

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PROCESOS DE FILIACIÓN SIMBÓLICA EN JÓVENES QUE DEJAN DE ASISTIR A LA ESCUELA

Ana María Viscaíno¹

Recibido: 30/07/2013

Aceptado: 13/09/2013

Resumen

El presente trabajo pretende reflexionar acerca de la problemática que aqueja a los intentos de democratización y masificación del nivel de educación secundaria en Argentina, a partir de la implementación de su obligatoriedad, propuesta por la Ley Nacional 26.206 y los avatares a los que se ve expuesta la efectiva participación de todos/as los/as jóvenes, en dicha propuesta. En particular se busca introducir interrogantes que permitan analizar y comprender modos posibles en que discursos, prácticas y posiciones subjetivas tienen lugar, marcan posiciones y se articulan en el trabajo de construir lo común e impactan sobre los procesos de filiación simbólica en el caso de los jóvenes que han dejado de asistir a la escuela secundaria.

Palabras clave: educación secundaria, filiación simbólica, obligatoriedad, derecho a la educación

Secondary and symbolic processes affiliation youth stop attending school

Abstract

This paper aims to reflect on the problems besetting attempts at democratization and massification of secondary education in Argentina, from the implementation of its obligation, proposed by the National Law 26.206 and the vicissitudes to which it is exposed the effective participation of all / as young men / women, in this proposal. In particular, it seeks to introduce questions that analyze and understand possible ways in which discourses, practices and subject positions take place, mark positions and are articulated in the work of building the common and impact on parentage symbolic processes in the case of young who have stopped attending school.

Keywords: secondary education, affiliation symbolic obligation, the right to education

¹ Docente investigadora del Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, UNCPBA- Av. Trabajadores 2653. Olavarría. Pcia de Buenos Aires, Argentina
Email: aviscaín@soc.unicen.edu.ar; ana_viscaíno@hotmail.com

1- Introducción

La educación en sentido amplio y en particular los procesos de escolarización que tienen lugar a partir de la constitución del estado moderno, han adoptado históricamente un papel fundamental en la conformación de la trama social y la constitución de la ciudadanía. La trasmisión de valores, conocimientos, normas, pautas de conducta y el conjunto de aspectos que conforman el capital cultural de una sociedad, son objetos de la socialización, que la educación propone, como uno de los mecanismos privilegiados de integración social.

Igualdad, equidad, inclusión, integración son algunos de los conceptos que pretenden o han pretendido dar cuenta de las intenciones explícitas de lograr que el conjunto de la sociedad se vea posibilitada de acceder a los bienes culturales que representan lo común y dan sentido de unidad al colectivo social. No son pocas las tensiones que en torno de estas buenas intenciones se producen y también dispares las interpretaciones acerca del modo en que se comprende y significa la tarea de promover lo común.

Algunas posiciones con cierto tono esperanzador, ponen el acento en las potencialidades que tiene la tarea de educar, en tanto habilita y promueve la integración y participación de los sujetos de la vida en comunidad, favorece los procesos de emancipación y desarrollo personal de los mismos. Otras posiciones en cambio, algo más pesimistas, prefieren alertar sobre los riesgos que subyacen a las propuestas de igualación y unificación, sostenidas en la supresión de las diferencias en pro de reproducir el orden social establecido.

Es en este punto de tensión que propongo introducir algunos interrogantes que permitan comprender modos posibles en que discursos, prácticas y sujetos tienen lugar, marcan posiciones y se articulan en el trabajo de construir lo común. En particular la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario de educación a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.206 y los avatares a los que se ve expuesta la efectiva participación de todos/as los/as jóvenes, en dicha propuesta. La indagación se inscribe en el proyecto de investigación doctoral que llevo adelante en la actualidad², el que a su vez forma parte del proyecto "La educación como práctica sociopolítica. Sentidos y estrategias de inscripción social" inscripto en el grupo IFIPAC-ED3. El mismo sostiene en el tiempo un trabajo de análisis sobre los aspectos socio- político, histórico y filosófico que hacen a la comprensión de los procesos educativos en una sociedad y el modo en que éstos configuran entramados de sentidos que atraviesan a sujetos, instituciones, prácticas y discursos en el contexto educativo y en la sociedad en su conjunto. En este marco se vuelve necesario conocer las lógicas que regulan los espacios y prácticas socio-educativas y los procesos de subjetivación e inscripción socio-política que promueven.

²"Los jóvenes y la educación secundaria. Experiencias educativas y procesos de filiación simbólica en jóvenes que dejaron de asistir a la escuela". Doctorado en educación Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

³ IFIPAC-ED (Investigaciones en Formación Inicial y Prácticas Educativas) es el Grupo de Investigación (NACT) radicado en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNCPBA. Acreditado ante la Secretaría de Políticas Universitarias (MECYT).

2- La educación como práctica socio-política

En términos de Frigerio (2003:4) la educación se constituye en la acción política que permite transmitir el capital cultural a través de las generaciones, distribuir la herencia, designando al colectivo social como heredero. Definida en su sentido amplio y profundo, como proceso de transmisión cultural (Frigerio, 2003, 2004; N n ez, 2007) le da significado a todos los momentos de nuestra vida cotidiana, en tanto ellos implican procesos de aprendizaje permanentes de los que no es posible escapar y que definen los modos en que los sujetos y la humanidad en sentido amplio adopten posiciones, valores, expectativas "adecuadas", conductas "esperadas o correctas" (Meszaros, 2000:40-44).

