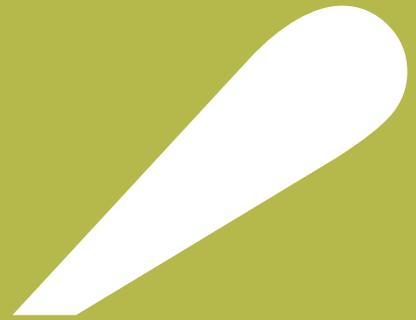


mesas redondas



mesa redonda



LA RESPONSABILIDAD DE LOS ADULTOS FRENTE A LAS NUEVAS GENERACIONES

En marzo de 2005, *Anales de la educación común* convocó a diversas personalidades del ámbito sociocultural con el objetivo de intercambiar ideas acerca del tema que da título a esta mesa. A continuación, se transcribe el resultado de ese diálogo y un texto que suma las opiniones de Gustavo Mascó.

Participantes

Eva Giberti

Mabel Munist

Juan Carlos Fugaretta

Norberto Liwski (moderador)

¿Cómo se define el espacio adolescente?

Liwski: Comencemos con una mirada desde las distintas vertientes de construcción profesional que tienen ustedes acerca de cómo se ha ido instalando el espacio adolescente, teniendo en cuenta que se trata de un enfoque evolutivo históricamente muy joven, producto del siglo xx. Por lo tanto, la adolescencia es joven como núcleo de análisis, como centro de observación y de definiciones de política.

Giberti: Lo primero que quiero señalar es que hay una tendencia histórica –de la cual participé porque me lo enseñaron así– que dice que *adolescencia* viene de la palabra *adolecer* y que los adolescentes son los que adolecen. A raíz de esto, hay toda una lectura del adolescente como sujeto que sufre. Pues bien, parece que aunque todo el mundo lo repite, esto no es así. El término proviene del latín antiguo y está formado por una parte que significaría *camino* y otra parte vinculada con el *estar en*. De modo que los adolescentes serían *los que están en camino*, los que reciben heridas mientras están en la ruta hacia el ser adulto.

Entonces, si nos manejamos con la idea tradicional de *los que adolecen*, somos discriminatorios. Incluso llamarlos *los que están en camino* coloca el ser adulto como meta del sujeto y la meta del sujeto no es ser adulto, es ser sujeto. Ser sujeto en la medida de lo que pueda, de acuerdo con la edad cronológica y los tiempos lógicos y psíquicos que le correspondan.

De manera que la palabra *adolescente* está mal en más de un sentido y no creo que esto

sea gratuito. En el medioevo no se utilizaba este término, sino que se los llamaba *jóvenes* o *niños* –niños, porque la *niña* era invisible en aquella época–. Entonces, señalo esta cuestión, básicamente en el ámbito de la docencia, porque yo aprendí en el Normal esto de la adolescencia y lo seguí repitiendo en la universidad, hasta que por mi cuenta recurrí a los diccionarios especializados y me encontré con otra realidad. Revisar ese concepto es una sugerencia a ver si asumimos que somos los adultos los que adolecemos cada vez más de no saber qué hacer con chicos y chicas que atraviesan un momento en el que el mundo les genera dificultades permanentemente.

Munist: Un tema importante es la aparición de los derechos del niño y del adolescente, el ejercicio efectivo de esos derechos. Todos estuvimos de acuerdo en venir a conversar acerca de la responsabilidad del mundo adulto sobre las nuevas generaciones. Pero –y no lo planteo como crítica– yo revisaría esa idea de “el futuro”. Porque el problema es que ponemos al adulto como el ideal, como objetivo a alcanzar en la vida. Y el problema serio es: ¿el adolescente no tiene participación ni igualdad? Una vez, a partir de un trabajo que habíamos hecho, experimenté las respuestas de los adolescentes como algo sorprendente. ¿Por qué sorprendente? Si son seres humanos inteligentes, con experiencia, entonces, ¿por qué sus respuestas nos resultan sorprendentes? Es decir, uno participa de ese prejuicio que, de algún modo, en una mesa sobre adolescentes nos coloca en el lugar de tener que dar

directivas. Pero van apareciendo otras experiencias.

Hay una institución llamada Fundación Nuevo Chaco, creada por un jugador de fútbol, cuya condición es que para conducir en la fundación hay que ser menor de veinte años. Entonces, han armado un proyecto para hacer fútbol y los entrenadores de los equipos tienen 19 años. Los que pasan esa edad constituyen un consejo e intervienen en otras instancias. Es decir, los entrenadores de los adolescentes tienen más formación pero pertenecen al mismo grupo etario. Creo que este tipo de experiencias constituyen un gran avance.

Liwski: Esa simplificación del sentido del término adolescente se puede contraponer a la construcción conceptual del adolescente como sujeto de derecho. La idea de *sujeto de derecho* es una definición casi antagónica a la de adolecer. Esto no quiere decir que no se trate de una etapa de construcción, maduración, crisis, proyectos, etc. Se puede transitar un camino, recorrer etapas y, también, tener a alguien que espera o que acompaña en cada etapa.

