

Ensayo sobre la producción de subjetividad en el campo escolar

Paula González-Vallinas, José Luis San Fabián, Antonio Bernardo y Carlos López
Grupo Ateneo, Fedicaria-Asturias

Dedicado a Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elejabeitia y demás miembros de E.D.E.¹

La educación ¿invisible? del deseo

Estimamos que entre lo impensado y oculto de muchas prácticas escolares se hallan la reflexión sobre la producción de la subjetividad, la educación del deseo y las condiciones escolares y sociales de tales procesos. Nos parece que ello constituye un núcleo problemático que, sin embargo, el profesorado, en general, considera resuelto por el desarrollo natural de las medidas ya contenidas en la doxa del sistema educativo. De manera natural, el profesorado parece inmune a estos problemas señalados, en lo que colaboran de manera sobresaliente los mecanismos de control y evaluación que ahora acentúan la consolidación y cierre del sistema. Se da por supuesto que las disciplinas, con sus códigos, como máquinas de aculturación, pueden contribuir a una construcción de los mejores estilos de vida de los sujetos escolares, o que, en su caso, el mejor conocimiento histórico deja los posos culturales necesarios en la mente del alumno después del examen. Esto que parecía más cierto y más notorio en el modo de subjetivación elitista, hoy está puesto en duda tanto por la heterogeneidad interna del modo de educación masiva, que explica en algunos sectores el rechazo de lo académico por inútil para la vida, como por la dificultad de hallar los goznes “motivadores” sobre los que pivotar, en el mejor de los casos, una didáctica crítica levantada sobre problemas sociales relevantes. Además, ha de tenerse en cuenta que el

dominio de la cultura de masas problematiza aún más los procesos de subjetivación escolar por la ruptura de los cánones tradicionales de la comunicación. Ante tales problemáticas, pocas experiencias críticas son conscientes de los frutos perversos nacidos de la combinación de las rutinas naturales de la imponente maquinaria del poder escolar con las fábricas de subjetivación de la cultura de masas. La educación del deseo y los procesos de subjetivación resultan ser, por tanto, para un pensamiento crítico asunto de primer plano y de reflexión ineludible ya iniciada por algunos compañeros fedecarianos (Cuesta, 2005; Merchán, 2005).

Las potentes tecnologías educativas al uso (programación disciplinar, proyecto educativo de centro, libro de texto, etc.) parecen asegurar el buen discurrir de los procesos que fabrican los sujetos previstos según la dirección marcada por los objetivos terminales. Se espera que aquel sujeto, que la pedagogía clásica nos presentaba como indefinido y flotante, sea finalmente moldeado mediante la combinación peculiar de los instrumentos coercitivos y de los motivadores, proceso que, al ser concluido con la evaluación y el examen, asegura no sólo la homologación del producto en tiempo similar de aprendizaje, sino también la conciencia de ser propietario de una credencial que acredita capacidades y competencias, para acceder al mercado de los sujetos competentes. El sujeto pasa ahora a ser sujeto y mercancía a la vez, resultando así que el

¹ Agradecemos la colaboración de María José Villaverde, Blanca Núñez Gómez y Azucena Fernández Lorcences, orientadoras de IES.

valor de cambio introducido por la evaluación provoca su metamorfosis, porque deja de ser flotante para quedar sujetado a su valor en el mercado, asunto de lo que él en muchos casos no es consciente. Es obvio que en la elaboración del perfil y adornos que deben constituir a este sujeto sujetado (Fernández de Castro, 2009) intervienen no sólo el sistema educativo, sino otras muchas agencias externas, como expertos universitarios, sociólogos que estudian y clasifican los tipos de juventud: ejemplo de J. Elzo con su esquema de seis tipos de juventud y su concepto de adultescencia 15-35 años, o M. Archer con su esquema de cuatro tipos creado desde el ahora dominante, el sujeto "autónomo", producto de los signos de los tiempos neoliberales.

Nuestro enfoque

Nuestro enfoque no es deudor de la moda neoliberal del retorno del sujeto y la destrucción de lo social a partir de la crítica de la racionalidad moderna. Nos parece que este deslinde está suficientemente justificado en reflexiones anteriores (González-Vallinas, 2009) en las que hemos analizado algunas prácticas escolares relacionadas con la ideología del consumo de salud biopolítica que explicitan determinadas estrategias de subjetivación, como son la normativa, la conductual, la psicoterapéutica, así como la crítica de las estrategias de medicalización y psiquiatrización masivas.

Para nuestro trabajo consideramos que el uso de una herramienta de análisis no debe conllevar una clasificación previa de modelos-tipo de sujetos juveniles o adolescentes; pero esto no significa que la herramienta sea ciega o roma, ya que debe estar calibrada según los parámetros que permitan dar cabida a todas las tensiones implícitas y explícitas, al tiempo que la función equalizadora permite visibilizar y normalizar o nombrar las posiciones extremas.

Nos interesa en este momento avanzar en la ampliación de nuestra reflexión situando en el campo de observación tres elementos: las herramientas y la metodología de trabajo que nos pueden permitir avanzar en

la exploración emprendida sobre la producción del sujeto a través de la educación del deseo; relatar algunos procesos del trabajo realizado y, finalmente, esbozar algunas vías por las que puede discurrir el trabajo emprendido.

En primer lugar, las herramientas de nuestro trabajo forman un apaño artesanal y libre con predominio de las sociológicas, en la medida en que nos remitimos al trasfondo de problemáticas foucaultianas como la gubernamentalidad, lo biopolítico, la norma y el sujeto, y a la vez usamos conceptos como campo escolar, espacios sociales, disposiciones y *habitus*. Por otra parte, la metodología de los grupos de discusión tomados de las experiencias de J. Ibáñez, de Fernández de Castro (1983), del colectivo IOE sobre la inmigración en el caso de Madrid y de los trabajos de Manuel R. Victoriano en el estudio de los conflictos sociales derivados de la urbanización y destrucción de *l'Horta de València*. El uso de los grupos de discusión, entendidos y practicados como lugar de encuentro y exploración de las posiciones y disposiciones de "otros" que son a la vez sujetos adolescentes y aprendices en proceso de constitución de su propia subjetividad, nos ha planteado incógnitas y dudas tales que de ellas resulta la necesidad no sólo de una devolución de los resultados al propio alumnado entrevistado, sino también una crítica especular de los esquemas iniciales del propio grupo de investigación, para cribar nuestras percepciones y representaciones, proceso que será realizado en su momento.

Consideramos algunos hechos que son constitutivos del entramado "natural" de partida y algunos postulados orientadores del trabajo:

Los hechos son:

a. La carga biopolítica (González-Vallinas, 2009), inyectada por los dispositivos educativos, está naturalizada en las materias escolares, raramente es visible y desde luego no lo es en las versiones dominantes de algunas didácticas, como las ciencias sociales que sostienen la historia monumental como progreso (W. Benjamin, tesis sobre la historia). Esta carga no sólo está presente en los contenidos sino también en los procesos

de evaluación que actúan como erosión y corrosión del sujeto.

b. Sin embargo, esta carga puede ser disfrazada con premisas progresistas dando entrada al sujeto en los modelos didácticos que desarrollan las historias de vida y de las mentalidades: ejemplo de la historia como historias de vida (véase el film sobre *El regreso de Martin Guerre*, o su devaluada versión anglosajona *Sommersby*). Con otras palabras, las historias de vida pasadas por el filtro ahistórico, todo lo contrario de la reflexión crítica de Goodson, degradando ahora la “*history*” en “*story*”. Ello también es visible en otras didácticas como la de las matemáticas, donde por fin algunas mujeres empiezan a ser visibles al margen de los contextos sociales que se oscurecen tras sus exégesis.

c. La perversión de la educación de la mirada por el predominio de la espectacularización en la educación de la mirada de sí (*reality shows*) y por la popularización de útiles de ínfima calidad como las psicoterapias y los manuales de autoayuda (aconsejados incluso por Giddens o por Beck ante los riesgos de nuestra sociedad)

Los postulados son:

a. La carga biopolítica es analizable y abordable desde una tarea de acoso y derribo que permite la didáctica crítica rearmada con herramientas forjadas en la unión temporal de algunas aportaciones de Bourdieu y Foucault, desde una doble crítica de la racionalidad biopolítica: la sociogénesis y la psicogénesis. Esto significa tener en cuenta la crítica genealógica de la historicidad de los sujetos, de la visualización de las historias sociales de la producción de la infancia, de la mujer, de lo normal y lo anormal y del sujeto adolescente actual. El objetivo no es otro que la construcción propia y social del proyecto de vida de los sujetos, vistos no como mónadas investidas de libertades y derechos ideales, sino como sujetos que hacen frente a las sujeciones materiales e históricas que les toca vivir y donde cabe la rebelión.

b. La educación de la mirada y del deseo debe ser enfocada ampliando el campo de observación fuera de la “disciplina” escolar hacia la crítica de la vida precaria en

las credenciales conseguidas y en el trabajo (Sennet); hacia la valoración del vínculo con el otro y con la comunidad; hacia la solución del conflicto entre la visión dialéctica o la dialógica (Bajtin), hacia la crítica de la psiquiatrización de la vida cotidiana y los modelos de gestión biopolítica de la OMS y del DSM (Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) que pretenden la patologización masiva (ver las aportaciones de los anglofoucaultianos Rose y Dean, y más cercanas, de G. Rendueles, Gervás, Paula González-Vallinas, Ponte, etc.)

