

V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata, 2008.

El joven en la formación docente. ¿Sujeto incompleto o sujeto con potencialidades? .

Barilá , María Inés y Fabbri , Sonia Beatriz.

Cita:

Barilá , María Inés y Fabbri , Sonia Beatriz (2008). *El joven en la formación docente. ¿Sujeto incompleto o sujeto con potencialidades?.* V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-096/383>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edBm/oD9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

V Jornadas de Sociología de la UNLP

10, 11 y 12 de diciembre de 2008

MESA: JÓVENES, ESCUELA MEDIA Y PROCESOS DE DESIGUALDAD

Coordinadores: Lucía Litichever (FLACSO); Mariana Nobile (UNLP - FLACSO/CONICET); Pedro Nuñez (FLACSO - CONICET)

“EL JOVEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

¿SUJETO INCOMPLETO O SUJETO CON POTENCIALIDADES?”

Autoras:

Psp. Sonia Beatriz FABBRI

Profesora Regular Titular

Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física

Viedma (RN)

fabrina@speedy.com.ar

Mg. María Inés BARILÁ

Profesora Titular

Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25

Patagones (Bs. As.)

maine11@speedy.com.ar

Introducción

La escuela media configura un nuevo escenario para el desarrollo de las trayectorias escolares de los jóvenes en el difícil pasaje al mundo adulto. Los cambios económicos, políticos y sociales y la turbulencia que traen aparejados hacen de la escuela, para quienes tienen las posibilidades de *estar* y *ser* sujetos, un lugar de relativa seguridad frente a las sensaciones de zozobra que provienen del ‘exterior’.

En este trabajo exploramos un sector de esa población escolar - denominados ‘jóvenes vulnerables’, con repitencias, sobre-edad - que finaliza el nivel medio (generalmente en escuelas nocturnas) y aspira a ser docente, particularmente porque advierte que esta profesión les posibilita cierto prestigio y ascenso social.

Por otra parte, la ‘intromisión’ en los institutos de formación docente de una cultura juvenil, producida por fuera de la institución, entra en conflicto con la cultura escolar tradicional, que piensa un ‘sujeto pedagógico’ en retirada frente a las mutaciones de la sociedad y la cultura.

Pensar los institutos, los docentes y los jóvenes en estos términos lleva a interrogar: ¿por qué quieren ser docentes estos jóvenes?; Qué es ser docente en estos tiempos que corren?; ¿Cómo lo perciben ellos?; ¿Qué obstáculos se les presentan?, entre otros aspectos.

Se presenta un recorte, a partir del análisis de entrevistas realizadas a alumnas y alumnos de las carreras de Profesorado en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 25 de Carmen de Patagones y en el Instituto de Formación Docente Continua en Educación Física de Viedma.

La escuela media como escenario de las trayectorias escolares de los jóvenes

Las instituciones con sus prácticas, fueron un modo de instituir a los sujetos para que habiten el mundo. Dice Silvia Dutschatky que *institución es instituir discursos y prácticas que interpelen y alojen a la gente en un modo de procesar el mundo.*

Espacios que fueron disciplinadores, como la escuela, parecen haber perdido, en parte, la capacidad de construcción subjetiva, de producir enlaces y encadenamientos entre los sujetos. El contexto de dispersión, de incertidumbre muestra como las instituciones educativas son impotentes para producir la relación de eficacia con la autoridad o de disciplinamiento que posibilite un posterior desprendimiento de los sujetos.

Pero aún así, la escuela todavía sigue siendo uno de los ámbitos sociales que continúa ofertando un lugar de pertenencia, de encuentro, de proyecto y de sostenimiento del lazo social para muchos.

En el caso de la escuela media se observa que todavía conserva para algunos sujetos la importancia de *pasaje* hacia estudios superiores y para una minoría es sólo un *momento* del proceso de formación, mientras que es considerada una etapa *final* - un ‘techo’ -, para la mayoría de la población proveniente de los sectores menos favorecidos económicamente.

