida en formatos de depresión, sirven para acallar cuerpos con *dolor social* estructuralmente marcados en las corporalidades

⁵⁹ Se vuelve a insistir en las limitaciones de la población objeto de la Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media, en tanto no recupera las voces de los/as adolescentes fuera de la educación formal.

⁶⁰ Más allá hoy día no se utilice más este término en los manuales de psiquiatría, claro es que continua su reproducción en el lenguaje cotidiano. Estas formas de nombrar en la informalidad no hacen más que reproducir lo que en la formalidad se cambió la forma pero se mantiene el contenido: “Y la *histeria*, *irredenta* y *contumaz*, *seductora ataviada con las nuevas etiquetas diagnósticas a la moda* o *vociferando grotesca con las legendarias formas de antaño*, sigue inundando las consultas de médicos, psiquiatras y psicólogos, *exigiendo una respuesta e implorando ser escuchada*”. (Ramos, 2010: 34)

singulares. Los estimulantes son para los varones que con su histórico *ser fuerte y aguantar todo*, sirven para hacer producir cuerpos con *dolor social* que pareciera en sus singularidades no estarían en condiciones de *rendir*. Tanto una como otra sustancia, más allá de impactar en el *cuerpo individuo* de las adolescencias femeninas y en el *cuerpo individuo* de las adolescencias masculinas, solapadamente producen y reproducen las formas patriarcales y hegemónicas del *deber ser* según el género. Aparece una adolescencia, heterosexual, *ideal*, del *deber ser*, *sana*, *quieta*, en la cual se deposita y materializa toda la expresión de estas sociedades normalizadoras. En las infancias, la medicación con psicofármacos en su gran mayoría es dada para aquietar conductas y lograr mayores concentraciones en el espacio áulico; en las adolescencias, la medicación con psicofármacos comienza su segregación: tranquilizantes para las mujeres, que por *su histeria* son merecedoras de tal medicación; estimulantes para los varones, que por *su producción* son merecedores de éstos. Las consecuencias de estas reproducciones cuasi irreflexivas y naturalizadas inciden en la normativización de las conductas desde una única perspectiva, que mitifica, por un lado, un determinado modo de conocer y, por el otro, un fijado modo de *ser varón* y *ser mujer*.

Las adolescencias precisan abordarse desde una perspectiva social, en tanto son resultado de complejas interacciones que incluyen factores individuales y estructurales. No es posible entender las formas de ser adolescentes sin tener en cuenta la sociedad ni historicidad de los procesos. De este modo, las adolescencias contemporáneas se muestran inquietas, hiperactivas, con una atención lábil, en sociedades que están en continuo movimiento y cambio y que ofrecen así contextos ambiguos. El sujeto transita y vivencia transformaciones que le hacen dejar a un lado y superar la infancia y orientarse en un proceso hacia la juventud y posterior adultez. Ello los coloca en un estado de conflicto.

En este marco las instituciones educativas exigen a los/as adolescentes prácticas y comportamientos que responden a lógicas y procesos de la modernidad. Se recetan estimulantes en adolescencias que viven en la inmediatez y tranquilizantes en cuerpos que reciben múltiples estímulos de la sociedad de consumo en la que viven. Es la medicalización de la vida cotidiana de los/as adolescentes ante la patologización de conductas no esperables en instituciones que supieron ejercer el control y disciplinamiento en la modernidad. Por un lado, la sociedad les exige una búsqueda permanente de su ser y estar, no hay identidades acabadas y las nociones de tiempo y espacio se encuentran en permanente tensión. Un claro ejemplo es el uso de las redes sociales que hacen surgir y consolidar las posibilidades de estar en más de un lugar. Por otro lado, las instituciones educativas requieren de la pasividad del

educando para transferir los conocimientos que se realizan desde un adulto poseedor del saber. Se ponen en tensión las exigencias de los diferentes contextos en los que los/as adolescentes tienen que, indefectiblemente, transitar por la construcción de subjetividades en sociedades de consumo, por un lado, y por el otro, a la manifestación de habilidades tales como la atención, la disciplina, el esfuerzo. Estos requisitos se ponen no solo en tensión, sino que resultan contrapuestos. Los/las adolescentes entran en la escena educativa debiendo suspender lo que el contexto social por lo general les exige, en tanto las normas sociales no son las mismas que las educativas y aquellos/as que no logran hacer convivir ambos órdenes son señalados/as como los que “estorban”, “generan problemas”, “se paran todo el tiempo y no prestan atención”. Se cosifican las adolescencias a través de procesos de medicalización de la vida cotidiana a los efectos de que puedan sostener su presencia en el sistema educativo respondiendo a las exigencias sin interpelar las pedagogías, los contenidos programáticos y las adecuaciones curriculares. Tal como ya se ha mencionado, para los/las docentes que interpelen también estas cuestiones aparecen reparos (de diversa índole) en su pretender accionar. Con esto se insiste en que el problema no es el/la adolescente, de el/la docente, sino del sistema educativo como institución sociabilizadora.

4) Mandato de inclusión, procesos de exclusión

El afán homogeneizador de estas sociedades modernas, materializado en un capitalismo cada vez más arrollador con lógicas de mercado con estrictos mecanismos, desingulariza a los sujetos cuando de seguir una *normalidad* se trata, y los individualiza e intenta “corregir” a cualquier costo cuando de *anormalidad* se trata. Y en esto entran, claro está, las *conductas desajustadas*. La medicación con psicofármacos, cuando es utilizada para “problemas conductuales” hechos patologías, lejos está de potenciar a los sujetos sino más bien de hacerlos eficaces a la lógica imperante. Y, en el caso que ni eso funcione, habrá tácticas y estratégicas para hacer cumplir el mandato institucional. En este cuarto y último punto, se retoman los marcos normativos nacionales e internacionales que dan cuenta del *mandato institucional* de inclusión educativa a nivel de Enseñanza Media para luego poder analizar las sensaciones, percepciones, emociones y acciones en que deviene tal mandato en el espacio educativo.

4.1) Marcos normativos de inclusión en la Educación Media

La Educación Media como derecho es una construcción históricamente reciente. Los primeros acuerdos internacionales se elaboran en el siglo XX. Es en 1966, con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, cuando se introduce por primera vez la educación media en tanto nivel educativo que debía ser promovido para la continuidad educativa de los sujetos: “La enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. (Pacto Internacional de Derechos, 1966, Art. 13). Hacia 1989 en la Convención de los Derechos del Niño de Naciones Unidas establece que los Estados deben:

Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad (CDN, 1989, Art. 26).

En el año 2003 la UNESCO proclama la Convención contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza a los efectos de promover y garantizar el derecho a la educación en todos los niveles sin distinción, exclusión, limitación o preferencia. Concomitantemente se despliegan, en el marco normativo internacional, acuerdos que procuran promover la inserción de personas en situación de discapacidad en los diferentes niveles y tipos del sistema educación, proclamándose en 2006 la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas a partir de la cual se reconoce el derecho a la educación de las personas en situación de discapacidad, estableciendo: “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (CDPD, 2006, Art. 16). Se consolida la noción de educación inclusiva instando a los Estados a reconocer y garantizar el derecho a la educación, al tiempo que exige asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.

En el 2008 la UNESCO, en su 48° Conferencia Internacional de Educación, realiza un informe titulado “La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, en el cual manifiesta que “la educación inclusiva no es una cuestión marginal, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todos los educandos y para el desarrollo de sociedades más inclusivas” (UNESCO, 2008, p. 5). En este sentido, se consolida la noción de educación

inclusiva, en tanto:

(...) tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos (UNESCO, 2008, p. 6).

Hacia la implementación de estrategias que conduzcan a la práctica real de un sistema educativo inclusivo, la UNESCO publica en el 2009 un informe con Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Se refuerza la amplitud del concepto de educación inclusiva, el cual implica una transformación teórica y conceptual sobre el modelo educativo. La educación inclusiva se basa en el reconocimiento de la diversidad, se educa en y para la diversidad, en tanto elemento que contribuye en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y como resultado favorece el desarrollo humano. Implica que todos los niños/as, adolescentes y jóvenes de una sociedad aprendan juntos, sin requisitos para el ingreso ni mecanismos de selección, procurando la garantía del acceso a la educación para todos, respetando las singularidades de los sujetos y adaptando las enseñanzas a las especificidades de cada uno (Parra, 2011; Viera, 2014). De esta manera, la inclusión educativa se transforma en un concepto que busca orientar actualmente las estrategias, programas y políticas estatales en torno a la educación con una perspectiva más amplia que la educativa, que es la vinculada a la inclusión social.

En esta sinergia que ha adquirido la Educación Media como derecho Uruguay no ha estado ajeno. La obligatoriedad a la Educación Media se establece, por primera vez, en la Constitución de 1967, superando así a la Educación Primaria como único ciclo obligatorio (establecido en la Constitución de 1952). En el 2004, con la Ley N° 17.823, se crea el Código de la Niñez y la Adolescencia con el objetivo de garantizar los derechos que niños, niñas y adolescentes tienen en tanto sujetos de derecho sin distinciones. En su Artículo 2 establece que: “Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas” (CNA, 2004: Art. 2). En este sentido el Código aprobado hace poco más de una década supera las exclusiones que se podrían generar propias del sistema educativo, donde se colocaba la obligación al niño/a, adolescente y su familia de asistir al centro educativo, para pasar a una legislación que busca garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes.

En consonancia con el CNA se aprueba en el 2005 el Estatuto del Estudiante de Educación Media. Entre los derechos de los estudiantes, en su Artículo 4 se reconoce el derecho a la educación entendido como: “fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la educación secundaria, técnica y formación profesional, de manera que todos los jóvenes tengan acceso a ella”. Al tiempo que establece que se deberán adoptar “medidas pertinentes para incentivar la asistencia regular a los centros de estudio y disminuir la deserción”(Estatuto del Estudiante de Educación Media, 2005, Art. 4).

Hacia el 2008 se aprueba la Ley General de Educación, N° 18.437, donde se consolida la noción de que todo niño, niña y adolescente así como toda persona son titulares del derecho a la educación. El educando se transforma así en el “*sujeto de la educación*” (Ley N° 18.437, 2008: Artículo 5). Asimismo, se decreta la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social, cuyo goce debe ser garantizado y promovido por el Estado, lo que implica que éste pondrá a disposición la educación para todos los educandos sin distinciones ni discriminaciones. Con este cambio en la legislación se introduce una ampliación de la obligatoriedad de la educación, se extiende desde los 4 años con el comienzo en Educación Inicial hasta la Educación Media básica y superior, lo que significa culminar los seis años del ciclo educativo secundario. Asimismo, en su Artículo 8, se pone de manifiesto la inclusión educativa: “*El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social*” (Ley N° 18.437, 2008, Art. 8). Para garantizar este cumplimiento se deberán elaborar propuestas educativas que consideren y respeten las características individuales de los educandos. De esta manera, el marco normativo actual establece el enfoque y el abordaje de la educación en tanto derecho humano fundamental, establece sus objetivos, sus alcances y los sujetos a los que se orienta.

Hoy, pese al medio siglo de obligatoriedad de la Educación Media y a casi una década de la Ley N° 18.437, en los hechos, Uruguay no ha logrado avances significativos con respecto al acceso, a la cobertura y al aumento de los niveles educativos culminados en Educación Media: de cada 10 adolescentes entre 17 y 18 años⁶¹ casi 7 logran completar la Educación Media Básica (68,1%) (INE, 2016).

