

LAS VOCES DE MALESTAR DEL ADOLESCENTE ESCOLARIZADO

Lic. María Inés BARILA
Universidad Nacional del Comahue
Departamento de Psicopedagogía
Correo Electrónico: maine@rnonline.com.ar

RESUMEN

Este trabajo presenta una hipótesis provisoria respecto de las vivencias de malestar de los adolescentes que son disfuncionales a la convivencia escolar. Se presenta una síntesis del material empírico, obtenido mediante entrevistas realizadas a alumnos de todos los cursos de un establecimiento escolar estatal de nivel medio de Viedma, Provincia de Río Negro y se realiza el análisis, sustentado en aportes conceptuales.

Se elaboró una clasificación, también provisoria, vinculando el corpus empírico con el marco conceptual, de la que sólo se presenta un breve recorte.

Palabras claves: Vivencias de malestar. Adolescentes. Escuela media. Prácticas escolares.

ABSTRACT

This work presents a provisional hypothesis respect to the experience of uneasiness of adolescents which obstruct the coexistence at schools. There is a synthesis of empirical material which was obtained through interviews made to students of all courses in a state secondary school in Viedma, Province of Río Negro. The analysis is carried out based on conceptual contributions.

A provisional classification was also devised, linking the empirical corpus with the conceptual frame, yet only a small part is presented here.

Key Words: Experiences of Uneasiness. Adolescents. Secondary School. School Procedures

Reseña Curricular

María Inés Barilá. Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Master en Educación. Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica en la Universidad Nacional del Comahue. Docente Investigadora Categoría I. Directora de proyectos de investigación y de extensión universitaria, de becarios, de tesis de grado y de posgrado. Autora de diversos artículos publicados en revistas con referato, de ponencias en congresos, jornadas y simposios y responsable del dictado de conferencias, cursos y capacitaciones.

Dirección Postal: Marambio 1891 (8500) Viedma. Río Negro. Argentina.

1. Introducción

En el desarrollo del trabajo pude observar las estrategias de algunos profesores para sostenerse en el salón de clases, entre otras, hablar casi todo el tiempo. Desde su discurso asignan tareas, promueven actividades, desarrollan conceptos y evalúan.

La indagación etnográfica permitió inferir que las peculiaridades de las intervenciones de muchos docentes se refieren más a ejercer el control que al trabajo de los contenidos disciplinarios. Dice Rosa Martha Romo Beltrán (1993) que “[...] *El lenguaje es un elemento de poder: hablar es ejercer una voluntad de poder, de modo que el profesor no puede eludir su participación y dominio de la situación a través de la palabra. Así, el lenguaje es una de las estrategias de mayor trascendencia [...]*” (p.126).

En el mismo sentido, Roberto Follari (1997) afirma que:

El “lugar” del docente como sitio de poder trasciende incluso las características particulares que pudiera tener cada docente; puede haberlos abiertos y tolerantes, como de hecho hoy es frecuente encontrarlos. Pero sin duda su ubicación institucional los hace depositarios de la palabra y la interpretación legítimas dentro del aula, factor último de decisión sobre qué debe considerarse correcto e incorrecto, qué es lo verdadero y qué no lo es de cuanto acontezca (págs. 78-79).

La capacidad discursiva del docente requiere de diferentes destrezas para fundarse como ‘palabra verdadera’, por ejemplo: evitar los silencios, no mostrar inseguridad, cuidar el tono y la velocidad con que se articula el discurso. Estas son atribuciones del poder simbólico.

Desde la psicopedagogía, acceder a la palabra verdadera en el plano simbólico, requiere del sujeto una organización particular que posibilite el tránsito de *lo real en sí* a la *realidad para sí*, como elaboración efectuada por el propio sujeto.

Esto indica el riesgo de que el profesor y los alumnos permanezcan en la ilusión de sostener la realidad a partir de una sola fantasía, a través de la aceptación de un discurso vacío en tanto ajeno a ellos; por ejemplo, las prácticas en que reproducen en forma oral o escrita, ejercicios diseñados por un autor extraño al contexto específico del aula. Esto suele provocar cierta alienación (extrañamiento) del alumno y en muchas ocasiones, también del profesor.

Esto llevó a interrogarme por la voz de los alumnos¹. ¿Por qué motivo estos adolescentes pueden permanecer en el aula (cuando lo hacen), superando las dificultades de no ser

escuchados?; ¿Cómo posibilitar que algunos se vuelvan menos vulnerables². Alumnos que son adolescentes y como dice Françoise Dolto (1992) atraviesan un segundo nacimiento. La autora agrega:

Las palabras de antes no les sirven de nada [...] Todo cambia, y hasta el sentido de los sentimientos ya no es el mismo [...] Puede inventar música, puede inventar ritmos pero, en cuanto a palabras, son palabras que han sido empleadas por personas antes que él comprendiera el sentido de generalidad (inconscientemente, por supuesto), y no le sirven para nada. [...] Mientras que con un niño, se puede adivinar, por su comportamiento, lo que no puede decir en palabras, con el adolescente, detrás de las palabras que pronuncia, hay que saber que él vive otra cosa [...] Con el adolescente no hay que espiar, no hay que adivinar ni intuir lo que piensa. Sólo hace falta estar disponible y ser paciente [...] (p.131).

Este proceso de volver a nacer ¿será tan doloroso que el docente olvidó su propia adolescencia y no puede hacerse cargo ni comprender las demandas de los alumnos? ¿Es en este sentido que podemos entender como habitual el desencuentro con los adolescentes?