Desde las condiciones anteriores hemos construido un proceso de trabajo que intenta afrontar varias tareas: a) reflexión en torno al esquema conductor de la investigación; b) recogida de los discursos y textos de los grupos de discusión; c) conversión de los grupos de alumnos/as en protagonistas y propietarios de sus propios procesos de subjetivación; d) análisis de los discursos desde la perspectiva de “lo que dicen”, de sus “dimensiones experienciales” (experiencia biográfica, su competencia en el dominio del lenguajes que usan, etc.) y de sus “condiciones vitales de existencia” (sus relaciones con el grupo social de pertenencia, etc.); e) interpretación basada en la crítica de los discursos sin imponer un discurso previo.

Hemos entendido el proceso anterior como una investigación a largo plazo de la que podemos señalar algunas referencias teóricas tomadas de lo educativo (la didáctica crítica, la situación de la infancia en Asturias, la mirada feminista, la innovación educativa, la educación de la mirada, la ética y la ciudadanía), de lo sociológico (los enfoques cualitativos en la investigación) y de las ciencias de la salud (la genealogía de la mirada médica y la medicalización). Parte de estas aportaciones dieron lugar a la publicación de un texto recopilatorio –Carlos López (coord.), 2007. *Salud y ciudadanía. Teoría y práctica de la innovación*. CPR de Gijón que incluía también experiencias de innovación realizadas en varios centros educativos. Estas reflexiones han sido paralelas al desarrollo de espacios de discusión en la Plataforma Asturiana de Educación Crítica (Ateneo Obrero) y en el Seminario Fedicaria creado posteriormente dentro de ella.

Las reflexiones posteriores han permitido ordenar el núcleo de problemas en varios documentos internos, en sesiones de estudio, en discusiones y en dos artículos ya citados y publicados en el número 12 de *Con-Ciencia Social* (2009): *Sujeto y salud: discursos y prácticas en clave biopolítica*, de Paula González-Vallinas y Carlos López, y *Medicalización, psiquiatrización... ¿despsiquiatrización?*, de G. Rendueles Olmedo.

Para cumplir las primeras fases de este recorrido realizamos unos procesos de formación y discusión y una primera lectura en torno a cuatro polos de referencia condicionantes de la producción de subjetividad (la norma, el individuo, la familia y el grupo), acotados por las tensiones y determinaciones siguientes:

- La tensión de lo comunitario: la influencia o rechazo de la familia, la conciencia difusa de comunidad, de clase, de género, de raza. En todo caso consideramos este plano un elemento constitutivo de la subjetividad adolescente.

- La tensión, que consideramos dominante sobre las demás, que indica el sentido del modo de educación tecnocrático de masas hacia la construcción de un sujeto autónomo, flexible y ágil, difundido por las ideologías escolares (profesionales y académicas). En todo momento tenemos claro el papel bifronte (represión y liberación) de la escolarización en la construcción de la subjetividad.

- La tensión provocada por las seguridades propias del Estado de bienestar, que establecen y regulan la norma.

- La tensión provocada por la crítica democrática, colectiva, contestataria, a los poderes dominantes.

La producción de sujetos escolares: cuatro lecturas polifónicas

A la vez hemos asumido la necesidad de aportar contraste y verificación de algunas ideas motrices de la investigación examinando algunos discursos, los que hemos podido recoger en este primer momento de rodaje del grupo, que explican las prácticas de construcción de la subjetividad en el campo

escolar. Desde esta exigencia, durante el curso 2008-2009 se han realizado siete grupos de discusión en siete centros distintos de secundaria, integrados por ocho personas cada grupo (cuatro chicos y cuatro chicas) usando la técnica de grabación anónima del audio sobre el tema presentado por el agente externo y los suscitados por los mismos componentes.

Aunque el tema de partida era la discusión sobre el tópico de la "salud, la belleza, etc.", las condiciones de partida (clasificación del alumnado, grupos sociales a los que representan, así como otras variables de confianza o desconfianza por parte de los participantes) han producido unos discursos que han sido centrados para una primera lectura interpretativa en torno a cuatro ámbitos principales (la norma, el individuo, la familia y el grupo), deducidos del cuadro de tensiones indicado antes, que conforman una lectura polifónica y plural, donde son fundamentales las miradas distintas, incluso sobre aspectos tan iniciales como el propio concepto de salud.

Complementario a este trabajo está pendiente la realización de los grupos de discusión con el profesorado de los mismos centros para efectuar posteriormente el cruce y la devolución de la interpretación de los discursos, necesidad que asumimos y que aceptamos como crítica amigable efectuada por Julio Rogero, del "Equipo de Estudios" de Ignacio Fernández de Castro y Carmen Elejabeitia.

Hay pasos intermedios que nos parecen imprescindibles y se trata de conformar unas condiciones de audición que permitan la recepción por el alumnado de sus propios discursos que frecuentemente les son expropiados por experticias que los idiotizan o por el propio sistema escolar. Es precisa, nos parece, una metodología dialógica que ayude a explicar y fomentar el análisis de los problemas, el juicio y la comprensión de la acción para poder recibir y transformar los discursos que en un momento son emitidos. Esta metodología dialógica no puede imponer un contenido preciso sino facilitar los pasos para que el alumnado se apropie de los discursos de sí, de los discursos que lo construyen socialmente.

El sujeto y la familia

En el espacio familiar, referente normativo básico del que van a desprenderse, conviven varias formas de controlar la transición a la autonomía personal; un control un tanto cercano en los gastos del fin de semana, pequeñas compras, hora de llegada a casa, mayormente a las chicas y a los de menor edad: *"en mi caso hay control, igual me dan el sábado 20 € y el domingo por la noche me dicen qué me sobró, en qué lo gasté... hay control"*; en el caso de algunas chicas: *"las madres me controlan un poco para que no vaya por ahí despilfarrando dinero a lo tonto porque a lo mejor las chicas, a lo mejor yo voy de compras y me compro tres camisetas y tengo otras cinco guardadas en el armario"*. Pero también se constata un control mucho más suave: *"A mí por ejemplo me dan una paga al mes y luego con eso yo ya..."*; *"me dan una paga al mes y con eso pago lo de los fines de semana y si me sobra algo puedo comprar ropa y tal, y luego a lo mejor alguna vez, pero casi nunca, voy con mi madre a comprar y entonces me lo paga ella"*.

Desde luego compatibilizar los deberes y los exámenes con salidas o los deportes es el punto conflictivo en muchos casos: *"dame una lista con los exámenes que tienes"*. No obstante, hay otros problemas de mayor calado (al menos en el alumnado de clase baja) que refuerzan la solidaridad y comprensión del grupo familiar aun en el caso de alumnos/as un tanto díscolos y traviosos: *"mi padre estuvo un mes sin cobrar y al mes siguiente estuvo todo el mes trabajando y quebró la empresa y no le pagaron, le pagaron hace poco todavía. Y encima yo no puedo ponerme a trabajar porque todavía tengo 15 años"*. En otro caso: *"Mi padre lo echaron del trabajo y está en el paro, y está sacando lo de taxista y tiene que vender el piso porque andan muy mal de dinero y encima se les juntó la comunión de mi hermana, o sea que tienen que ayudarles mis abuelos y todo eso, y bueno, lo están pasando mal pero bueno, eso son temporadas y luego ya todo irá bien, son rachas"*. Perciben las relaciones familiares como básicamente justas y en igualdad, aunque las broncas más frecuentes son por causas menores, como la comida (fruta, pescado, cocido...). En esa dependencia su tiempo está prácticamente ocupado y organizado por

los adultos; en algunos casos *"las clases lo ocupan todo"*, incluyendo las particulares.

Se sienten a gusto con su familia, aunque reconocen que a veces los infantilizan, minusvaloran y pueden llegar a ser *"unos brasas"*: *"sí, unos pesados, siempre te dicen: no bebas, no fumes"*. Frente a esta dependencia, las primeras transgresiones van sedimentando elementos de la creencia normativa (mitos y mentiras que parecen obligar a todo el grupo) como la necesidad de pasar por las primeras grandes borracheras, entendidas como ritos de transición (*"ahora con 12 años [con menos dice otro] te pillas una melopea"*).

Denuncian la existencia de superprotección e infantilismo, que sus padres despliegan hacia sus hermanos más pequeños, que no hacia ellos: *"a los niños a la mínima ya para casa que le duele la barriga"*; *"mi madre nunca me dejó quedarme en casa si estaba mala"*, *"tú te aguantas, que tienes mucho cuento"*; *"pa eso nunca no fui mal acostumbrada, en cosas de estar mala no"*, *"¿te duele?, bueno ya se te pasará, dale tiempo"*; *"sí, los niños de hoy están muy malcriados"*. Y concentran sus críticas en la permisividad de la opinión pública: *"hoy en día, como salió en la tele, por darle un bofetón a tu hijo... vas a la policía, pero es tu hijo, le puedes dar una hostia si te da la gana. Yo creo que hay guajes que se lo merecen"*.