Si se detiene a observar la cantidad de adolescentes entre 17 y 18 años según quintiles de ingreso que culminan la Educación Media Básica entre el 2006 y el 2015, es posible

⁶¹ Se considera este tramo entre los 17 y los 18 años debido a que la edad teórica para culminar la Educación Media Básica en Uruguay es a los 15 años.

visualizar una leve tendencia hacia al aumento de adolescentes que finalizan este ciclo educativo. Sin embargo, la cantidad de adolescentes que terminan el Ciclo Básico de Secundaria es significativamente mayor en los quintiles más altos de ingresos que en los más bajos. Esto es, el 45,2% de los adolescentes que se encuentran en el 20% de los hogares más pobres alcanzan la Educación Media básica, mientras que ese porcentaje es del 96,2% para los que se encuentran en el 20% de los hogares más ricos. Estas disparidades no solo dan cuenta de lógicas

Tabla 3. Porcentaje de jóvenes de 17 y 18 años que culminaron Educación Media Básica según quintiles de ingreso. Total país. 2006-2015

inequitativas en el sistema educativo, sino que también implican tendencias persistentes de producción y reproducción de desigualdades sociales y situaciones de vulnerabilidad en la que se encuentran las adolescencias uruguayas. (Tabla 3)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Quintil 1	3 8,2	3 7,6	3 6,4	3 6,1	3 3,7	3 9,7	4 0,8	3 9,7	4 4,8	4 5,2
Quintil 2	5 6,3	5 7,3	5 7,4	5 4,5	5 4,2	5 9,3	6 0,3	6 5,1	6 0,7	6 7,2
Quintil 3	6 9,2	7 0,4	7 3,3	7 2,4	6 9,4	7 0,6	7 1,5	7 4,7	7 6,1	7 5,8
Quintil 4	8 0,1	8 2,9	8 4,5	8 1,9	8 2,6	8 1,7	8 6,1	8 5,7	8 5,2	8 8,2
Quintil 5	9 1,4	9 1,8	9 4,5	9 4,8	9 4,4	9 3	9 5	9 3,5	9 5,1	9 6,2
Total	6 3,3	6 4	6 4,9	6 3,2	6 0,1	6 3	6 4,4	6 5,2	6 5,9	6 8,1

Los/as adolescentes que no son promovidos/as en la Educación Media Básica son un porcentaje que representa el 25,8% para el 2014 y ha tenido un aumento casi sostenido desde el 2002, con un máximo de 29,6% en el 2011. Con respecto a estos/as adolescentes no es posible realizar mayores afirmaciones debido a los problemas de medición que presenta, pues cuando un/una estudiante deja de asistir al centro educativo se registra como repetidor/a, generalmente, y no como desvinculado/a. Si se toman en cuenta los datos de la Encuesta Nacional de Juventud del 2013 es posible sostener que de los/as adolescentes que comienzan la Educación Media Básica, el 39,1% afirma que se ha desvinculado del centro educativo. De los/as adolescentes entre 12 y 15 años que declaran haberse desvinculado, el 59% son varones y el 65% vive en el interior del país. Si se considera el “clima educativo del hogar”⁶² se pone en evidencia una alta proporción de adolescentes de hogares con bajo clima educativo que se desvinculan, siendo alrededor del 63%. Lo mismo sucede con la incidencia que tienen los ingresos de los hogares en esta decisión: el 61% de los/as adolescentes de entre 12 y 15 años del 33% de los hogares más pobres se han desvinculado de la Educación Media. Para los/as

⁶² El clima educativo del hogar es el promedio de años de estudio de las personas de 18 y más años de edad.

adolescentes entre 15 y 19 años también se visualizan tendencias similares: la mayoría de los que se desvinculan son varones y viven en el interior. Con respecto al clima educativo, se manifiestan diferencias, pues el 54% de quienes declaran haberse desvinculado de la Educación Media se encuentran en hogares con climas educativos medios. En lo que refiere a los ingresos de los hogares también hay diferencias, pues el 47% proviene del primer tercil de ingresos per capita del hogar y el 36% del segundo tercil de ingresos per capita del hogar (Filardo, 2013).

Este mandato de obligatoriedad de la Educación Media Básica continúa evidenciando desigualdades en la cobertura educativa, lo que se traduce en la problemática que tiene el Estado en garantizar a las adolescencias el derecho a la educación, particularmente, el derecho a la Educación Media. Asimismo, es posible manifestar la preocupación sobre los logros educativos de los/las adolescentes, pues luego de cincuenta años del primer mandato de obligatoriedad, las cifras se mantienen, manifestando que 3 de cada 10 adolescentes tienen derechos que están siendo vulnerados en este sentido.

Ahora bien, ¿cuál es la lógica para “retener” a los/as adolescentes en el ciclo educativo secundario básico? ¿Cuáles son las dinámicas que generan que 3 de cada 10 adolescentes que comienzan un curso no logren culminarlo?

4.2) Educación Media como portavoz. Del discurso de los actores.

En este apartado se trabaja en torno a los discursos de los/las docentes de Enseñanza Media a partir de la información recabada por el Programa Convivencia⁶³ y de los talleres que se llevaron a cabo en el marco de este Proyecto realizados en octubre y noviembre de 2016⁶⁴.

A partir de estos insumos, puede analizarse que los/as docentes identifican una serie de problemas vinculados a la falta de atención e interés de los/as estudiantes en el aula, fomentando así el surgimiento de conflictos, observaciones y suspensiones, que conducen al estudiante a mayores posibilidades de exclusión y de vulnerabilidad. Sin embargo, al momento de distinguir las causas de estos conflictos es posible visualizar dos tipos de docentes: unos que atribuyen los motivos de estos problemas a causas externas al liceo,

⁶³ Entrevistas a estudiantes, docentes y directores que fueron realizadas en el marco del Programa de Convivencia Saludable de Codicen, ANEP. Participaron en su elaboración y realización: Nicolas Alonso, Verónica Habiaga, Perla Etchevarren y Nilia Viscardi. Dicho material fue trabajado en este proyecto en el marco del acuerdo de trabajo existente entre la ANEP y la Universidad.

⁶⁴ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

mientras que otros colocan el foco en el propio salón de clase como espacio donde se desarrolla la problemática.

En primer lugar, aquellos/as docentes que atribuyen las causas de la falta de atención y el desinterés de los estudiantes fuera del centro de enseñanza esgrimen razones vinculadas a conflictos familiares, bajos niveles socioeconómicos, condicionantes biológicos que favorecen la aparición de determinados trastornos en los estudiantes, entre otros.

“Nosotros no nos tenemos que hacer cargo de cosas que hasta la puerta llegan pero después de la puerta ya no. (...). Hay que ver hasta dónde van los límites y van hasta donde secundaria paga las horas docentes.” (Docente “C” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Estos docentes, al hacer referencia a los conflictos familiares, sostienen que luego de detectar que el problema que presenta el/la estudiante proviene de su ámbito familiar, buscan reunirse con los referentes familiares (padres, madres, adultos responsables), los que, generalmente, niegan la existencia de tales conflictos. Esto perjudica, desde la visión de algunos/as docentes, la búsqueda de estrategias que solucionen las problemáticas que se presentan. Por otra parte, consideran que los bajos niveles socio-económicos en los que se encuentran los/as estudiantes generan sinergias que los colocan en mayores situaciones de vulnerabilidad y potencialidades de exclusión dentro del liceo y ésta es generadora de conflictos dentro del centro de enseñanza. Asimismo, al referirse a la existencia de *trastornos* en los/las estudiantes, ponen de manifiesto la necesidad de la derivación a los equipos profesionales de salud mental para su diagnóstico y tratamiento, de la mano de la medicación, con el objetivo de que el/la estudiante logre un mejor comportamiento en el aula.

De este modo se pone de manifiesto la forma en que los/as docentes identifican los problemas que surgen en los centros de enseñanza vinculados a factores externos a la institución educativa y es en el afuera donde se deben resolver. Aparece una repetida discursividad de ajenidad de estas situaciones de los/as adolescentes, de su *dolor social*, de sus formas de manifestarse para que éstos se hagan visibles, con los espacios donde se origina, etc. Se percibe que los/as docentes se estarían desresponsabilizando de la búsqueda de soluciones y estrategias que logren compensar determinadas problemáticas y desigualdades, ya que éstos/as ubican lo que sucede fuera del centro de enseñanza y, por ende, fuera de su espacio. En su discurso, el/la docente hace lo que le corresponde y lo que le corresponde está dado por la cantidad de horas de aula y por el programa de la asignatura que

ya está establecido. A su vez, expresan que ante estas problemáticas no se sienten preparados/as, por lo que se vuelve más importante la detección de los problemas de los/las estudiantes y su derivación. Aparece justificando esta situación la falta de formación y la falta de herramientas para poder atender y resolver estas problemáticas que presentan los/las estudiantes en el aula. De este modo, queda en la voluntad del/de la docente adoptar o no las estrategias que considere pertinentes para abordar complejidades en su aula. De ahí, discursos tales como el que sigue:

“Las estrategias a nivel de aula dependen mucho de la personalidad del docente y de la experiencia.” (Docente de UTU, Convivencia)

La ubicación de las adolescencias en estas situaciones halla un correlato con las prenociones que el mundo adulto continúa realizando en torno a esta etapa del curso de vida, haciendo caso omiso a su haber sido adolescentes. Aparece como demanda generalizada en la presencia continua de psicólogos en los liceos, profesionales que se considera deberían estar a disposición del centro de enseñanza. La patologización de los problemas cotidianos se naturaliza de tal forma que poco margen pareciera haber para ver estas adolescencias cuyo transitar salga un poco del *deber ser*, del alumno/a *ideal*.

“Es protegernos entre nosotros porque sabemos el desgaste de la tarea del aula y hay niños con mucha problemática (...) Hay que tratar que esté en clase pero que no se transforme en un riesgo para los pares y para el docente.” (Docente de UTU, Convivencia)

El discurso de la *protección* asociado al “riesgo” y a la reivindicación del derecho de los pares aparece como una constante en estas miradas de la adultez. Ubicar a un *otro* como factor no sólo distorsionante sino también peligroso, deja las posibilidades de resolver toda situación conflictiva casi a la nada misma. Quizá, una posibilidad de salir de la reproducción de la vulneración de estas adolescencias ya castigadas estructural y socialmente sea dejarlas de ubicar en el entramado del “riesgo” para los otros, dando cuenta que, en primer lugar, el “riesgo” lo estarían corriendo ellos mismos. La exteriorización del *dolor social* se manifiesta de diversas formas. No comprender que esto es así y ubicar tales manifestaciones en el *peligro* que eso generaría a los demás, retroalimenta la vulnerabilidad de estas adolescencias y, como efecto boomerang, del resto de sus pares.

“Hay una distancia entre lo que es lo pedagógico, la propuesta, y enfrentarte en el aula, porque ahí es donde realmente está el problema. Esto no es nuevo, el profesor como el maestro trabaja mucho en la soledad del aula, vos vas con tu disciplina, vas en tu asignatura,

haces tus cosas, te volvéis, guardás la libreta y cada uno hace lo suyo, desde su mirada, vos vas con una batería de didáctica, de propuestas pero no siempre son exitosas porque vos tenés un saber pero los gurises están ahí y están en otra, no siempre están en la misma sintonía que vos.” (Docente “C” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Se entiende que una de las primeras problemáticas que surgen aparece en la tensión que genera el tránsito de la Educación Primaria a Educación Media, modificando la relación de contar con un único docente a un docente por materia lo que cambia el vínculo estudiante-docente, aumentando la cantidad de horas, dando mayor invisibilidad a las singularidades del alumnado, entre otras. Los/as estudiantes llegan a la Enseñanza Media y de forma abrupta deben adecuarse a normas educativas y de convivencia diferentes, recayendo en su acción u omisión el peso de la responsabilidad. Asimismo, se considera que la alta rotación de los/as docentes en los liceos puede incidir en la escasa posibilidad generar un vínculo entre docentes y estudiantes. Ello exige repensar las posibilidades de que un docente acumule sus horas en un único centro de enseñanza a los efectos de poder, no solo conocer y comprender a sus estudiantes, sino también el entorno en el que se encuentra y poder generarse equipos docentes con trabajo conjunto en pro de una misma población.

Por otra parte, hay docentes que identifican los problemas que surgen en las aulas en la relación entre estudiantes y docentes, entendiendo que las soluciones y respuestas deben ser realizadas desde el aula, en un trabajo conjunto donde se logre problematizar la situación conflictiva. En este entramado, se identifica una falta de formación en la carrera docente para entender y abordar la diversidad en las aulas actuales. Ponen de manifiesto una formación que les enseña en base a un estudiante *ideal*, con un programa y pedagogía que dista de los intereses de los/as adolescentes, surgiendo una brecha entre lo pedagógico y las características del aula.

“En general los chiquilines se quejan de la falta de motivación, del aburrimiento, de la falta de interés, es real, pero si uno ve cómo es la clase, también te das cuenta de que es aburrida realmente (...) es entendible que los gurises reclamen estas cosas y la falta de motivación puede llegar a ser una de las causas de la falta de atención.” (Docente “D” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Al tiempo que surge la falta de formación docente para enseñar en la diversidad, los programas de cada asignatura no se adecuan a las características del aula, lo que genera, desde la óptica de varios/as docentes, que los/as estudiantes no logren encontrarle un interés al liceo.

La falta de motivación y el desgano provoca la falta de atención y de interés en el aula, lo que lleva a que muchos docentes adopten como respuesta el mecanismo de la observación y la posterior suspensión. El uso abusivo de estos mecanismos se considera que no hace más que reforzar las situaciones de vulnerabilidad del/de la estudiante: se suspende al/a la estudiante y se lo/la coloca fuera del centro de enseñanza, se lo responsabiliza enteramente por el hecho concreto, se coloca en factores externos las causas de los problemas o incluso en el propio sujeto. El/la adolescente en situación de desigualdad tiene que enfrentar en soledad las exigencias de un aula que no responde a sus intereses y que es muy diferente a su primera década de escolarización.