Históricamente la relación entre escolarización y pobreza se planteaba en términos de posibilidades de educabilidad y el énfasis se colocaba en la capacidad de integración y ascenso social que permitía el conjunto de los saberes provenientes de la escuela pero en la actualidad nada es como era entonces: ni los ‘jóvenes’, ni los ‘pobres’, ni la ‘escuela’.

Para los jóvenes que logran finalizar la escuela media, a veces con repitencias, pérdida de años, etapas de abandono escolar, tampoco es sencillo porque deben enfrentarse a un nuevo

desafío: continuar sus estudios en un nivel superior o insertarse en el medio laboral con todas las dificultades que esto entraña.

En general, por su preparación escolar les es muy difícil tener éxito en universidades o instituciones valoradas académicamente, lo que los conduce al abandono o a circuitos de educación superior menos exigente y prestigiosa.

Tenti Fanfani (2000) manifiesta que los adolescentes y jóvenes son portadores de una cultura social hecha de conocimientos, valores, actitudes, predisposiciones que no coinciden necesariamente con la cultura escolar. Por lo tanto es en la escuela media donde aparecen el desencanto y la frustración, cuando los jóvenes llegan a ella y encuentran que no existe correspondencia entre escolaridad, obtención del título, puestos de trabajo y prestigio o reconocimiento social.

La pregunta por el sentido de la educación secundaria es difícil de contestar, pero al mismo tiempo existe la conciencia de que es un logro y un ascenso social. Lo que sí está instalado es la conciencia de la necesidad del secundario completo para trabajar, aún en puestos muy degradados cuyas exigencias no tienen ninguna vinculación con la formación recibida.

Si a esto sumamos vivir en lugares pequeños¹ y con escasas ofertas públicas, al interrogarnos e interrogarlos acerca de los motivos por los cuáles éstos jóvenes quieren ser docentes, encontramos, entre otras, algunas respuestas:

"Es más fácil la salida laboral, porque en primer año que estás estudiando en un profesorado y ya tenés horas y podés mantenerte vos misma".

"Estudio dos años y puedo ejercer como preceptora y seguiré estudiando ya que el profesorado ahora es de de cuatro años pero no me gusta mucho el horario de 18.30 a 23 hs"

"Voy a estudiar para Maestra Jardínera, los chicos son más manejables. Después consigo trabajo y estudio Arquitectura que es mi mayor deseo".

"No me queda otra, yo quería ser bióloga pero mis viejos no me pueden bancar afuera y, entre lo que se puede estudiar acá, decidí estudiar en el Instituto"

"Yo estudiaba Sociología en La Plata pero me atrasé, encima mi viejo se quedó sin laburo y me tuve que volver y bueno, acá estoy, no se si me gusta ser docente"

"No me gusta mucho estudiar y me parece que acá mucho no exigen, además es corta y seguro que consigo laburo rápido"

Los alumnos que transitan el último año del secundario o ingresaron en el nivel superior en contextos desfavorecidos anteponen la posibilidad de trabajar para sustentarse económicamente; las carreras elegidas para la continuación de sus estudios son cortas, consideradas más fáciles, cercanas y están relacionadas con sus percepciones respecto de una

inserción laboral rápida, aun cuando en la práctica se advierta que suelen demandarles muchos más años.

Los jóvenes que aspiran a ser docentes en el pasaje al mundo adulto

Hoy es incierta la inserción de los jóvenes en la actividad económica, debido a un mercado de trabajo cada vez más segmentado y excluyente, que los coloca en una posición de creciente escepticismo y vulnerabilidad respecto del futuro.

Por eso, en el imaginario de los aspirantes a la docencia, el trabajo ocupa un nuevo lugar, donde se reacomodan lo vocacional, lo laboral, el enseñar. De esta forma, el empleo docente se instala en una paradoja: por un lado está amenazado por las medidas de ajuste estructural (restricción de cargos, creciente deterioro salarial); por el otro, es un empleo crecientemente buscado ante la vulnerabilidad social producida por el desmoronamiento de la condición salarial y, fundamentalmente, de la protección social que ella incluía (Castel, 1996).

Estas razones explican, desde nuestro punto de vista, los cambios actuales en los sectores sociales que se forman para la docencia.

Como ya señalamos, se trata de jóvenes que provienen de sectores sociales empobrecidos y de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos.