Fugaretta: Justamente, en la provincia de Buenos Aires, estamos en el proceso de una nueva ley de tribunales de menores y, a raíz de esto, uno empieza a observar una cantidad de posiciones al respecto. Por ejemplo, el artículo 12 de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que establece el derecho de ser escuchado, pareciera que no está instalado. Aunque uno insista en que el chico es un sujeto de derecho y que su palabra debe ser tenida

en cuenta, para un sector muy grande no tiene ese valor porque, evidentemente, el prejuicio no se ha movido. Entonces, el adolescente y la juventud en general siguen sin tener voz. Esto se puede ver dentro de todo el sistema juvenil, en el que en este momento se están peleando cuestiones de poder y no cuestiones que desemboquen en un reconocimiento efectivo de los derechos humanos de los chicos. Así que me inscribo en esto de que todavía nos está faltando mayor conocimiento y más debate alrededor de estos temas. Porque, además, el artículo 12 de la CIDN implica el 13, el 14, el 15 y el 16, es decir, la posibilidad de expresión, la posibilidad de reunirse, la posibilidad de decidir, etc., posibilidades que no tienen efectivamente.

El reconocimiento por parte de los adultos

Liwski: Si nos aproximamos a aquello que deforma o dificulta un mayor reconocimiento de la adolescencia en la sociedad actual, ¿dónde estarían los puntos principales que operan en la cultura, las prácticas institucionales, los comportamientos profesionales, los mensajes sociales? Es decir, ¿cuáles son los obstáculos que deberíamos identificar para poder trabajar en su remoción?

Giberti: Un primer obstáculo es que el diálogo con adolescentes suele dejar al descubierto situaciones deficitarias acerca de lo que los adultos producimos. Éste suele ser uno de los motivos para no escucharlos. O para escucharlos y después no llevar al acto lo que se escuchó. O sea, ellos plantean

preguntas que podemos llamar filosóficas o existenciales, pero además, formulan preguntas acerca de los modos de producción de la cultura –incluyendo la economía, lo político, lo social–, producen interrogantes para los cuales o no tenemos respuestas o las que tenemos no coinciden con los hechos. Entonces caemos en situaciones complejas para los adultos porque los adolescentes tienen la habilidad de plantear cuestiones paradójales, viven generando paradojas entre ellos y su estar en el mundo. Y nos plantean situaciones paradójales sencillamente porque no tenemos determinado nivel de respuesta. Si bien es cierto que tampoco hay por qué tenerlo, sí deberíamos hacer lugar a la posibilidad de discutir con ellos por qué no lo tenemos, por qué no nos pueden exigir *todas* las respuestas. Y, además, que ellos acepten que pueden ser demandantes y que hay una zona límite que los adultos debemos poner acerca de lo que no pudimos: admitir lo que no pudimos, lo que pudimos a medias, lo que no hicimos correctamente o de manera suficiente. Esto implica un trabajo de modestia y, básicamente, aceptar un duelo narcisista de *caernos* como modelo que pretendemos ser para los chicos.

Esto se estructura con algo que tiene que ver con la necesidad de ser oídos, de asociarse y todos esos derechos reconocidos en los artículos de la CIDN. Porque si nosotros pensamos cómo es el proyecto de vida de los adolescentes, suponemos que tiene que ser el nuestro. Sin embargo, en primer lugar, la expresión “proyecto de vida” –que a mis 16 o 18 años podía significarme algo– no sabemos qué les dice a ellos, pero seguramente no les dice lo mismo que a nosotros. En segundo lugar, su proyecto de vida está dentro de la incertidumbre, dentro de la sociedad de riesgo, dentro de la sociedad actual, para no hacer *una lata enunciativa* acerca de esto. Por lo tanto, queda a la vista que *nuestros* proyectos de vida, que pueden ser fantásticos para nosotros, no se acomodan o no tienen la elasticidad suficiente como para ser los mismos proyectos de vida del otro. Entonces, cuando se los escucha, no es para llevarles el apunte, sino para decir que se los escucha. Por eso ellos arman bandas de rock para cantar y escucharse entre ellos



Eva Giberti

Maestra normal nacional. Licenciada en psicología, asistente social, Universidad de Buenos Aires (UBA). Ha realizado actividad académica en la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente da clases en las especializaciones en Violencia familiar (UBA) y Derecho de familia, de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Es miembro del Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires.

mismos en las letras; por eso llenan las paredes de graffitis.

Munist: Si admitimos que debemos ir hacia una nueva sociedad en la que también el niño es un sujeto, cuánto más el adolescente, que ha llegado ya, en promedio, a la capacidad de pensamiento abstracto. Coincido en que el problema mayor está en los adultos que, en general, tampoco tenemos proyectos de vida, porque éstos pertenecen a un grupo pequeño y privilegiado. Para la mayoría de la gente, con los problemas de desocupación y marginación, el proyecto de vida es estar pensando en qué sucederá mañana. Entonces, ¿cómo el grueso de la sociedad puede estar pidiéndoles proyectos de vida a los adolescentes?