Roberto Follari señala (1997):

Seguramente abrir la palabra de los alumnos para referir sus propios conflictos, sus preocupaciones, permitirles expresarse en su propia jerga (dentro de ciertos límites, naturalmente), podría ayudar a que el profesor se informe con más precisión acerca de su específica problemática; pero nada podrá evitar el deslizamiento por parte del docente hacia una interpretación realizada desde su propio horizonte de comprensión y de definición de intereses (p. 80).

Si como dice este autor, el interés docente pasa por la sujeción a la normativa institucional y a la planificación curricular, cuando los alumnos quieren hablar sobre cuestiones que les interesen, *'[...] estarán puestos inmediatamente en falta, en la medida en que pretendan que su deseo se imponga, o siquiera se manifieste y sea reconocido'* (p.80). Es importante preguntarse qué dice cada adolescente, qué actitudes de los demás - pares, docentes - le molestan, qué comportamientos suyos cree que molestan a los otros, qué características le adjudica a quien consideran un buen docente, qué pautas de convivencia cree que deben respetar los alumnos y los docentes. Estos constituyen algunos ejes, a partir de los cuáles realicé entrevistas a cada adolescente³.

Los datos obtenidos requirieron un proceso de fragmentación de la información en unidades de análisis o categorías porque las mismas no se definieron de manera preliminar, surgieron de la reiterada lectura de las desgrabaciones de las entrevistas, en un intento de poner en

palabras (recuperar) lo no-dicho por los adolescentes y así, transformarlo en un discurso. Se elaboró una clasificación provisoria vinculando el corpus empírico con el marco conceptual, de la que se presenta un breve recorte.

2. El malestar del alumno adolescente

El término *malestar*, según el Nuevo Diccionario Espasa (1998) implica '*desazón, incomodidad indefinible*' y entre los sinónimos se encuentran: inquietud, pesadumbre, disgusto, molestia, descontento, entre otros.

En el testimonio de cada adolescente, cuando se refiere a las actitudes que le molestan de los demás y a las propias conductas que considera que desagradan o molestan a los pares o a los docentes, se destacan *vivencias de malestar* relacionadas con estas sensaciones, representaciones y sentimientos en el salón de clase. *Vivencias* refiere a las experiencias que el alumno vive, que comienzan a formar parte de su comportamiento cotidiano en el ámbito áulico e institucional y que se traducen en prácticas, hábitos, conocimientos, costumbres, habilidades, destrezas, rutinas, estilos, modos. En síntesis, en conductas que se reiteran (como los rituales) que configuran su pensar, sentir y hacer desde la posición de alumno, desde la que significa y es significado en el espacio escolar.

El análisis del material empírico sostenido por los aportes conceptuales, me posibilitan plantear una hipótesis provisoria: *Las vivencias de malestar de los adolescentes son disfuncionales a la convivencia escolar*. Entre otras: escasa tolerancia a la diversidad y por lo tanto, actitudes prejuiciosas y de discriminación, temor a la agresión, el maltrato, la burla, faltas reiteradas de respeto y situaciones de injusticia y, desde esos sentimientos y representaciones, se relacionan con sus pares, con sus docentes y con las normas.

El término '*convivencia*', alude a: vivir con, vivir acompañado, vivir en compañía de otro u otros, cohabitar, vivenciar con, entre otras acepciones. Cabe interrogarse cómo conviven estos adolescentes en el ámbito escolar a partir de las vivencias de malestar que manifiestan.

La rutina escolar no depende exclusivamente de la normativa explícita, sino del modo en que cada sujeto se posiciona frente a ella, de la forma en que la interprete. Las normas no

garantizan por sí solas la convivencia democrática: requieren ser consensuadas y respetadas por los sujetos, quienes a su vez suelen mostrar una permanente resistencia a aceptarlas.

Leandro de Lajonquière (2000) afirma que:

En el cotidiano escolar no imperan verdaderas *leyes*, sino cuasi *leyes*, esto es, sólo *reglas* o normas de moral [...] la ley es la expresión de la voluntad general de renunciar a alguna cosa - aquello mismo que la ley prohíbe - la regla, al contrario, es el principio constitutivo de hábitos morales [...]. En suma, *la ley inscribe una diferencia* en relación con lo prohibido, mientras que la regla *obliga a hacer igual* a lo pedido. La ley se autofunda, esto es, se justifica tan sólo en la *renuncia* que (la) instaura y, por lo tanto, no pretende reduplicar fundamento trascendente alguno [...]. Ella (la regla) se aplica en nombre de la necesidad trascendente de dar cumplimiento a un programa moral [...] en el intento de fabricar naturalmente *Un Todo* pleno y desarrollado (págs. 80/81).

Se puede inferir que las dificultades de convivencia que originan malestar en el adolescente también repercuten en el docente ya que interpelan el presupuesto del alumno '*Todo pleno y desarrollado*' que sostiene el ideario escolar. Se presenta por un lado una normativa que, alimentada del supuesto 'alumno ideal/subordinado' permite ser reiteradamente vulnerada; por otro lado, aparece la insistente oposición del sujeto a su aceptación. Ambos aspectos dan cuenta del vaciamiento de contenido que las normas poseen para los sujetos involucrados y esto provoca vivencias de malestar.

a) El malestar del adolescente ante la escasa tolerancia a la diversidad:

Entiendo por tolerancia a la diversidad aquello que atañe a la aceptación y comprensión de las características de los adolescentes y de los diferentes grupos, con referencia a factores físicos, personales, culturales, socio-económicos, a capacidades distintas respecto del aprendizaje, a estilos, ritmos, actitudes, manifestaciones y motivaciones diversas. La escasa tolerancia a las diferencias individuales, encubre por un lado, *actitudes prejuiciosas* - conjunto de juicios a priori -, que se instalan como categorías de pensamiento y por lo tanto, de comportamientos presentes en la vida cotidiana del aula y desde las que se etiqueta, clasifica, rotula, resignifican experiencias, grupos y sujetos; y por otro, *discriminación* - en la acepción negativa del término -, que en el uso corriente aparece como sinónimo de descalificación, de separar menospreciando, de rechazo o de desprecio, de no aceptación.