La preocupación marcada por la búsqueda de un empleo genera conflictos y rechazos al interior de la institución formadora, que muchas veces sigue a la espera de un perfil de estudiante para la docencia que ya no es.

Tal vez por esta interpelación fallida, el mandato normalizador/homogeneizador no logra eficacia y por da lugar a la producción de diferencias/articulaciones injustas. En muchos casos, en las instituciones formadoras frente al ingreso de estos grupos, se construye un discurso alrededor de la noción del ‘déficit’ que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que la institución formadora considera valioso y pertinente para la docencia².

Desde este lugar, son ‘sujetos deficitarios’ a los cuales hay que compensar por lo que ‘les falta’ y no se los reconoce como portadores de otras tradiciones culturales, experiencias de vida, saberes, entre otros, también legítimos para la enseñanza.

¹ Como la Comarca Viedma-Carmen de Patagones.

² Esta situación constituye una fuerte preocupación de las instituciones formadoras de docentes.

Algunas investigaciones realizadas muestran que esta conceptualización de los estudiantes como sujetos deficitarios se inscribe y profundiza en un nudo de la cultura de las instituciones formadoras: los jóvenes que concurren a ellas no son reconocidos como adultos sino que son contruidos como alumnos/infantes, carentes de historia y saberes propios (Birgin y otras, 1998).

Esta inclusión de nuevos sectores en el ingreso a las instituciones de formación docente, potencialmente democratizadora, puede devenir en discriminación social porque a estos jóvenes/futuros maestros se los estigmatiza al confrontarlos con una imagen estereotipada del docente ideal que no son (y no llegarán a ser).

Los alumnos de la formación docente, los ‘nuevos jóvenes’

Las profundas transformaciones configuran el escenario social y educativo en el cual se desarrolla el debate alrededor de las llamadas ‘nuevas juventudes’ o ‘juventudes en plural’, enunciación que intenta dar cuenta de que existen muchas formas de ser joven y diversas maneras de dotar de significados a la condición juvenil.

La condición juvenil y la juventud se refieren a relaciones sociales, históricamente situadas y representadas, que conforman conjuntos de significados de identidad y diferencia, inscriptos en redes y estructuras de poder.

Los estudiantes que aspiran a ser docentes, ‘porque otra no les queda’, poseen ya una *trayectoria escolar* que los condiciona en su proceso de formación como docentes. A lo largo de esa biografía internalizaron un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la docencia.

La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación.

En la experiencia escolar previa, la relación docente-alumno también ha sido productiva en cuanto a la fijación de determinadas prácticas, lugares, posicionamientos y significaciones sobre la docencia.

Cada docente en formación se va constituyendo en relación con sus ‘identificaciones formadoras’; se ha identificado con algún o algunos docentes, y ha negado o rechazado la imagen y forma de desempeñar la docencia de otros.

También el imaginario docente suele superponer a los hechos una imagen deseada, que frecuentemente es la imagen que se expresa en el discurso. Esa imagen es la que hace que difiera el modo de verse el docente en formación, de reflejarse y de concebirse, con respecto

al modo de ser cotidiano, muchas veces inscripto en ciertos lemas³ o en ciertas actuaciones rituales, que se experimentan como naturales, y en rutinas más o menos estables que caracterizan la práctica escolar.

Por su parte, los docentes en formación participan en otros espacios sociales que inciden en su formación subjetiva, en sus modos de ‘leer y escribir’ la experiencia, la vida y el mundo. Estos espacios sociales emergentes, como resultante de la crisis y el desborde de las instituciones modernas, resultan formadores de sujetos y productores de sentidos y de saberes, aunque de manera muchas veces transitoria; es decir, devienen *educativos*.

Esto contribuye a percibir esas instancias de formación de sujetos y producción de sentidos y saberes como abiertas y como referencias relativas (cf. Morawicki y Huergo, 2003).

Pensar el campo cultural en que se forman los alumnos de Formación Docente significa comprenderlo como complejo, múltiple y conflictivo, como el campo de articulación de diferentes y sucesivas interpelaciones con los reconocimientos subjetivos que ellas provocan. Esto implica considerar la significación que hoy adquieren los espacios referenciales en la formación.