Antes, dominio del autoritarismo, no era así porque *"aquí pasamos de un extremo a otro, de caer hostias a los guajes sin comerlo ni beberlo... a ahora, ni tocarlos"*. Y otra opinión: *"Los niños están muy, muy consentidos y son muy rebeldes, la tira"*. Atribuyen estas modas sociales a la educación y sobre todo a que la *"tele influye mucho"*.

La discusión puede derivar por vericuetos casi tabernarios a la hora de buscar culpas o soluciones a esta situación, aspecto a tener en cuenta en el control de las discusiones de los grupos: *"luego me llamáis a mi facha, pero eso ye culpa todo de los sociatas"*; *"del Gobierno"*. Varios lo niegan diciendo que *"eso es culpa de las madres y los padres, eso depende de cómo los eduques; pero es que son las leyes, porque si a un guaje le pegas te ponen una multa"*. En todo caso, el caos normativo en esta transición es notorio, conviviendo al mismo tiempo caos, desorden y mano dura autoritaria.

Con vehemencia expresan su alarma ante la permisividad por parte de los padres actuales respecto a los pequeños: *“es que no respetan nada, ni a los padres ni a la gente mayor; se pasan las normas por el forro. Es como los perros, tú a un perro si no le enseñas de pequeño no te va a hacer caso nunca”*. Sin embargo, estas denuncias son expresadas por los mismos/as que llegan a confesar travesuras de todo tipo de las que la familia se enteraba mucho más tarde: *“hace muchos años mi madre pensaba que yo salía al parque y yo con trece años estaba subiéndome en un R19 por ahí con mis amiguitas de cachondeo; con once años iba al Tik [discoteca] y no se enteraba mi familia”*. Otro: *“Yo una vez cogí el coche de mi padre y no sé qué armé y quedé en medio de la carretera, un pedazo de caravana en mi calle y no podían pasar”*. Y otro: *“Luego lo cuentas y te ríes. Yo por ejemplo en Nochebuena o en Nochevieja siempre ando contando las cosas esas de putadas que hice y luego nos reímos, cuando están borrachillos los papás. Mi madre se mosqueaba más, pero mi padre se reía”*.

Como el juicio que hace la familia de estas travesuras oscila entre la ignorancia y el descontrol más absolutos, entre el mosqueo indefinido de la madre y la risa permisiva del padre, la fuerza de la creencia normativa de que todos hacemos burradas o de que todos nos emborrachamos a lo loco, o de que los chavales pequeños de ahora son totalmente rebeldes e insoportables, es decir, la fuerza de las modas del momento se afianza frente a otras formas de resolver y encauzar las transiciones personales. Es una forma circular de enlazar mito tras mito y que el sistema escolar no hace visible, porque los hechos tienen lugar fuera del tiempo escolar. Ellos y ellas son conscientes de la *“vergüenza ante la familia, si alguien nos ve vomitando por la calle”*, pero aprenden rápidamente del propio sistema porque lo importante es *“no ser visto”* y *“por la noche hay más posibilidades de no ser visto”*. La ética, como ha denunciado Bauman, queda reducida así al problema de *“dar mala imagen”*.

Desde luego elemento central en la producción de subjetividad es lo que ellos entienden por el *“carácter de la persona”*, que, según ellos, depende *“de los problemas que ven en casa”*, porque *“cuando eres pequeño*

aprendes de... si tu padre pega a tu madre obviamente tú ya tienes... ves que pegar es normal, y no lo es”. Y en otra opinión: *“Desde pequeño estás con tus padres y estás en su ambiente, dependes de ellos, si tus padres comen esto, tú lo comes... entonces si tu padre pega un tortazo a tu madre, pues tú desde pequeño asimilas que eso es normal, entonces, claro, luego pasa lo que pasa, que entras en peleas y...”*. Sin embargo, un chico pone el ejemplo que de pequeño su padre pegaba a su madre hasta que se separaron y él no salió violento...

Aunque de manera indirecta se ha comentado en los grupos de discusión la existencia de alumnos indisciplinados, hiperactivos e inquietos, incapaces de fijar su atención, especialmente en edades inferiores, por lo tanto de Primaria. Sus hermanos mayores de Secundaria los llaman rebeldes. Estos son fuentes de conflictos, peleas y acosos. Ante estos casos, ahora visibilizados de manera escandalosa por los medios, se van abriendo paso nuevas soluciones y métodos que recurren a la medicalización difundida por agencias psicológicas y por asociaciones de padres afiliados incluso según la patología específica. Si en algunos casos comentados antes, la falta de un comportamiento ético asumido se reducía a un problema de imagen (no ser visto vomitando) ahora se difunde entre las familias la creencia normativa de que la indisciplina tiene una dimensión física cerebral, escapa a la voluntad del alumno y por lo tanto no hay culpabilidad. La ética ahora es un problema químico para el que la pedagogía no tiene soluciones. Con ello se erradica la reivindicación de mejoras del entorno pedagógico y las familias se unen a los docentes en su *“inocencia”* y en la aceptación de la medicación como solución (Pignarre, 2006).

El sujeto y el yo

El yo ha pasado a ser el gran invento de la postmodernidad, que quiere hacer desaparecer los problemas sociales (y escolares) para convertirlos en problemas personales, individuales, de voluntad. En la traducción de los problemas sociales en individuales colaboran activamente nuevas agencias so-

ciales (escuelas de trabajo social, animación sociocultural, etc., etc.), nuevos programas psicoterapéuticos que alumbran un nuevo espíritu individualizado, el voluntariado, que, encauzado a través de las ONGs, ofrece a los sujetos nuevas posibilidades de autoconocimiento, de autocreación, de autoayuda. Se trata de la gestión empresarial de sí mismo, del sujeto-empresario ya apuntado por Foucault (2009), modelo difundido por el neoliberalismo e interiorizado por la neopedagogía que transporta la carga biopolítica a lo educativo. El trabajo en equipo pregonado antes pasa ahora a ser un hecho de control y evaluación. A su vez las terapias de sí, las psicoterapias llegan para anunciarse como herramientas para la construcción de los estilos de vida, para inventarnos a nosotros mismos (Rose, 2005) y facilitar el compromiso toyotista con las instituciones, la aceptación de la evaluación permanente y el compromiso de calidad. Dentro de éstas, las estrategias neopedagógicas y médicas masivas pasan a ser el campo de intervención preferente para la buena marcha y control de lo social.

La escuela se enfrenta al hecho de que el alumnado ya no parece estar seleccionado genéticamente para permanecer cinco horas sentado en una silla, las familias ocupadas y agotadas por el estrés diario y por la energía inagotable de sus hijos. Pero las industrias farmacéuticas se han presentado como salvadoras ante estos riesgos en realidades, certificaban lo real como normal. De esta manera los médicos y la industria farmacéutica cambian la definición de salud y de los problemas desde una perspectiva de población y de salud pública distinta a la centrada en el individuo (Blech, 2005). Pero el aumento de salud objetiva no se corresponde con la percepción de mejor salud, lo que llevó a mayor consumo, en un círculo vicioso, pues era imposible lograr lo que se esperaba, la evitación de todo sufrimiento (Gérvás, 2008).

Así pues, la medicalización conllevó, por un lado, el tratamiento medicamentoso innecesario de los procesos de vida; la cronificación de cambios intranscendentes, la metamorfosis de la vida, crecer, ser adolescente, relacionarse, envejecer... son codificados como trastornos y la persona misma como víctima que debe ser rescatada, al mismo

tiempo que se manipulan los estándares de normalidad, convirtiendo los medicamentos en necesidades de ámbito social. Stress, frustración, ansiedad, fragilidad e incertidumbre de estar vivo pasan a ser desórdenes que deben ser curados, superados, y, por qué no, erradicados, pero, lo que es más, estimulantes como Ritalin son utilizados para mejorar la conducta de niños que no sufren otra enfermedad más que ser niños y modifican el mismo concepto de la infancia en busca de la excelencia.

Tener identidad es tener límites; si no sabemos hacia dónde vamos se puede acabar en cualquier parte, donde la meta sean convertirnos en fieros competidores, atrapados en una espiral por ser cada vez mejores que los demás, utilizando para ello la última biotecnología disponible, contemplando los obstáculos (incluidos los otros) no como oportunidades para aprender a manejarse y convivir sino como objetos susceptibles de dominio y control. Por otra parte, cabe preguntarse hasta qué punto pueden reprimirse, incluso erradicarse, conductas peculiares individuales y hasta dónde las aspiraciones por la superación de sí mismo hacen ese uno mismo más insignificante. Si lo único que importa a la neopedagogía empresarial dominante son los resultados y una conducta adaptada sin desviaciones, entonces la medicalización es la forma más eficiente de lograrlo; sin embargo el cuaderno de bitácora de la educación no parece ser el que se escribe desde brillantes certificados académicos personales conseguidos impersonalmente, sino aquel en el que se navega aprendiendo a través del control de los impulsos, de la experiencia del fracaso y de los éxitos, descubriendo las habilidades y experimentando la desproporción entre los deseos de trascendencia y las capacidades limitadas de mente y cuerpo (*The President's Council on Bioethics*, 2003).