Para ayudar al semejante, comprenderlo, es necesario ceder espacios. Esto no se logra solamente con el intercambio y la reciprocidad entre iguales. Es necesario que *el sujeto pueda*

diferenciarse del otro, separarse. En el adolescente recrudescen los conflictos de la niñez, vive la angustia de separación, debe renunciar a toda la seguridad que el mundo de la infancia le brindaba para transitar un tiempo de pasaje de niño al adulto que advendrá. Y en este tránsito tramita situaciones de sufrimiento y de malestar.

A veces expresan que este sufrimiento es provocado por actitudes que provienen de sus pares: *“Muchas veces siento que mis compañeros me miran despreciándome”.* Protocolo 3 - 1º; *“Se ríen de mí cuando hablo”.* Protocolo 16 - 1º; *“No se quieren integrar y eso no ayuda para que te agrade la escuela, no se dan cuenta lo mal que te hace que te discriminen. No ves la hora de terminar el secundario.”* Protocolo 21 - 5º.

En otros casos manifiestan que las actitudes de algunos docentes son las que provocan el malestar: *“Me molesta que algunos profesores tengan a algunos chicos de blanco y los discriminen y no les den oportunidad de cambiar o averiguar por qué tienen ese comportamiento.”* Protocolo 6 - 1º; *“Me dan bronca los profesores que explican un tema sólo dos o tres alumnos que entienden y no se molestan por explicar al resto del curso que no entendió.”* Protocolo 7 - 3º; *“Me jode que me tengan entre ojos porque soy repetidor, porque no toman a todos por igual y hacen diferencias entre los alumnos.”* Protocolo 14 - 1º; *“Tienen consideraciones diferentes con respecto a ‘algunos’ alumnos. No se supone que somos todos iguales?”* Protocolo 3 - 5º.

Alicia Devalle de Rendo y Viviana Vega (1999) sostienen que *“[...] vivimos en un escenario social complejo. El imperante modelo de globalización borra cada vez más las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La tecnología a través de los medios masivos de comunicación es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando la ilusión-realidad de la gran aldea y de un presente continuo”* (p.23).

Este milenio se plantea en un escenario con nuevas pautas y rasgos culturales y, paradójicamente, la diversidad adquiere múltiples manifestaciones a la vez que, por todos los medios, la educación trata de uniformar criterios y valores, de homogeneizar y borrar las diferencias. En este escenario actúan, desde distintas posiciones, el docente y el adolescente y allí se impone la pregunta acerca de qué hacer *en* la escuela y qué hacer *con* la escuela.

Los ideales que el contexto histórico-socio-cultural y económico provee, organiza las trayectorias deseantes y determina, de algún modo, la pertenencia a un grupo social. Pero, si la

impronta actual es la diversidad y la meta es el logro más que el proyecto, los sujetos se predisponen a una vulnerabilidad cada vez mayor.

El análisis de las respuestas permite inferir que el adolescente suele quedar atrapado en la misma red que, desde otros lugares, construye; le produce malestar comportamientos de otros que reconocen como propios o que los actúan para 'molestar'. Este aspecto aparece en forma recurrente en cada una de las clasificaciones realizadas: *"Cuando me critican, yo también critico porque me molesta que lo hagan conmigo, a pesar de que pienso que a la gente hay que aceptarla tal cual es."* Protocolo 10 - 3º.

El testimonio de un alumno de quinto año - que cursó la totalidad de la escuela secundaria - resulta elocuente respecto del malestar que ocasiona 'ser diferente' en el ámbito escolar y da cuenta de una estrategia que le permitió 'igualarse': *"Yo no molesto a nadie porque soy muy callado y no opino en ninguna clase porque a los chicos les cae mal que los profesores se den cuenta de que sabés. En general trato de no decir nada ni de preguntar aunque no entienda y antes de hablar o contestar una pregunta del docente lo pienso muchas veces, entonces está todo bien con los chicos, no molesto y listo."* Protocolo 12 - 5º.

¿Qué hace que el joven sostenga este discurso? Tal vez, como afirma Françoise Dolto (1992): *"Se temen las DIFERENCIAS como si amenazaran al grupo, cuando en realidad lo construyen. Hay un equilibrio que cada uno debe encontrar entre ser bastante 'como el grupo' para formar parte completamente de él, y conservar su singularidad, su personalidad y seguir siendo uno mismo"* (p.55).

b) El malestar del adolescente frente a la agresión:

Por agresión se entiende toda acción de un sujeto que lesione los derechos de otro a través de diferentes modalidades: insultos, burlas, maltratos, castigos. Contiene provocación o violencia material y/o simbólica que, en todos los casos, afecta o perturba la convivencia y genera malestar en los adolescentes: *"Los insultos, los golpes me molestan mucho porque así no podemos tener buena convivencia sino rivalidad."* Protocolo 5 - 3º. Este adolescente manifiesta con claridad el problema: las acciones agresivas obturan la convivencia.

Es necesario hacer una distinción entre los significados de agresividad y de agresión. La agresividad es parte de la estructura subjetiva, singular del sujeto desde que nace, le posibilita expresar el llanto que rompe el silencio que trae desde el útero, comienza a realizar ciertos movimientos, entre otros aspectos.