También, y por tratarse de jóvenes, los alumnos de Formación Docente son sujetos de una ‘cultura prefigurativa’, es decir, una cultura en la que los pares frecuentemente son referentes más significativos que los adultos (padres, maestros, etc.) en el proceso formativo, y donde crece la producción y la lectura/recepción hipertextual (cf. Martín-Barbero, 1997).

Los jóvenes están siendo formados en categorías de experiencia que otras generaciones no compartieron en razón de haber sido socializadas en un contexto tecnológico diferente. Ellos viven en espacios que ofrecen internet como una fuerte marca generacional.

Por otro lado, al mismo tiempo que se consolida la emergencia de múltiples configuraciones familiares, los grupos de pares tienen un papel cada vez más significativo y funcionan como un soporte socio-afectivo cada vez más relevante en la vida de los jóvenes.

Esos lazos fuertemente territorializados entre los jóvenes urbanos se ven fortalecidos de tal forma que son frecuentemente designados con el término de ‘tribus’, con la que muchos docentes intentan dar nombre a diversas formas de agrupamiento juvenil.

Un rasgo saliente de este proceso está en la relevancia que adquieren las relaciones sociales de los jóvenes entre sí frente al fuerte avance de la industria cultural y de la influencia de los medios de información y comunicación en el mercado global, en el curso de las

³ Los *lemas* pedagógicos son corrientes en la cultura escolar, como por ejemplo: “proceso enseñanza – aprendizaje”, “docente investigador” y muchos otros, constituyen una “expresión concentrada de la cultura que,

transformaciones del mundo familiar y del declive y la desagregación del mundo de los trabajadores urbanos⁴.

Los diversos paradigmas respecto a la concepción de la juventud

En la actualidad (cf. Krauskopf, 2003a), coexisten diversos paradigmas respecto a la concepción de la juventud por parte de los adultos, que también conviven en las instituciones de formación docente y que suelen clasificarse en: *tradicional*, *transicionales* y *avanzados*.

En la concepción *tradicional*, la juventud se concibe como una etapa preparatoria, de transición entre la niñez y la adultez. En este sentido los jóvenes son vistos como “niños grandes” o “adultos en formación” por lo cual este paradigma no tiene propuestas para la etapa juvenil en sí misma.

Desde esta concepción se considera a los jóvenes como carentes de madurez social e inexpertos y, por lo tanto, prolonga su dependencia infantil frente a los adultos. En este sentido (cf. Birgin y Pineau, 1999), el alumno de la formación docente es considerado como ‘un ser incompleto’. Hay una mirada adultocéntrica del alumno y son tratados como niños a quienes hay que guiar. En esta línea, y por muchos años, la plena participación de los alumnos fue desestimada dentro de las instituciones formadoras.

El paradigma que entiende a la juventud como un período *transicional*, presenta a los jóvenes como “un problema” y a la juventud como una “edad problema”. Esta concepción estigmatizante, tiene como contracara una postura ideológica: se sitúa en los propios jóvenes las causas de los problemas de la sociedad y la educación, soslayando la necesidad de una modificación de las condiciones contextuales de las que éstos forman parte.

Esta concepción se profundiza en el caso de los jóvenes pobres que aparecen, y son tratados, como una amenaza para la sociedad. Están permanentemente “bajo sospecha”. En las instituciones de Formación Docente, muchas veces los alumnos son vistos como “un problema” que nada tiene que ver con la propia institución. Las causas del desinterés, el abandono, el fracaso escolar, se sitúan en el propio alumno desechando así la idea de introducir cambios en el contexto institucional que es donde el alumno fracasa, al que abandona y del que es excluido.

Por último, un enfoque *avanzado* señala a la juventud como una etapa del desarrollo humano y los jóvenes como actores principales y estratégicos de la renovación permanente y necesaria

como los refranes y proverbios, emplean metáforas e implican juicios de valor”. Consisten en esquemas prácticos de pensamiento y acción (cf. Camilloni y otros, 2007: 46).