Por otra parte, los proyectos que les ofrecemos están por ahora enmarcados en campos muy normativos. Ir al colegio, terminar el secundario, qué vas a estudiar. Pero ellos tienen también otras demandas. Hay dos cuestiones que me sorprendieron y que escuché a una adolescente marginal en Chile y a adolescentes de clase media en Carlos Paz. ¿Qué le pedían a los adultos? Dijeron: “Que estén más con nosotros. Porque el mundo futuro va a ser un desafío para nosotros, no para ellos”. Un grupo dijo algo así como “¿Ilusiones?, no”. Es decir, están punzando una cosa que para los adultos es inadmisible aceptar.

Por último, otro problema que me preocupa con respecto a los adolescentes es esa presión para bajar la edad de la imputabilidad. En lugar de ver las causas de la

culpabilidad, estamos viendo la edad en que podemos castigarlos. Yo soy médica y, de alguna manera, uno lo que busca es la prevención. Pero aquí estamos buscando que ese pobre sujeto, sea el que fuera, que ha cometido un delito reciba una punición en lugar de analizar cómo evitamos que lo cometa.

Fugaretta: No sé si es problema existencial de nuestro mundo adulto, pero los jóvenes se quejan mucho de que siempre estamos hablando de cómo nos fue, de cosas que han pasado. Entonces, no les hacemos vislumbrar las posibilidades de un futuro. Por eso también se alejan, porque se sientan con un adulto y el adulto se acuerda de su propia historia, de lo que le pasó, de su secundario, de su universidad, de los problemas políticos de entonces. Pero de ahora en más, ¿qué?

Algo así he visto ante casos de chicos que cometían delitos. Llegaban los papás y enseguida empezaban a pensar: “¿Qué pasó? ¿En qué me equivoqué?”. Yo les decía: “Miren, por favor, ya pasó. La víctima ya está, el delito ya está cometido. ¿Qué hacemos para seguir adelante? ¿Qué espera para el chico?”. El adulto se queda dando vueltas en remordimientos mientras el chico está esperando: “Bueno, ya me expresé, ¿cómo seguimos?”. Esto hace que los chicos se alejen, que haya una mayor distancia.

Liwski: Desde una perspectiva histórica, el dato sobresaliente es la construcción del niño y el adolescente como sujeto activo de derecho, formulación que corre el

riesgo de transformarse en una frase vacía, de repetición mecánica, funcional a cualquier estructura, a cualquier modelo institucional. Pero también es cierto que incluso se podría afirmar que el adolescente es un sujeto activo de derechos pedagógicos, esté o no en la escuela. La escuela es un espacio sumamente importante para ejercer este derecho, pero su responsabilidad no se agota con un chico matriculado. Quizá los actores del sistema educativo deberían ingresar en una etapa de revisión profunda, desde sus roles hasta la influencia de estos en la construcción de esta ciudadanía.

Giberti: Hace poco, en el marco de unas jornadas organizadas por una institución editorial, dicté una conferencia sobre adolescentes que tuvo de público a unas 300 docentes deseosas de escuchar. Usé la hora de la exposición para decir aproximadamente este tipo de cosas: plantear las dificultades del alumno o la alumna para estar en clase con programas que sienten ajenos; las dificultades de las docentes con adolescentes que son sujetos desconocidos porque no son aquellos que ellas estudiaron cuando se estaban formando; que, además, con las políticas de desintegración hay muchos adolescentes en situación de calle, etc. Después de hablar una hora acerca de esto, comenzaron las preguntas. El 98% eran del tipo: “¿Cómo ponerles límites a los adolescentes?”; “¿Qué hacer con la violencia en el aula?”; “¿Cómo procesar las faltas de respeto?”.

Después de una hora de explicar las condiciones en que estamos trabajando, esas eran las preguntas, después de explicar que hay docentes infectadas con VIH; que hay docentes que tienen tres cargos y que, por lo tanto, tienen un problema político económico que debe ser tema de conversación en el aula, no lo que le pasa a uno en particular, sino los temas de la economía, de la política, los temas de los periódicos; después de explicar que es importante que quienes trabajan en la escuela secundaria conozcan las bandas de música que escuchan los chicos, conozcan las letras de las canciones que cantan. ¿Pero por qué cuento esto? ¡Porque no escuchan! Mi primera



Mabel Munist Médica
sanitarista. Integrante del
Centro de Investigaciones y
Estudios sobre la Resiliencia,
Universidad Nacional de
Lanús. Docente universitaria.

reacción fue de sorpresa y no de simpatía. Después dije: “están desesperadas, eso es lo que les pasa”. Ahí me apareció la profesión, e interpreté que esta gente que no puede escuchar, está como los adolescentes. Y se los dije: “A ustedes les pasa lo que les pasa a los adolescentes, pero los problemas de ellos son otros. Ustedes tienen un *yo adulto* que deben hacer trabajar, esta ansiedad hay que manejarla de otro modo. Los chicos no pueden, pero nosotros debemos entender que hay un *yo adulto* y un *yo adolescente* que es el que está en ebullición”.

Primero pensé: es lo que a ellos les pasa con los adolescentes. Pero después hay que asumir que los docentes tienen la obligación de pensar de otro modo, de estar con los adolescentes y de acompañarlos.