La agresión es la descarga física o psíquica sobre otra persona, con el intento final de destruirlo, aunque no se lo logre; contiene una imagen especular, en espejo, por ejemplo: alguien enojado termina dando un golpe a otro quien representa, en ese momento, el único lugar y la posibilidad que posee de descarga motora.

La agresividad habla de aquello que sirve o 'mediatiza para', las relaciones implican siempre un mínimo monto de agresividad, la cuestión es cuando la agresividad se convierte en agresión. Esto provoca una crisis, que puede definirse como un 'callejón sin salida', es cuando alguien ya no tiene respuesta - aunque sea mínima o alternativa -, o no tiene lugar para huir, se asemeja al animal que ante el ataque, ataca o huye. La agresividad se relaciona con el espacio propio, necesario para moverse; a medida que se actúa en espacios mas reducidos, mayor será el monto de agresividad que se observa en el sujeto.

Esta situación resulta evidente en las observaciones y en los registros realizados en los salones de clase: espacios áulicos reducidos, pautas establecidas unilateralmente por el docente, arbitrariedad en las evaluaciones, rotulaciones, etiquetamientos, burlas por parte de los pares, entre otros aspectos, provocan que el adolescente se sienta encorsetado, constreñido, agreda y sea agredido. De esta forma la convivencia se inhibe, no hay confianza, ni participación, ni respeto por el otro, ni diálogo.

Predominan las relaciones establecidas a partir de las agresiones verbales entre pares, desde los docentes, así como las agresiones destinadas a la destrucción de objetos materiales en el espacio áulico.

El análisis realizado de las expresiones discursivas de algunos adolescentes, me posibilitan afirmar que:

b.1. Los adolescentes manifiestan vivencias de malestar vinculadas a las agresiones verbales - que provocan violencia simbólica - por parte de sus compañeros: *“Me molesta que sean tan crueles con los apodos, las bromas de mal gusto, porque lastiman.”* Protocolo 1- 5º. *“Odio los apodos con los que me llamaron toda mi vida, desde la primaria, porque se ríen de mi aspecto físico.”* Protocolo 2 - 3º. *“Que me hagan cargadas de mal gusto, que me corrijan cuando me equivoco diciendo alguna palabra y encima se burlan toda la mañana, eso es muy molesto.”* Protocolo 18 - 5º.

Estas manifestaciones de sus pares los afectan de una manera particular, tal vez porque transitan un tiempo donde los compañeros y los amigos cumplen un papel esencial en la construcción de la propia identidad. Dice Françoise Dolto (1992):

Uno se busca un DOBLE para sentirse más fuerte, un confidente para compartir las dificultades, un ALMA HERMANA para suavizarlas en la fraternidad, un ALTER EGO que nos sostiene y nos ayuda a avanzar. También se busca un espejo viviente para confortarse, porque uno no está seguro de sí. A veces se busca también encontrar un sentimiento de fusión [...] Uno busca identificarse, ser parecido a los otros [...]. Se temen las DIFERENCIAS [...] (p.55).

b.2. Expresan malestar debido al desagrado que les ocasiona la violencia material ejercida sobre ellos, sus compañeros o los elementos utilizados en el aula: *“Me molesta que tiren papeles, tizas y hasta piedras cuando los profesores escriben en el pizarrón.”* Protocolo 24 - 1º. *“Me jode cuando rompen cosas del aula: las sillas, las mesas, los focos y a veces, hasta los vidrios.”* Protocolo 18 - 3º.

Los golpes, la rotura adrede de elementos necesarios que hacen posible ‘habitar’ los espacios comunes, entre otras demostraciones visibles de reacciones grupales que van desde la indisciplina hasta la agresión, crean un clima de inseguridad que provoca en algunos adolescentes, pasividad y en otros, conductas ‘acting out’. En cualquiera de las situaciones, el aula se constituye en un espacio escasamente propicio para el aprendizaje y la convivencia.

Nuevamente apelo a las palabras de Françoise Dolto (1992):

La trampa reside en que cada vez más, uno tiende a consumir la cultura individualmente con su walkman, su televisión, sus historietas. Si no hay comunicación, discusión acerca de lo que uno ha visto o escuchado, [...] realmente no vale la pena reagruparse. Por eso hay que buscar, por todos los medios, grupos donde puedan encontrarse juntos para intercambiar ideas sin perder el sentido crítico y crear algo [...] Lo que cuenta es el resultado; lo importante es estar bien juntos, no sentirse obligados a estar allí (p.86).

b.3. Aluden a vivencias de malestar originadas en el trato que reciben por parte de algunos docentes. Múltiples testimonios dan cuenta de la huella que provoca en el alumno el ejercicio

sistemático y abusivo de la utilización del poder coercitivo del adulto: *“Me martirizan los profesores que te tratan mal, te gritan o se ríen de vos, encima cuando no tenés nada que ver.”* Protocolo 10 - 3º; *“Los profesores que siempre quieren tener la última palabra y para eso utilizan el arma que tienen: la nota. Ya sabés que si discutís, opinás diferente o planteás algo, te llevás la materia”* Protocolos 16 y 18 - 5º.

Prevalecen sentimientos de humillación, injusticia o sometimiento, configurados a partir de las relaciones autoritarias que instituyen algunos docentes - desde la actitud, la palabra o el gesto -, y que generan comportamientos opuestos a los que deberían estar implicados en el acto de educar, propiciado desde la institución escolar y sostenido desde las figuras responsables de promover ciudadanos críticos, precursores de acciones justas y respetuosas en un clima democrático, donde la participación, el diálogo y el compromiso son las premisas que sustenten su pasaje por la escuela.

