



Bulletin de l'Institut français d'études andines

ISSN: 0303-7495

secretariat@ifea.org.pe

Institut Français d'Études Andines

Organismo Internacional

Maluf, Norma Alejandra

Educación, subjetividades y culturas juveniles: ¿una relación imposible?

Bulletin de l'Institut français d'études andines, vol. 28, núm. 3, 1999

Institut Français d'Études Andines

Lima, Organismo Internacional

Available in: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12628312>

- How to cite
- Complete issue
- More information about this article
- Journal's homepage in redalyc.org

redalyc.org

Scientific Information System

Network of Scientific Journals from Latin America, the Caribbean, Spain and Portugal

Non-profit academic project, developed under the open access initiative

B - Culturas juveniles y nuevas actitudes

EDUCACIÓN, SUBJETIVIDADES Y CULTURAS JUVENILES: ¿UNA RELACIÓN IMPOSIBLE? *

*Norma Alejandra (Marcia) MALUF ***

Resumen

El trabajo aborda la relación entre educación, subjetividad y culturas juveniles en sus dimensiones de oposición y conflictividad, para lo cual reafirma el carácter civilizatorio y culturalmente excluyente del proyecto de la educación occidental desde sus orígenes. En un contexto cultural en que los sujetos y las sociedades atraviesan por lo que Castoriadis llama una "crisis de los procesos de identificación", que la educación se oriente a los problemas de las subjetividades constituye un hecho esencial.

En el artículo se realiza una crítica de las concepciones dominantes sobre lo juvenil, y a la escasa importancia concedida a las condiciones socioculturales en que se constituyen las culturas e identidades que se consideran propias de los jóvenes. Lo juvenil acaba siendo definido en el imaginario social como aquello que forma parte de lo que se opone a lo adulto, y donde las nociones de inmadurez, incompleto, minoridad e irresponsabilidad están tan incluidas como las de lo bello y lo hermoso. En el mismo espacio escolar, los jóvenes son constructores de una ritualidad que, por distanciarse de los cánones establecidos en la institución, los ubica en la condición de inadaptados.

La violencia en las escuelas se plantea como la forma extrema en que se expresa la conflictividad entre jóvenes, subjetividad y educación. Esta violencia supera las dimensiones simbólicas propias de las expresiones culturales juveniles de décadas atrás y adquiere una realidad que incluye a la muerte entre los jóvenes, y a un proceso de desculturización, más que de construcción cultural.

Finalmente, el artículo señala elementos de la crisis de la educación como parte de las crisis institucionales, e incorpora algunos desafíos de la educación frente a las demandas de los sujetos y de la cultura contemporánea.

Palabras claves: *Subjetividad, sujetos, educación, culturas juveniles, adolescentes, violencia, identidad, crisis de la educación.*

* Esta es una versión ampliada de la ponencia presentada en el "Seminario Internacional Educación y Cultura en los países andinos en tiempos del liberalismo y del neoliberalismo", organizado por la FLACSO y el Instituto Francés de Estudios Andinos, del 28 al 30 de junio de 1999, en Quito, Ecuador.

** Sicologa, Master en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede México. Actual miembro del Posgrado en Psicoanálisis de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Dirección científica: mmaluf@satnet.net

ÉDUCATION, SUBJECTIVITÉ ET CULTURES JUVÉNILES, UNE RELATION IMPOSSIBLE?

Résumé

Le travail aborde la relation entre éducation, subjectivité et cultures juvéniles dans ses dimensions d'opposition et de conflit, en réaffirmant le caractère civilisateur et culturellement excluant du projet de l'éducation occidentale depuis ses origines. Dans un contexte actuel où les sujets et les sociétés traversent ce que Castoriadis appelle une "crise des processus d'identification", le fait que l'éducation s'oriente vers les problèmes de subjectivités est essentiel.

L'article propose une critique des conceptions dominantes de la jeunesse et de la faible importance donnée aux conditions socio-culturelles dans lesquelles se constituent les cultures et les identités propres aux jeunes. L'imaginaire social définit la jeunesse par un ensemble de caractéristiques qui s'opposent à celles de l'âge adulte, incluant tant les notions d'immaturité, d'incomplet, de minorité et d'irresponsabilité que celles de beauté et de perfection. Dans l'environnement scolaire, et afin de se distancier des canons établis par l'institution, les jeunes construisent un rituel qui les fait passer pour des inadaptés.

La violence dans les écoles devient le moyen extrême d'expression des conflits entre les jeunes, la subjectivité et l'éducation. Cette violence est plus forte que les dimensions symboliques propres aux expressions culturelles juvéniles des décennies antérieures et acquiert une réalité qui inclut la mort et un processus de déculturation plus que de construction culturelle parmi les jeunes.

Enfin, l'article souligne des éléments propres à la crise de l'éducation comme faisant partie des crises institutionnelles, et incorpore certains défis de l'éducation face aux demandes des sujets et de la culture contemporaine.

Mots clés : *Subjectivité, sujets, éducation, cultures juvéniles, adolescents, violence, identité, crise de l'éducation.*

EDUCATION, SUBJECTIVITY AND JUVENILE CULTURES: AN IMPOSSIBLE RELATION?

Abstract

The paper discusses the relationship between education, subjectivity and juvenile cultures in their dimensions of opposition and conflict. It examines the "civilizing" and culturally exclusive character of western education from its beginnings. In a cultural context in which both subjects and societies are undergoing what Castoriadis calls a "crisis in the processes of identification" it is essential that education direct itself to the problems of our subjectivities.

In the article a critique is offered of the dominant conceptions of juvenility and of the low importance given to the socio-cultural conditions in which cultures and identities considered to be juvenile are formed. "Juvenility" ends up being conceived socially as that which is part of what is opposed to adult, in which notions of immaturity, incompleteness, minority and irresponsibility are included along with innocence and beauty. Within schools youth are constructors of a ritual which, because it is distinct from the established canons of the institutions, places them in the condition of midfits.