⁴ Junto a ello, la recreación y la diversión aparecen como elementos constitutivos de la singularidad de la condición juvenil de todos los sectores sociales, siendo en torno de esas actividades que, sobre todo, se

de las sociedades. En esta concepción, el joven no se concibe como en estado de transición hacia la adultez y que requiere del monitoreo de los adultos, ni tampoco como un problema a resolver, sino como un ser humano en desarrollo y con plenos derechos ciudadanos.

El joven docente en formación, no debe ser mirado desde sus carencias, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí que se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural.

Se hace imprescindible contribuir a su autonomía, a su integración social crítica, al pleno desarrollo de sus potencialidades otorgándole protagonismo a través de una activa participación grupal y comunitaria.

Es necesario incluir en los contenidos de la formación docente el tratamiento de las culturas juveniles, como un aporte a las necesidades identitarias de los jóvenes e incluir estrategias que les permitan la participación en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa.

La incidencia de las percepciones sobre el proceso de formación.

Las percepciones acerca de la formación inciden en las relaciones que docentes y alumnos mantienen entre sí y con la tarea, condicionando tanto los vínculos psicológicos (identificaciones, afectos, etc.) como los vínculos técnicos (tareas, técnicas, medios, etc.). Influyen tanto en la práctica pedagógica, como en las actitudes y acciones ante sus transformaciones.

Esto no significa postular que las percepciones de la formación sean la única variable que influye en las prácticas pedagógicas y sus modificaciones; ni tampoco que sea más importante o determinante que las demás variables que intervienen, como las sociales, materiales, institucionales, políticas, que tienen también gran importancia e incidencia, entre otras.

Todas estas variables materiales, sociales, personales, institucionales, influyen en las representaciones de la formación y son influidas por ellas, produciéndose así un interjuego dialéctico.

En tanto guían la conducta y estructuran las interacciones, las significaciones cumplen además otra importante función social. Al interiorizar las percepciones ‘adecuadas’ a su rol y a su

desenvuelven las relaciones de sociabilidad y la búsqueda de nuevas referencias en la estructuración de identidades tanto individuales como colectivas

posición social e institucional, el futuro docente percibe como adecuadas o no, tanto su conducta como la de los demás.

Las *percepciones instituidas* (objetivadas o internalizadas) son por definición resistentes al cambio. Oponen siempre su resistencia a cualquier intento de modificación o reforma, suelen estar definidos en gran parte por las mismas percepciones que quieren combatir. Lo desconocido es así incluido en lo conocido, dando lugar a un proceso de ‘familiarización de lo extraño’. (Mastache.1999).

Los alumnos dicen...

“En el Instituto, si tenés un tatuaje, un piercing, ya te miran mal”

“La de matemática el otro día nos dijo ¿así piensan ser docentes?, ¿Qué se piensa la vieja ésta? Nosotros somos así”

“Con la de lengua ya se sabe, aprueban las que tienen el pelo rubio y los ojos claros, nosotras estamos al horno”

“Ya te cansan con el versito ese de si se nos ocurrió estudiar otra cosa, que a los mejor nos gusta otra carrera, que para ser docente hay que tener muchas cosas, comprender al alumno (...) Como si nos entendieran a nosotros!”

Revisar el conjunto de percepciones del que cada uno es portador, resulta relevante en el proceso de formación docente ya que las mismas, se encuentran agrupadas en sistemas de distinto grado de inclusividad.

Al analizar los procesos y los recorridos de los jóvenes que aspiran a ser docentes, al escucharlos, emerge la demanda de un espacio de contención de las ansiedades y de los temores que, en forma recurrente se generan en ellos:

“Ya se que no me va a aprobar, me lo dijo en una clase porque yo mascaba chicle”

“No nos entienden, quiere que seamos como ellos, como si los profesores fueran perfectos. Pero eso te lo hacen saber con las notas”

“¿Por qué se creen con derecho a humillarnos? A ella [señala a una compañera], el de sociales le preguntó si seguía trabajando en lo de... ¿Qué le importa si limpia casas?”