Estas vivencias coinciden con las argumentaciones que, como producto de sucesivas investigaciones, fueron elaboradas por la Dra. Vilma Pruzzo de Di Pego (2000):

Nuestros testimonios empíricos muestran vivencias de displacer centradas en sentimientos de desvalorización respecto de la mirada del mundo adulto o de los pares y que evidencian distancias afectivas, falta de respeto, ruptura de lazos interpersonales. Estos sentimientos surgirían ante las diferencias que percibe el sujeto y que funcionan en el marco del currículum oculto, aunque no se expresen en palabras. Las diferencias en el rendimiento escolar, por ejemplo, son percibidas, tanto por el propio sujeto como por sus pares, provocando el sentimiento de humillación, ya sea como burla, ofensa, desprecio, vergüenza, y en cualquier caso, como desvalorización [...] (p.3).

Los estudios de Michel Foucault (1992) acerca de las formas de disciplinamiento impuestas en la modernidad con el origen del capitalismo encuentran en la escuela y, a veces, en la figura del docente, un ámbito de aplicación del poder. Plantea que las relaciones de poder no son sólo simbólicas sino que se ‘encarnan’ materialmente, en los cuerpos, los edificios, los objetos. ¿Es la escuela el sitio privilegiado donde se prepara y legitima el poder ejercido en otros espacios sociales? ¿Es el docente el encargado de llevar adelante este dispositivo de poder, con la ilusión de extinguir la pulsión o ignorarla, a través del ejercicio de su práctica? Al respecto Follari (1997) expresa:

Si aceptamos que el sujeto parte de pulsiones sexuales y de tendencias agresivas (uno de los fines posibles de lo tanático), es notorio que la simple liberación de estas haría imposible toda convivencia. Esto exige poner limitaciones y ejercer represiones sobre los contenidos que la sociedad no puede aceptar, a nivel de la representación psíquica individual; pero el precio que debe pagarse es sin duda alto desde el punto de

vista de la salud psíquica de los sujetos; es lo que Freud ha desarrollado en "El malestar en la cultura" (p. 66).

Las vivencias que el adolescente expresa mediante sus quejas y sus reclamos evidencia que el proceso de represión no implica la desaparición de las pulsiones, no se padece la necesaria renuncia sin malestar. Follari (1997) afirma que *"[...] podríamos situar a la escuela como institución ubicada del lado de la renuncia, y de la exigencia sobredimensionada de sacrificio. Lugar de domesticación del impulso, de renunciamiento generalizado, de imposición de orden y disciplina [...]"* (p.17). En otro texto, el mismo autor plantea: *"[...] encontramos al docente representante de una autoridad jerárquica exterior, pero a la vez actor ineluctable y decisivo del proceso de sujeción de los alumnos, responsable directo y actuante de ejercicio del poder"* (Follari.1992:21).

b.4. La persistencia de estos comportamientos en el ámbito áulico promueven, en algunos adolescentes, actitudes defensivas que se proyectan generalmente hacia sus compañeros, incluso utilizan las mismas estrategias que consideran inaceptables. Se produce de esta manera un circuito que se retroalimenta, reproduciendo y potenciando las vivencias de malestar: *"Creo que lo que más me molesta son los insultos, las agresiones físicas pero todos hacemos lo mismo, por ejemplo: si nos insultan, los agredimos y si los insultamos, ellos nos agreden."* Protocolo 6 - 3º.

Estos testimonios expresan lo que el psicoanálisis denomina como resolución de compromiso. Una salida alternativa, momentánea que restablece el equilibrio y en el que el adolescente se posiciona identificándose con el hipotético 'agresor', esto le permite el pasaje de supuesta 'víctima a victimario'. Pero esta aparente solución nunca es gratuita, siempre está acompañada del incremento de la culpa y de esta manera, se multiplican y diversifican las vivencias de malestar. En este sentido, afirma Anny Cordié (1998): *"La relación circular que se instaure [...] produce efectos de bumerán que deben ser analizados como tales [...], la implicación personal del sujeto: en efecto, posicionarse como víctima [...] permite ocultar su propia responsabilidad"* (págs. 9/10).

c) El malestar del adolescente ante la ausencia del respeto:

Respeto implica consideración, deferencia, atención, aprecio, estima, afecto. Todas actitudes necesarias para la consolidación de la identidad del adolescente y posibilitar el clima adecuado para la convivencia, en este caso, escolar. Por lo tanto, la ausencia del respeto ocasiona diversas vivencias de malestar.

El análisis del material empírico evidencia que las mismas se atribuyen tanto a pares como a docentes, que en ambos casos los adolescentes las infieren a partir de acciones diferentes que les provocan malestar y que la ausencia de respeto y sus causas, guardan similitud en los relatos de alumnos de los distintos cursos observados.

c.1. Algunos adolescentes manifiestan vivencias de malestar originadas en la falta de respeto por parte de sus compañeros a los símbolos patrios, a los adultos, a sus pares: *“Me molesta de algunos compañeros que cuando toca el timbre no respetan a la bandera ni a ningún símbolo patrio. En los actos cuando cantan el himno se ríen o no lo cantan”* Protocolo 11 - 3º; *“Que no respetan a los docentes, a los directivos, a los compañeros, eso es lo que más me molesta.”* Protocolo 4 de 1º.

c.2. Expresan vivencias de malestar debido a la falta de respeto de algunos profesores para con los alumnos, ya sea porque no cumplen con la tarea de enseñar o porque muestran actitudes inadecuadas en la manera de tratarlos: *“Me molesta la ironía y lo irrespetuosos que son algunos profesores, porque cuando tenés alguna duda, en vez de explicarte, te dicen que estudies.”* Protocolo 20 - 3º; *“Que algunos profesores sean maleducados e irrespetuosos con los alumnos”.* Protocolo 8 - 3º; *“Que algunos profesores intenten hacer respetar algo que ni ellos respetan”.* Protocolos 21 y 24 - 5º; *“Me molestan los profesores a los que les falta compromiso con la educación, vienen a pasar el tiempo y no enseñan nada.”* Protocolo 8 - 3º; *“Que no te escuchan, que no te registran en todo el año.”* Protocolos 10 y 12 de 1º.