Violence in schools is treated in the paper as the extreme form in which conflict between youth, subjectivity and education is expressed. This violence goes beyond the symbolic dimensions which belonged to the cultural expressions of youth some decades ago and has taken on a reality which includes death among the young, and, not so much a cultural construction, as a process of deculturalization.

Finally the article points to elements in the crisis of education as part of wider institutional crises, and suggests some of the challenges to education, in the face of the demands of both subjects and contemporary culture.

Key words: *Subjectivity, subjects, education, juvenile cultures, adolescents, violence, identity, crisis in education.*

INTRODUCCIÓN

La vinculación entre educación y culturas juveniles pone en juego la relación entre dos paradigmas históricamente opuestos y conflictivos, cuyo origen podemos ubicar entre las condiciones económicas y sociales en que surgieron la educación de masas y la pedagogía occidental. El paradigma iluminista de la pedagogía concebida como proyecto civilizatorio debía eliminar las marcas culturales, “iluminar a las masas” —vaciándolas de sus saberes propios— para transformarlas en subjetividades productivas y en ciudadanos leales a los proyectos del Estado-nación, entonces en proceso de formación.

Podría decirse que la pedagogía nació para hacer frente a las culturas. El legado que la escuela heredó de Rousseau fue la abstracción de los referentes culturales de los estudiantes y su separación incluso material de toda forma de “contaminación social”, cuyo ejemplo más ilustrativo fue en el pasado la absorción plena del estudiante en los internados, y actualmente la conflictiva relación entre la escuela y la comunidad (conflictividad que los proyectos de reforma educativa intentan eliminar). Tedesco (1995) dice que la escuela siempre estuvo sometida a la tensión entre las necesidades de la integración social y los requerimientos del desarrollo personal, y esto último nos remite a los esfuerzos de las pedagogías alternativas que se intentaron establecer durante este siglo y que tuvieron una aceptación un tanto marginal en las políticas educacionales. Pienso sin embargo que uno de los principales abismos entre el mundo de la escuela y el mundo de la cultura, y sus recientes dificultades en la incorporación social de los individuos es el intento de transformación individual y cultural como condición de la integración social, lo cual parece aumentar en la medida en que se incrementa la heterogeneidad étnica, cultural, y en los últimos años, la pobreza.

Una visión crítica de la educación conlleva necesariamente a discutir el desafío de modificar el concepto y el tratamiento de las subjetividades culturales y sociales en un contexto que está experimentando rápidos y profundos cambios: el deterioro de los lazos sociales, la exclusión económica y social de importantes sectores de la población y especialmente de la población juvenil (1), todo lo cual refuerza la crítica actual a las imágenes y significaciones con los que, hasta hace todavía una década, se había dado sentido a la vida política y social de los ciudadanos.

En la escuela moderna se sigue operando una inversión de medios y fines: ritualización, control de los cuerpos, control de la temporalidad, organización de los espacios y de los ritmos individuales e interdicción del lenguaje. Todo ello alguna vez fue un medio para lograr la incorporación de los individuos a los proyectos de la

(1) Los indicadores sociales de desempleo de casi todos los países de América Latina muestran un aumento de la desocupación entre las edades de 15 a 25 años, respecto al promedio nacional.

empresa, la fábrica o la identidad nacional. Pero la transformación de medios en fines señala —como varios autores lo han hecho en los últimos años— el vaciamiento del proyecto civilizatorio o transformador de la escuela y su pérdida de significación social.

Creo que en medio de la crítica postmoderna, aún habría que considerar en el contexto de la sociedad ecuatoriana —parafraseando a Habermas— los residuos de una “modernidad incompleta” en la educación, cuyos elementos radican en el débil establecimiento de la escuela como espacio público, la dificultad de implementación de proyectos pedagógicos racionales como la reforma curricular y la supervivencia de prácticas disciplinarias revestidas de viejas formas confesionales (2).

Esta incompleta modernidad es una de las puertas abiertas a las posibilidades de la deconstrucción del sistema educativo.

El desafío actual de la relación educación formal y cultura radica sobre todo en la puesta en primer plano de la subjetividad, ya que todo proyecto crítico de la pedagogía deberá hacer frente a los problemas por los que atraviesan las subjetividades individuales y sociales frente a las recientes transformaciones económicas y culturales, y los desafíos que éstas plantean a la educación. Lo último implica abrir el debate sobre las culturas —y nada menos que sobre las culturas juveniles— frente a un programa en que ni aun la noción moderna de individuo abstracto ha sido apenas muy débilmente considerado.

Si la escuela es refractaria a la noción de individualidad, más lo es a la de subjetividad. Su signo como institución sigue siendo el de las colectividades ordenadas, o el de las multiplicidades diferenciadas, como diría Michel Foucault (1987).

Quiero hacer, en las siguientes páginas, una vinculación reflexiva entre lo que se da en llamar “culturas juveniles”, y la educación como institución y como proyecto cultural.

(2) Para responder a la pregunta acerca de qué de confesional tiene la educación en Ecuador, formulamos algunas hipótesis: la supervivencia de la memorización, que a modo del catecismo, deja inamovible la autoridad del texto y no permite la interrogación sobre el mismo. Al respecto dice Mac Laren (1995) que *“las clases (pseudosacerdotales) definen para los estudiantes una cosmología y dada la diaria repetición y formalidad de los rituales, aquéllos quedan inermes para rechazarla”*

Las prácticas de castigo por los maestros forman parte de otra dimensión de lo confesional, que hace pensar en un esquema de autoridad de padre-Dios, que castiga a quienes no se “comportan” y que beneficia personalmente a quienes se “comportan”, según una idea de orden y de disciplina. El maestro asume la ley, él es la ley, a semejanza de una autoridad divina. Hay también un sustrato religioso en la negación de los sujetos y en el énfasis puesto en otro lugar —¿la escuela, la enseñanza, la disciplina, la preocupación por el orden jerárquico?—. A este respecto dice Mc Laren:

“Los símbolos y la enseñanza religiosa se concentran sobre todo en la autonegación, la perseverancia y en las fallas y los defectos individuales” El sujeto, a través de su comportamiento transgresor, ofende a una autoridad que es carnal —no ya sagrada— pero que asume un carácter sagrado en virtud de su poder y facultad de castigar. Ofender a la autoridad es un pecado, y en este contexto, el castigo se hace justo, legítimo y santificado por un “decreto autoritario” (el del maestro). Se trata de una unificación de símbolos y paradigmas religiosos con símbolos y paradigmas de la disciplina y el trabajo, que al unirse disuelven las diferencias entre lo sagrado y lo secular (Mac Laren, 1995).