Subjetividad y construcción del yo

Este espacio está condicionado por la autorrealización, cada individuo somete sus decisiones a la posibilidad subjetiva de llenar su vida de sentido, que se convierte en el

fin en sí mismo: *“lo saludable -dice un alumno- no es objetivo, depende de cada uno, para unos fumar es bueno y saludable y para otros comer una fruta”*. De la misma forma que en la primera infancia los niños creen que el mundo está a su disposición en una especie de burbuja feliz y sobre los cuatro años empiezan a percibir que no es así, con la consiguiente aparición de los miedos, en este cuadrante los individuos vuelven a ese estado infantilizado en que deben tomar decisiones (están obligados a elegir continuamente, qué marca, qué modelo, qué deporte, qué consumo...) que afectan a la consecución de su felicidad: *“los Nike es que molan”*. Pero ya no se tiene 3 años, saben que los peligros acechan: *“hay peleas, pero, si no te implicas, no pasa nada”*; por lo que es necesario todo un despliegue de autoayudas que son en realidad instrumentos de normalización (idiotización): *“hay mucha gente de nuestra edad obsesionada por el físico y por el deporte, gimnasio etc.”*, y que juegan además el papel de cargar toda la responsabilidad de la dicha o la desgracia de la existencia sobre el propio individuo: *“muchos se obsesionan con el gimnasio durante la semana”*. Y siempre acompañado de un lenguaje que permite evaluarse en ese proceso de descubrimiento de sí mismo: trauma, déficit, síndrome, psicosis, autoestima, estrés... susceptibles de terapias ad hoc: *“hay alumnos que toman pastillas normalmente, si no la toman se ponen muy mal”*.

Este lenguaje tiene el poder de clasificar las experiencias en patologías con su código de tratamiento, pero a la vez está definiendo lo que es o no normal, saludable... (crecer feliz, desarrollarse sin déficits, tener relaciones saludables, separarse sin traumas, envejecer sin arrugas...) y validando indirectamente toda una serie de prácticas que detrás de este lenguaje van ganando cada vez más autoridad dictando como vivir una vida plena individualizada: *“hacer lo que tú te sientas a gusto y los hábitos que tú tengas”*.

Simultáneamente cualquier proceso se psicologiza y redefine en un control continuo: *“los chicos están empezando a copiarse más entre ellos, como las chicas; algunos rayan lo horterero de tanto peinarse y arreglarse, parecen mujeres”*; reduciendo las conductas superficiales de las personas en objetos que deben

ser adaptables y adaptados para adquirir una normalidad certificada, supuestamente capacitando a los individuos para maximizar su autoestima, pero siempre bajo la tutela de una ayuda externa, porque la meta es conseguir ser *“mejor”* de lo que se es: *“por una noche no pasa nada, quieres sentirte el centro del mundo y te metes droga”*. El mercado no es que cree necesidades sino que indaga en deseos e insatisfacciones para afiliarlos a sus terapias de falsas esperanzas, que son en realidad técnicas de intervención sobre sus cuerpos, emociones y hábitos, legitimando prácticas de sujeción y dominación: *“yo con un cigarro no me aburro, estoy más a gusto”*. Desde esta perspectiva el individuo se somete voluntariamente al dictado de sus deseos pensándose libre: *“desde pequeño lo que ves lo haces, como las motos siempre en la calle, las puedes coger”*.

Esta simplificación del concepto de libertad conduce a la homogeneización de la sociedad, donde los sujetos se pasivizan y eligen continuamente sin realmente entender cómo y por qué: *“las chicas llaman más la atención con un cigarro en la mano”*. Se olvida que vivir es ir acumulando historias de apegos, memorias, experiencias etc. sin reducirlas a traumas de desajuste con la imagen de eterna felicidad que se vende, es cierto que siguiendo terapias para los diversos desórdenes que conlleva vivir se puede reducir la ansiedad o la melancolía conduciendo a las personas a un supuesto estado de perpetua relajación y felicidad, pero también uniformiza las diferentes personalidades y caracteres abandonando paradójicamente ese yo que se aspira a alcanzar: *“Si no bebo, no soy guay, si no soy guay, no me relaciono con la gente”*.

Los individuos entran en una vía en la que ya no son los agentes de su propia transformación sino pacientes pasivos con déficits que subsanan, y, lo que es más importante, sus logros, las metas conseguidas no lo son por sus propios medios sino fruto de intervenciones externas, ajenas al individuo, currículos personales conseguidos impersonalmente. *“Sé tú mismo”* es una trampa, en realidad se está diciendo: *“depende de mí y pierde tu identidad”*: *“yo quiero ese vestido, pero, si no tengo ese cuerpo, no me va a quedar igual”*.

El yo y las psicoterapias de la educación para la salud

En realidad los programas de educación para la salud y habilidades para la vida creen que es posible a través de procesos de reflexión, desarrollo de habilidades, técnicas de autocontrol y terapias varias llegar a adquirir unos hábitos saludables, persiguiendo un supuesto estado de salud no contaminado, son programas orientados a descubrir la verdad como representación e intervención en las prácticas a través del lenguaje y del *role playing*. En esta puesta en escena privilegiada donde se clasifican superficialmente las prácticas del alumnado se persigue la visibilidad del yo interno, la posibilidad de verse a sí mismo, reconstruirse y analizarse, pero siempre según los parámetros de esa normalidad no contaminada, sé independiente mientras te ajustes al programa. Y es que hay que desconfiar de los programas que se presentan como inherentemente liberadores o emancipatorios, porque podrían incluso exigir en aras de la libertad una mayor autodisciplina, por la cual profesorado y alumnado tienen que asumir la responsabilidad de un comportamiento apropiado al programa que los evalúa. Se vende que descubriéndose a sí mismo uno se libera y ya no se está expuesto a la mirada de los demás, pero lo que ocurre es que se interiorizan los principios de control y vigilancia por uno mismo, o sea el control convertido en autocontrol se torna omnipresente (Bartolomé Ruiz, 2007; Ocaño, 2009).

Es hora de empezar a reivindicar el derecho a estar triste o preocupado sin sufrir depresión, de rebelarse a permanecer cinco horas sentado en una silla sin ser hiperactivo, el derecho a recordar y a escuchar los recuerdos de los otros sin necesitar un psiquiatra, el insomnio sin pastillas y las arrugas sin cirugía: *“las cremas antiacné no quitan el acné al momento, como dicen, los granos los tienes que tener porque es la edad”*. Una vida plena *–“yo creo que una persona no cambia por cómo vista, por una cosa que compres de marca puedes comprar tres sin marca”–* no parece que sea la que se consigue en un cuerpo eternamente joven y un espíritu sin preocupaciones, en un estado de semi-levitación

–“en el gimnasio los ves muy sanos y en el fin de semana los ves tirados con drogas y demás”–, sino la que se llena con interrelaciones humanas, experimentando la desproporción entre nuestros deseos de trascendencia y las capacidades limitadas de mente y cuerpo. Porque nacemos, crecemos, envejecemos y morimos, y lo sabemos; intentar por todos los medios posibles confundir la niñez con la hiperactividad o la adolescencia con la depresión es aplanar nuestro espíritu, rebajar las aspiraciones humanas *–“somos como robots, nos manejan como quieren”–* debilita los lazos interpersonales y crea una sociedad de narcisistas centrados exclusivamente en su satisfacción personal mediante la agregación de innumerables elecciones privadas. En este punto cabe preguntarse qué tipo de discurso se promueve entre el alumnado y qué sujeto contribuyen a construir los programas. Necesitamos transformar la autonomía *–“no porque tú lo hagas yo lo voy a hacer, porque cada persona es un mundo, yo tengo mi familia, tú tienes la tuya”–* en interrelación, donde se materialice que lo que hace el otro me afecta a mí y así sucesivamente, que no es apuntarse individualmente a una ONG para cubrir el cupo de ciudadanía, sino considerar la naturaleza y los límites de esas relaciones y preguntarnos qué clase de felicidad compartida debemos perseguir: *“la solución es saber llevarlos a todos, yo me llevo bien con toda la gente”*.

El sujeto y la norma

La normalización que impone el sistema escolar goza de tan buena salud que, no existiendo otras alternativas (desescolarización, compatibilidad entre tiempo escolar y tiempo laboral), se produce una ampliación de la misma para reciclar masas juveniles expulsadas del trabajo precario. Hoy se está produciendo una vuelta al espacio escolar, que en todo caso ofrece acogida y cierta seguridad ante el mercado. Al mismo tiempo el espacio escolar se revela como el lugar privilegiado para el desarrollo de nuevas formas de educación de masas a través de la entrada de todo tipo de agencias de apoyo y de expertos externos en los espacios escola-

res, lo cual nos coloca ante un gran “estado educador”. Estas agencias se implican así en la ampliación y generación de la norma, en un proceso que, por una parte convierte al sistema escolar en su cliente principal, a la vez que consiguen la externalización de funciones puramente educativas. La experticia irrumpe en el campo normativo escolar con propuestas variadas: ONGs de estructura empresarial, portadoras de mensajes y discursos de salvación (paz, tolerancia, liberación, ecología, etc.); expertos en psicoterapias, en programas de igualdad, en convivencia... e incluso en la organización de la libertad (de empresa) desde pequeños, como el programa “La escuela va al mercado”, modélico para la domesticación empresarial desde la infancia. En esta fusión de lo normativo escolar y del vendaval neoliberal del mundo de vida, no puede faltar la potencia inmensa del cine como industria más potente para la conformación de estilos de vida y de ensueño creado para la adolescencia y la juventud deslumbrante que encuentra oro en su cuerpo, en su sangre, según metáfora acuñada por González Escudero (2004), porque ningún espacio es más apropiado que el cuerpo para la inscripción del estilo de vida.