Las demandas/denuncias de los adolescentes están centradas en cuestiones básicas que los profesores a los que aluden deberían realizar, ya que son propias de la función asignada institucionalmente: explicar las temáticas, responder a las dudas, escuchar y dialogar con sus alumnos. Resulta ilusorio pretender que el alumno respete si no es respetado y mucho menos, que pueda aprender y convivir en el salón de clases cuando la ausencia de respeto se convierte en una constante que se instituye y resignifica cotidianamente.

Al mismo tiempo, un clamor desde los docentes⁴ es también la exigencia del respeto. Si el respetar y el respeto nos ubican en un camino de gratificación, donación, entrega y tal vez, de sujeción, ¿qué espera el docente que el alumno le entregue?, ¿y qué espera el alumno adolescente?, ¿por qué la necesidad de gratificación y sujeción se despliega en la escena educativa? Dice Anny Cordié (1998): “[...] los docentes se quejan de no ser obedecidos, de no ser respetados, los alumnos se quejan de las imposiciones de los docentes, y unos y otros se ponen en víctimas” (p.139).

El adulto en su pedido de respeto quizás demande mayor sujeción/dominio. Tal vez espera que el joven le entregue una imagen que responda al ideal del ‘buen docente’, ignorando - inconscientemente - que el respeto se logra en la medida en que pueda considerar al otro como sujeto de derecho y no como sujeto de dominación. El deber del docente es enseñar y allí debe ‘hacer huella’, en la transmisión, de manera que posibilite al alumno ‘engancharse’ a ella, donde han quedado selladas las marcas de sus deseos.

El respeto surge entonces de lo que cada uno puede dar, transmitir y no desde la presencia de una investidura. Se construye a partir de la representación que ‘del otro puedo hacer en mí’. Ni las imposiciones ni las exigencias pueden lograr que esta categoría, aceptada socialmente como ‘valor’ - lo cual requiere de un proceso de construcción e internalización -, pueda anclarse en el sujeto por sí misma.

Otro reclamo, desde la voz de algunos alumnos, se refiere al malestar que les provocan “(...) los profesores a los que les falta compromiso con la educación, vienen a pasar el tiempo y no enseñan nada”. Tal vez sea necesario poner en tensión el término *vocación*, que proviene del latín *vocare* y significa ‘llamada’, atribuido socialmente a la función docente como un aspecto constitutivo de la misma.

Muchos docentes también lo utilizan para expresar la implicación afectiva como sujeto en la elección de la profesión; no obstante cada vez se advierte con mayor frecuencia que tal elección no responde a razones ideológicas sino que suele ser consecuencia del fracaso en

otros ámbitos. ¿Qué ocurre con la transmisión que realiza este docente?, ¿qué sucede con el alumno?, ¿desea apropiarse de los saberes, los reclama o los rechaza?, ¿qué vínculos se instauran en esta relación y qué efectos producen, tanto en el docente como en el alumno?

La importancia que adquiere el vínculo entre el profesor y el alumno en el aprendizaje escolar requiere ser enfatizado, así como los buenos resultados se obtienen cuando existe un espacio de confianza entre ambos. Anny Cordié (1998) se interroga si resulta posible determinar cómo se constituye el vínculo y qué condiciones o elementos lo integran. Aproxima algunas hipótesis al decir que:

[...] En todas estas tentativas hay ciertos elementos que me parecen decisivos: ante todo que el niño o el adolescente tengan frente a sí un adulto que *se interesa* por ellos, los *respete* y les *da la palabra*. Los considera, en definitiva, como un sujeto y no sólo como un alumno. La escucha, la atención, la *creencia en las capacidades de su alumno* son poderosos estimulantes del deseo de aprender [...] Si no tiene ninguna confianza en sus capacidades, se considerará “nulo” y, por desgracia, con mucha frecuencia lo será. Esta creencia destruye su narcisismo [...] (p.102).

c.3. Algunos adolescentes reconocen actitudes irrespetuosas propias, que producen malestar en los demás. De esta manera se reitera el circuito que ya ha sido descrito en las vivencias de malestar de los adolescentes originadas por la escasa tolerancia a la diversidad y por las situaciones de agresión material o simbólica: *“Hablo mientras explican en clase y no dejo que los chicos atiendan, ellos hacen lo mismo”*. Protocolo 2 - 3º; *“No respeto otras opiniones y hago siempre lo que yo quiero”*. Protocolo 22 - 5º; *“No escucho a mis compañeros y después me quejo de que cuando hablo no me escuchan”*. Protocolos 14 - 1º.

Reconocen que ante la falta de respeto, responden utilizando las mismas estrategias. Una adolescente puede poner en palabras algo que resuena con la fuerza de una profecía autocumplida, como el oráculo: *“Me molesta algo que es culpa mía: no sé expresarme y no me hago respetar.”* Protocolo 5 de 1º.

d) El malestar del adolescente frente a las situaciones de injusticia:

Entiendo por injusticia toda acción material o simbólica que atenta contra la justicia, provoca sentimientos de arbitrariedad, abuso, ilegalidad, parcialidad, irregularidad, favoritismo, y que al mismo tiempo suele suscitar vergüenza y culpa en quien la ejerce y/o la sufre. En algunos casos la injusticia conlleva castigos o sanciones arbitrarias: actos prescriptos que a veces son

sancionados y otras, no; o la situación inversa: actos permitidos, que algunas veces son sancionados.