1. LA MULTIVOCIDAD DEL CONCEPTO DE “CULTURA JUVENIL”

Los mensajes mediáticos —el cine y la televisión—, la cultura de masas y el criticismo postmoderno han dado lugar a una serie de imágenes sobre las “culturas juveniles”, y contrapuesto el mundo de lo juvenil a las instituciones y la cultura adulta, como si se tratara de mundos enemigos y adversos. Lo juvenil aparece como una cultura de rebeliones y de rechazos, frivolidades y narcisismos de individuos y grupos que deambulan por la ciudad como seres incomprensibles, alienados y desconectados de la realidad. Esta es la visión predominante que se difunde a través de las instituciones y penetra los imaginarios sociales.

Una crítica que hay que hacer a estas descripciones es su escaso énfasis en las condiciones sociales y políticas en que se enmarcan los comportamientos juveniles, y la ausencia de un análisis que vincule la formación de las identidades con las instituciones, la incertidumbre económica y el poder en las sociedades contemporáneas, en el sentido de que las identidades surgen —aunque no se agotan en su origen— a partir de un doble proceso de identificación, y de distanciamiento y defensa frente a las significaciones sociales e institucionales.

Por lo tanto se hace necesario aclarar que no existe en lo real una “cultura juvenil”, sino una multiplicidad de expresiones y estilos frente a las tendencias homogeneizadoras de las imágenes que dominan el proceso de construcción de “lo juvenil”. Las culturas juveniles son heterogéneas y se presentan en una diversidad de manifestaciones que se configuran a partir de las condiciones sociales en que se desenvuelve la vida cotidiana de los adolescentes. Culturas juveniles son expresiones e imágenes que surgen de un proceso de constitución de identidades, a partir de la integración o el distanciamiento y autonomización de los jóvenes respecto de las visiones hegemónicas y las instituciones sociales.

Tradicionalmente el término se ha referido a las agrupaciones informales de jóvenes de grupos de sectores populares, que construyen su identidad social en los espacios urbanos (Feixa, 1998: 61). Y aunque la problemática juvenil se nutre de la posición social, existen a la vez dimensiones de esa problemática que afectan a los jóvenes de todas las clases sociales y las atraviesan.

Una de estas dimensiones es el hecho de pertenecer a una categoría social definida en los diccionarios por la ambigüedad y la indeterminación, y por ubicarse en un status social caracterizado por los signos de minoridad e incompletud, más que por ocupar una posición social clara.

Como he señalado en otro lugar (Maluf, 1999), el mismo lenguaje caracteriza a la adolescencia y a la juventud a través de un sistema de categorías que denominan, clasifican, oponen y con ello jerarquizan. Al mismo tiempo que lo juvenil se constituye como un modelo y un ideal de vida al que todos queremos acceder, como un objeto a consumir: lo “nuevo” que se opone a lo viejo, lo “bello” que se opone a lo feo, dicho modelo también establece estereotipos sobre los rasgos juveniles a través de juegos de oposiciones similares: lo menor en oposición a lo mayor, lo incompleto en oposición a lo completo, lo transitorio en oposición a lo permanente, lo inmaduro en oposición a lo maduro. Irreflexividad, irresponsabilidad, indefinición también forma parte de lo que se llama ser joven (Maluf, 1999).

Considerando las condiciones sociales e institucionales en que se desarrollan, aceptemos que las culturas juveniles, tal como las hemos definido son marcadamente asociativas, grupalistas y rituales. Construyen un universo simbólico autónomo, a veces errático y difícil de descifrar por los agentes externos. La gestualidad, el lenguaje y el estilo propios son parte constitutiva de sus rituales, esas “redes semánticas” a partir de las cuales se construyen espacios simbólicos que generan cierta determinación (Mac Laren, 1995: 128), frente a la indeterminación que caracteriza su condición subjetiva y social. La asociación y la movilización espacial forman parte de un proceso de generación de espacios significativos y de sentido que les permite incorporar los trozos fragmentados de sus experiencias pasadas, con las vivencias presentes y la incertidumbre que se presenta como un escenario futuro. La identidad personal y colectiva está hecha de prácticas sociales que intentan configurar cierta unidad frente al peligro, fragmentación del sujeto en el espacio y en el tiempo.

Si esto es así, entonces, ¿cuál es el papel de la escuela y de la educación en el juego de imágenes ambivalentes sobre los jóvenes?

2. RITOS ESCOLARES, RITOS JUVENILES

La formación de una cultura particular en los jóvenes coincide con la universalización de la matrícula escolar, es decir, es la escuela la que entre otras instituciones proporcionó el marco institucional que dio origen a las distintas formas de expresión juvenil. La cultura estudiantil introdujo importantes cuotas de vitalidad, impredecibilidad y afectividad frente a los grandes y envolventes ritos educativos. Parte de la incorporación del joven al mundo institucional de la escuela son esas grandes transiciones rituales que nos ha hecho notar Mac Laren, y que contraponen al mundo institucional de la escuela, prácticas, símbolos y códigos que operan como formas de resistencia, vitalidad y afirmación de los sujetos frente a las formalidades y convencionalismos impuestos por el orden escolar.