Después se me acercó una docente que enseña arte en escuelas secundarias y me dijo: “Tengo cerca de 80 años y para dar mis clases *negocio* con los alumnos: ellos llevan al aula las últimas bandas de música y las escuchamos y yo les llevo Bach. Entonces, hacemos tanto de rock, tanto de música clásica, y ahí consigo que ellos sientan que lo suyo es tan valioso como lo mío y viceversa”. Ante mi observación de que seguramente eso estaba fuera de la currícula, la docente contestó: “Sí, pero los chicos terminan interesados. He ido con ellos al Teatro Colón”.

Entendamos, también, que para mí es fácil decir todo esto porque trabajo en la teoría, soy psicoterapeuta de adolescentes y no tengo cuarenta chicos adelante; los docentes, en cambio, no siempre tienen recursos para enfrentar estas situaciones, no han sido formados para manejar esto.

Munist: Planteando el problema docente, que es el problema adulto en general, en Rosario, unos seiscientos adolescentes hicieron un trabajo en el que entrevistaron a jueces de menores, maestros, padres, etc. De acuerdo con los resultados, los únicos que se salvaron ahí, a mi juicio, fueron los padres. Cuando los adultos están en lo corporativo, tienen más normatizado el enfrentamiento con el adolescente que debe obedecer y eso, más de una vez, genera contradicciones en las prácticas, no sólo de los docentes. Por ejemplo, si un adolescente va a una entrevista con un médico, es probable que alguno de los padres esté presente todo el tiempo. Esto se contradice con el derecho del adolescente de poder expresar sus dudas sobre su salud y recibir información pertinente. Pero qué pasa: hay una norma médica que establece que lo que sucede en una entrevista individual con un menor es, en último grado, responsabilidad de los padres. Entonces, los médicos podemos decir que los adolescentes usen anticonceptivos, pero individualmente, si un padre no está de acuerdo, ¿lo podemos sostener? Creo que los grupos se respaldan en normas institucionales, para defenderse, para no quedar en contra.

Fugaretta: El artículo 29 de la CIDN hace expresa referencia a que debemos esforzarnos porque cada niño pueda asumir una vida responsable, en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, con más tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre los pueblos, etc. Creo que respetar el texto de este artículo equivale a reconocernos a nosotros los adultos como constantes forma-

dores de los más jóvenes y, desde luego, de todos los niños. Ellos están constantemente observando la actitud del adulto y cuestionando su discurso.

El interrogante es hasta dónde los adultos hemos asumido, desde nuestras diferencias, una actitud docente, formadora y de modelo para los jóvenes. Evidentemente, la CIDN ya lo viene diciendo; creo que falta mayor difusión y conocimiento de las normas internacionales.

La escuela, las propuestas

Liwski: Me parece que la escuela tiene algunas distinciones sobre el resto de las instituciones de la sociedad que agrava este hiato. Con mi equipo (del Plan provincial “Adolescencia, Escuela e Integración Social), durante los últimos cuatro años, hemos dialogado con adolescentes escolarizados y no escolarizados sobre los proyectos que llevan a cabo. Tenemos un registro de casi cuatro mil proyectos, lo que nos ha dado una dimensión muy interesante de qué representa dialogar con adolescentes que están motivados por un proyecto no curricular, que tiene que ver, generalmente, con uno o dos docentes que supieron construir una propuesta en paralelo al cumplimiento del programa. Estos cuatro mil proyectos representan doscientos cincuenta mil chicos, sobre un millón y medio que en realidad tiene la provincia de Buenos Aires.

A estos chicos les resulta muy difícil sostener planos asociativos, como por ejemplo, centros de estudiantes que fueron, con sus más y con sus menos, generadores de procesos de formación cívica, de participación política, de debate, de construcción de ideas. En este sentido, la escuela no propone un criterio de diálogo, no garantiza una comunicación con el mundo externo, ni una coherencia entre el decir y el hacer. La iniciativa de juntar estos proyectos surgió hace unos cinco años, con una decisión de Mario Oporto.

El modelo es que el adolescente participa desde la idea original hasta la implementación, y por eso, tanto el adolescente como el docente, son parte de la formulación. Mil



Juan Carlos Fugaretta
Abogado. Licenciado en Criminología. Docente de la Universidad de Buenos Aires y Universidad del Salvador. Autor de libros sobre violencia familiar y criminología. Miembro de la Asociación de Magistrados y Funcionarios de la Justicia de Menores y Familia.

chicos y sus mil docentes, participaron en un congreso en Villa Gesell, en noviembre pasado, representando estos proyectos. El objetivo fue: los adolescentes y los docentes toman la palabra y dialogan.

Giberti: Hago una pregunta que haría una docente tradicional: estos chicos, ¿después aprueban las materias? ¿Pasan de año? El hacer estos proyectos, ¿les incrementa o les potencia las ganas de estudiar lo que deben? ¿O esto es un distractor? Es decir, qué sucede en la relación con la escuela. ¿Son mucho más abiertos? ¿Qué ocurre con los otros docentes?