El análisis de los testimonios de los adolescentes posibilita, como en los casos anteriores, diferenciar los sentimientos de displacer que les provocan las acciones injustas provenientes de sus compañeros y de sus profesores, de las originadas por ellos mismos. Se reitera una vez más, las reacciones defensivas de los jóvenes a través de la adopción de actitudes similares que provocan disgusto en los demás.

d.1. Manifiestan vivencias de malestar provocadas por situaciones de injusticia que tienen como protagonistas a sus compañeros: *“Me molesta que algunos compañeros saquen buenas notas copiándose y no estudiando.”* Protocolos 8 y 24 - 1º. *“Que no se ocupen de hacer los trabajos prácticos y después los pidan y se copien”.* Protocolos 11, 19 y 22 - 1º.

Estos adolescentes se quejan de las injusticias que, a su criterio, llevan adelante sus compañeros pero no actúan en función de modificarlas ni se posicionan desde otro lugar. La queja paraliza y tal vez esta situación opere como resguardo de la acción: *no participo, no me comprometo... ‘yo me las banco’*, suelen decir, utilizando las mismas estrategias de evitación que denuncian.

d.2. Expresan malestar por situaciones de injusticia provenientes del mundo adulto. Entre los variados relatos, puede inferirse que a los alumnos les molestan las actitudes autoritarias y arbitrarias de algunos profesores, sostenidas a través de las notas que colocan como sanción o medida disciplinaria punitiva; las diferencias que establecen entre los alumnos; la imposición de su pensamiento sin escuchar otras razones. Estos comportamientos provocan sentimientos de enojo en el alumno porque no posibilitan el derecho a la defensa, no educan, entre otras cuestiones que afectan la confianza y la convivencia: *“Algunos profesores aplican medidas disciplinarias al menor caso de lo que ellos consideran mala conducta”* Protocolo 16 - 1º; *“Me molesta el autoritarismo de algunos profesores que te obligan por la fuerza a aceptar lo que ellos dicen u opinan”* Protocolo 11 - 5º; *“Los profesores que le dan la misma posibilidad de aprobar a los alumnos que nunca hicieron nada en el año que a los que trabajaron y llevaron la materia al día.”* Protocolo 7 - 3º; *“Me da bronca que regalen notas a quienes no se lo merecen.”* Protocolo 2 - 5º.

Anny Cordié (1998) afirma: *“Los alumnos son muy celosos frente a la injusticia. Quieren que se los juzgue sin prejuicios, sobre la base de lo que son y de lo que hacen. Quieren poder confiar en el maestro y no les gustan los favores ni las complacencias, que para ellos son meros productos de la seducción [...] Esta relación demanda mucho tacto, puesto que se asienta en elementos afectivos y pulsionales no siempre controlables”* (p.52).

Algunas expresiones discursivas de los adolescentes subrayan el malestar que les provocan *“los profesores que le dan la misma posibilidad de aprobar a los alumnos que nunca hicieron nada en todo el año que a los que trabajaron y llevaron la materia al día”*; *“...que regalen notas a quienes no se lo merecen me da bronca”* y remiten a las palabras de Michel Foucault (1989):

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halla altamente ritualizado. [...] La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible (p.189).

Violeta Guyot y Juan Marincevic (1992), a partir de los aportes teóricos y metodológicos realizados por Foucault, despliegan las categorías de ‘prácticas’ y de ‘régimenes de prácticas’, con el propósito de visualizar lo discursivo y lo no discursivo en testimonios de docentes para mostrar cómo las prácticas configuran determinadas relaciones saber-poder, que constituyen procedimientos y técnicas específicas del dispositivo educativo. Afirman que: *“El examen como técnica de disciplina somete a todos los sujetos a las constricciones del dispositivo[...]. El examen puede poner en evidencia lo que el alumno sabe [...], la ‘representación’ que los profesores tienen de lo que el examen es, pesa en lo que los alumnos puedan evidenciar”* (págs. 55-56).

d.3. Las vivencias de malestar de algunos adolescentes ante la percepción de que sus propios comportamientos, en algunos casos, son injustos. Se reitera, pero en escasas expresiones, la situación planteada anteriormente: la introyección de actos de injusticia se proyecta en los compañeros, con la consiguiente culpa que genera ser consciente: *“De mí les molesta que soy muy bocona y muchas veces los mando al frente injustamente, porque no estudio con frecuencia.”* Protocolo 27 - 1º. *“Cuando me enoja tomo una actitud severa con todos y no me doy cuenta que ellos*

no tuvieron la culpa, soy injusta en esos casos con mis compañeros, así les cuesta tenerme confianza.” Protocolo 14 - 5º.

¿Por qué insiste este discurso en algunos adolescentes? Tal vez porque, como sostiene Françoise Dolto (1992): *“La confianza es un valor esencial en la historia de la humanidad, porque es un apoyo que el otro nos da y sobre el cual se funda un sentimiento de seguridad. [...] la herida que se experimenta cuando uno es TRAICIONADO en su confianza se hace muy dolorosa”* (p. 56).

3. Algunas Reflexiones

Observar e intentar capturar a través de la escritura los desplazamientos, sustituciones, transformaciones que se dan y que sólo se definen en la red discursiva que los genera y que, a su vez, engendra y sostiene a los sujetos; establecer nuevas fronteras, el estrechamiento o la ampliación de diferentes territorios conceptuales implica, necesariamente, una toma de posición que a veces se coloca como auxilio y otra, como obstáculo pero que siempre presenta una crisis. En este sentido, el ejercicio de escribir es también una toma de posición.