Los alumnos, sujetos en formación, se plantean múltiples interrogantes que expresan, de algún modo, las implicaciones y complicaciones de esta posición singular. Cada uno, con diferentes matices, recorre pensamientos, imágenes, percepciones y se manifiesta en forma de malestar, habla en parte de cierta cuota de sufrimiento del futuro formador y por esto, es necesario posibilitar un espacio, desde la institución formadora, en el que este sufrimiento pueda ser

elaborado, en el que las ansiedades no paralicen sino que se conviertan en estrategias de acción, en el que lo que se piensa y lo que se siente pueda ser puesto en palabra... y la palabra en acto.

La exigencia actual de calidad en la educación requiere de un docente reflexivo, crítico y creativo, que traspase el espacio educativo concebido como privado e íntimo, para construir, junto con otros docentes, una práctica profesional y esto sólo será posible ofreciendo desde el inicio de la formación espacios de acompañamiento y revisión permanente de la práctica, facilitando el diálogo entre el campo de las ideas y el de la práctica concreta en los espacios educativos.

Hoy los institutos están conmocionados. Ahondar en la subjetividad de los jóvenes, sus prácticas y percepciones, interrogarnos por el 'sentido' que los sujetos dan a sus propias acciones y a la de los otros, implica comprender la perspectiva del sujeto/alumno, futuro sujeto/docente, porque los jóvenes encuentran distintos modos de tramitar su formación y los docentes debemos ayudarlos, en ese tránsito, aceptando lo singular en la diversidad.

Por otra parte, el docente no debe perder de vista que lo diverso, la diversidad es inherente al sujeto. *"La diversidad nunca falta a clase. Tiene asistencia perfecta"*, dicen Devalle de Rendo y Vega (2002:11)

La institución educativa y en este caso, la institución formadora de docentes, es el lugar privilegiado por excelencia para el trabajo con la diversidad de ritmos, de estilos de aprendizaje, de intereses, motivaciones, sentidos que - a veces -, se tornan divergentes y son fuente de conflicto.

Estos jóvenes, no sólo tienen que enfrentar el desafío de desarrollar su identidad, sino que deben hacerlo en el marco de una profunda crisis de sentido que atraviesa a la sociedad y una crisis de supervivencia que cruza a una porción sustantiva de nuestras familias y comunidades.

Es cruel, pero hay que decirlo. Los jóvenes de hoy, ni siquiera pueden aspirar a tener un nivel de vida como el que alcanzaron sus padres. Y la mayoría le tiene miedo al futuro. No saben si podrán conseguir un buen empleo. O un empleo a secas. Si podrán hacerse cargo del sostén de la familia que les toque formar, si podrán "ser alguien" en la vida.

Son tan concientes como cualquier adulto de que les toca vivir una realidad económica y social muy difícil. Son concientes de las dificultades que viven sus propios padres, sus familias. Y están en el tiempo de la vida en que se presenta la última posibilidad de orientar la biografía personal de un sujeto. Con la urgencia de responderse la pregunta "¿quién soy?", con

la necesidad de elaborar un sistema de valores y sentidos, en un tiempo difícil por la impermanencia y precariedad de las referencias y los modelos en juego.

Más allá de lo institucional, específicamente como adultos, resulta imprescindible que los escuchemos, acompañemos y alentemos. Que los tratemos de "persona a persona", como nos piden. Comprometernos y, fundamentalmente, sostener vínculos de calidad, quererlos, enojarnos y alegrarnos con ellos.

Poner en juego una presencia con afecto y con ganas de hacer. Pensemos que son los mismos jóvenes que deberán enfrentarse a una sociedad mucho más excluyente. De este modo, frente al clima general de escepticismo y resignación, los ayudaremos para que la sensación de "no hay futuro" ceda lugar a la creación de nuevos mundos.

Aquel mundo optimista, de movilidad social incluyente, un mundo seguro del progreso que alcanzaría a todos, no existe, y afecta el significado otorgado a las cosas, que quedan atrapadas entre un pasado moribundo y un presente que no termina de nacer.

Ahora, en palabras de Lipovetsky, somos todos más pragmáticos y combatimos en pequeñas luchas. Ya no hay grandes programas ni grandes sueños, y, sin embargo, el mundo sigue convirtiéndose demasiado a menudo en una pesadilla.