“Hay un montón de propuestas, programas y cosas lindísimas pero cuando se quieren proponer y se quieren materializar, hay un montón de cosas que tendrían que estar en sintonía y armonía para que eso pueda tener andamiaje, sino es imposible. Yo solo puedo batallar, cierro la puerta y es mi mundo, digo sillas para acá, hagamos eso, trabajamos la docencia en tercera dimensión, pero quién me sigue.” (Docente “A” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Por lo general, cuando un/una docente propone estrategias alternativas al mecanismo disciplinar aparecen resistencias por parte de sus propios pares docentes, y por las dinámicas del sistema educativo (obstáculos administrativos para impedir nuevas formas de enseñanza y de vincularse en el aula diversa). Aquí aparecen otros elementos como es la motivación y la voluntad docente de diseñar e implementar estrategias pedagógicas diferentes en función de las características de sus estudiantes. Se pone de manifiesto, una vez más, que las formas de generar nuevas dinámicas o de continuar reproduciendo tradicionales formas de enseñanza dependen de cada docente. En este sentido, resultan claras las palabras de uno de los docentes del taller:

“Nace de vos de encontrarle la vuelta para que puedas solucionar el problema, pensar que el problema puede que sea en cómo estás en el aula, encontrarle la vuelta para que se enganchen pero también te encontrás con los otros que no te dejan proponer alternativas, te dicen tu trabajo termina cuando terminás con tus horas, es difícil.” (Docente “A” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Desde la perspectiva de estos/as docentes, las estrategias para hacer frente a las problemáticas que surgen en las aulas están vinculadas, principalmente, en la creación del vínculo estudiante-docente y en la búsqueda de un sentido al liceo por parte de los/las

estudiantes.

“Me parece que el eje es atenderlos, potenciar lo que les ofrezco, que vengan y encuentren un sentido, hablar mucho con ellos y que vean que hay cosas por aprender, cosas que valen la pena.” (Docente de liceo, Convivencia)

“Si vos no le podés enseñar o el chiquilín no aprende, capaz que no es por eso, capaz que hay otras causas también, es complejo, capaz que sos vos. Si vamos por el costado de la historia de vida sin problematizar el rol que tenemos dentro del aula es un error que se comete y mucho, pero claro así uno se libra de la cosa, del problema, de la responsabilidad.” (Docente “D” de liceo, taller realizado en octubre de 2016)

Estos argumentos ponen de manifiesto que el/la docente debe correrse del lugar de víctima desde el cual sostiene que los problemas surgen fuera del liceo y es allí donde se resuelven. Los/las docentes deben salirse de ese rol para problematizar lo que sucede en sus aulas y repensar las pedagogías propuestas en función de las características de sus estudiantes. Esto no sólo generaría un mayor y mejor vínculo con las adolescencias, sino que podrían desplegar sus prácticas pedagógicas para la cual se formaron.

De esta manera es posible distinguir la existencia de tensiones entre diferentes maneras de percibir y, por ende, de abordar una misma temática. Los problemas son visualizados por los actores de la Enseñanza Media y relacionados a la falta de atención y al escaso interés de los/las adolescentes por el liceo. Ante esta identificación los/las docentes se separan al pensar sus motivos: unos, los conciben fuera del sistema educativo, otros dentro. Ello implica distintas estrategias de abordaje. Esta tensión entre las formas de abordaje podría ser entendida como una mutación plausible de ser realizada en un mediano o largo plazo. Por el momento se ha puesto en evidencia que tiene dos grandes salidas: unos que piensan e implementan estrategias produciendo y reproduciendo el *statu quo*, otros que generan alternativas y provocan pequeñas transformaciones en las formas de teorizar y materializar el desinterés de los/as adolescentes por la Enseñanza Media. Sea lo que fuere, la situación de hoy día debe ser pensada y repensada, de forma de generar espacios institucionales *continentadores* para adultos trabajadores de los mismos y adolescentes que allí concurren para aprender.

Reflexiones finales: “quedate, andate”.

Se entiende sustancial que la institución educativa mantenga su mirada en las esencias

más que en las apariencias; que los discursos de prácticas pedagógicas para la emancipación y procesos de objetivación los/las estudiantes sean realidades contrastadas en la vida cotidiana de este *cuerpo individuo*, tanto singular como colectivamente; que no se juzgue lo fenoménico, sino que se lo logre trascender más allá se corra de eje al adulto más centrado. Está claro que en esta conjunción, de nada colabora que los sueldos sean tan magros, que las cargas de horas aula para los docentes no les dé mayor espacio para preparar sus clases, que las clases estén masificadas, que se enfrenten realidades y formas de ser y estar en sociedad muy diversas a lo hegemónicamente esperado. Nada se está haciendo fácil para el colectivo docente de hoy día, pero el estudiantado está lejos de ser el responsable de ello. Pareciera tan sencillo de entender y, lamentablemente, se termina recurriendo a la solución más rápida: los psicofármacos. Un *cuerpo individuo* que es medicado, aquietado, dormido, constreñido con drogas químicas para que no distorsione los preceptos hegemónicos institucionalizados en el ámbito educativo. De esta manera, se naturaliza un dispositivo arbitrario para mantener el engranaje restrictivo y la eterna promesa emancipadora. Pero, ¿qué emancipación se puede prometer a las adolescencias medicadas con psicofármacos para su disciplinamiento? ¿Cómo hacer entender a estas adolescencias, juventud de la próxima década, que son el futuro del país y que se requiere de ellos sustancialmente para seguir estando? Pareciera que este tema urge de una solución inmediata sin siquiera poder pensar en un futuro a mediano y largo plazo.

A lo largo de este capítulo se intentó dejar en evidencia la existencia de adolescencias medicadas, constreñidas, patologizadas por “problemas conductuales” en tanto formas de comportarse según otros parámetros a los hegemónicamente determinados. Este fenómeno de la medicación con psicofármacos desde edades muy tempranas da cuenta de un proceso medicalizador anclado en una modernidad con ejecutores claros del saber/poder para generar *dispositivos de regulación de las sensaciones* y así hacer interiorizables *mecanismos de soportabilidad social* para evitar *dolores*. El disciplinamiento, parte constitutiva y medular de la razón instrumental moderna, es concretizado por una sociedad capitalista que subyuga las corporalidades hacia una homogeneidad que se estima necesaria para la producción y reproducción de formas de ser y estar en sociedad. Se exige una normalidad que no tiene en cuenta la diversidad retomando la bandera de los derechos, cuando, contradictoriamente, se está vulnerando las más de las veces la calidad de sujeto de aquellos que marcan una diferencia (conductual como en este caso). De esta manera, aparece un *cuerpo social* con un discurso de homogeneidad en las conductas, que media las concreciones del *cuerpo individuo*

y subyuga las individualidades del *cuerpo subjetivo*. Quienes no entren dentro de la *normalidad* se constriñe su ser hasta llegar a un deber ser homogéneo, y, sino, se lo neutraliza.

Uno de los ejes que se entiende sustantivo recalcar de los diversos aspectos surgidos en este análisis es el de la distinción por género en la adolescencia de los tipos de psicofármacos a recetar. Más allá en las infancias resultan bastante más genéricos los diagnósticos (cuando los hay, o más bien las etiquetas) y la medicación que se les da; en la adolescencia comienza a delimitarse los ansiolíticos para las mujeres y los estimulantes para los varones. Las prenociones de género de una sociedad capitalista y patriarcal dan gala a la concreción de estas líneas demarcatorias que quedarían solapadas en su exterioridad, pero que van calando hondo en las subjetividades, en las aprehensiones, en los sentires. Las adolescentes deben tomar psicofármacos que *calmen* sus exteriorizaciones de corte más *histórico*, cargado de componentes definidos como depresivos; los adolescentes deben tomar estimulantes para poder reproducir la figura del varón que todo lo puede. En esta concreción de roles vía psicofármacos se reproduce una de las tantas formas que se han ido naturalizando en la vida cotidiana de estas sociedades.

Por otra parte, pareciera que es más importante la apariencia y, en ello, *calmar* la manifestación que salga de la norma, en lugar de la esencia y el dolor profundo que pueda llegar a tener un sujeto concreto para exteriorizarse a través de conductas *desajustadas*. En este mundo del “ya”, el espacio a la reflexión procesual y sistemática buscando diversas soluciones parecería no tener mucho margen de ser. De hecho, ¿para qué buscar soluciones si con una pastilla el dolor ajeno ya no se ve? Ahora, ¿qué pasa con ese dolor que implosiona en las adolescencias, que se deja de ver (por la falta de exteriorización por la medicación) pero que hace heridas cada vez más profundas en el adentro de cada *cuerpo subjetivo*? El no ver desde la adultez no hace que el dolor intenso de las adolescencias desaparezca en estos *cuerpos subjetivos*, sino que queda invisibilizado y pareciera que mágicamente solucionado. En este mundo donde apariencia y esencia son cada vez más antagónicas, pareciera que la primera derrota a la segunda sin cuestionar que ello es un grave error que no sólo tiene consecuencias en el hoy día, sino sustancialmente en el corto y mediano plazo.

En este entramado, aparecen marcos normativos que dan cuenta de un *quедate* dicho a las adolescencias con discursos institucionales que los avalan; pero que en la cotidianidad lo que suele darse es un sistemático *andate* por no entenderse desde el mundo adulto que estas adolescencias se diferencian cada vez más del “alumnado ideal” enseñado en sus formaciones. Y en este *quедate* - *andate* se van desplegando formas de ser y estar de la adultez y las

adolescencias, de reproducción del “cómo me veo” y “cómo me ven”, de cómo cada una de estas singularidades queda inscrita y reconocida en el recuerdo del otro.

La (des)igualdad como distancia entre dichos y hechos entra en todo su esplendor en esta temática. Tal (des)igualdad se la ubica y nombra en el entendido que confluyen discursos de igualdad y realidades de desigualdad, lo que más allá de generar profundas contradicciones, desconoce al otro como real sujeto de derecho, y la transitoriedad que pueden tener la mayoría de las acciones de los/as adolescentes se encallan en su patologización y psiquiatrización. La etiqueta queda expuesta y el sujeto concreto poco margen de maniobra tiene para cambiar el peso del pronóstico que con ella se le otorga.

Tal como se planteó en el proyecto presentado para este Artículo 2, cuando se llega a la adolescencia habiendo sido cuerpos etiquetados y medicados con psicofármacos desde la infancia, los procesos de apropiación del conocimiento se tornan cada vez más complejos. Si en la Educación Primaria se les hacía difícil la concentración, el aprendizaje mediado por la medicación que regulaba sus despliegues de potencialidad para la ampliación de su sustrato cognitivo, en el ingreso a la Educación Media, sus posibilidades de ampliación del campo de sus posibles como estudiantes activos tienden a reducirse cada vez más. Industrias farmacológicas enriquecidas en un correlato con el saber/poder médico que sustancializa en estos cuerpos de las adolescencias dolores que ya no solo son singulares, sino que se van transmutando en un *dolor social* que comprende a todos como sociedad. La adolescencias, etapa de cambios y enroques sustantivos en la constitución y proyección hacia el mundo adulto, queda enmarañada en discursos de derecho, en prácticas médico-disciplinares, y en la exigencia de ser *los adultos del mañana* sin ser reconocidos en su ser *los adolescentes de hoy día*.

Referencias Bibliográficas

- Affonso, M., Azevedo, C. (2012) *A Transformação do Espaço Pedagógico em Espaço Clínico (A Patologização da Educação)*, Brasil Disponible en: <http://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/A-Transformação-do-Espaço-Pedagógico-em-Espaço-Clínico-A.pdf> Archivo revisado el 20-03-2016.
- Braunstein, N. (2013). *Clasificar en psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Borges, J. L. (1952). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sur.
- Cavalcante, K., Lage, A.M. (2007). *La depresión en la adolescencia*. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.2, pp.257-265.
- Cristóforo, A. *et al* (2015). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Proyecto presentado para Art. 2. Montevideo: CSIC. (mimeo)
- Cristóforo, A. (2015). *Niños inquietos – cuerpos desinvertidos*. En: Míguez, M.N. (Coord.). *Patologización de la infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinar*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- De Armas, G., Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: UNICEF.
- De León, N. (Coord.) (2013). *La salud mental en debate*. Montevideo: CSIC.