Los rituales que establece la escuela fundan dos sistemas simbólicos contrapuestos y separan imaginariamente dos estados interactivos y dos tipos de sujetos: el tipo de los estudiantes y el de los grupos de las “esquinas”, que corresponde al espacio del juego y la recreación. Si dentro de la institución, priman lo cognoscitivo y lo racional, “la sociedad de las esquinas” contrapone el estado tribal y la expresión de las emociones, lo lúdico y expresivo frente a lo teleológico e intencional, los recursos internos de la creatividad personal frente a la demanda de imitar a los maestros, los significantes múltiples asociados a la jerga, a los significados precisos y preestablecidos por los saberes legítimos y memorizables (Mac Laren, 1995).

Mientras la escuela está orientada hacia el trabajo, la cultura de las esquinas aparece como caprichosa y frívola; las formas rituales escolares se presentan rígidas, estereotipadas y formales, en tanto que los ritos tribales son elásticos, flexibles e improvisados. En la escuela predomina el cuerpo disciplinado, en la esquina el movimiento. Mientras el tiempo de la escuela es dominado por el maestro, ocupado por un mismo ritual durante largas horas, el tiempo de la esquina pertenece al joven. Su lugar es informal, el de la escuela es fijo. La escuela genera tensión, la esquina es catarsis y liberación.

Frente a un sujeto adaptado al que aspira la escuela, que estuviera permanentemente en el estado de “estudiante”, el estado de la “esquina” es el lugar donde se representa la vida, la socialidad y el sentimiento comunitario y tribal de los adolescentes. Lo contrario implicaría la desaparición simbólica de los sujetos, ante la imposibilidad de dar rienda suelta a las posibilidades expresivas (Mac Laren, 1995: 117).

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INADAPTACIÓN

La construcción social del conocimiento implica a menudo la legitimación de los saberes institucionalizados, según la conocida hipótesis de Berger y Luckmann. El sentido común o la actitud natural conduce a alejar al objeto del conocimiento de sus contextos y de las condiciones en las que se constituye. Como parte de esta actitud natural —no científica— compartida por la llamada “opinión pública”, la policía y la misma escuela, la tolerancia frente a los rituales vividos por los estudiantes —considerados como parte de un tiempo crítico del desarrollo individual— disminuye a medida que aumenta la diferenciación económica y sociocultural de los jóvenes.

La contraposición de estas dos formas rituales, la de la escuela y la de las esquinas, tiene dos consecuencias importantes para el análisis sociológico de la educación contemporánea: en primer lugar, separa a los estudiantes que no se “adaptan” a los rituales escolares y los aleja del espacio educativo bajo el signo del rendimiento y del fracaso escolar. En segundo lugar, penaliza las formas de resistencia que, desde una posición pedagógica más abierta, deberían traducirse en formas reflexivas de oposición y de crítica, a través de un diálogo que suavizara los efectos de la hegemonía escolar sobre los comportamientos, las gestualidades y los destinos de los adolescentes. Al penalizar las formas de resistencia, convierte los comportamientos juveniles —que pasan a ser caracterizados como antisociales— en objetos de intervención jurídica (Beloff, 1994).

Esta separación ritual y conceptual establece también dos tipos de políticas diferenciadas: la escuela para los que se adaptan y la policía o el correccional para quienes quedan fuera. Se definen asimismo dos categorías de adolescentes: como diría el jurista y sociólogo argentino García Méndez, los estudiantes y los delincuentes. Y lo que es peor aún, miles de adolescentes quedan excluidos del acceso a la escolarización, y con ello, de las posibilidades de encontrar un lugar en la sociedad tanto en el presente como en el futuro.

4. LA VIOLENCIA JUVENIL EN LAS ESCUELAS Y LAS MUERTES SIMBÓLICAS

Quiero delinear a continuación algunas hipótesis acerca del problema de la violencia juvenil en las escuelas, porque los sucesos vividos en no pocos países de distintas regiones del mundo en los últimos dos años, y que han acentuado dramáticamente la relación entre jóvenes y violencia, involucran en su realización material a las escuelas, enunciando una intensificación de los conflictos entre culturas juveniles y educación.

- En el punto anterior recogía la existencia de una división entre los ritos escolares y los rituales cotidianos, entre el universo simbólico institucional y el

simbolismo aparentemente más anómico e indefinido de los jóvenes en las esquinas, o de lo que se podría llamar cultura “extraescolar”. De estos dos mundos opuestos pareció haber surgido, en los discursos pedagógicos y jurídicos, un tipo particular de sujeto “desviado”, representado por aquél que se colocaba por fuera del ámbito escolar. Hasta ahora, las posiciones de las instituciones de control circunscribían el ámbito imaginario de la delincuencia juvenil y de la llamada *minoridad* al hecho de estar *fuera* de la escuela. Los hechos conocidos por todos nosotros en la localidad de Littleton, Colorado, en abril de 1999, sumados a otros hechos de violencia juvenil en las escuelas en ese mismo país y en otros —y con otras características incluso en el mismo Ecuador— niegan rotundamente que esas concepciones estén basadas en una realidad, no solamente porque desde hace algún tiempo la crítica había deconstruido este discurso polarizador, sino que las nuevas experiencias están afirmando lo contrario: **que la violencia —o los sujetos calificados como “violentos”— no constituye la contrapartida de la educación, sino que violencia y educación, o también, violencia y escuela pueden coexistir.** Y que en el mundo actual, no se trata solamente de una violencia simbólica, de resistencias activas a ciertos ordenamientos institucionales, sino de la presencia de lo que podríamos llamar *un estado de guerra y de muerte*, que está siendo experimentado y protagonizado por adolescentes.