La norma y sus límites

Como nuevos robinsones los adolescentes llegan a una vida que entienden como una isla donde ellos y ellas tienen que establecer sus normas, porque las de sus viejos, las de los profes o de los policías que controlan botellones callejeros... no les valen, son humillantes porque son impuestas y no las hicieron ellos. Por eso quieren ser libres como las gentes libres, gitanos, rockeros... Sin embargo, la idealización sobre algunos grupos sociales a causa de la ruptura con la norma convive en su pensamiento con la mirada maniquea sobre otros grupos, como los policías: “... los policías son muy hijoputas, ¿eh? A mí que me llevaron a calabozos por mear, por mear en la calle, a mí y a otros cuantos”; [...] “tenía una pila de moratones que fui a denunciar y me dijeron: no te merece la pena, porque –dijeron– los vídeos del calabozo no los van a ense-

ñar. Y entre que estábamos borrachos van a decir que les faltamos al respeto y que empezamos a ir a por ellos y que nos denunciaron. Son unos cabrones”; [...] “nos mandaron desnudarnos y hacer sentadillas para ver si teníamos droga en el culo”. Así, pues, el conflicto con la norma no se desarrolla en el campo de las ideas abstractas, sino en la vivencia de calle o en el choque con la norma personificada en el profe, en el policía, o incluso en el choque consigo mismos, entre lo que hacen y lo que deberían hacer, en el cuidado de sí mismos, según les proponen las familias y el sistema escolar.

Desde luego, conocen cuáles son las conductas saludables (hacer ejercicio, buena alimentación, etc.), porque el sistema escolar y familiar insisten en ello, pero de ahí a practicarlas hay un mucha distancia: “Hombre, los [hábitos] saludables serían no fumar, no beber, hacer ejercicio físico, comer sano, comer lo necesario, pero no sé, no siempre se hace eso”. Otra opinión: “Dices; sí, lo puedo hacer, pero a la hora de la verdad no lo hace nadie”. Y otra: “La comida rápida no es buena pero sabe bien”.

Repiten normas aprendidas de los adultos que asumen como moralinas, porque observan que los propios adultos no las cumplen o las amoldan a sus propios intereses, disfrazándolas de evento social positivo (caso del macrobotellón municipal de sidra disfrazado de record *guinness*). Sospechan así que no hay normas fijas y claras, sino que éstas son variables según las circunstancias o según el criterio personal que permite jugar con elementos sustitutivos: “todo es malo en exceso”; “hacer ejercicio cansa...”; “... te pones a bailar en casa, pones música y bailas... porque no es solamente ir a un gimnasio, no”. Y frente a la norma descubren la fuerza del dinero, que puede romper los límites que ha impuesto la propia imagen a través de operaciones de estética (nariz, labios, etc.): “teniendo pasta puedes conseguir lo que te dé la gana”. En algunos grupos sociales latinoamericanos se han popularizado las operaciones de pechos en adolescentes con motivo de las puestas de largo o fiestas de quinceañeras. Por lo tanto, en este aspecto no cristaliza su pensamiento normativo por el conflicto entre salud o enfermedad, como sucede entre los adultos que leemos sus discursos, sino por la tensión

entre la imagen real y la imagen generada por un nuevo estilo de vida que difunden la publicidad y nuevos usos sociales.

Optan de manera natural por una mirada relativista, donde al final todo depende del cristal con que se mire: *"Para una persona disfrutar de la vida puede ser fumar y para otra puede ser comer una pieza de fruta"; "si faes lo que te gusta..."*. De sobra son conocidos los eslóganes de las campañas contra el tabaco, alcohol y drogas... (*"el tabaco envejece, quita la vida"*), pero *"el gusto es lo primero, no las calorías"; "fumar es un vicio, es guay fumar"; "si sales el sábado y no fumas es como si te falta algo"*. Para otros, la rutina es suficiente (el "loco" del grupo presume de que *"llevo fumando desde los 13 años, una cajetilla al día, y ya no es plan de dejarlo"*). En su opinión, la gente que se cuida lo hace porque *"les gusta o porque tienen miedo"*.

Al margen de la anécdota del "loco" del grupo, la expresión mayoritaria de sus valoraciones pone de relieve un relativismo moral dominante, porque no hay unos cursos vitales mejores que otros, todo depende del nivel de felicidad que se consiga. Ganar felicidad, salud y alegría parecen ser los objetivos del nuevo ego empresarial individualizado, que tiene en los adolescentes la expresión más natural.

Sin embargo, este contexto no excluye sino que necesita lugares privilegiados para oír y ver otras voces y miradas, otras normas diferentes dentro del parque comercial de los sujetos, como los gitanos y los rockeros y la mirada de grupos alternativos, fugaces y casi de identidad digital por su brevedad. Por ejemplo, los gitanos: *"son muy suyos y lo suyo es suyo y lo de los demás también puede ser suyo, porque no conocen la privacidad, pero, no sé, partes de su cultura me gustan, la música sí, o sea, expresan la libertad; tú los escuchas cantar y es muy diferente"*; los rockeros: *"las letras de las canciones de los rockeros son super radicales... porque me parece que son los únicos que saben enfrentarse al mundo"*; *"y grupos como Haze, que cuentan la vida real, como un barrio en Andalucía, como son las 3.000 viviendas y cosas así, o cómo se vive en los poblados"*; los grupos pacifistas: *"hay canciones que hablan sobre la guerra, que dicen cosas sobre la guerra, pero en el fondo lo que quieren es criticar. Lo que ha-*

cen es una metáfora, o sea, comparando una cosa con la otra y tú tienes que captar eso. Si lo captas tiene sentido, tiene mensaje...."; o los músicos auténticos: *"Kurt Cobain se suicidó porque su música se convirtió en comercial, que era lo que él odiaba"*.

Estimamos de lo anterior que la crítica hacia las normas heredadas no muestra sólo una mera expresión de rebeldía generacional o un deseo de transgresión formal propio de una generación ya integrada que requiere espacios de transgresión. Nos parece, por el contrario, que es una expresión muy espontánea de la cultura postmoderna basada en las personalidades múltiples (Rendueles, 2004).

Desde luego, la ofensiva contra la norma impuesta no se limita a la música, sino que se extiende a otros muchos campos; algo de lo que ellos son muy conscientes, ya que en todo momento toman como referencia mental su propio cuerpo, donde encuentran espacios para dejar huellas de su propia metamorfosis mediante *performances* de tatuajes, de ropas fugaces, de los *nicks* y *adidas*, de las músicas y de las formas de alimentación que afectan directamente a su cuerpo y a su conciencia. El deseo de transformación es notorio en el caso de una gran mayoría de chicas descontentas con su propio cuerpo, con su identidad y con su imagen (caso del grupo de chicas del IES B, de clase obrera).

El amor y la norma

Dentro de la metamorfosis adolescente, similar en gran medida a la sufrida por Psique en la leyenda de Apuleyo (*Asno de oro*), la exploración de los señuelos de la vida y de las ofertas de nuestro mercado de los yoes son estrategias integradas en la construcción de su subjetividad mediante el diálogo, la imitación o la confrontación con sus iguales y con sus grupos.

Una lectura apasionante de tales procesos similares ha sido efectuada por Carol Gilligan (*El nacimiento del placer*, 2003, pp. 33 y ss.). En su estudio desvela algunas claves, más evidentes en las chicas que en los chicos, cuando en esta frontera vital asumen responsabilidad y compromiso con su

propia educación sentimental, algo que no está tan presente en el complejo emocional de los chicos, porque en ellos, como señala la autora, no hay ruptura o separación respecto al canon familiar patriarcal. Gilligan concluye que, igual que en la realidad, igual que en la obra de Apuleyo, “un cambio en la historia de amor es la clave para una transformación psicológica y cultural”. Esto mismo se constata en la conciencia que tienen algunas chicas sobre su propio éxito y el cuidado que practican hacia otros. Un alumno dice: *“Mira a este señor [señalando a un compañero presente en el grupo], éste... era un yonqui de la vida, estaba todo el día de fiesta... no iba en todo el día a clase, y le cogió una chavala y le centró la cabeza, seguramente con decirle cuatro cosas bonitas, y lleva dos años con ella, viene a clase, se porta bien”*. Una alumna responde: *“Os estamos arreglando la vida”*. La explicación de la mayor responsabilidad de las chicas y de la conducta en los chicos más lúdica, despreocupada o incluso “loca”, en el mismo tramo de edad, suele ser reducida bien a lo biológico –*“sí, yo creo que ya es algo natural que nosotras maduramos primero, porque sí”*(menstruación)–, bien a lo educativo –*“no quieren responsabilidad”* (no están preparados éticamente)–, argumentos ambos que contrastan fuertemente con la apreciación de Gilligan.