- Filardo, V., Mancebo, M. (2013). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos*. Montevideo: CSIC.
- Filardo, V. (2013). *Jóvenes y Juventudes sudamericanas en Uruguay desde la Sociología*. XII, pp. 409-425, Departamento de Sociología, FCS-Udelar.
- Filardo, V. (2008). *Desafíos para la equidad entre clases de edad*. En: Filardo, V., Celiberti, L. (Editoras). *La diversidad juvenil: demandas y desafíos*, IBASE - POLIS/Brasil, Montevideo.
- Foucault, M. (2005). *El poder psiquiátrico*. Buenos Aires.
- Galende, E. (2008). *Psicofármacos y salud mental. La ilusión de no ser*. Buenos Aires: Lugar.
- Hacking, I. (2005). *Philosophie et histoire des concepts scientifiques*. Paris: Collège de France.
- Janin, B. (2010) *Patologías graves en la adolescencia. Los que desertan*. Revista de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, núm. 50, Madrid.
- JND (2016) *VI Encuesta Nacional sobre consumo de drogas en estudiantes de Enseñanza Media, 2014*. JND-ODU, Montevideo, Uruguay.
- JND (2011) *5ta Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media 2011 Entre placer y displacer: los adolescentes en su laberinto. Comportamiento de riesgo y uso de drogas en adolescentes escolarizados*. JND-ODU, Montevideo, Uruguay.
- JND (2010) *Cuarta Encuesta Nacional sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media*, Octubre 2010, OEA, CICAD, ONUDD, Montevideo, Uruguay.
- JND (2007) *III Encuesta Nacional Sobre Consumo de Drogas en Estudiantes de Enseñanza Media*, Uruguay 2007, OEA-SIDUCC, ONUDD, Montevideo, Uruguay.
- JND (2002) *Drogas Consumo en Estudiantes de Enseñanza Media, Informe de investigación, Agosto 2002*. Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas - CICAD/OEA/SIDUC Junta Nacional de Drogas – JND Secretaría Nacional de Drogas – SND. Montevideo, Uruguay.
- MIDES (2015) *Informe Tercera Encuesta Nacional de Adolescencias y Juventud ENAJ 2013*, INJU-MIDES, Montevideo, Uruguay
- Luna, R. y Scribano, A. (Comp.). (2007). *Contigo aprendí... Estudios sociales de las emociones*. CEA-CONICET-Universidad Nacional de Córdoba–CUSCH- Universidad de Guadalajara. Córdoba.
- Mainetti, J.A. (2006). La medicalización de la vida. *Revista Electroneurobiología* 2006; 14 (3), pp. 71-89, Buenos Aires.
- MEC (2014). *Anuario Estadístico de Educación 2013*. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Míguez, MN. (2011). *La sujeción de los cuerpos dóciles*. Buenos Aires: ESEditora.
- Míguez, MN et al. (2016). *Contingencias normalizadoras en una 'sociedad de iguales'. Discapacidad y Trabajo en Francia y Uruguay*. Montevideo: CSIC. (en proceso de edición)
- Míguez, MN. (2015). (Coord.) *Patologización de la infancia en Uruguay: aportes críticos en clave interdisciplinaria*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.
- Míguez, MN. (Coord.) (2008). *Los hijos de Rita Lina*. Montevideo: Editorial Man Ltda.
- Ministerio de Salud Pública. (2009 y 2014). *Abordaje de Salud de Adolescentes en el Primer Nivel*. Montevideo: MSP.
- Morteo, A. (2015). *La potencia de los cuerpos con psicofármacos: Adolescentes en hogares de protección de tiempo completo*. Tesis de Maestría. Montevideo: Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4894> Archivo revisado el 23-07-2016.
- Parra, C. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos*. Revista

- Educación y Desarrollo Social, vol. 5, N° 1, 139-150, Colombia.
- Pérez, A., Mejía, J. (2015). *Evolución de la prevención del consumo de drogas en el mundo y en América Latina: 1970-2014*. Monografía, Corporación Nuevos Rumbos, Colombia.
- Pierri, L. (2011). Biopedagogía. Disponible en: http://www.dfpd.edu.uy/departamentos/cs_educacion_phf/documentos/2012/ForoCD/Textos/Leticia_Pierri.pdf Archivo revisado el 23-07-2016.
- Ramos, J. (Compilador). (2010). *Aproximaciones contemporáneas a la histeria*. Madrid: Éride.
- Sánchez Aroca, I., García Marín, B. (2010). *Mujeres y psiquiatría*. De la histeria a la depresión. Disponible en: <https://www.diagonalperiodico.net/cuerpo/mujeresypsiqtrialahisterialadepresion.html> Archivo revisado el 16-09-2016.
- Scribano, A. (Comp.). (2007). *Mapeando Interiores. Cuerpo, Conflicto y Sensaciones*. CEA—CONICET-Universidad Nacional de Córdoba. Jorge Sarmiento Editor. Córdoba.
- Stolkiner, A. (2001). Subjetividades de Época y prácticas en Salud Mental. *Revista Actualidad Psicológica*, Año XXVI, núm. 293, Buenos Aires. Disponible en: http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_2/stolkiner_subjetividades_de_epoca.pdf Archivo revisado el 20-03-2016.
- UNODC (2015) *Informe Mundial sobre las Drogas 2016*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, ONU.
- UNODC (2015) *Informe Mundial sobre las Drogas 2015*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, ONU.
- UNODC (2014) *Informe Mundial sobre las Drogas 2014*. Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito, ONU.
- Untoiglich, G. (2014). *Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2743> Archivo revisado el 20-03-2016.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós.
- Viera, A. (2014). Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. *Revista de la Facultad de Psicología*, vol. 4, N° 2, Uruguay.
- Villa Moral, M. et al. (2010). Correlatos psicosociales del consumo de sustancias psicoactivas en adolescentes españoles. *Revista Salud Pública de México*, 52: 406-415.

Efectos de desubjetivación de los diagnósticos *psi* de los adolescentes en la educación.

Prof. Dra. Adriana Cristóforo

Asist. Mag. Paula Achard

Introducción

El principal objetivo de este capítulo es iniciar el debate sobre los efectos desubjetivantes de los diagnósticos *psi* en los adolescentes y su relación con la educación. Busca contribuir a la visualización de un fenómeno que se ha naturalizado y constituye, junto a otros fenómenos y de acuerdo a nuestra hipótesis, un factor que favorece la desafiliación de la educación formal.

Desde nuestra profesión, como Psicólogas, y a partir de nuestra inserción profesional venimos observando, con gran preocupación, el número cada vez mayor de niños y adolescentes que son sobrediagnosticados, los diagnósticos que se sostienen, muchas veces, en manifestaciones conductuales relatados por la institución educativa y/o la familia.

El diagnóstico *psi* (psiquiátrico, psicológico o psicopedagógico) se ha transformado en los últimos años, a través de un proceso de sobrediagnóstico, en una de las formas de violación de los derechos de niños, niñas y adolescente, puesto que nombrar a partir de un diagnóstico psicopatológico produce un efecto identitario en tanto es el niño, niña y adolescente quien debe asumirse como el único responsable de su sufrimiento y malestar (Bianco y Figueroa, 2008). Entendemos por sobrediagnóstico no solo una dimensión cuantitativa, sino una forma de desconocimiento de la singularidad en el acto de diagnosticar.

Tal necesidad de diagnosticar y tal atención puesta en el diagnóstico desvía la atención que habría que tener sobre el contexto en el que se producen los comportamientos (Dallaire, Gromaire, y Mc Cubbin, 2013). Se conciben entonces como patológicas ciertas características particulares del sujeto o características de las diversas etapas del ciclo vital, como es el caso de la rebeldía adolescente debido a para el mundo adulto y la resistencia que genera que la misma genera para el mundo adulto.

Así, el diagnóstico de trastorno mental o psicológico otorga una forma de legitimidad al problema y como consecuencia, un etiquetado y, por extensión, una estigmatización del

joven, fenómeno que se denomina patologización. Definidos los comportamientos, como trastornos, se convierten en problemas mentales, que son abordados únicamente con tratamientos específicos e individuales. (Ribeiro, 2014).

El concepto de patologización implica entonces la transformación de la individualidad, de la creatividad en patología (Untoiglich, 2014). Como fenómeno es uno de los componentes de la medicalización de la sociedad, junto a la farmacologización.

La medicalización, si bien tiene su representación social en la medicina, no es un fenómeno exclusivo de esta, sino que, como fenómeno social está presente en diversas disciplinas y prácticas. Puede ser entendida como una construcción social, surgida en un momento socio-histórico en donde el desarrollo de la biología (y las neurociencias) habilita una forma prevalente de entender los fenómenos humanos fuera de sus componentes subjetivos y socio-culturales. La medicina entonces es depositaria de un encargo social y adquiere un lugar preponderante como el representante social del conocimiento de la biología humana. La consecuencia directa de este fenómeno es la patologización de conductas y fenómenos que no quedan incluidos en los parámetros de normalidad de la medicina (Cristóforo, 2012).

Particularmente en la educación, este fenómeno ha llevado a que el conjunto de los actores educativos y las familias interpreten las dificultades vinculadas al proceso educativo, como dificultades sanitarias, derivando esto en la búsqueda de soluciones también en el sistema sanitario, esto es, requieren de respuestas dadas por los profesionales de la salud, que, en la mayoría de los casos, tienen el formato de un diagnóstico y/o tratamiento, muchas veces exclusivamente farmacológico.

Este modelo desresponsabiliza a la educación y a los educadores, puesto que, si se trata de un problema de salud la solución- remedio no está en la educación sino en el diagnóstico realizado por un profesional externo a la educación, del que se esperan rápidamente resultados para que el problema deje de existir. Pensado el problema desde este modelo, se ponen en juego dos lógicas enlazadas: lo diferente es una enfermedad y lo biológico su causa. Se reduce al mismo tiempo por esta vía, el sufrimiento psíquico a la psicopatología. Las dificultades en el aprendizaje o las conductas no esperadas dentro de las instituciones educativas, entre otras, son reducidas a entidades psicopatológicas, explicadas por causas orgánicas y resueltas farmacológicamente (Cristóforo, 2015).

La patologización en la educación adquiere un perfil particular, dado que las

profesiones *socias*, como son las profesiones del ámbito *psi.*, son habitualmente convocadas a dar *soluciones* a los problemas que surgen en torno al aprendizaje. Este movimiento contiene una concepción implícita, aquella a partir de la cual tales problemas son expresiones de una patología psíquica.

La educación tiene una función civilizadora, función que, en su intento de incluir a los sujetos en la cultura, ha tenido y tiene una lógica homogeneizadora. A través de la búsqueda de la homogenización de la sociedad, siguiendo la lógica del consumo y la riqueza, el sistema capitalista ha generado una gran fragmentación social (Edelman y Kordon, 2011). Lo normal es sinónimo de eficiencia, mientras que las diferencias son expulsadas a través de un discurso ya naturalizado de *verdad*. La normalidad comprende la idea de un *deber ser*, de este modo nuestra época se caracteriza por la clasificación y estandarización de los sujetos en relación a un modelo de la *normalidad* (Sánchez Solé, 2014).

Sin embargo cuanto más se intentan homogeneizar los estilos de vida y aprendizaje, aparecen por parte de los adolescentes, más fenómenos de rechazo y resistencia a tal intento a través de diversas modalidades. Muchas veces la respuesta de los adultos a esa resistencia es la medicalización y patologización de las conductas, adjudicando al sujeto, en nuestro caso al adolescente, el lugar de responsable y poseedor de un trastorno. Lógica a partir de la cual los cuerpos de niños y adolescentes van siendo moldeados en busca de un sujeto disciplinado, que se adapte a las exigencias, y que asegure a futuro un individuo productivo. Es así como el mundo adulto somete y domestica –a través de los distintos saberes- sin tomar contacto con los daños que esto produce a nivel individual y social.

En esta línea la institución escolar tiene un rol protagónico, ya que a través de la solicitud de diagnósticos o tratamientos por problemas de aprendizaje o alteraciones en la conducta, alimenta la creencia de que dichas alteraciones individuales son de origen psicológico o biológico, quitando relevancia a los elementos macro (políticos, sociales, etc.) (Untoiglich, 2014). Por su parte el sistema de salud “no da abasto”⁶⁵ atendiendo la demanda de la educación por lo que los diagnósticos muchas veces son la consecuencia de los tiempos acotados que se le dedican a cada situación. En el medio, el adolescente y su sufrimiento. (Untoiglich, 2014).

La alta demanda de los docentes de que sea diagnosticado y medicado *lo diferente*, se ha configurado como un síntoma social que, como todo síntoma, encubre y disimula las

⁶⁵ Así lo expresa en una entrevista personal realizada para este trabajo una autoridad del MSP.

condiciones de producción del mismo. Los adolescentes aparecen actualmente dentro del sistema educativo como generadores de problemas. “Los adolescentes ocupan la primera plana de la alarma social. Todos hablan sobre ellos ubicándolos en una posición de riesgo social, lo que quiere decir, focalizando sobre ellos la suposición de lo peor...” (Tizio, 2007, p. 197).