Liwski: No hay un estudio que cualitativamente permita establecer la relación entre una actividad y la otra. Pero los docentes que trabajan con ellos dicen, categóricamente, que la participación en los proyectos ha mejorado la relación del chico con la escuela, con la continuidad y la no deserción. En este sentido, hay un proyecto interesante que conocimos hace tres años. En Ciudad Evita, en medio de la crisis de 2001-2002 y en una zona crítica de la provincia de Buenos Aires, una escuela media estaba en una etapa de enorme pérdida de matrícula y se registraba violencia de todo tipo: contra la escuela, agresiones, dificultades de convivencia. Una docente, atrevida, seguramente con bastante desparpajo, logró convencer a sus directores de que la escuela tenía que estar abierta los sábados a la noche para hacer festivales de rock, con lo cual hubo adultos a los que se le pusieron los pelos de punta. Inmediatamente asociaron: chicos, sábado a la noche, la dro-

ga, la violencia, las armas. Pero como dijo la docente: “si la escuela no los atrae con la actividad que a ellos les interesa, los pierde todos los días”. Entonces, en medio de la crisis, esta docente logró, con unos treinta chicos, consensuar cuáles serían las pautas de la organización de los recitales. Algunas cuestiones básicas: no romper nada, sólo se usa equis sector de la escuela, no se ingresa con drogas ni alcohol, ni se distribuye ni se consume, se respeta a las bandas que toquen, no se las interrumpe. Los mismos chicos controlarían la entrada de la escuela y todo ese mecanismo, sin policía.

Esa escuela no perdió matrícula, recuperó alumnos y perdió el nivel de violencia que tenía instalado. Fue una propuesta educativa asociada a intereses muy claros de los adolescentes y con un altísimo nivel de diálogo y participación.

Munist: Cuando los adolescentes tienen establecidas normas por ellos, son más seguras. Incluso son mucho más rígidos y firmes que los adultos, no hacen excepciones: “si establecimos esto, lo cumplimos”. Les voy a contar una experiencia lejana, pero no tanto. Nosotros trabajamos en la Universidad de Lanús con el tema de resiliencia. Y hay varias escuelas que están instalando, en Estados Unidos y ahora acá, la visión de la resiliencia. No como materia o desarrollo personal, sino como que la escuela sea resiliente.

En Boston, tienen barrios aledaños con áreas de marginalidad y la Universidad de Harvard ha decidido asociarse a escuelas de esas áreas para desarrollar proyectos específicos. Aparte de trabajar con chicos que tienen problemas de aprendizaje, ellos

cambiaron la hipótesis de la deserción a partir del análisis de la adversidad. Lo curioso es que los chicos le cambiaron la metodología, y en Estados Unidos está dando más resultados que acá. Los chicos dijeron que, al principio, no creían que fueran capaces de aprender. Claro, les costó más pero cada día la clase era más interesante. Es un ejemplo de que las normas hay que cumplirlas y hay que aprender las materias, pero es posible aprenderlas de otra manera. En general, cuesta encontrar experiencias exitosas. En primer lugar, porque no se publican –ése es un problema nacional– y, en segundo lugar, porque no hay una red que intercomunique.

Fugaretta: En San Isidro hicimos una defensoría de derechos de chicos, no con el concepto de ubicarle un abogado a un chico, sino con la idea de que cada problema que llega de un chico es atendido interdisciplinariamente por el abogado, el psicólogo y el trabajador social. El objetivo es, siguiendo la CIDN, resolver problemas. Hoy estamos en que un 85% de los problemas se resuelven en la defensoría y solamente el porcentaje restante se judicializa. Lo que notamos es que los chicos llegan a su defensoría y reconocen ese espacio como propio. En este sentido, nos costó muchísimo hacer entender que para una defensoría de chicos necesitábamos un espacio de chicos, es decir, un lugar que, a su vez, sirviese a los terapeutas para la labor diagnóstica, que tuviese juguetes, que fuera apropiado para recibirlos. Es difícil pensar esto en un colegio de abogados; sin embargo, lo logramos. Incluso pusimos uno de esos muñecos de peluche –un oso o un mono– que está sentado en una de las sillas mientras los chicos esperan. Todo esto contribuye al reconocimiento de un espacio propio: es un lugar donde los escuchan, un lugar que todos estos adultos les han reconocido.

En un primer momento, la reacción de los profesionales fue muy dura, pero ahora están orgullosos porque es la primera defensoría que se construye dentro de un colegio de abogados. El abogado tiene una característica muy especial, es decir, “lo dice la norma y se acabó”. Pero lo



Norberto Liwski
Médico y pediatra social.
Vicepresidente del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas y del Consejo de Presidencia de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos. Asesor del Director General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Presidente del Comité para la Defensa de la Salud, la Ética Profesional y los Derechos Humanos. Realiza actividad académica en la Universidad Nacional de San Martín y la Universidad de Buenos Aires.

llevamos a pensar: señores, el derecho, si no se palpa, si no se siente, si las sentencias no son para el pueblo, entonces ¿para quiénes son? La norma, no es propiedad de los abogados, es del común de los ciudadanos. Si el común hace la norma, entonces tiene que sentir la norma. Creo que los adolescentes sienten tan mal lo normativo y no lo aceptan, porque hemos armado un mundo distante en el que lo normativo queda a un costado.