- La relación entre la muerte y la cultura juvenil ha sido visualizada a través de las producciones culturales y los estilos juveniles desde los años setenta. Se inició con la constitución del movimiento punk, que se autocalificó como el significante del excremento, de la basura, y de lo desechable. Este movimiento se caracterizó como una resistencia ritual a una sociedad dividida y decadente. A través de formas y objetos simbólicos que aludían a la muerte —el color negro, los cuchillos, las cadenas— se intentaba la representación de lo real. El movimiento iba de lo real a lo simbólico, y ello hacía permisible y circulable la comunicación de lo prohibido, esto es, la denuncia social. Más actualmente las imágenes proyectadas por rockeros como Marilyn Manson ponen al descubierto imágenes de lo bestial y de la muerte (empezando por la propia imagen cadavérica de Manson) que se propone denunciar simbólicamente los males de nuestra época.

- Lo propio de los actos de violencia llevados a cabo por estudiantes secundarios en los últimos meses —y en las últimas décadas la propia violencia callejera— ponen de relieve **la inclusión de la muerte como realidad** en los procesos vitales juveniles. La inclusión de imágenes de la muerte, en medio de la vida (una verdad alarmante que no parece despertar mayores preocupaciones en las políticas ni pedagógicas, aunque sí en las represivas). Si tomamos como punto de partida la reflexión anterior sobre las culturas juveniles de los 70 y 80, podemos decir que de lo que se trata en los años 90 es de **una desculturización de algunos sectores de la juventud**, y no precisamente de una reafirmación de las culturas. No quiero decir con ello que ya no existan expresiones culturales propiamente juveniles, sino que ante ciertos grupos e individuos estaríamos asistiendo a un retroceso de las posibilidades expresivas y simbólicas de los adolescentes, uno de cuyos ejemplos es el caso de la escuela de Columbine, en Colorado. Si lo que caracterizó durante tres décadas o más a las culturas juveniles fue la expresión simbólica de una realidad no aceptada por los jóvenes, estas posibilidades simbólicas parecen haber encontrado un límite. **Hoy asistimos no ya a la difusión de imaginarios, sino a**

la puesta en acto, a la realización de realidades imaginarias, ya no una representación de la muerte a través de los signos, sino de la muerte llevada a su realización.

Como dice Giroux, en su análisis de la cultura juvenil en el cine, hoy “la vida imita al arte”, porque se forma dentro de una cultura de imágenes violentas, en las que sería más fácil estar muerto (Giroux, 1994).

- Para sostener la hipótesis, me permito hacer uso de algunos conceptos del psicoanálisis. La puesta en escena de la muerte implica un fracaso en las posibilidades imaginarias y simbólicas de los sujetos. Ésta es la única vía para la realización del ser humano como tal. Cuando existe un espacio —material, simbólico— para la realización de un sujeto, éste va ocupando esos espacios. Se va forjando un “lugar” como sujeto desde el cual se relaciona y desde el cual puede construir una identidad con y frente a los otros (Mannoni *et al.*, 1996). En este sentido, la adolescencia se convierte en el momento de búsqueda de un sentido unitario de la identidad personal frente a los distintos modelos que se presentan al sujeto y que es preciso integrar y unificar.

- Ahora bien, las alteridades desde las cuales se constituyen las identidades juveniles, parecen encontrarse actualmente en medio de un proceso de desaparición, o por lo menos de debilitamiento. Con los cambios de la dinámica de la familia, la estructura de la autoridad también se ha alterado —autoridad en el sentido pedagógico de *autor*, del que orienta y crea, no precisamente del que detenta el poder—. Los adolescentes estadounidenses parecen vivir cada vez más una vida virtual, ajena al mundo adulto. Las estadísticas han puesto de relieve un agravamiento de la carencia del contacto de los jóvenes con los padres y otros adultos, en medio de una vida familiar vertiginosa donde lo que predomina son las rutinas laborales, las presiones de los trabajos part-time y de la escuela, y la soledad de los jóvenes, en ciertos casos, hasta bien entrada la noche. Varios estudios realizados en ese mismo país coinciden en sacar a luz un pedido de los adolescentes: “más adultos en sus vidas” (Newsweek, 1999). En este lugar vacío dejado por los adultos, las opciones del tiempo libre oscilan entre la cultura de pares, el cine, la TV y el Internet.

- Un número importante de jóvenes líderes estudiantiles estadounidenses afirma que actualmente son pocos los padres que conocen las actividades de sus hijos. Se trata de una abdicación de los poderes adultos, sin que como contrapartida surjan otras formas de autoridad alternativas. Al parecer, la violencia cotidiana de los estudiantes —ya no sólo el ritual de las esquinas— es el comportamiento más común en escuelas norteamericanas como la de Littleton. Y ante esta generalización de la violencia, lo más notable es lo que los investigadores han conceptualizado como un “ablandamiento de los límites”, al comparar las reacciones directivas y orientadoras de los maestros en décadas pasadas ante gestos de violencia de unos estudiantes hacia otros, con la indiferencia con la que tanto maestros como estudiantes asumen actualmente los mismos comportamientos.

- El retiro de los adultos conduciría a lo que Castoriadis ha llamado un vacío de las “significaciones imaginarias” que puedan ser para el adolescente puntos de identificación y obviamente de diferenciación dentro del proceso de constitución de su subjetividad (Cornelius, 1996). Cuando ese vacío se produce, la construcción de las normas puede muy bien volverse un proceso solitario y particular, dentro del grupo que

se constituye no sólo como pertenencia, sino también como refugio. No sólo como ostentación orgullosa de una identidad colectiva —como ocurre con grupos culturales como los gays en Estados Unidos— sino como una manta, con la que los adolescentes se esconden en medio del grupo.

- Las normas particulares del grupo —que dejan vislumbrar actitudes de fuertes identificaciones grupales e intolerancia— ocupan el lugar vacío producido por la dificultad de los jóvenes de ubicarse en un espacio entre los significantes paternos, que les permita encontrar respuestas a las conocidas preguntas juveniles “¿quién soy?” y “¿a dónde voy?”.