El análisis realizado en este recorte de las voces de los jóvenes, me posibilita corroborar la hipótesis que operó como punto de partida: *efectivamente las vivencias de malestar de los adolescentes son disfuncionales a la convivencia*. Estas vivencias fueron agrupadas de acuerdo al malestar que les produce: la escasa tolerancia a la diversidad, los incidentes de agresión, la falta de respeto y las situaciones de injusticia, que mayoritariamente los alumnos manifiestan recibirlas desde los profesores.

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). La escuela posibilita cierta violencia simbólica al imponer conocimientos, actitudes, representaciones, normas que predominan en el campo social, que se conservan a través de ella y que a su vez, implica desatender los deseos de los adolescentes y también de los profesores. Tal vez por eso, es el escenario propicio para que se exprese o actúe el malestar, la queja y la demanda.

El adolescente, a través del rechazo a cuestiones y situaciones que lo molestan, muestra aquello que le resulta intolerable de lo escolar, de las normas, de los adultos (Mannoni.1983). “*Las diferentes formas en que se manifiesta el malestar de los educandos, son la expresión sintomática de que no se sienten escuchados en su deseo, la expresión de lo que no puede ser puesto en palabras se manifiesta de una manera explosiva o mediante conductas de retraimiento, disfrazadas en su significación [...]*” (Ageno.2003:64).

Del análisis efectuado surgen interrogantes: ¿Cómo cuestionar la Ley como si se tratara de una exigencia superflua en la escuela?, ¿no es acaso necesaria para asumir la carencia del sujeto y desplegar su deseo?, ¿pero esto implica la imposibilidad de reconceptualizar la función de la institución y de los procesos que en ella se tramitan y que involucran a los sujetos?, ¿impide desplegar su palabra, escucharla, darle lugar?

Si la escuela y sus representantes se colocan del lado de la renuncia y de la imposición ¿no vale la pena sostenernos en el territorio de la subjetividad y del deseo, en este caso del adolescente, para que transite su escolaridad sin tanto malestar?, ¿no es posible ofrecerles un espacio para expresarse y actuar dentro de un límite fijado en un encuadre institucional, que sostenga y posibilite, sin originar temor?, ¿un lugar no tachado para su malestar y su presencia dentro del campo escolar?

4. Bibliografía

Ageno, Raúl “Problemas, ideas y propuestas en psicología en el campo de la educación” En: Laino, Dora; Paín, Sara y Ageno, Raúl *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Rosario: Homo Sapiens, 2003.

Barilá, María Inés “Adolescentes escolarizados. Conflictos y resoluciones: Reflexiones psicopedagógicas.” Ponencia presentada en las *19º Jornadas de Adolescencia*. Organizadas por Fundación Argentina de Adolescencia. Buenos Aires. Septiembre del 2000.

Barilá, María Inés y Fabbri, Sonia “Reflexiones psicopedagógicas acerca de la cotidianeidad escolar”. En: *Revista América Educando N º 1*. Colombia: Rezza Editores S.A. Noviembre de 2000. ISSN 1657-1010. Págs. 33 a 37.

Bourdieu, Pierre *Lenguaje y poder simbólico*. Mimeo. Traducción: Emilio Tenti, 1982

Castel, Robert “De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso”. En: *Cuadernos de Crítica de la Cultura*. Trimestral. Verano 1995. Nº 21. México: Archipiélago.

Cordié, Anny *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998.

de Lajonquière, Leandro *Infancia e Ilusión (psico)pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana *Una escuela en y para la diversidad*. Argentina: Aique, 1999.

Díaz, Guillermina y Hillert, Rebeca *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas, 1998.

Dolto, Françoise *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*. Buenos Aires: Seix Barral, 1996.

Palabras para adolescentes o el complejo de la langosta. Buenos Aires. Atlántida, 1992.

Follari, Roberto *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar, 1997.

Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico. Buenos Aires: Rei Argentina S. A. - Instituto de Estudios y Acción Social - Aique Grupo Editor, 1992.

Foucault, Michel *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: Siglo XXI, 1989.

Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta, 1992.

Guyot, Violeta; Marincevic, Juan y Luppi, Alberto *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar, 1992.

Ianni, Norberto y Pérez, Elena *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós, 1998.

Mannoni, Maud *La educación imposible*. México: Siglo XXI, 1983.

Nuevo Diccionario Enciclopédico. España. Espasa Calpe S.A., 1998.

Romo Beltrán, Rosa Martha *Interacción y estructura en el salón de clases: Negociaciones y estrategias*. México: Universidad de Guadalajara, 1993.

¹ El trabajo en campo se llevó a cabo durante un año escolar en una institución estatal de nivel medio de la ciudad de Viedma (RN). En el transcurso se realizaron entrevistas a cada uno de los alumnos que integraban los grupos de clase que se observaron.

² Castel (1995) utiliza el término *vulnerabilidad*, para designar un enfriamiento del vínculo social, precedente a su ruptura, y agrega que: "En lo concerniente al trabajo significa la precariedad en el empleo, y, en el orden de la sociabilidad, una fragilidad de los soportes proporcionados por la familia y por el entorno familiar, en tanto en cuanto dispensan lo que se podría designar como una protección próxima. Cuanto más se agranda esta zona de vulnerabilidad, mayor es el riesgo de ruptura que conduce a las situaciones de exclusión".

³ Estos datos se obtuvieron de las entrevistas realizadas a los adolescentes de los cursos en los que se realizó la investigación.

⁴ Datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los docentes de los alumnos que conformaron la muestra.