En este sentido, la adolescencia aparece como disruptiva en tanto produce una ruptura con lo instituido de la educación. Son por esto al mismo tiempo los adolescentes, analizadores privilegiados de las instituciones develando aspectos naturalizados o invisibilizados (Stolkiner, 2012). Este fenómeno queda amplificado al ingresar a las instituciones educativas, adolescentes con diversas culturas y con diversas formas de relacionarse con el aprendizaje, porque ponen sobre la superficie la necesidad de cambiar los formatos escolares en uso.

Una de las formas en que esto se tramita, como se dijo más arriba, es a través de la búsqueda de repuestas en el diagnóstico realizado por las disciplinas del ámbito *psi*. Los diagnósticos por esta vía se han distorsionado en su función, tomándose como una esencia y no como instrumentos para diseñar estrategias de intervención propias de las disciplinas que lo realizan, por lo que, trasladados a la educación se *malinterpretan* porque se interpretan fuera del contexto en el que se producen. La necesidad de *diagnosticar* lo diferente siempre se constituye desde una lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir con una expectativa. Lo diferente en la educación, pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido, el *deber ser* de las instituciones.

La mirada patologizadora de las conductas adolescentes transforma la función de producción de subjetividad que tienen las instituciones educativas como responsables de transmisión de la cultura, y produce procesos de desubjetivación. Entendemos que tal efecto de desubjetivación interviene en la no permanencia de los adolescentes en el sistema educativo.

En relación a esto Robasco (2010), plantea que “cuando un niño es expulsado del circuito escolar, no sólo es privado de su derecho a escolarizarse sino que, además, es despojado de los elementos y condiciones imprescindibles para constituirse en sujeto social” (p. 1).

No se trata de buscar causas ni de simplificar el problema, sino de hacer visible una dimensión, de la que no se habla y que por lo mismo tiene efectos no pensados, no

representados.

Producción de subjetividad y constitución subjetiva/psíquica

La discusión sobre el tema de la subjetividad ha recorrido diversas disciplinas, dando lugar a múltiples concepciones, por lo que, el recorte que haremos del mismo será explicitado cada vez a partir de los autores de referencia.

La producción de subjetividad y la constitución subjetiva/psíquica, son referen a dos procesos diferentes, aunque no resulta fácil distinguirlos puesto que se dan conjuntamente.

(...) existe entre la subjetividad y el psiquismo una línea fina que dificulta la delimitación entre ambas. Es claro que a través de los vínculos se asimila la subjetividad. Pero a su vez, la subjetividad individual no es un mero reflejo, o reproducción de la subjetividad colectiva, el individuo imprime su sello personal y la transforma, produciendo una marca en el psiquismo. La dificultad en la delimitación conceptual entre subjetividad y psiquismo tiene que ver con que ambas tienen una relación de interioridad y se da fácilmente la superposición entre ellas, en muchos casos sus límites se borran. El psiquismo reconoce los contenidos de la subjetividad de la época, y estos son tomados como los contenidos que nutrirán las fantasías de cada individuo (Achard, 2014, p.27).

Para Bleichmar (1999), poder diferenciar estas dos nociones supone hacer referencia a dos aspectos. Por una parte la constitución psíquica está dada por variables que van más allá de lo histórico social, y que pueden referirse a un marco conceptual de referencia (por ej. la presencia de la represión originaria, del inconsciente, el yo-super yo-ello, etc.). Por otra la producción de subjetividad refiere a aquellos aspectos construidos socio-históricamente en términos de producción y reproducción ideológica y que contribuyen a la noción de sujeto de esa sociedad, habilitando a que el mismo tenga un lugar en ella.

A pesar de la dificultad descrita, se hace necesario para los objetivos de este trabajo, distinguir entre aquello que puede corresponder a la historia libidinal del sujeto (constitución subjetiva/psíquica) y aquello que puede ser leído desde la implicación de las instituciones educativas (producción de subjetividad) como representantes, en este caso, de lo social. Cuando en las instituciones educativas se instala como práctica de producción de subjetividad el fenómeno de la patologización, esta última tiene un efecto de desubjetivación.

A partir de estas precisiones, en lo que sigue nos enfocaremos en las dos nociones por separado.

En lo que refiere a la constitución subjetiva/psíquica se parte del supuesto según el cual no hay sujeto desde los orígenes sino que se constituye y para eso es condición la presencia del otro. Tal presencia es condición y posibilidad de subjetivación, siendo ese otro en un comienzo, la madre:

(...) que no es sólo la mujer grávida que amamanta y acaricia: la madre es la representante ante el recién nacido de tres millones de años de hominización, desde la manera en que lo toca, la madre es a la vez la sociedad y la Historia (Castoriadis, 2005, pp. 199-200).

Lo que interviene en la constitución subjetiva, es la función materna que alguien desempeña para el niño, es decir la capacidad de cuidado y la posibilidad de significar culturalmente ese cuidado.

En lo que refiere a la producción de subjetividad Bleichmar (2003) plantea que la misma refiere al modo en el que las sociedades determinan las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar, y, en este sentido es el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto al Yo.

La producción de subjetividad se genera a través de la asignación de roles y lugares, de la modelación -que alimenta los procesos identitarios y pauta los modos vinculares- y del aprendizaje. El proceso identitario que cada persona debe hacer se asienta en los modelos y experiencias previamente conocidos a través de su integración social, educacional y cultural, de los medios masivos de comunicación, entre otros (Achard, 2014, p.24).

Para Giorgi (2003) la producción de subjetividad se vincula con la construcción de significados que se asocian fundamentalmente a ciertas prácticas sociales eficientes a saber:

- El lugar asignado al sujeto en el universo simbólico del grupo de referencia y las prácticas discursivas que a partir de él se construyen.
- Las prácticas, modelos y matrices de relación que predominan en el ámbito privado (familia, microgrupo).
- Prácticas y matrices vinculares predominantes a nivel público (instituciones).
- Criterios de prohibición y permisibilidad, derechos y obligaciones asignadas

al sujeto desde el sistema normativo.

- Imágenes, modelos y valores que circulan a través de los medios masivos de comunicación. (s/p)

Las mismas operan a través de tres mecanismos básicos y complementarios:

- Asignación—asunción de roles y lugares.

- Modelación que incluye tanto "modelos" que alimentan el proceso identitario como "matrices vinculares" que modelan estilos de relación.

- Aprendizaje que hace a los efectos de las experiencias vitales sobre las estructuras actitudinales de los sujetos.

Por su parte Corea y Lewcowicz (1999) plantean que:

Las prácticas que producen subjetividad son las prácticas que instauran unas operaciones en la carne humana. Las prácticas productoras de subjetividad, si se estandarizan, dan lugar a lo que llamamos dispositivos de producción de subjetividad. (p.211)

En el sentido que le dan los autores a esta noción, las instituciones educativas se configuran como dispositivos de producción de subjetividad que obliga, por su sola existencia a realizar determinadas operaciones para permanecer, para tener un lugar y pertenecer (Corea y Lewcowicz, 1999).

Cuando un niño nace, se hace referencia a su *incompletud* en dos niveles: la biológica y la simbólica. Esto exige del otro (como dijimos inicialmente la madre) un doble trabajo, a la vez que va complementando la biología, va significando. “Lo biológico deviene psíquico cuando se inscribe una marca cultural que lo organiza y determina” (Corea y Lewcowicz, 1999, p. 207).

La forma que adquieren las prácticas de alimentación, cuidado, higiene, etc, no son iguales en cada grupo social, las representaciones de dichas prácticas, socialmente instituidas están dotadas de ciertas significaciones. De esa forma los otros transcriben, en las nuevas generaciones, las marcas que los han constituido como sujetos, pero nunca de forma idéntica, porque hay un efecto de decodificación que es subjetivo y activo. La marca viene suministrada por la sociedad pero los efectos inconscientes son individuales.

De esta forma la subjetividad instituida provee al sujeto de una serie de recursos

también instituidos para *habitar* un dispositivo determinado (Corea y Lewcowicz, 1999).

Esta última noción será retomada luego para comprender la noción de desubjetivación.

En síntesis, al hablar de producción de subjetividad nos referimos a prácticas discursivas que construyen significados para un grupo social y que, por una parte asignan un lugar al sujeto y por otra, le proveen de recursos para habitar un dispositivo determinado, de tal forma que ese lugar asignado es a la vez asumido.

Desubjetivación

Como se dijo más arriba, a partir de la noción de producción de subjetividad como proveedora de recursos para habitar un dispositivo, la desubjetivación será aquella forma de producción subjetiva marcada por la imposibilidad.

La desubjetivación (...) nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, **estar a merced de lo que acontezca**, habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no (...) Se trata de un modo que **despoja al sujeto de la posibilidad de decisión** y de la responsabilidad (Duschatsky y Corea, 2002, p. 73) (los resaltados son nuestros).

En este sentido el sujeto queda sin recursos para habitar el dispositivo, lo que se ha observado en muchas de las entrevistas realizadas a jóvenes.

José en relación al liceo dice: *"Iban todos con cuchillos, están todos locos, allá. (...)."Y a mí no me prestaban atención en la materia, no, porque no..."* (adolescente que cursa en CECAP)⁶⁶

Fernanda: *"Claro, no sé, lo veo más tranquilo. (...) O sea, porque al liceo que iba yo había, todos los días, así, había peleas y todo..."* (adolescente que cursa CECAP)

Para estos adolescentes las condiciones de los liceos a los que concurrieron antes de ingresar a CECAP, no les permitió habitar el dispositivo instituido, de tal forma que sin recursos para habitarlos, abandonaron. Tomando lo planteos de Duschatsky y Corea, (2002)

⁶⁶ Los textos de adolescentes que cursan CECAP, pertenecen a la investigación de la tesis de Paula Achard, P. (2014) *Efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución*. Tesis de Maestría. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.

“La desubjetivación hace referencia a una posición de impotencia, a la percepción de no poder hacer nada diferente con lo que se presenta” (p. 83). No obstante buscaron otra institución que los amparara. Tratan de hacer algo para salir de la condición de imposibilidad que los desubjetiviza, ya que nunca la desubjetivación es total, por lo que es posible trabajar sobre ella.

María: *“Sí, porque a lo que nunca estudié y acá me están enseñando todo lo que yo no estudié (...) porque yo, si voy a estudiar, es para algo, para yo saber, algún día, que tengo que tener un trabajo, porque si no hago nada, no me van a tomar en ningún lado.”*

José: *“(haciendo referencia a CECAP) siempre te apoyan en todo, a veces, yo digo: pa, pasó tal problema en casa, y me dicen: ah, en mi casa también y me bajoneé. Y te cuentan cosas y todo. (...) a veces, viste cuando estás medio bajoneado, ahí, tratamos de reanimarnos para algo, a cualquiera que esté medio decaído, ahí.”*

Luciano: *“Me siento mejor, con más ánimo. (desde que concurre a CECAP)*

Porque sí, me pongo creativo, me pongo a dibujar y me pongo mejor, no sé. (...)Que, yo qué sé, mis amigos, vine todos los días, no me aburrí; hice, cuando estábamos en los talleres, hice las cosas. Ah, que no sabía nada, no sabía ni Matemática, no sabía nada. Entonces, ellos me agarraban de esclavo y todo. (En el liceo).”

A la luz de lo planeado por estos adolescentes se puede pensar que:

(...) desde el discurso de los chicos lo que CECAP les permitirá lograr, es un lugar en la sociedad.

Por otro lado aparece en varias de las entrevistas cómo el ambiente, el clima de violencia vivido en los liceos e instituciones previas han hecho que se alejen de la educación; **en CECAP valoran la tranquilidad, el no sentirse en peligro, ni atacados.** Es un lugar seguro para poder desarrollarse (Achard, 2014, p.79). (Los resaltados son del original)

El ingreso a CECAP es una operación de subjetivación, que por una parte pone de

relieve los recursos de los sujetos, al tiempo que da cuenta de su precariedad, puesto que se produce a expensas de programas o proyectos sociales (en este caso CECAP) que surgen ante la ineficacia de las instituciones de educación media en la producción de subjetividad, en el sentido de asignar un lugar y proveer recursos para habitar ese dispositivo.

Las instituciones educativas como dispositivos de producción de subjetividad.

Las instituciones educativas en tanto prácticas estandarizadas como hemos dicho, son y han sido siempre dispositivos de producción de subjetividad. Adquieren por su función un lugar de relevancia en la producción de subjetividad puesto que además de generar vínculos entre sujetos, establecen vínculos entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Esta característica hace a la función política de la educación puesto que supone la inscripción de los sujetos en una sociedad, inscripción que no es solamente instructiva.

Todas las instituciones de la modernidad dada su misión civilizadora, estandarizaron prácticas con características disciplinarias, que construyen un sujeto normalizado, homogéneo.