Sin embargo, parece que plantean la crítica al romanticismo dulzón, de los cuentos de ogros y princesas, que forma parte de su cultura audiovisual, para situar en el centro del grupo algo real que deja bastante fuera de juego a los chicos que no han aceptado todavía que el amor los coloca frente al nacimiento del placer y frente a la responsabilidad de un proyecto de vida de una manera imprevista y desconcertante. Sobre ello no es fácil que reflexionen por sí mismos, aunque alguno ya es consciente de ello, como el alumno que puso el caso sobre la mesa.

No obstante lo anterior, siendo esto una parte de sus discursos, hay otros expresados con más frecuencia por los chicos que por las chicas, en los que manifiestan una acomodación feliz con las condiciones existenciales de vida proporcionados por la familia y el grupo social (clase media y media-alta, barrio, urbanización, sociedad deportiva, etc.).

Su entrega al deporte, al gimnasio, alimentarse bien, ser feliz, disfrutar de la música comercial, etc. parecen definir un alumnado que interioriza la normativa sin expresión de excepciones o iniciativas de transgresiones relevantes, aunque provienen de contextos familiares formados por profesionales mayoritariamente liberales (empresarios, comerciantes, etc.) y donde muchos alumnos pasan el día en ocupaciones variadas sin apenas contacto con miembros de su familia (los chicos/as del llavín).

La norma y la igualdad

Un aspecto relevante es la tensión entre el patriarcalismo y los nuevos valores sobre la igualdad hombres-mujeres. Las controversias múltiples sobre esta tensión, de las que no podemos dar cuenta exhaustiva en este corto espacio, se mueven dentro de tópicos muy superficiales, como la ocultación entre la declaración formal y los hechos: *“comparado con años atrás, las chicas ahora ya tienen más igualdad, pero sigue habiendo mucha desigualdad, aunque somos todos igual”*; la ignorancia del problema: *“no noto nada que haya machismo, al menos en nuestro entorno no veo nada”*; la defensa del machismo biológico: *“no hay igualdad porque, quieras o no, nos guste o no, ellas son menos fuertes en general y más listas, y nosotros más burrines y más fuertes”*; la defensa del machismo social en el reparto del trabajo: *“igualdad sí, está bien que cobren lo mismo, pero algún trabajo específico yo creo que las mujeres no pueden, igual sí pueden, pero no deberían de hacerlo, estaría mejor que lo dejaran para los hombres”*.

Rutinas cimentadas en la cultura pero también vergüenzas, que manifiestan algunos chicos si reciben una bofetada de una chica en la discoteca, o miedos al qué dirán –*“si pones una camiseta rosa van a decir: ‘mira es maricón’”*–, junto con la separación de los chicos y chicas en la secundaria respecto al deporte y el gimnasio, nos inducen a pensar que en su percepción la reproducción de las condiciones machistas de existencia sigue vigente, al menos a la vista de las breves opiniones vertidas en estos grupos de discusión.

El profesorado y la norma

Siendo central la figura del profesor en todo complejo normativo escolar, queremos ofrecer solamente en este apartado algunos rasgos relevantes expresados en los grupos.

La crítica a la figura del profesor/a suele implicar varias facetas. Por una parte, la crítica al ejercicio del examen como manifestación del poder, que evidencia la fuerza de la violencia simbólica que puede desplegar el profesor/a; señalan que el profesor pone unos exámenes para aprobar y otros para suspender. El documento recoge las dos posiciones: “No es que ponga el examen difícil, es que los profesores que ponen los exámenes difíciles es porque creen que poniéndolo difícil son más profesores”; por el contrario: “por ejemplo, hay profesores que te dan un examen para que tú apruebes, si es que tú lo ves”. En cualquier caso, parecen percibir cierto sadismo, que fluye del ejercicio de esta violencia: “luego al final de curso dicen: ‘mira tus exámenes, mira tu nota, mira lo que hiciste’, y yo creo que eso es para sentirse mejor profesor y para alargarse un poco, creo yo”.

Por otra parte, los casos conflictivos de indisciplina revelan las estrategias que usan tanto el profesorado como el alumnado para imponer la norma o para soslayarla. El parte de faltas es la piedra de referencia en el complejo burocrático y reglamentista frente a nuevas formas blandas o participativas de abordar la disciplina (planes de convivencia). En algunos casos esta confrontación cotidiana es vivida como una situación bélica o parapolicial: “Pero una cosa es disciplina y otra cosa es vacileo, humillar y todo eso; aquí es lo que hacen. Con frecuencia recurren a estrategias como la enfermedad para escurrir el bulto: “Yo el otro día fui a jefatura porque tenía que ir un recreo castigao y dije que quería irme a mi casa que me dolía la cabeza, y marché pa casa y me llamaron para ver por qué no había ido”. Y otro: “El director dijo que faltó un recreo, se le expulsa. Si no me jugara nada le pegaba, le pegaba y es que a veces no me extraña que haya violencia en las aulas”. Asumen sin negociación que el papel del profesor es prohibir (fumar, beber, etc.) y que no hay igualdad de trato –“nunca se va a tratar a todos por igual”–, asunto en el que las buenas notas son de-

cisivas ante el juicio disciplinar: “como saca buenas notas los profesores no le dicen nada”. El marco general es la falta de confianza entre los adultos y los adolescentes: “Mi madre nunca me dio la razón ante un profesor”.

Finalmente queremos subrayar la importancia de las “creencias normativas” como fuente de socialización primaria dentro de los grupos de iguales, algo que ha recogido Gregor Burkhart (2009) sobre estudios en torno a borracheras en algunos campus universitarios americanos: “cuando se da una percepción errónea de las normas, todas las personas pertenecientes a un grupo se adhieren a la norma descriptiva percibida sin concordar con ella, porque todos piensan (erróneamente) que todos los otros están de acuerdo con esta norma”; y que hemos percibido en muchas afirmaciones dentro de los grupos sobre los consumos de drogas y alcohol.

Sujetos y grupos: gusto, transgresión y el grupo de iguales

Hemos constatado que la dualidad (¿conflicto cognitivo?) entre lo normativo, lo que debería ser, y lo pragmático, lo que les gusta hacer, está muy presente en su relato, por lo que su discurso es una tensión constante en la conciliación de estos elementos contradictorios.

Si se pregunta directamente a los adolescentes: “¿Os preocupa vuestra salud?”, suelen responder afirmativamente. Tienen razones lógicas para ello, “porque la enfermedad lleva a la muerte, quizás”. Si bien otros afirman abiertamente que no: “no, yo paso”. Y es que para los adolescentes, la salud en sí es una preocupación claramente secundaria, como corresponde a adolescentes que son. Se pregunta: “¿La gente mayor está más preocupada por la salud que vosotros?”. Respuesta: “Sí, porque están más cerca de muerte”. Sin embargo, si se les pregunta: “¿Os preocupa la imagen?”, responden con un sí mucho más convencido: “¿Cuidáis mucho vuestra imagen?”. Respuestas: “lo suficiente”; “mucho mucho no, pero bastante”.

A pesar de (o gracias a) que el concepto de salud no es una preocupación primordial para la adolescencia, es un concepto útil

para conocer mejor sus valores y concepciones sobre la realidad social. Se trata de un buen analizador, ya que muchas de sus prácticas están relacionadas con la manera en que afrontan su salud, y viceversa. Distinguen claramente dos formas de cuidarse: “por el aspecto externo” (cremas, etc.) y “por dentro” (alimentarse bien, etc.). Lo segundo es lo importante, pero lo primero les preocupa más: “Hacer deporte, ir al gimnasio, pero llega el fin de semana y se echa todo a perder”. En todo caso, hay que “cuidarse, pero tampoco sin pasarse”.

Los valores más relacionados con la contestación, la transgresión y las dinámicas grupales referidas al mundo de los adultos tienen un marcado acento individualizado en torno al desarrollo del gusto: “Yo fumo y pienso que tengo que cuidarme, pero fumo igual, mis padres lo saben y me piden que deje de fumar pero no quiero. Me gusta sentir cómo baja el humo”. Pasan a ser vistos así como parte del relato de la autoafirmación adolescente, de la resistencia de la edad. Se da la paradoja de que los chavales de ahora “desobedecen al revés”, es decir, que lo que quiere ser un acto de resistencia hacia sus adultos deriva fácilmente en una conformidad con el sistema comercial o publicitario, de modo que, en general, puede más el tirón del grupo de iguales que los adultos y, por supuesto, que la propia salud: “Yo también puedo aguantar sin beber, pero...”.

Un elemento de la ruptura personal hacia la transgresión pasa por la despreocupación creciente por el mundo real o normativo de los adultos; por lo que pueden mantener con ellos, incluso con los más próximos, una relación superficial. Ello no les impide hablar con ellos, excepto sobre temas reservados, el sexo, las drogas: “Lo que haces los fines de semana”. Y otra opinión: “Hay padres también que piensan que porque el hijo va bien en los estudios los sábados también es un santo...”. Son temas que no comparten con padres y, por extensión, con profesores/as. En un grupo se ha puesto de relieve la traición de una profesora que contó a la madre algunas fechorías relatadas en una sesión de tutoría sobre el fin de semana. En otro grupo de discusión, al hablar de la bebida del fin de semana, un chaval alerta: “Pero tú yes ton-

to, no se lo digas, que lo está grabando todo, a ver si se lo manda a tu madre”.