- Este vacío de identificaciones a veces es ocupado por los personajes reales o virtuales que ocupan el lugar de los modelos y que son personificados por los jóvenes a través de prácticas reales de imitación y de pasos al acto.

- El pasaje al acto también existe cuando el discurso —paternal o escolar— resulta tan rígido y autoreferente —como sucede en el contexto andino— que los adolescentes se manifiestan a través de actos que pueden adquirir dimensiones violentas como única posibilidad simbólica de diferenciación, crítica, rechazo o denuncia.

- Es en este vacío de afectos y valores donde se ubican los problemas juveniles que la opinión pública ha acreditado a los medios de comunicación masivos. A la satanizada TV se suman actualmente los nuevos medios tecnológicos provistos por Internet. Pero la explicación sigue siendo la misma: **la ausencia de referentes adultos que ayuden al adolescente a interpretar y evaluar la información recibida**. Los medios de comunicación no conducen automáticamente a los jóvenes a la violencia, lo hacen sólo cuando actúan como sustitutos afectivos, o cuando constituyen solitariamente los únicos referentes normativos válidos para los jóvenes. Al desaparecer el mundo simbólico provisto por los adultos, el adolescente no consigue descentrarse de sí mismo, todo es él y queda anclado en su propia imagen. El cine, los juegos electrónicos con sus imágenes de muerte, y los sitios web donde se ofrecen posibilidades insospechadas para los adolescentes —como la de construir bombas— son las imágenes de la muerte con que se desprestigia a la vida y, a la vez, una manera de encontrarle un sentido a la misma.

- Por eso, es posible que al acto de muerte de Harris y Klebold, los jóvenes homicidas de Littleton, les precediera su propia muerte simbólica; en el diario de Harris encontrado en su habitación, está escrito palabras más, palabras menos: “*No me importa vivir o morir en el tiroteo, todo lo que quiero es matar e injuriar a todos los que yo pueda*”. Y más adelante: “*¡Maldita sea, la gente muerta no argumenta! ¡Maldita sea, qué enojado estoy!*” (3).

Nihilismo y autodestrucción. Posiblemente el texto citado es la denuncia de la imposibilidad de existir: *la gente muerta no argumenta*. Porque no puedo razonar no puedo vivir, y entonces mato porque al hacerlo también abdicó de Dios —maldigo—, y yo mismo muero. No razonar, no pensar, no disputar es la muerte simbólica, al ser el pensamiento el lugar donde reside el simbolismo más elemental del ser humano. Esto

(3) El texto original en inglés dice: “*I don’t care if I live or die in the Shootout, all I want to do is kill and injure as many of you pricks as I can*” (...) *god damnit, DEAD PEOPLE DONT ARGUE! God DAMNIT I AM PISSED!!*” (in: Newsweek, 1999).

recuerda un pasaje menos real de una película sobre jóvenes en medio de imágenes violentas, donde uno le dice al otro: "Vosotros hacéis mierda, está hecha, y entonces tú mueres." (citado por Giroux, 1994: 115)

5. UNAS PALABRAS SOBRE CULTURAS JUVENILES Y CRISIS EDUCATIVA

Ésta, bien podría ser una de las dimensiones del conflicto que conlleva el descuido de la dimensión de la subjetividad por parte del discurso moderno de la escuela, y que señala uno de los síntomas de la tan mencionada crisis de la educación contemporánea. Pero esta crisis no revela tan sólo la incapacidad de la escuela de hacer frente a demandas concretas de la sociedad, sino una crisis generalizada de las instancias principales de la vida social: el mercado de trabajo, el sistema administrativo, el sistema político, la familia, el sistema de los valores y de las creencias. En el plano de los sujetos, nos encontramos con lo que Castoriadis podría llamar una *crisis del proceso de identificación* (Castoriadis, 1996). Esto implica que, aunque la formación del sujeto individual y social depende de instancias que están debilitadas, hoy en día no surge ninguna significación capaz de llenar el vacío creado por este debilitamiento. Más que de crisis de "valores", de la que mucho se ha hablado en los últimos tiempos, podríamos referirnos a una crisis de las significaciones, que hagan posible la reconstrucción de cierto grado de cohesión social, y provea de un sentido de identidad relativamente unitario a las nuevas generaciones.

La crisis del proceso de identificación, que ha afectado tanto a las agencias de socialización como a los sujetos conlleva algunas de las siguientes transformaciones en el ámbito cultural:

- Los fracasos persistentes en la aplicación de modelos económicos y la desconfianza en las representaciones políticas, conforman un mundo de perspectivas materiales y culturales inciertas, lleno de inseguridades reales e imaginarias, cuyo ejemplo más claro es la desorientación valorativa, el debilitamiento de los discursos sobre la democracia, y la pérdida de la libertad como horizonte cultural. Incluso entre los jóvenes de una sociedad como la ecuatoriana, en la que la estructura de autoridad conserva cierta rigidez, la libertad como valor ha sido desplazada por el reclamo de los jóvenes de mayores posibilidades de integración social (Maluf, 1998).
- La pérdida de certeza sobre la validez de la idea moderna del vínculo entre educación, trabajo y ascenso social implica para la educación una disminución importante de su significación social. Hoy en día, los requerimientos económicos y sociales de las empresas por la conquista de los beneficios y los mercados conlleva cada vez más, si no a la exclusión de miles de jóvenes, sí a una selectividad de los individuos mejor dotados de múltiples virtudes en las que se combinan ideales de la formación de trabajadores calificados con los de la formación de ciudadanos integrados: individuos flexibles, con capacidades de adaptación a las nuevas situaciones, creatividad, capacidad para trabajar en equipo, de comprender los fundamentos de las ciencias y las tecnologías, sentido de responsabilidad y autodisciplina y otras virtudes (Tedesco, 1995). Requerimientos que se contraponen con la capacidad de un sistema escolar en crisis, que sacrificó las tareas