Los jóvenes, cobijados en sus diferentes tribus, enfrentan, resisten y construyen con los recursos que les han tocado en suerte. Algunos, los obtienen fácil, otros disputan por ellos. La demanda de más y mejores oportunidades para todos los jóvenes, supone la decisión de promover también desde las instituciones formadoras de docente, su protagonismo en la vida social, política e institucional, a través de acciones sustentadas en la ética del diálogo y la escucha, estimulando el desarrollo de su autoestima, la creatividad y promoviendo una política de "igualdad en la diferencia".

Podemos decir que encontramos, más que nunca, jóvenes que aspiran con fuerza a su independencia, en una sociedad que los obliga a ser dependientes. Una práctica educativa que persiste en ser homogeneizadora, eliminando toda diferencia, toda manifestación cultural, popular, juvenil, moderna, original.

A pesar de la insistencia, esta ilusión homogeneizadora está en crisis después de una historia de malentendidos, entre ellos la metáfora de una "unidad nacional" que impedía el pluralismo en lugar de articular las diferencias culturales de una sociedad.

El análisis realizado en este recorte de algunas voces de los jóvenes, nos posibilita corroborar la hipótesis que operó como punto de partida. Follari (1997) afirma que *"sin lazo social no hay vida humana posible: de manera que podemos pensar la renuncia que implica asumir la*

normativa social como el precio inevitable que hay que pagar para sostener la convivencia” (p.15).

Bibliografía

ACHILLI, Elena (2001) *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homosapiens.

ALVAREZ -URIA, Fernando (2001) “Escuela y subjetividad” en *Cuadernos pedagógicos* N° 22, Bs. As.

ANIJOVICH, Rebeca, y otras (2004) *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas*. Buenos Aires: F.C.E.

BELGICH, Horacio (2000) *El trazado de la diferencia en la escuela*. Rosario: Laborde Editor.

BIRGIN, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego* Buenos Aires: Editorial Troquel.

BIRGIN, Alejandra; DUSCHATZKY, Silvia y DUSSEL, Inés (1998) “Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad”, en *Revista Propuesta Educativa* (Buenos Aires: FLACSO Novedades Educativas) Año 9, N°19.

CASASSUS, Juan (2003) *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: LOM ediciones.

DUCHASTZKY, Silvia (1999) *La escuela como frontera*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHTZKY, Silvia (2004) *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.

DUSCHTZKY, Silvia., y SLIAR, C. (2002) “Los nombres de los otros”, en: LARROSA, Jorge y SKLIAR, Carlos, *Los habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.

DUSSEL, Inés y otra (2004) “La escuela y la igualdad: renovar la propuesta” en *El Monitor* N°1, V Época, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, pp. 25-40.

FLECHA, Ricardo (1994) “Las nuevas desigualdades educativas” en *AA.VV. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.

FRIEGERIO, Graciela (1996) “Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en Argentina” en *Revista Propuesta Educativa*, N°6. Buenos Aires: Miño y Dávila.

LARROSA, Jorge (2000) *Escuela, poder y subjetivación*. Buenos Aires: Las Ediciones de La Piqueta.

NEUFELD, María y THISTED, Jens, (compiladores) (2001) *De eso no se habla...los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires: EUDEBA.

REDONDO, Patricia (2004) *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

RENDO, Alicia y VEGA, Viviana (2006) *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique.

RICCI, Cristina (2003) “Algunas dimensiones de la desubjetivación en la institución escolar” en *Psicoanálisis y el Hospital N° 23*. Buenos Aires: Ediciones del Seminario.

SAGASTIZABAL, María de los Ángeles, (directora), *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. NOVEDUC N° 260, Buenos Aires, 2006.

SINISI, Liliana (2000) “Diversidad cultural y escuela. Repensar el multiculturalismo”, en: *Infancias en riesgo, Ensayos y experiencias N° 32*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SKLIAR, C., “La educación para la diversidad bajo sospecha” EN *Novedades Educativas, N° 155*, Bs. As, 2003.

SKLIAR, Carlos (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.