Distinguen claramente entre espacios y tiempos normativos y espacios y tiempos de transgresión. Así entre semana “todos los días son iguales” y están sometidos a la norma escolar. La variedad la dejan para los sábados. Si hay algún tiempo especial para la transgresión éste es el de los fines de semana. Para unos es un tiempo donde se ponen a prueba, alejados de los adultos y presionados por sus iguales, pudiendo echar por la borda los consejos de los adultos, entre otros los relacionados con la conducta saludable: “Todos bebemos...”; “Si no bebo, no soy guay, si no soy guay, no me relaciono con gente”; “Hay que probar bebidas nuevas”. Es un espacio para contravenir las normas, para dejar de aparentar: “en los [colegios] privados se emborrachan, fuman, uh...”. Como piensan que básicamente están sanos, “darse un capricho” suele asociarse a conductas menos sanas: comer chucherías, hamburguesas... Es un tiempo en el que prueban sus límites frente al grupo: “sabiendo cuándo parar” [de beber]. Y también: “Lo mejor es hacerte respetar, si no quieres beber... tienes que tener tu personalidad”; “Hay gente que bebe solo para hacerse respetar”.

En cuanto a la configuración social de las relaciones, el tiempo de ocio supone una continuidad respecto a los días de entre semana: “Lo mejor en estas cosas es juntarte con gente, con compañía buena, que no beba tampoco, gente como tú, que salga los sábados y que salga a divertirse, que no bebe”. La diversidad está en la calle: “Ahora en la Arena hay de todo, antes no, antes era diferente, pero ahora sí, macarras, pijos, bandas, heavys...”. Y, aunque algunas aulas reflejan esta diversidad, ello no garantiza la interacción de los diferentes grupos: “Es que sin querer ya nos separamos nosotros al estar en la clase, hay gente que los guays llaman frikis y al revés”; “En el instituto yo tengo un ucraniano que es mi mejor amigo”; “... mientras no intenten implantar su cultura...”.

Son conscientes, en general, del poder embaucador de la publicidad y del mercado, de sus modelos y productos de belleza: “Ye pa ganar dinero, pa que te lo creas y pagues por ello”; sin embargo, ambos, chicas y chicos, asumen el estereotipo: las chicas quieren parecer más esbeltas y los chicos tener

un cuerpo más fuerte. Algunos chicos expresan sus tópicos sobre las chicas incluso de manera irrespetuosa: *"Las chicas tienen una personalidad muy influenciable"*; *"Hacen lo que ven los sábados por la noche en TLG"*. Pero ellos tampoco quedan fuera: *"Los nike es que molan"*, y son criticados expresamente también por las chicas.

El conflicto de contestación sobre sí mismos, sobre su autoestima, en la búsqueda del yo expresivo y deslumbrante es más patente en el tema de la imagen, donde afrontan los estereotipos sociales dominantes, especialmente las chicas. Esta maleabilidad (*"ir siempre a la moda"*) es una característica del gusto difundido insistentemente por la publicidad, y es más potente en las chicas que en los chicos: *"La anorexia, no es que llegues a eso porque estés enferma, y todo de la cabeza, que no te ves como realmente tas... y de la mente, que te ves gorda y te obsesionas y llegas a ese extremo, y la culpa ye también de la sociedad"*; *"porque te incitan, ye ir a la moda siempre, como todo el mundo te quiere ver, te ponen el estereotipo ese... y te obsesionas y claro"*; *"...lo miras y dice: 'meca, yo quiero tener ese cuerpo', pero en realidad no son los cereales los que hacen eso"*; *"Siempre quieres ser como el que sale en la tele"*; *"Las series [de TV] lo que dicen es el chico guapo con la chica guapa"*.

Suelen estar menos a gusto con su imagen las chicas, lo que parece más marcado en el entorno rural: *"¿Me gustaría tener las piernas de esa chica? Sí, claro"*; *"Yo no estoy contenta... pero lo mío es un caso aparte, me veo gorda..."*; *"Yo cambiaría todo"*.

Sin embargo, la idealizada convivencia de palabras, discursos y presencias dentro del grupo de iguales no es tal, sino que por el contrario la intercomunicación entre los grupos de chicos y los de chicas es desequilibrada y poco fluida, oscilando entre el desconocimiento, la superficialidad y la exclusividad: *"Tú, ¿qué sabes lo que pensamos las mujeres?"*. Hay estrategias de competición manifiestas, imitación de estereotipos *"los chicos están empezando a copiarse más entre ellos, como las chicas"*, donde las chicas reproducen comportamientos sexistas de los chicos o enfrentamientos. Por su parte, los chicos justifican su agresividad hacia las chicas (por la *"igualdad"* o incluso porque *"se lo*

merecen"), dan muestras de control posesivo del otro/a (la forma de vestir, el móvil) y de chantaje emocional *"cuando nos enfadamos me regala cosas..."*. Son conscientes de que la relación con una chica o un chico les puede cambiar la vida, para bien o para mal.

La rutina de la vida cotidiana les pide una dosis de riesgo, algo que les permita ponerse a prueba. De esta forma el riesgo es una de las principales amenazas a su salud, un riesgo asumido, donde las amenazas a su salud derivan directamente de sus *"irresponsables"*, pero asumidas, conductas sociales: emborracharse, conducir ebrio, pelearse, cometer un acto delictivo, etc. Se pueden distinguir al menos dos formas de poner a prueba los límites:

a. Sobrepasar los límites de lo establecido; transgresión social (resiliencia); atracción por la conducta transgresora –IES de clase media-baja–, la música alternativa *"la música tecno, comercial, el chuta-chuta es siempre lo mismo"*, robar una moto, destrozar una casa vacía, la denuncia de la poli...: *"Por una noche no pasa nada, quieres sentirte el centro de todo"*.

b. Conocer tus propios límites –IES de clase media-alta– (autocontrol, asertividad): el riesgo sirve para probarse a sí mismo: *"El riesgo está en salir un sábado y controlarte"*; *"Tienes que saber decir no"*; *"Hay gente que no sabe cuándo parar"*; *"La presión del grupo no ayuda"*.

La primera modalidad adopta un carácter abierto de transgresión social *"lo mejor es beber para hacerse respetar"*, es más visible, afecta de forma más inmediata al orden social y el individuo puede sufrir en propia carne consecuencias negativas respecto a su propia salud/seguridad *"pues yo fumo"*; *"pues yo bebo"*; *"pues yo paso de cuidarme"*... La segunda modalidad tiene un carácter más individual y aunque hay también una tensión social, la lucha se desenvuelve más en el plano inter e intrapersonal: *"lo mejor para hacerse respetar es decir no"*. Se opone/resiste también al sistema normativo dominante (modas, consumo sin control...), pero su impacto inmediato en el sistema es poco perceptible.

En cuanto al papel de la norma para facilitar un proyecto de futuro, perciben

que *“hay peligros en todas partes”* y, por lo tanto, que son imprevisibles. Piensan que en realidad *“no hay ningún entorno saludable completamente... La contaminación, las radiaciones... mira cuántos cánceres hay”*; *“Cuando te toque te tocó, vale más vivir sin miedo que vivir acobardado y no hacer lo que te gusta”*. Este determinismo les permite justificar su nihilismo y, como su salud actual no les preocupa *–“yo no voy a dejar de fumar, llevo una caja al día desde los 13 años y no me siento mal”–*, no ven necesario cambiar nada: *“¿De qué depende que vuestra salud sea buena en el futuro?”*. Respuesta: *“De lo que hagamos ahora”*. Y continúa la pregunta: *“¿Y qué vais a hacer ahora?”*. Respuestas: *“Pues nada”*; *“lo mismo”*; *“nada”*; *“... llevo mucho sin ir al médico”*. Menos aún les preocupa su salud futura, la ven muy lejos o no aspiran a vivir una vida larga: *“Si llego a los 50 años, ya está bien. Me cuido muy mal, así que a los 60 ya no llego, ya verás”*. Muchos dudan si merece la pena cuidarse, piensan que la salud tiene mucho de *“lotería”*: *“... puedes a base de fumar morirte a los 80 años o se te puede caer cualquier cosa encima y matarte, ¿qué más da?”*

A la hora de concretar los riesgos para su salud recurren a los tópicos de las drogas, alcohol, tabaco, comida rápida... factores que dependerían de su decisión personal: *“El riesgo está en que tú digas que por una noche no pasa nada o meterte una raya”*; *“Para mí el riesgo está en ser tú mismo aunque los demás no estén haciendo lo que tú”*; *“El riesgo está en pasar de todo, o sea en salir un sábado y controlarte... ¿que te cae algo que te abra la cabeza?, eso no es un riesgo, eso es mala suerte. Yo creo que el riesgo está en vivir la vida, y saberla vivir y ya está”*. No dudan de que fumar o alimentarse mal puede ser malo, pero, al fin y al cabo, les obligamos a muchas cosas en las que tampoco muestran confianza: *“fumar, fijo que es malo y estudiar horas y horas también debe de ser malo [risas]”*.