Giberti: La práctica clínica ilustra también la relación con la escuela. Yo desde hace cinco años, veo en consultorio, que los chicos –sean de clase alta o de otras clases sociales– se llevan ocho materias... O sea, cursan el año de vuelta, en diciembre, enero y febrero. Cuando vos hablás con ellos, la respuesta es reiteradamente la misma. Encogerse de hombros y decir: “después, en quince días las metés todas”. O sea, “para qué voy a perder el tiempo, ya bastante que me hacen ir a la escuela todo el año, además, estudiar. Bueno, voy porque estoy con mis amigos”. Esto ya se ha transformado en un estilo. Ellos han normatizado, esto es lo interesante, la trasgresión. Han instalado como el modo de pasar de año, de aprobar, conjugar todo en quince, veinte días y a fin de año. Y el resto del tiempo, es decir, de marzo a noviembre, no es la disciplina del estudio sino que es la disciplina de la asistencia: “voy porque tengo que ir para no quedarme libre” y “porque está la gente que quiero, que son mis amigos, con los que hablo, hago otras cosas”. El grupo, los pares. Así como para muchos la escuela es el lugar donde van a

comer, para otros es el lugar donde “voy a estar con los míos”. El estudio es lo de *los otros*, lo de *los grandes*. Como si dijeran: no tenemos más remedio que ir a ese recinto que es el recinto escolar, pero lo resignificamos transformándolo en un lugar de encuentro. Y el código escolar– que desde marzo a noviembre se estudia porque tienen parciales– no se cumple. Pero esto que podemos recordar muchos, el placer de llegar a la casa y abrir los libros –cuando teníamos libros, porque ya no hay libros– no; a ellos les divierte más volver a la casa, chatear y meterse en Internet o hablar por teléfono entre ellos. Esto está normatizado, los que menos materias se llevan, se llevan cinco. Con lo cual perjudican a la familia que, por ejemplo, se quiere ir de vacaciones –bueno, estos son los chicos que uno tiene en consulta, que no son todos–. Ellos han creado en estos últimos años un sistema propio, han resignificado la escuela. Es para pasar de año, terminar con el secundario y hacer otra cosa: “para qué estudiar todo el año si puedo hacer otra cosa, ¡yo tengo que vivir!”. Y vivir no es estudiar. Esto de incorporar saberes dados por este grupo que se llama Ministerio de Educación, currículum, eso no. Los chicos incorporan conocimientos mediante Internet y mediante la tecnología –que a todas luces son campeones en materia de tecnología, son rapidísimos– y saben cosas realmente notables. Comparo con lo de los cuatro mil proyectos, a estos chicos de ciudad de Buenos Aires nunca los oí hablar de proyectos. La gente que yo atiendo es de la Ciudad de Buenos Aires y la que superviso en hospitales es también de allí.

Munist: Hay algo que les admiro a los estudiantes y es el manejo del tiempo. Es decir, dan las materias en quince días. ¿Pero cómo hacen? Lo segundo es la filosofía de zafar. Pero, resulta que a veces pienso que tienen razón, si nosotros les creamos sistemas en los que hay que zafar. Porque el alumno tiene que cumplir lo que nosotros creemos, pero yo diría, un alumno que es capaz de hacer un proyecto y de ejecutarlo está más capacitado para la vida. De alguna manera hasta van a poder organizar su vida diaria, yo creo que es lo que la escuela debe dar. Por ejemplo, algo que me pareció espantoso son los exámenes. No tienen el espíritu crítico de hacerlo. Pero, además, los que cumplieron todas las normas, los buenitos, no se plantean lo injusto del sistema de evaluación.

Giberti: Pero para ingresar en una facultad, para ingresar a medicina, tienen que aprobar el curso preparatorio con un sistema determinado. Y sí o sí tienen que saber que la bioquímica dice lo que dice y no otra cosa. Porque si no ponés al profesor de este lado y al alumno de aquél (del otro lado de la mesa examinadora), vos dejaste de ser el poderoso, o la poderosa. Ahora, disponer del poder es fácil, no es fácil perderlo.

Fugaretta: Lo que quizá surge aquí es que en este control social de la juventud somos tributarios de un modelo ya perimido. No hemos podido todavía absorber esta evolución. Quizá nuestros ministerios de educación todavía no tienen muy claro lo más importante de la globalización, que

es la globalización de la comunicación. Entonces, me parece que muchas veces el docente no está informado lo suficiente acerca de lo que el chico ya sabe. Y el chico piensa: “éste, ¿qué me está diciendo?, si ya sé que esta cosa se puede resolver de esta forma”. Este desfasaje es muy grande. Además de la frescura y la velocidad que tiene el más joven, el adulto podría acercarse un poco más si contara con información más adecuada. Quizá tenemos un defecto en la forma del entrenamiento del docente.

Giberti: Hay una variable que vale la pena no descuidar. Si se fuera produciendo este cambio que se espera en la docencia, las familias, los padres empezarían a decir: “¡Pero en la escuela no les enseñan nada!” “Yo no los veo leer libros. No los veo que vengan con deberes”. Éste es un reclamo de los adultos, los padres.

Fugaretta: Éste es el control social, es un modelo al que todos adherimos.

Giberti: Claro. Una dificultad con la que se encuentran los docentes es que los padres les piden cuentas sobre qué hacen. Por ejemplo, “A mí me enseñaban la regla del tres, mi hijo no sabe la regla del tres”. Esa variable de los padres es una variable demandante y crítica que puede, desde el punto de vista del control social, ser una gran saboteadora. Se puede ir avanzando con la docencia, pero algunos padres van a decir: “mi hijo no sabe lo mismo que yo. Oriente, Grecia y Roma no se lo enseñan”.