complejas de la distribución del conocimiento al acceso universal a la educación, y que —cuestionadas sus relaciones con el Estado— aún no consiguen definir sus articulaciones con el mercado (Cullen, 1997). La exclusión y en el mejor de los casos, la inestabilidad que genera esta crisis dificulta a los jóvenes la posibilidad de establecer con un mínimo de certezas un proyecto de vida. La obtención de un lugar en un mercado de trabajo excluyente aparece como aleatorio, y convierte los rasgos percibidos como “propriadamente juveniles”, tales como “el vivir el presente”, en una *defensa, más que en un estilo de vida frente a las indeterminaciones del futuro*. Entre los jóvenes predomina la percepción de que sus padres tuvieron las oportunidades que ellos ya no tienen, convirtiéndose en depositarios de la inversión de un imaginario que prevaleció durante muchas generaciones, de que los hijos debían superar a los padres. La desilusión frente al futuro —el no futuro— no es entonces una mera copia de una metáfora musical, sino una prueba más que se están concretando las incertidumbres propuestas por el arte en décadas pasadas.

- Las tecnologías publicitarias que movilizan deseos y pautas de consumo, crean una imagen mediática de los adolescentes como consumidores y portadores de una identidad narcisística y autocentrada, que en la mayoría de los casos está lejos de sus propias referencias identitarias. Imágenes y estereotipos que los movilizan en torno a símbolos de resistencia ritual, a menudo asociadas al rock (“ricoteros” en Argentina o los grupos del sur en Quito), la policía y la violencia, reproduciéndose así aquello que se denuncia y se quiere evitar: la exclusión y la esterotipia frente a las imágenes del consumo, y la intolerancia frente a los jóvenes.

- La difusión masiva de imágenes culturales carentes de mensajes interpretativos que permitan elaborar una percepción crítica y unitaria de sucesos que aparecen como fragmentados, en los que lo mismo coexisten el exceso y la escasez, la diferencia y la intolerancia, la incertidumbre y los modelos económicos y culturales preestablecidos —la empresa, la familia, la pareja— que no encuentran equivalencias reales en la cotidianidad.

- Las formas abiertas de comunicación, a través de los nuevos medios electrónicos proporcionados por Internet, constituyen espacios todavía no explorados para la interacción personal sin límites, la consiguiente construcción de subjetividades virtuales, el acceso a imágenes insospechadas y la promoción de actividades para las cuales los jóvenes más vulnerables no cuentan con parámetros de evaluación ni límites.

Condiciones sociales y culturales que han dado lugar al surgimiento de lo que Giroux llama “juventud-frontera” con experiencias subjetivas fragmentadas, en medio de una estructura de la vida cotidiana y del futuro que se desarrolla fuera de los principios unificados y de los mapas de certidumbre que ofrecieron seguridad a las generaciones anteriores.

La institución escolar ha sido considerada en los últimos dos siglos como uno de los ritos de iniciación más extendidos y legítimos de la modernidad. El ingreso a la misma suponía el tránsito de un estatus infantil —de no saberes— a un campo de saberes adultos, legitimados social y científicamente. El tránsito por esta organización a través del tiempo podía asegurar al iniciado un lugar, acorde con su desarrollo evolutivo y su posición social: un nivel para cada edad y para cada sector social, en el que a cada uno

le correspondía un espacio. Hoy en día, al haberse agotado la correspondencia entre los años de formación y las posibilidades de movilidad social, éstas que fueron realidades se constituyen en problemas críticos cuando se piensa el futuro de las nuevas generaciones. El tránsito por la escuela sigue siendo un ritual que sin embargo está dejando de tener la función social esperada.

Otro aspecto que debilita la función social de la escuela es que ella opera con un sujeto social imaginario, fragmentado de sus realidades culturales. Esta concepción abstracta del sujeto da origen a la organización disciplinaria del currículum y la separación y autonomización de los saberes científico, moral y estético, y a la desaparición de la ética y la política dentro de los fines y objetivos supuestos de la educación.

La separación entre sujeto y cultura conlleva asimismo uno de los defectos culturales más discutidos de la escuela: la separación del sujeto de la vida cotidiana y su confinamiento a las actividades extracurriculares o complementarias. El distanciamiento simbólico de los espacios reales en los que se desenvuelve la historia de los sujetos, sienta las bases de un conflicto que ya no puede obviarse en las sociedades contemporáneas: la lucha por la reafirmación subjetiva y cultural de los jóvenes en un contexto escolar donde lo común es la expropiación y el vaciamiento del saber, la anulación del individuo y de sus pertenencias, y los intentos de readaptar la realidad sociocultural (la de la familia, o el mercado laboral, por ejemplo) a modelos preestablecidos y unidimensionales, y no hacer el intento opuesto.

6. LAS NUEVAS NECESIDADES EDUCATIVAS

Hoy más que nunca, la dotación de un sentido social a las nuevas generaciones implica convertir la pedagogía en un proyecto político, lo que significa, entre otros aspectos (4):

- En primer lugar, constituirse en una pedagogía crítica que se haga cargo de los aspectos críticos de la cultura contemporánea: la incertidumbre del futuro, las tecnologías de la comunicación, la interferencia de la cultura de masas en los procesos de construcción de las identidades, la pérdida de significación de las instituciones imaginarias que constituyeron la sociedad y la construcción e internalización de una crítica cultural para el desarrollo de un cambio pedagógico.

- Señalar el significado de la escuela y del aprendizaje para una generación que ha aprendido a vivir en un sentido diferente a como se representó el aprendizaje de la escuela moderna. Entre estas representaciones citamos:

- La escuela como el lugar de lo sagrado y la enseñanza adherida a ritualismos como la memorización, que convierten al conocimiento en un dogma repetible y no cuestionable, y a los estudiantes en sujetos **adaptables y adaptados** a la cultura escolar.