Conclusiones

Los adolescentes, como otros muchos grupos sociales de adultos, no relacionan su salud, (entendida como un complejo biológico, psicológico y social), su cuidado de sí,

con las condiciones económicas, políticas y medioambientales de las que forma parte. El ambiente lo perciben como algo difuso. Esta concepción de la salud, fragmentada de sus relaciones con el deseo y el gusto y al margen de la vivencia real de valores, debe ser un campo de atención preferente, porque lo importante no son los fines inmediatos y los medios, casi siempre milagrosos, que se les ofrecen a los adolescentes, sino el proyecto global que puede dar sentido a su conducta.

De aquí el fracaso de las fórmulas mágicas machaconamente esgrimidas por la propaganda educativa: hacer más deporte, comer menos y mejor, no fumar... Desde luego, el conocimiento de las causas y/o efectos inmediatos sobre la salud de determinadas conductas no es suficiente, aunque la iniciación social lo disculpe. No es un problema de *“conocimiento”*, sino de vivencias, actitudes y de proyecto personal, algo que el mercado educativo ha popularizado como *“educación emocional”*, con sus múltiples terapias y productos milagrosos. Sin embargo, aunque hemos señalado que existe una gran potencialidad educativa respecto a estos problemas, debemos señalar a la vez que la normalización escolar carece de un marco sistémico específico o interdisciplinar para vincular el cuidado de sí a la educación escolar. Un proyecto de educación para el cuidado de sí y de los otros, dentro de una mirada de *“ética del cuidado”*, debe remover los elementos disuasorios de la acción transformadora que caracteriza a la adolescencia, recurriendo a los elementos específicos que aportan como grupo de iguales. Entre estos elementos estarían: debilitar las creencias normativas y estereotipos sociales sobre su imagen, el concepto individualista de salud y la ausencia de conciencia de los efectos del contexto económico, social y medioambiental.

En consecuencia, un proyecto de educación para el cuidado de sí y de los otros (salud y condiciones de vida) ha de asentarse en los siguientes postulados:

– La metodología de trabajo con el alumnado, porque, frente a la docencia o a la orientación tecnócratas y *“expertas”* en soluciones desde el despacho o la tutoría, se trata de introducir una metodología dialógica que devuelva la palabra y la reflexión

a sus propios protagonistas en un proceso de trabajo colectivo entre iguales. Diversas teorías señalan la importancia de la influencia de los iguales y del trabajo en grupo: la teoría de la socialización primaria de Oetting (Becoña, 1999) indica que el grupo de iguales es una fuente importante de socialización primaria.

– Un conocimiento global y relacionado de la influencia que tienen las fuerzas del entorno (sociales, culturales, económicas, medioambientales...) en nuestros hábitos de vida y en la construcción de nuestra subjetividad. Debe tenerse en cuenta que el control político de la educación masiva se basa y se afianza en la fragmentación de las herramientas de conocimiento social, económico y político, algo que es explicitado mediante el *habitus* de cada grupo social y que nuestras miradas parcializadas reflejan claramente, tanto como las del alumnado.

– Un concepto de sí y de los otros asentado en un marco de tensión y construcción constante entre dos miradas éticas, y que por lo tanto no es estático, sino sometido a una metamorfosis continuada. Por una parte, la mirada desde las condiciones de lo que podemos entender por justicia escolar, que debe ser garante de unas condiciones básicas de atención igualitaria a las minorías, a las chicas, a los chicos o a los yoes, a la individualidad. Esto se mueve dentro del campo de la ética de la justicia y por eso las normativas de convivencia, los reglamentos, los partes de faltas, los exámenes, etc., etc. son desde esta ética de la justicia escolar instrumentos redistribuidores (premios o castigos según la acción) y a la vez reguladores/represores de los procesos caóticos de la metamorfosis de la subjetividad adolescente, que pueden ser claramente conducidos por el poder político hacia el modelo de gestión neopedagógica empresarial. Sin embargo, una oleada de factores impen-sados en la producción de la subjetividad escolar, como los analizados desde nuestra lectura polifónica, creemos que desbordan estas condiciones institucionales orientadas hacia la gestión eficaz de una rentabilidad escolar (y laboral). Estos factores, presentes tanto en lo micro como en lo macroescolar, son de orden distinto a las condiciones de

aprendizaje en cuanto tal, a las “ideas previas” del alumnado, espacio de la psicología constructivista. Requieren una atención y una mirada distintas que exceden la estrechez de la ética de la justicia para conformar, desde una crítica inmanente y situada, la esfera de la ética del cuidado, que no es invento de algún feminismo militante, sino producto de la larga marcha de la crítica radical educativa a la que han contribuido sociólogos críticos (Foucault, Bourdieu, Lereña, Ibáñez), feministas radicales (Butler, Gilligan, etc.) y profesorado implicado en la didáctica crítica, como los grupos de IRES y Fedicaria.

REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ RUIZ, C. M. (2007). Biopoder, alteridad y derechos humanos. La condición paradójica del derecho ante la vida humana. En: *Derechos humanos y violencia*. Bogotá: Universidad Externado, pp. 517-552.
- BECOÑA IGLESIAS, E. (1999). *Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas*. Plan Nacional sobre Drogas, Madrid. Véase en: www.pnsd.msc.es.
- BLECH, J. (2005). *Los inventores de enfermedades. Cómo nos convierten en pacientes*. Barcelona: Destino.
- BOCARD, E. (ed.) (2007). *El giro contextual. Cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*. Madrid: Tecnos.
- BOURDIEU, P. (2000). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- BURKHART, G. (2009). Creencias normativas en estrategias preventivas: una espada de doble filo. Efectos de la percepción de normas y normalidad en campañas informativas, programas escolares y medidas ambientales. *Revista Española de Drogodependencias*, 34(4), 376-400.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- DEAN, M. (2009). *Governmentality. Power and rule in modern society*. London: Sage Publications Ltd.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1962). *La demagogia de los hechos*. París: Ruedo Ibérico.

- FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983). *El maestro. Análisis de las escuelas de verano*. Madrid: Equipo de Estudios Reunidos, S.A.
- FOUCAULT, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal.
- FOUCAULT, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal.
- GARCIA MARTINEZ, A; CONTRERAS HERNÁNDEZ, J.A. y RIVAS FERNÁNDEZ, A. (2000). *Tristes institutos: Una exploración antropológica de un instituto de enseñanza secundaria*. Gijón: Museo del Pueblo de Asturias.
- GÉRVAS, J. (2008). Enfermedad, ciencia y ficción. Actualización. *Medicina de Familia*, 4, 2-3.
- GILLIGAN, C. (2003). *El nacimiento del placer. Una nueva geografía del amor*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ ESCUDERO, S. (2004). Oro en la sangre. En: Domínguez, V. (coord.), *La edad deslumbrante. Mitos, representaciones y estereotipos de la juventud adolescente*. Oviedo: Ediciones Nobel y Festival Internacional de Cine de Gijón, pp. 105-135.
- GONZÁLEZ-VALLINAS, P. y LÓPEZ GUTIÉRREZ, C. (2009). Sujeto y salud: discursos y prácticas en clave biopolítica, *Con-Ciencia Social*, 13, 41-63.
- HUERTAS GARCÍA-ALEJO, R. (2008). *Los laboratorios de la norma*. Barcelona: Octaedro-CSIC.
- LERENA ALESON, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- MARTÍN CRIADO, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- MERCHÁN IGLESIAS, F.J. (2005). *Enseñanza, examen y control*. Barcelona: Octaedro.
- MORENO PESTAÑA, J.L. (2008). *Filosofía y sociología en Jesús Ibáñez. Genealogía de un pensador crítico*. Madrid: Siglo XXI.
- OCAÑO, J. (2009). La escuela entre el topo y la serpiente. En: *Topos para un debate de lo educativo*. www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/topos4.pdf.
- RENDUELES OLMEDO, G. (2009). Medicalización, psiquiatización... ¿despsiquiatización? *Con-Ciencia Social*, 13, 17-39.
- RENDUELES OLMEDO, G. (2004). *Egolatría*. Oviedo: KRK.
- RODRÍGUEZ VICTORIANO, J.M. (2005a). El conflicto entre la democratización del conocimiento y la globalización de la ignorancia en el capitalismo informacional: informar, comunicar, conocer. *Tempora: Revista de historia y sociología de la educación*, 8, 79-96.
- RODRÍGUEZ VICTORIANO, J.M. (2005b). Miradas desde la sociología crítica: presentación de la compilación de artículos del seminario internacional de sociología crítica "Jesús Ibáñez". *Arxius de sociología*, 12/13, 7-12.
- RODRÍGUEZ VICTORIANO, J.M. et al. (2005). *Pensar nuestra sociedad global*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- ROSE, N. (2005). *Inventing ourselves: psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THE PRESIDENT'S COUNCIL ON BIOETHICS (2003). *Beyond Therapy: Biotechnology and the Pursuit of Happiness*. Washington, D.C.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (1995). *Foucault. La historia como crítica de la razón*. Barcelona, Montesinos.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (1997). *Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España. Siglos XVI-XX*. Madrid: Akal.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2002). *Pierre Bourdieu. La sociología como crítica de la razón*. Barcelona: Montesinos.
- VÁZQUEZ GARCÍA, F. (2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*. San Sebastián: Gakoa.
- VVAA (s/f): *Los grupos de discusión, su metodología*. Ponencias y discusiones grabadas en tres DVDs con participación de Jesús Ibáñez, Colectivo IOE, Ignacio Fernández de Castro, Carmen Elejabeitia y otros.