Resignificar la escuela

Liwski: Ustedes han dicho que la normatización de la trasgresión institucional es un dato que acompaña una resignificación de la escuela. En realidad, es una trasgresión. Trasgresión con resignificación del espacio institucional, del rol adulto, del rol docente, de la autoridad y con una gran sensación de pérdida del rol específico.

Fugaretta: ¿Es posible deliberar dentro del sistema educativo, en una realidad que históricamente ha sido así? A mí todavía me parece complicado, porque la impronta que ha habido siempre dentro del sistema educativo ha sido ésta. Es decir: el maestro no puede hablar demasiado, el Director puede decir sólo lo que el Inspector dice y lo mismo éste, de su superior autorizado. Si no, aparece el presuario. Yo soy maestro originalmente. Cuando llegué a la escuela, en mi primer día de clases, no había maestros varones, entonces aparecí como la mosca blanca de los maestros. La Directora me puso en caja de entrada y me dijo: “tenga cuidado con esto, con aquello”. ¡Pero yo iba a dar clases nada más!

Era una escuela con muy pocas de las cosas que hoy estamos hablando. Por supuesto, esto sucedió hace unos cuantos años. Con realidades de contexto distintas.

Liwski: Creo que un proceso complejo como éste, no tiene solución sin democratización institucional. Tampoco alcanza con decir “democratizar” sin darle a esto, lógica, propuesta, estructura. Me parece que los adolescentes en la escuela, sin proceso de de-

mocratización activa, son adolescentes que van camino de aislarse cada vez más y a hacer de la trasgresión la norma que los coloque en una situación ya de desconocimiento de la escuela. Si el tiempo del adolescente es el tiempo de reconocerlo como sujeto activo de derecho y la escuela es un ámbito necesariamente llamado a que esta experiencia sea institucionalmente prevalente, pareciera que el camino de democratización de la escuela es un camino imprescindible para dar respuesta a esta etapa.

Fugaretta: Es un tema fundamental, porque si hay casi quinientos mil chicos que no trabajan ni estudian, es muy grave. Y es muy grave también no saber cuál será la evolución de estos chicos porque, lamentablemente, muchos de ellos entrarán o ya están entrando en el delito. Entonces, ¿cuál es la respuesta del mundo adulto? Ya la conocemos: bajar la edad de penalización. Esta respuesta está a flor de piel permanentemente. A mí me parece que en esto de resignificar la escuela, hay una cosa que no me termina de gustar, que es la actividad gremial que ha tomado la escuela. Para mí hay que reconocerle al maestro el espacio profesional que tiene. Y a veces el maestro perdió ese espacio en la lucha, dejó de estar en el espacio significativo que tiene que estar. Estas son tergiversaciones que pueden verse en los ataques del tipo: “tienen dos meses de vacaciones, van cuatro horas por día”. Se desconoce toda la actividad que hay que hacer y todo lo que implica ser docente. Hay que revisar unas cuantas cosas. Por ejemplo, yo viví eso de que el titular tomó licencia, el suplente tomó licencia y el tercero

tomó licencia. Esos son aspectos que hacen a lo moral. El maestro profesional puede ser un trasgresor de ciertas normas, pero moralmente fuerte, un ejemplo.

Giberti: Claro, pero al mismo tiempo la docencia te dice: hemos hecho un gran avance al agremiarnos y defender nuestros derechos. Lo que vos decís es cierto, ése es exactamente el mismo tema de los médicos. Te dicen: si no nos agremiamos y no damos la lucha gremial, con lo cual tienen razón, nos pasan por encima.

Munist: El cambio en la escuela tiene que ser democrático, pero en un gran sentido. Ver la participación de los chicos, es decir, plantear como derecho conectarse con el mundo mediante la computadora es ya un gran objetivo para lograr reciprocidad. Y la otra cosa es la participación de los padres. Los padres hoy son padres, entre comillas, de esta escuela deficitaria, porque cuando yo iba a la escuela, no se pensaba que era deficitaria. Yo no sé cuántos –de estos padres jóvenes– estarían opuestos al cambio.

Giberti: Pero los padres se quejan de los profesores que les ponen una nota baja y van a exigirles que les cambie la nota porque “va a tener que dar la materia por unos centésimos”; el profesor le dice: “y sí, va a tener que llevársela a examen, porque no la sabe”, a lo que los padres responden “¡pero por unos centésimos!”.

Es decir, también a los padres les gusta negociar. Pero podríamos decir: el profesor no tiene toda la razón. ¿Perjudica al hijo estudiar más? Ahora bien, el argumento es

que por cincuenta centésimos se la lleva. Entonces, el adolescente también ve que donde ellos están inmersos han sido catapultadas las dimensiones de quiénes son los respetables. Eso no nos pasa sólo en la escuela. ¡Vamos! Leamos los diarios.

No puedo contestar esto desde una muestra falsa, porque no es significativa. No sé si marca tendencia, pero no hay una adhesión de los padres a la escuela, hay críticas. Yo tengo sentados a los chicos en una antesala y escucho que le hablan a los padres de un modo en que a mí, que soy terapeuta, no me hablan. Con un desdén, con una falta de cuidado que es totalmente tolerada. Esto no es la democratización de la vida en familia tampoco.