El paradigma del saber escolar como “ciencia normal” basada en el hecho objetivo, repetible y no sujeto a contradicción.

(4) Rescato y sintetizo en este apartado las propuestas de Henry Giroux y de Carlos Cullen, en las obras citadas.

La consideración del conocimiento como natural y preexistente y no como un proceso sujeto a una construcción histórica.

La concepción del sujeto ahistórico, que aprende a partir de un modelo preestablecido y ya dado.

El saber como despojo de los saberes particulares, y la homogeneización cultural como condición para la transmisión de conocimientos.

Por último, el tiempo de la escuela como un tiempo ascético y empresario, que supone un sujeto racional, sin cultura y sin aprendizajes previos. Con ellos, la exclusión del espacio escolar del juego, la creatividad y el gozo.

- La pedagogía como proyecto político significa asimismo hacerse cargo de los problemas de la crisis y de la relatividad de los valores, asumiendo una posición de no-saber frente a las utopías y las posibilidades de futuro. Enfrentar la incertidumbre no a partir de modelos preconstruidos, sino promoviendo la autoconstrucción de los sujetos, lo cual conlleva el acceso a autonomías individuales y sociales que posibilite a los jóvenes enfrentar el azar y la indeterminación frente a cambios conocidos, y no a utopías irrealizables.

- Saber oponer a la indiferencia, al individualismo y a la desesperación por la falta de futuro, un discurso centrado en la responsabilidad ética y social y la solidaridad, y ello a partir de una develamiento y reconocimiento de las relaciones entre poder e identidad.

- Repensar las relaciones tradicionales de autoridad de los educadores en términos de establecer redes de apoyo y soportes de identificación y diferenciación para los jóvenes, a partir de procesos democráticos que permitan la dirección crítica de las subjetividades en un proceso de negociación entre el yo y los otros.

- Establecer la escuela como un ámbito público por excelencia: como zona fronteriza entre las culturas particulares y los valores universales de la vida democrática, y la producción de nuevas formas de comunidad democrática organizadas como zonas de interpretación, negociación y resistencia.

- Para ello recuperar la importancia del lenguaje en la vida pública, la democracia y la crítica y la reconstrucción de los valores universales (libertad, igualdad, justicia).

- Incorporar la diferencia como una forma de conflicto y de la creación de espacios que permitan concepciones compartidas de los valores modernos, hacia una radicalización de las autonomías individuales y sociales.

- Proveer al mismo tiempo una visión universalista de la convivencia social, en medio de los particularismos familiares y tribales, y la violencia de los medios.

- Abrir espacios a los jóvenes para la crítica de los mitos de la cultura unificada, el orden disciplinario y el progreso técnico. A partir de allí establecer reflexivamente un proceso de construcción de las nuevas significaciones imaginarias de la sociedad, de la educación y el sentido de un nosotros.

- Crear espacios institucionales para que los jóvenes definan y experimenten la producción de cultura, convirtiendo a la escuela como un espacio de producción y de comunicación y de afirmación de potencialidades subjetivas, y no ya de adaptaciones pasivas.

El reto de la pedagogía en estos próximos años es la superación de la vieja noción de individuo abstracto y vacío hacia la definición de un sujeto cultural, individual y colectivo que abrace la universalidad, y al mismo tiempo posea las herramientas para enfrentar y convivir en una sociedad en transformaciones continuas y cuyos modelos puedan ser contruidos desde subjetividades reflexivas y autónomas.

Una aceptación del conflicto y de las subjetividades estudiantiles sería uno de los primeros indicadores de una escuela racional con disposición a formar a los jóvenes en las competencias que demanda la sociedad contemporánea.

Ello implicaría resignificar el sentido del aprendizaje a través de la ruptura de las representaciones con las que la pedagogía creyó poder obtener éxito hasta hoy.

De lo contrario, la continuidad de una posición política y pedagógica tradicional dejaría a la educación no solamente sin un imaginario de sociedad y sin objetivos claros, sino también sin sujetos. Campo para una tarea, como diría Freud, doblemente imposible.

Referencias citadas

- BELOFF, Ana María, 1994 - De los delitos y de la infancia. *Nueva Sociedad* N° 29, Enero-febrero: 104-113; Caracas.
- CASTORIADIS, Cornelius, 1996 - *El ascenso de la insignificancia*, 238p.; Madrid: Ediciones Cátedra.
- CULLEN, Carlos, 1997 - *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación* 260p.; Buenos Aires: Paidós.
- FEIXA, Carlos, 1998 - *El reloj de arena. Culturas juveniles en México*, México: Causa Joven, Secretaría de Educación Pública.
- FOUCAULT, Michel, 1987 - *Vigilar y castigar*, 202p.; México: Siglo XXI Editores, 12ª Edición.
- GIROUX, Henry, 1994 - Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. In: *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Castells, Manuel y otros, ed.): 97-128; Buenos aires: Paidós Educador.
- MAC LAREN, Peter, 1995 - *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos* 307p.; México: Siglo XXI editores.
- MALUF, Norma Alejandra (Marcia), 1998 - Organizaciones juveniles en Quito. Un enfoque socio-pedagógico; Quito: UNICEF Ecuador, informe de consultoría (no publicado).
- MALUF, Norma Alejandra (Marcia), 1999 - Bellos e irresponsables. Las paradojas de la identidad juvenil. *Iconos, Revista de la FLACSO Ecuador*, N° 8 : 47-57.
- MANNONI, Octave y otros, 1996 - *La crisis de la adolescencia*, 162p.; Barcelona: Gedisa editorial.
- NEWSWEEK, 1999 - "Do parents know their kids? Beyond Littleton", May 10, vol. CXXXIII, N° 19: 42-47.
- TEDESCO, Juan Carlos, 1995 - *Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*, 190p.; Madrid: Grupo Anaya.