Las instituciones educativas específicamente se conformaron como instituciones encargadas de transmitir una serie de valores y normas, a través de un conjunto de conocimientos y saberes y de un tipo de relación pedagógica. Una de las consecuencias de esta búsqueda de homogenización, es que quien no alcanza el estándar, queda signado como portador de una dificultad colocada sólo en el estudiante y en sus condiciones, dando lugar al *fracaso escolar*, y por ende al estudiante *fracasado*, lo que configura en términos de Duschatsky y Corea (2002) un lugar de imposibilidad.

La misma idea de *norma*, asentada en una noción estadística que alude a una mayoría de la población, divide al conjunto en una mayoría y en una minoría, una mayoría del *deber ser* sobre el *es* (Bauman, 2013).

El paso de una “mayoría estadística” (la enumeración de un hecho) a la “normalidad” (un juicio de valor) y de una “minoría estadística” a la “anormalidad” imputa una calidad distinta a las diferentes cantidades numéricas: estar en la minoría significa ser inferior (p.87).

La clasificación y la perspectiva deficitarias establecen el pronóstico independientemente de cualquier intervención, como un techo por encima del cual estas

personas no van a poder desarrollarse.

Pedranzani, Martin y Diaz (2013) plantean que actualmente existe una disociación entre el discurso y las prácticas de las instituciones educativas, propios de la modernidad por un lado, y los intereses y búsquedas de los estudiantes por otro.

En un estudio realizado por INEED (Pereda, 2016) con adolescentes desvinculados del sistema formal es interesante ver cómo se revela un interés por estudiar y por seguir estudiando pero no necesariamente vinculado al sistema formal. Estudiar para esos jóvenes es aprender cosas que no sabían y que sirve “para mí mismo”. Estudiar en el liceo, si bien es reconocido como un requisito del mercado de trabajo, sienten que implica demasiados años y no les garantiza mejores trabajos.

La disociación de la que hablan Pedranzani, Martin y Diaz (2013) produce tanto en docentes como en estudiantes, un efecto de desobjetivación que, por los lugares diferentes que cada uno ocupa en el dispositivo, tienen derivas diferentes.

Desde el lugar docente (esto supone que los docentes-sujetos ocupan un lugar institucional que también es producido por el dispositivo) surge un intento clasificatorio de los adolescentes como forma de enfrentar la *imposibilidad* de la situación.

Implicados en instituciones de la modernidad los docentes frecuentemente ven a los adolescentes como rebeldes, con problemas de conducta, sin interés por aprender, desatentos, sin límites, es decir, descritos desde la imposibilidad, que a su vez genera en los docentes una sensación de impotencia.

“Lo que veo es que los docentes siempre se quejan de lo mismo, de los chiquilines que son insoportables, que no pueden con ellos en las clases, que a su vez no tienen herramientas porque desde su formación no fueron formados adecuadamente para los gurises de ahora y no pueden con el contexto, yo esas palabras las escucho todo el tiempo en los pasillos y en las salas” (docente de UTU).⁶⁷

La impotencia que sienten los docentes no es un problema de ellos como personas sino de los dispositivos y de las prácticas instituidas.

Tal forma de ver a los jóvenes responde a concepciones respecto de lo que es ser adolescente, concepción de la modernidad que supone: un sujeto disponible a recibir algo del adulto, obediente. Este *saber* impide ver al adolescente concreto, que aparece *recubierto* de

⁶⁷ Talleres Ser y estar de los docentes en la educación. Facultad de Psicología 2016

representaciones, prejuicios y anticipaciones acerca de un *deber ser*.

“...lo esperable es que entre los 12 y los 20 años no tengan enfermedades psiquiátricas y acá las hay..... Depresión, que es lo más suave que tenes y más normal digamos, a enfermedades. Bipolaridad, bipolaridad en serio, no como ahora que son cosa como los ataques de pánico, no. Diagnosticadas por psiquiatras” (psicóloga de liceo).⁶⁸

Educar supone un proceso de producción de subjetividad con la convicción de que el otro puede ser educado, a partir de la cual el adulto pone *a disposición el mundo*, y es *garante de la transmisión de la cultura*, una concepción de sujeto que no se centra en la carencia.

En este sentido la educación y las instituciones educativas, son también el lugar de habilitación del deseo por aprender necesario para que se produzca la construcción y apropiación del conocimiento.

La posibilidad de habilitar el deseo está ligada a la concepción de alumno, de niño/joven, de infancia y adolescencia, que los actores institucionales poseen. Actualmente está asentada en la heteronomía y en la idea de vulnerabilidad, colocando a los estudiantes en un lugar de pasividad.

Por el contrario acordamos con Duschatsky y Corea (2002) que:

La educación como acción igualadora no es, en consecuencia, la fabricación de sujetos idénticos entre sí ni la producción de un sujeto sin fisuras a semejanza de algún ideal. La educación igualadora es la acción que hace posible la subjetivación, la que emprende la difícil e incontrolable tarea de introducir a un sujeto en otro universo de significación de modo de ayudarlo a construir su diferencia (p. 91).

Sufrimiento psíquico. El sufrimiento en la adolescencia y los procesos patológicos VS patologización

De acuerdo a Fainstein (2013), “el sufrimiento es expresión de un compromiso subjetivo que se traduce en padecer dolor psíquico o físico” (p.28). Es la posibilidad del registro subjetivo del dolor, y una condición humana que para Freud (1930) tiene tres

⁶⁸ Entrevistas realizada por el equipo de convivencia. Asimismo, que elEquipo del Programa Convivencia, programa que financió la desgravación de las entrevistas. Trabajaron en su realización Nicolás Alonso, Verónica Habiaga, Perla Echevarren y Nilia Viscardi.

fuentes:

- el propio cuerpo lugar de dolor y angustia que al mismo tiempo operan como señal de alarma.
- el mundo exterior como lugar de gratificaciones pero también de exigencias y presiones
 - el vínculo con las demás personas fuerzas hiperpotentes, despiadadas, destructoras; por fin, desde los vínculos con otros seres humanos (Freud, 1930, pág. 76).

Si bien como dijimos, el sufrimiento está unido a la condición humana, la adolescencia es un periodo especialmente vulnerable ya que la tramitación de los cambios físicos y psíquicos que tiene que transitar deja al adolescente con cierta fragilidad para afrontar estas fuentes del sufrimiento. La pubertad entre otros aspectos incrementa la incertidumbre poniendo en crisis las identidades alcanzadas, tanto para el joven, como para los adultos que lo rodean: padre, docentes, técnicos. El sufrimiento en la adolescencia se produce por la angustia que supone soportar los cambios- tanto los referidos al mundo interno como a lo cultural social - y la inseguridad que los mismos implican, tanto en lo referido a lo pulsional como a lo cultural-social y vincular..

El mundo exterior puede favorecer el proceso de simbolización que requiere el adolescente para tramitar sus cambios; o puede tener un efecto traumático en la medida que opera como un obstáculo para dicho procesamiento simbólico.

Por su parte la presencia intrusiva o indiferente del otro, es decir, los adultos que no dan lugar por una razón u otra a los procesos subjetivos singulares, potencian los estados de sufrimiento.

Ambas situaciones tienen efectos sobre la conducta adolescente puesto que la carga de excitación que debe tramitar el psiquismo no encuentra un aparato representacional y la vivencia de dolor encuentra un camino de descarga en el cuerpo o la acción (Fainstein, 2013).

Cabe entonces pensar que si la carga de excitación no encuentra un aparato representacional, ni siquiera ese mínimo de representaciones, expresión de la vivencia de dolor, las descargas en el cuerpo o en la acción podrían ser facilitadas (Fainstein, 2013, pp. 31-32).

Entonces podemos pensar acerca de cuáles son las condiciones epocales que están presentes en los modos del sufrimiento actual, específicamente cuales son en el caso de los

adolescentes. “Abordar los sufrimientos actuales implica considerar las dimensiones subjetivas de los procesos sociales” (Hornstein, 2012, p. 16).

Se pueden enumerar alguno de ellos:

- Predominio de la imagen sobre el pensamiento que incide sobre el procesamiento simbólico.
- Sexualización precoz que potencia el desafío puberal antes de tiempo.
- Ausencia del rol protector de la familia, el estado o las instituciones de enseñanza y salud.
- Diversos estímulos que superan la posibilidad de procesamiento simbólico.
- Contextos en los que los adolescentes no encuentran posibilidades de futuro.

Para Guerra (2006) son tres los factores en el contexto actual que intervienen en este proceso:

1) La nueva temporalidad y la velocidad, en el sentido de una abolición de los tiempos de espera, la idea de *llenar el tiempo* tiene la contracara de no soportar un tiempo vacío, signado por la sensación de aburrimiento.

El aburrimiento es una manifestación del sufrimiento, el aburrido no posee reservas psíquicas que le permitan investir de otro modo la realidad (Hornstein, 2012).

2) La intensidad y el límite vivido como riesgo. Se privilegia el acto como una marca de la personalidad del adolescente, investidura del acto como riesgo, que busca no solo dejar una marca en el sujeto, sino en los otros.

3) La experiencia sensorial y la idea de la inscripción en la superficie del cuerpo, es una forma de inscripción de las experiencias emocionales, en las cuales no tiene primacía la palabra, como articuladora de sentido.

Lo que pasa a ser revelador en este contexto no es sólo saber de qué sufren los adolescentes sino cual es la respuesta frente al sufrimiento. En general a la persona que sufre le cuesta investir, esto es, ligarse con objetos y personas.

Si retomamos lo que se ha planteado en el apartado anterior, respecto de la percepción que tienen los docentes de los jóvenes, como faltos de interés, desatentos, etc. podemos pensar que estas conductas son formas de respuesta al sufrimiento que surge de las exigencias que le imponen al adolescente las instituciones educativas y que no se pueden reducir a procesos psicopatológicos.

Por lo tanto:

Se requiere no confundir crisis de identidad, momentos depresivos, trastornos de conducta (social, intelectual o somática), con patologías que etiqueten y cierren un proceso de reorganización y tramitaciones simbolizantes (Hornstein, 2013, p. 182).

Se desprende, que en la adolescencia el sufrimiento se conforma como un cuadro psicopatológico cuando el mismo supera la posibilidad de procesamiento simbólico y no habilita la reorganización subjetiva propia de la adolescencia.

A punto de partida de la mirada *normalizadora*, esas formas de respuesta al sufrimiento se comienzan a valorar como patológicas (no normales). La patologización es la transformación de una vivencia dolorosa en categoría psicopatológica. Es pensar como patológico aquello que no cae en la norma, aunque no esté ligado directamente a la denominación de una entidad psicopatológica.

La tendencia a valorar como patológicas esas respuestas al sufrimiento, puede ser entendida como una construcción social (Berger y Lukman, 1986) surgida en un momento socio-histórico en donde el desarrollo de la biología (y las neurociencias) habilita una forma prevalente de entender los fenómenos humanos fuera de sus componentes subjetivos y socio-culturales.

Queda instalado así un discurso que se institucionaliza y adquiere el valor de verdad científica. De acuerdo a Berger y Luckman la institucionalización de los fenómenos sociales supone que: “las instituciones establecen que las acciones de tipo X sean realizadas por actores del tipo X” (2001, p.76).

Entendemos que la patologización es una construcción social ya que es una forma de entender al mundo, que surge de prácticas sociales y de las interacciones entre las personas.

Proponemos pensar el fenómeno de la patologización en el marco de nociones que aporta el construccionismo social, en el entendido que esta teoría nos permite concebir el fenómeno como algo que surge de un discurso social, y de las interacciones cotidianas. El construccionismo social concibe el lenguaje como acción, denotando de esta forma el rol performativo del mismo.

Berger y Luckman (2001) describen tres procesos que crean y sostienen los fenómenos sociales: externalización, objetivación e internalización

Cuando una idea o concepto se externaliza e ingresa en lo social, esto es, toma cuerpo entre los sujetos, se objetiviza, pasando a tratarse como un objeto verdadero. Transformado en objeto, se internaliza por las personas y ya no hay posibilidad de pensar en su origen, en su proceso de creación, como efecto de producción de las interacciones sociales.

Una vez inventada la enfermedad e instalada (internalizada) en la conciencia de las personas, se crea el camino hacia el tratamiento de la misma por los profesionales de la salud. La dependencia de la palabra dicha por los técnicos limita las posibilidades de las personas de poner en juego sus propios recursos (Rodríguez Díaz, 2008) y de tener una actitud crítica respecto a tal discurso.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico psicológico y psiquiátrico en la escuela se puede constituir en un instrumento mediante el cual el sujeto se crea. En este sentido, la práctica diagnóstica constituye un proceso de subjetivación de gran relevancia para las trayectorias biográficas de los estudiantes que son diagnosticados con trastornos a temprana edad. (Cornejo y Figueroa, 2014, p. 140)

Los diagnóstico psi en la educación

El diagnóstico es un método de investigación que, de acuerdo al paradigma desde el cual es entendido tiene la función de categorizar, entonces tiene un fin en sí mismo, o de ser un instrumento para diseñar una estrategia de intervención, un medio en este caso.