Munist: Tanto los maestros como los adolescentes en conjunto tienen que liderar el cambio, porque, si no, volvemos a que *unos* sabemos lo que hay que hacer y *otros* no. El cambio no pasa por la autoridad, pasa por la información que el adolescente debe tener para afrontar las distintas etapas de la vida. Por ejemplo, que se hagan proyectos, es una capacidad, porque en la familia, el chico, muchos proyectos no tiene, yo diría que no tiene ninguno más que: “andá y arreglá tu pieza”. Este es el único proyecto que se espera, que no forma parte de nada, porque el mundo adulto ya tiene todo decidido: qué se compra, qué se come, qué se piensa. Sobre todo, qué se piensa.

Creo que todo esto nos lleva a la enorme complejización con la que la escuela se enfrenta, lo que la obliga a definir qué quiere en el mundo actual. Enseñar, ¿y enseñar

qué? ¿Lo de los libros o enseñar otra cosa, desde la experiencia, desde cuánto importa cambiar y cambiar el mundo? ¿O la escuela no tiene que enseñar que en el mundo hay cosas para transformar? Esta es una pregunta ya de otro nivel y me parece que desde la escuela no sale un germen que diga: mire, esto en el mundo está mal, hay que trabajar para cambiarlo.

Por ejemplo, en bioética –materia que debería existir en la currícula de las universidades y secundarios– pesa el derecho de generaciones futuras, es decir, ¿qué mundo le estamos dejando a las generaciones futuras? Además de que se tale el Amazonas y se empetrolen los pingüinos, ¿cuál es el derecho de los que están por nacer?, por decirlo así. Los adolescentes cuando cuentan qué familia quieren tener, dicen cómo van a educar a sus hijos. Claro, en teoría. Lo que yo quiero plantear es que la escuela debe tener germinantes: ¿vamos a cambiar el mundo junto con los chicos o no?

Liwski: Al hablar de resignificar la escuela, tomando como punto de partida cómo la vive el adolescente, le estamos reconociendo al docente, aun en el mejor nivel de inspiración de su trabajo, enormes limitaciones para adecuarse a esta resignificación. Acá debería aparecer el Estado, redefiniendo políticas. Ya no es un problema individual del docente o del padre, sino de las políticas de Estado que deben sufrir transformaciones adecuadas a los tiempos que corren.

Por otro lado, si decimos *democratizar*, no solamente la escuela como institución, sino la educación, es evidente que hay que abrir más ofertas acordes con el contexto. Demo-

cratizar también tiene que ver con un Estado que define sus políticas con el enfoque de derechos. No solamente con la definición de servicios, con asignación de partidas, sino con ellas pero *desde* el enfoque de derechos. Entonces, estos tres elementos, políticas de Estado, democratización y enfoque de derecho en políticas públicas, son de una dimensión distinta a la que veníamos hablando.

Giberti: Vos pusiste dos palabras mayores: políticas de Estado y políticas sociales o políticas públicas. Esto en mi cabeza se llama *presupuesto*. Por eso, es a partir del presupuesto que se podrán discutir muchas otras cosas, porque la tarea misionera evangelizadora de los técnicos para ir a trabajar voluntariamente no va. Hay que formar gente y, además, contratarla y pagarle para que trabaje porque, si no, seguimos mal. “Presupuesto para educación” no es para comprar libros para la nena o el nene.

Fugaretta: Alemania es uno de los países de Europa que menos problemas de tránsito tiene. ¿Por qué? Me contaba un maestro que a los nueve años les dan el carnet de conductor de bicicleta a los chicos para que anden por la vereda. Es decir, desde el sistema educativo les empiezan a marcar las normas y desde los nueve años, esta norma de tránsito ya está incorporada: “No debo pasar el semáforo en rojo, debo detenerme cuando aparece una persona”.

Creo que nuestra escuela nunca ha tenido esa ubicación de pensar, por ejemplo, qué importancia tiene el derecho en la vida de los individuos. Y tiene una impor-

tancia enorme, porque soy fulano de tal y hago tal actividad en función de normas que existen en el derecho y que no tienen que estar en contra mía, sino que son mías. Tengo que aprovecharlas para poder vivir en derecho. Esta forma de enseñar el derecho desde la escuela me parece muy importante. Reconocer el carácter de ciudadanos es reconocer que somos sujetos de derecho insertos en una sociedad que se ha compaginado en función de contratos que hemos realizado y debería haber un respeto mutuo en esta relación humana. Puede llevar más tiempo enseñar así, pero no hay otra, porque América latina,

en general, está en una emergencia jurídica. Se hace una cosa y al rato se hace otra distinta, o se hace una norma y se trasgrede por el otro lado.

Giberti: No es sólo presupuesto lo que necesitamos, creo que es un problema de política o de ideología. Pero insisto en el tema del presupuesto porque para contratar a alguien entrenado, con la cabeza formada y convencido para trabajar, hay que pagarle bien.

Es importante concretar estas políticas que se han planteado junto con los chicos. Porque los adultos no hicimos el mundo mejor. 📌