En psicología, por ejemplo, la creación de los test psicológicos, tiene su origen en la necesidad de medir y cuantificar la conducta de los seres humanos, para de esta forma poder categorizar a los individuos; pero más allá de esta disciplina el origen de todos los instrumentos de diagnóstico tiene como objetivo la cuantificación y categorización.

Desde esta concepción del diagnóstico, los técnicos se ubican en el lugar de observadores de un sujeto objetivado, al cual se puede cuantificar en sus características peculiares, sin perder de vista además, que al ser comparado con una medida estadística (el baremo) se puede determinar el *grado de normalidad* o de *anormalidad* (Bauman, 2013)

Esta concepción no está por supuesto carente de ideologías y concepciones que delinean las prácticas. Desde esta perspectiva históricamente se ha interpretado el *fracaso escolar* y su masividad de los últimos tiempos, como un problema de los sujetos, pensado

desde un modelo psicopatológico individual situación a la que han contribuido las disciplinas del ámbito psi. (Terigi, 2009).

Actualmente pensamos al diagnóstico psicológico conceptualizándolo desde lo que su etimología nos enseña: conocer-entre, (diag=entre, gnosis=conocimiento). Esta concepción supone en primer lugar que el énfasis no está puesto en medir sino en conocer, segundo, que ese conocimiento no es unidireccional sino que se produce en el intersticio entre sujetos, conocimiento que se produce como efecto de un vínculo y que por esa razón no es de un sujeto hacia un objeto, conocimiento que no es ni pretende ser total, sino situacional.

Consideramos al diagnóstico, como un instrumento que nos posibilita abordar una realidad compleja que se caracteriza por la incertidumbre, el holismo, el devenir, etc. La complejidad como una *relación de comprensión* con algo que nos desborda (un objeto o una construcción mental), pero de lo que, a pesar de todo, podemos tener una comprensión parcial y transitoria. No es complejo porque no lo podamos comprender, sino porque podemos tener de él una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar. El diagnóstico así entendido hace hincapié en el encuentro con el conocimiento de otro y no en la búsqueda de una verdad llámese cuadro psicopatológico, dificultad de aprendizaje o de cualquier otra forma, que se impone desde una disciplina.

Desde esta perspectiva el diagnóstico en la educación tiene que estar enmarcado en el conocimiento del contexto en el que se produce el aprendizaje. Realizarlo requiere de manera imprescindible, la mirada de diversas disciplinas, que aborden la complejidad del hecho educativo de una manera conjunta.

Sin embargo los diagnósticos realizados por profesionales *psi*⁶⁹ en la educación, necesarios como abordaje y comprensión de una situación, se han vuelto una esencia, un fin en sí mismo, por lo que operan en realidad como obstáculo para comprender la situación.

Que esto sea así, depende entre otras cosas, de las concepciones que han primado en el vínculo disciplinas psi- educación. En el caso de la Psicología, la misma fue convocada por la educación como ciencia de fundamentos (Terigi, 2009), es decir, una ciencia que aportara justificación a determinadas prácticas pedagógicas.

En nuestro país es interesante analizar los distintos momentos históricos en los que los psicólogos fueron incorporados a la educación y para cumplir que funciones.

⁶⁹ Nos referimos específicamente con esta denominación a la Psiquiatría, la Psicología y la Psicopedagogía

Fue la Educación Primaria la inicialmente buscó complementar sus conocimientos acerca de los niños a través de la psicología, sobre todo de los niños que presentaban dificultades para aprender.

En el caso de Educación Secundaria los primeros psicólogos se incorporaron en la década de los 80 (1986) en la denominada Área IV para estudiantes que presentaban dificultades múltiples. Quizás lo más significativo es que en el momento en que se decide la incorporación de equipos multidisciplinarios es para abordar una serie de problemáticas: "violencia, intentos de suicidio, crisis exacerbada de adolescencia, consumo de alcohol y estupefacientes, desajuste de roles, confusión respecto a la autoridad, fracaso escolar, deserción, repetición, ausentismo." (ANEP, CES, 1994, p. 4).

Hacemos este desvío histórico dado que desde el comienzo la psicología fue convocada por la educación desde una concepción de sujeto en donde los normales son los estudiantes que los educadores pueden acoger, y los otros quedan a cargo de los equipos multidisciplinarios. Se señalan especialmente algunas de las categorías descriptas y la concepción patologizante que suponen: crisis exacerbada de adolescencia, desajuste de roles, considerados problemáticos y de raíz psicológica.

En la investigación realizada por Flous (2014) uno de los entrevistados manifiesta:

... para mí hacen falta muchos equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas, que trabajen y contengan determinadas situaciones que, si vos estas enseñando los océanos y continentes capaz que no podes dedicarte a fulanito que en ese momento o hace una semana está muy disperso, podrás hablar un día o dos pero ya ahí, ¿hasta cuándo?, entonces ese es el límite de la tarea pedagógica y la tarea social que debieran ir de la mano. (p. 110)

En este contexto los diagnósticos de las disciplinas *psi* están teniendo una alta presencia e incidencia en la educación, en la medida que sobre los mismos se toman muchas veces, decisiones sobre el futuro educativo de los jóvenes, deviniendo en perspectivas patologizadoras, ya que la supuesta patología *psi* pasa a ser la causa de las dificultades que motivaron el diagnóstico.

Depositado el problema en el ámbito *psi*, se obtura la posibilidad de analizar los factores contextuales y pedagógicos en juego:

"...hay como una gran predisposición del docente de que le brinden las soluciones a todo y que todo tiene que tener una solución desde fuera y no hay mucha iniciativa en el

docente de querer cambiar (docente de escuela técnica).⁷⁰

“digo si...como que el...el otro, el que hace barullo si es el que de alguna forma bueno “que vaya al Psicólogo” (psicóloga del liceo).⁷¹

“...quisimos sacar a los docentes en ese puesto de victimarios, tratar de interactuar con la clase pero no, hay que buscar una solución por fuera, porque el docente no puede hacer más de lo que ya hace” (docente de secundaria).⁷²

En general ese afuera al que se refieren los docentes corresponde a las disciplinas psi, puesto que la forma de nominar tales dificultades desde los educadores (docentes, adscriptos, etc.) supone, implícita o explícitamente, una concepción de las mismas vinculada a una patología psi.

“No teníamos muy claro el tema de que cuando se presentan casos distintos en los salones, por ejemplo, de alguna deficiencia que pueda llegar a tener o algún problema puntual que pueda tener el alumno” (docente practicante).⁷³

“Yo veo que hay algunos alumnos que no se sabe qué hacer con ellos”.

Entrevistadora: *“¿qué características tienen?”*

“Grave conducta, no se adaptan, no trabajan, están fuera del sistema. Entonces o dejan de venir o vienen y repiten” (docente de escuela técnica).⁷⁴

“habría que hacer escuelas especiales por todos lados” (psicóloga del liceo).⁷⁵

La derivación a psicólogo (o cualquier profesional psi) no sólo da cuenta de la concepción que hay sobre el problema, sino que también busca confirmarla:

⁷⁰ Talleres “Ser y estar de los docentes en la educación” Facultad de Psicología 2016

⁷¹ Entrevistas realizada por el equipo de convivencia. Asimismo, que el programa financió la desgravación de las entrevistas. Trabajaron en su realización Nicolás Alonso, Verónica Habiaga, Perla Echevarren y y Nilia Viscardi.

⁷² Talleres “Ser y estar de los docentes en la educación” Facultad de Psicología 2016

⁷³ ídem.

⁷⁴ Entrevistas realizada por el equipo de convivencia. Asimismo, que el programa financió la desgravación de las entrevistas. Trabajaron en su realización Nicolás Alonso, Verónica Habiaga, Perla Echevarren y y Nilia Viscardi.

⁷⁵ ídem

“...cada vez eh...son más los chiquilines que vienen con diagnóstico, pero yo recuerdo la época cuando recién empezamos a trabajar era impresionante digo, eh...llegar al Liceo y los chiquilines con unas dificultades impresionantes, y no tener ni siquiera un diagnóstico, es decir, de la Escuela, ahora también llegan las fichas de Primaria, las fichas acumulativas de Primaria, que también eso es una información, que nos sirve justamente para ir detectando o pesquisando por decirlo de alguna manera, este...cosas que ya desde la Escuela de repente...que a veces llegan sin diagnóstico” (psicóloga del liceo).⁷⁶

“Bien, hay todo un trabajo porque viste, claro, hay muchas patologías psiquiátricas. Hay mucho trabajo del docente que tiene que guerrear todos los días con todos esos chiquilines que obviamente te demandan mucho más cosas” (entrevista a equipo de dirección de un liceo).⁷⁷

Como consecuencia, las estrategias de intervención también adquieren una concepción *psi*, enfocando el problema y las acciones individualmente y en lo que los profesionales *psi* pueden o no pueden hacer, por lo que, nuevamente se actúa sin enmarcarlas en el contexto en el que se produce.

De esta forma, el sistema educacional expresa la necesidad de un diagnóstico clínico sobre el trastorno de la conducta observada que confirme las expectativas de los actores del sistema. Palazzoli (1986) señala que en esta dinámica, la organización escolar trata de conservar su status quo, categorizando sus problemáticas en un nivel que no afecte la estructura de la organización y que permita que el sistema se mantenga sin sufrir cambios de segundo orden. (Watzlawick cit. en Palazzoli, Cirillo, 1986). (Cornejo y Figueroa, 2014, p.135).

“...en el contexto que estamos trabajando, en la parte pública, mirá, este chiquilín no puede con toda esta problemática, le cuesta, qué sé yo, entonces, ya está como por delante poniendo esa dificultad.” (docente de UTU).

No podemos olvidar que esta forma de considerar al diagnóstico clínico individual, se enmarca en formatos (de salud y educación) organizacionales, institucionales y políticos más

⁷⁶ idem
⁷⁷ idem

amplios, que también son productores de subjetividad.

Como se ha planteado con anterioridad la producción de subjetividad es un efecto discursivo, que se genera a partir de la adjudicación “de roles y lugares, de la modelación - que alimenta los procesos identitarios y pauta los modos vinculares- y del aprendizaje” (Achard, 2014, p.24). El sujeto se construye continuamente y en relación a un contexto determinado, y es el resultado en gran parte de las prácticas discursivas de todas las instituciones por las que transita.

De esta forma, el diagnóstico adjudica un lugar que está designado como problemático, como de no aprendizaje, y que se instala como formador de la identidad del adolescente. Al respecto Cornejo y Figueroa (2014) consideran que:

....el proceso diagnóstico no refleja un tipo de realidad, sino que más bien es un proceso de “construcción” de acuerdo a suposiciones y premisas de índole socioculturales. Sin embargo, los procedimientos que se han ido formalizando en vez de reconocer este fenómeno como uno situado y construido socioculturalmente, asumen estas características como propiedades intrínseca del individuo, incluso argumentándose a nivel de desórdenes del sistema nervioso (p.135).

En la misma línea el sujeto se crea permanentemente, y de esta forma el diagnóstico se constituye en una práctica productora de subjetividad. Todo diagnóstico produce efectos subjetivos en la persona, que se despliegan en la familia y la institución educativa, generando prácticas. De aquí que el mismo deba tener una función de descripción y comprensión (en su sentido de la capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas) de la situación problemática y no de denominación o rotulación de la misma. En el marco educativo es fundamental, en contraposición al paradigma del déficit, en vez de describir “lo que falta” en relación a la norma, se comprenda y se habilite la mirada de la singularidad.

Y esto también es función de los profesionales *psi* puesto que supone un trabajo conjunto con el equipo educativo, pero el mismo no es posible si desde la posición *geográfica* profesional o del paradigma que portamos, nos posicionamos en una situación de ajenidad y/o exterioridad respecto de la institución educativa y del equipo educativo. Desde esa posición no solo no deconstruimos las posiciones patologizantes, sino que las alimentamos al dejar a los docentes *solos* en la posibilidad de pensar lo que acontece.

Patologización vs permanencia en el sistema educativo

La permanencia o no de un adolescente en el sistema educativo formal es un fenómeno en el que están presente múltiples factores y causas, siendo además un fenómeno dinámico.

El proceso de patologización y el efecto que el mismo puede tener sobre la producción de subjetividad, que hemos propuesto como un efecto de desubjetivación, entendemos, puede ser un factor que atente contra la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo formal, mirada que sin duda supone un recorte del problema.

En este sentido son varios los autores (Gonzalez, 2006; Lee y Burkman, 2003; Roman, 2009;) que entienden que, entre otros, hay un factor crucial que refiere al vínculo que se establece entre los adultos de la institución y los adolescentes, jerarquizando la percepción y lugar en el que los primeros ubican a los segundos.

Sobre esto un adolescente de 15 años refiere de su vivencia con los docentes cuando concurría al liceo:

M'ijo, ¡no entendés nada! Si estás pa eso, si te recibiste de esto, tenés que aguantar todo esto. Aparte le preguntás bien, aparte ya a lo último veías que te trataban mal, y ya te subís al carro también: ¿Y por qué me hablás mal?, yo te estoy hablando bien, y ya saltó el lío: que está suspendido, que tiene una observación, que esto y que el otro y te quemás y ta (Pereda, 2016, p.29).⁷⁸

En su investigación Pereda (2016) encontró que:

(...) la clase era también escenario de maltrato por parte de los docentes a los estudiantes. Los adolescentes recuerdan situaciones que pasaron por los gritos excesivos, la sanción indiscriminada, la cachetada, situaciones de las que los docentes salen impunes. En cambio, comportamientos de los alumnos como el uso de gorro, el “ponerse a hacer novio”, y el estar fumando marihuana trasciende el salón de clase y son ocasiones para que actúen directores e integrantes del equipo psicosocial (p.30).

Sobre este último aspecto un estudiante de 16 años relata su experiencia en el liceo al que concurría:

⁷⁸ Texto extraído de: Pereda, C. (2016) Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal

¿Y POR QUÉ TE ECHARON EN EL LICEO? Por los gorritos, y contestar, todo eso.

(...)¿QUE PASÓ CON EL DIRECTOR? Me hacía preguntas todos los días como si yo fuera no se... un preso: ¿De dónde sacaste la marihuana? ¿Qué te voy a decir? Son cosas que no se pueden decir, ni acá, ni allá ni en ningún lado, yo no puedo decir. (...)Entonces ya por eso me suspendían.

Como se ha dicho la patologización tiene que ver con sancionar lo diferente, aquello que no se considera *normal*. Sancionar, suspender o derivar a un estudiante al equipo multidisciplinario, por conductas que no están *previstas en el formato*, son movimientos que alejan al adolescente de la institución, mostrándole una y otra vez que no hay lugar para él.

Se transcriben los dichos de una docente que da cuenta de estas concepciones (profesora de Escuela Técnica)⁷⁹

Entrevistadora: ¿en qué casos se vinculan los docentes con la psicóloga?

Entrevistada: Cuando uno no puede resolverlo de ninguna forma, ahí se deriva al CAP

Entrevistadora: ¿la psicóloga participa del CAP?

Entrevistada: Sí

Asimismo en ocasiones derivar a un adolescente a ser estudiado y diagnosticado por técnicos externos a la institución, por una parte lo pone *fuera*, lo expulsa, y por otra lo deja a la *deriva* en la institución educativa puesto que no se producen al mismo tiempo acciones para su permanencia en la institución, *a la espera de los resultados del diagnóstico*.

Aquellos estudiantes que los dispositivos escolares no pueden contener, o bien no permanecen, o permanecen en los bordes: fuera del salón de clase, en la dirección, o en la puerta de la institución. Cuando un estudiante permanece en la institución de esta manera está dando cuenta de su intento de salir de la desobjetivación, buscando formas de habitar la situación que se le *ofrece*, sin lograrlo. En principio son albergados por la institución, a condición que se mantengan en los bordes, su presencia y permanencia en esas condiciones no hace más que revelar los modos de existencia que se generan más allá de los códigos instituidos. Están en la institución pero no la habitan.

⁷⁹ Entrevistas realizada por el equipo de convivencia. Asimismo, que el programa financió la desgravación de las entrevistas. Trabajaron en su realización Nicolás Alonso, Verónica Habiaga, Perla Echevarren y Nilia Viscardi

Comenta una docente de un liceo en relación a *los de afuera*:

Ya no alcanza con cerrar la puerta del liceo, justo no estaba el portero y se metieron, tendremos que cerrar la puerta de los salones con llave.

Cuando los estudiantes son estigmatizados como problemáticos por la institución y esta toma medidas al respecto, incrementa más sus chances de abandono, que las dificultades académicas que puede presentar (Gelber, 2010).

Conclusiones

Desde las diversas investigaciones e intervenciones a nivel de la Educación Media hemos visto que el fenómeno que conceptualizamos como patologización no es visto percibido como un problema para la gran mayoría de los adultos que transitan por las instituciones educativas, pensamos, por el contrario que es visto como una solución porque a través de este mecanismo se obtienen varios beneficios:

- el problema es del adolescente y no del docente de los adultos o de la organización institucional

- el problema sale del aula y son otros los que tienen que dar la solución

- se mantienen los formatos y las concepciones de la modernidad. Amparados en la “formación que me dieron”, “no me formaron para esto”, se conserva el statu quo.

- las causas del sufrimiento (cuando es visto como tal) están en el adolescente y salva al docente del sufrimiento que provoca la no comprensión de las adolescencias actuales.

En el entendido que las instituciones educativas son dispositivos estandarizados y en esta medida son productoras de subjetividad, el discurso patologizador de las conductas adolescentes, de todo aquello que no entra en la concepción normalizadora de la educación, produce un efecto de desubjetivación en la medida que deja al adolescente ante la imposibilidad de habitar la institución. Cuando las prácticas discursivas de la institución educativa asignan un no lugar al sujeto, no lo provee de recursos para habitar ese dispositivo. La patologización como práctica discursiva “expulsa” al sujeto a los bordes y no le posibilita habitar la situación.

Entendemos que los diagnósticos psicológicos, no son en sí mismos un problema, sino que en tanto son considerados una esencia y un fin en sí mismo, se integran como parte de la identidad del adolescente, son productores de una subjetividad que le asigna un lugar *fuera* de

la normalidad.

Como se ha dicho el diagnóstico es un instrumento de intervención y a su vez necesario para la misma, sin embargo cuando es tomado como el único objetivo de la intervención, obtura toda posibilidad de comprensión y de intervenir de manera pertinente frente a la situación.

El vínculo entre las disciplinas del ámbito psi y la educación tiene una larga trayectoria en la que no siempre ha quedado claro el límite entre las disciplinas y sus prácticas (Terigi, 2009), por lo que, el *traslado* de prácticas como la del diagnóstico, sin más al ámbito de la educación desvanece los límites de las disciplinas. De lo que se trata es de no convertir las limitaciones de los dispositivos educativos actuales en problemas de salud mental, ni los dispositivos del ámbito psi, en instrumentos para que la educación pueda dar respuesta a las características epocales de la adolescencia.

Para finalizar acordamos con Duschatsky y Corea (2002) que la educación como acción igualadora no produce sujetos idénticos, sino que hace posible la subjetivación, es decir, introduce al sujeto en un universo de significación habilitando la construcción de su singularidad.

Referencias bibliográficas

- Achard, P. (2014) *Efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución*. Tesis de Maestría. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Secundaria. (1994, Setiembre). *Liceos de seguimiento especial en zona de riesgo: Marco conceptual y orientaciones para la acción*. Informe presentado en las Jornadas sobre Renovación Pedagógica de Educación Secundaria, Consejo de Educación Secundaria, Montevideo
- Berger, P.L. y Luckman, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. (17ª ed.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Bianco, A., & Figueroa, P. (2008). Sobrediagnóstico, derechos vulnerados y efectos subjetivos. *Ethos educativo*.(43), 64-79.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Rev. Ateneo Psicoanalítico. Subjetividad y propuestas identificadoras* (2). Buenos Aires
- (2003) *Acerca de la subjetividad*. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de Rosario. Publicada por Seminario EPIS I. en: <http://seminario-rs.gc-rosario.com.ar/conf-silvia-bleichmar-30-07-2003>
- Castoriadis, C. (2005). Para si mismo y subjetividad. En B. Daniel, *En torno a Edgar Morin. Argumentos para un método* (págs. 189-203). Veracruz, Mexico: Universidad Veracruzana.
- Corea, C., Lewkowicz, I. (1999) *Se acabó la infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Lumen/Humanitas.
- Cornejo, F. P., y Figueroa, I. O. (2014). El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación: Complejidad, aprendizaje y dominios de observación. *Polis (Santiago)*, 13(37), 131-143. doi:10.4067/s0718-65682014000100008
- Cristóforo, A. (2012). Medicalización y déficit atencional. Construcción social de la subjetividad desatenta. En M. M. Kachinovsky, *Itinerarios de la psicología clínica: avances, notas y encuentros de norte a sur*. (págs. 64-79). Mexico: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Cristóforo, A. (2015). Eficacia de la Psicoterapia Psicoanalítica en situación de grupo para niños con dificultades en la atención. Buenos Aires, Argentina.
- Dallaire, B., Gromaire, P., & Mc Cubbin, M. (2013). Médicalisation et médication de la souffrance : le rôle des approches médicales et de la médication dans les réponses apportées aux besoins des jeunes hébergés dans des Auberges du cœur de Québec et de haudière-Appalaches. *Revue Canadienne de santé mentale*, 32(4), 59-74.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatsky, S. ., (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Fainstein, A. (2013). Formas actuales del sufrimiento. Clínica, sociedad e instituciones psicoanalíticas. En H. L. (comp), *Los sufrimientos*. Buenos Aires: Psicolibro.

- Flous, C. (2014). Análisis de los discursos de las políticas y programas de inclusión educativa en la enseñanza media básica en el Uruguay: 2005 - 2012 (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4893>
- Freud., S. (1930). *Malestar en la cultura* (1986 ed., Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gelbert, D. (2010). Trayectorias de riesgo, éxito y abandono en Ciclo Básico en Uruguay. *Revista Paginas de educación* Vol. 3, Núm. 1 61-81 <http://dx.doi.org/10.22235/pe.v3i1>
- Giorgi, V. (s/f). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas*. Montevideo.
- Giorgi, Victor (2003) La construcción de la subjetividad en la exclusión Seminario: Drogas y exclusión social Encare RIOD Nodo Sur Ed. Atlántica 2006 Montevideo.
- González, G., M^a T. (2006). Absentismo y Abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1), 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>
- Guerra, V. (2006). Subjetivación en la adolescencia y cambios culturales: ¿nuevas formas de inscripción? *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*(102), 41-60.
- Hornstein, L. (agosto de 2012). Sufrimientos y algo más. *SIG. Revista de Psicanálisis*, 1(1), 9-28.
- Hornstein, M. C. (2013). Del sufrimiento inevitable al sufrimiento neurótico. En H. Lerner, *Los sufrimientos* (págs. 165-188). Buenos Aires: Psicolibro.
- Lee, V. , Burkam, D. (2003). Dropping out of High School: The Role of School Organization. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.
- Paiva, F. y. (2014). El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación. *Polis*(37), 1-11.
- Pedranzani, M. y. (2013). Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el currículum. (F. d. Departamento de Cs. de la Educación, Ed.) *Contexto de educación*, 13(15), 1-8.
- Pereda, C. (2016). *Análisis de las entrevistas realizadas a adolescentes desvinculados del sistema educativo formal*. Montevideo: INEED.
- Ribeiro, R. (2015). Patologización de la infancia cotidiana. *Teoría y Crítica de la Psicología* 5 (2015), 148–156. <http://www.teocripsi.com/ojs/> (ISSN: 2116-3480)
- Robasco, I. (12 de 2010). *En el camino de la desubjetivación: el desnutrido escolar*. . Obtenido de BuenasTareas.com: <http://www.buenastareas.com/ensayos/En-El-Camino-De-La-Desubjetivaci%C3%B3n/1319793.html>
- Rodríguez Díaz, S. (2008). El proceso de medicalización y sus consecuencias. Entre la moral, el poder y el negocio. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 2(2), 71-85. Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/view/2714/2128>
- Román, M. (2009b). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?. En Revista Iberoamericana

sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 95-119. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.htm>

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*. N°50. 23-39
- Tenti Fanfani, E. (2000). La escuela constructora de subjetividad. En E. Tenti Fanfani, *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Sanchez Solé, L. (2014) La medicalización de las infancias ¿hacia una coerción de sus proyectos de vida? *Temas de Educación* Vol. 20 Num. 1
- Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de “la salud perfecta”. *Propuesta Educativa*, 1(37), 28-38.
- Untoiglich, G. (2014) Medicalización y Patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudios sobre Educacao*, v.25, n.1, p.20-38.
- Tizio, H. (Junio de 2007). Síntomas actuales en la educación de los niños y adolescentes. *Psicología em Revista*, 13(1), 193-201.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles educativos*, 34(135), 134-148.