El intenso trabajo de distribuir la herencia cultural y con ella el conjunto de patrones que regulan la vida en común y que tiene lugar, entre otros dispositivos, a través de la educación, debe ser garantizado para todos los sujetos que componen la sociedad, constituyéndose en un derecho por el que se puede reclamar. Del mismo modo y en sentido opuesto, se espera que los ciudadanos respondan aceptando la herencia y sus condiciones de entrega y distribución y se dispongan a fortalecerla dándole continuidad a través de las generaciones.

La posibilidad de formar parte, de participar de lo que colectivamente se define como "lo común" y ser designado como heredero son algunas de las condiciones y posibilidades que la educación se propone ofrecer a una comunidad y, en tanto tal, podría definirse como uno de los procesos sociales privilegiados a la hora de pensar en propiciar espacios de filiación simbólica de los sujetos. Las acciones de transmisión, que all  tienen lugar, lejos de constituirse en simples actos de pasajes de una generación a otra, implican complejos procesos sociales con una fuerte implicancia política, de tramitación institucional y elaboración subjetiva (Frigerio, 2003, Frigerio y Diker, 2004).

Las preocupaciones en materia de política educativa con relación a dar lugar a la ampliación de los procesos de escolarización, en sus diferentes niveles de enseñanza a partir de la sanción de su obligatoriedad y la pretensión de inclusión para todo/as, así como los avatares por los que estos procesos transitan, señala algunos de los desafíos en esta línea. El marco jurídico y los discursos que en torno del mismo se producen, expresan intenciones democratizadoras, pretensiones de equidad, justicia y ofrecimiento de un futuro mejor para el conjunto de la ciudadanía que no siempre parecen quedar representados en su implementación. Los desafíos que presenta en la actualidad la concreción de la obligatoriedad de la educación secundaria, el efectivo acceso de todos y todas lo/as jóvenes y las implicancias político-ideológicos que sustentan el surgimiento y desarrollo de este nivel de enseñanza, muestra la complejidad que reviste un proceso social de estas características y las implicancias que tienen en la vida social, política y subjetiva de la población.

2.1-La escuela secundaria: procesos de democratización y obligatoriedad

Con la intención de propiciar los procesos de democratización de la enseñanza la nueva Ley de Educación Nacional proclama la obligatoriedad escolar hasta la culminación de la educación secundaria. Sin embargo, la implementación de la misma se ve tensionada por las dificultades que enfrenta la población escolar especialmente la que proviene de sectores más desfavorecidos para permanecer en el sistema educativo y culminar sus estudios secundarios (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2007). Esta problemática, si bien no es nueva, adquiere especial relevancia en la coyuntura actual frente al reto que propone dicha implementación.

Diversos estudios han abordado el problema en términos de las dificultades que los niños y jóvenes encuentran en el desarrollo de su escolaridad, más allá del nivel secundario en las últimas cuatro décadas. Datos que sin duda permiten comprender una antigua preocupación acerca de la inclusión de la mayor cantidad de niños en el sistema educativo ante cada proceso de obligatoriedad en un nivel de enseñanza. El debate internacional muestra la diversidad y amplitud de enfoques, disciplinas y perspectivas teóricas ocupadas en estudiarlo. En particular en Latinoamérica, y sobre todo en Argentina, ha adoptado un gran protagonismo a partir de mediados de los '80 en el contexto de los debates sobre la democratización de los sistemas educativos, que incluían especialmente y como tema crucial, la democratización del acceso y la necesaria calidad del servicio educativo en el logro de la permanencia y el egreso de los estudiantes.

En lo que respecta al nivel educativo en Argentina y, previo a la sanción de Ley Nacional 26.206, éste había alcanzado una paulatina expansión que se fortalece especialmente con la extensión de la obligatoriedad escolar al tercer ciclo o EGB3, a partir del año 1993 con la implementación de la Ley Federal de Educación N  24.195. Dicha expansión fue acompañada con una serie de transformaciones dirigidas a sostener la culminación de este tercer ciclo de la Educación General Básica. Sin embargo estas transformaciones no parecen haber impactado sobre el modelo de la escuela media (actual secundaria) que no parece haberse preparado aún para enfrentar la etapa de masificación actual y albergar a una población con características diferentes a la de los sectores que motorizaron la etapa anterior. (Pinkasz, 2010; en Pastore, 2011).

De esta manera la preocupación por el ingreso y permanencia en el nivel y con ella la de analizar los factores que afectan sobre la problemática así como garantizar la implementación de medidas enfocadas a atenderlo, se constituye como objetivo central de las políticas públicas, especialmente a partir de dar curso a la implementación de su obligatoriedad. Dicha preocupación queda claramente expresada por el Ex Ministro de Educación de la Nación Juan Carlos Tedesco, quien durante su mandato (2007-2009) afirma que "La cantidad de adolescentes que ingresan pero no culminan sus estudios secundarios es un problema que debe ser atendido con urgencia" al tiempo que "es necesario desplegar estrategias para que quienes no acceden logren ingresar" y en este punto se vuelve prioritario revisar las prácticas pedagógicas e institucionales, a la vez que desarrollar estrategias que permitan que los jóvenes puedan acceder, permanecer y tener trayectorias escolares exitosas (op.cit.: 11 y 12).

Desde el ámbito académico el tema también ha requerido de especial atención en los últimos años y se han desarrollado una gran cantidad de estudios que buscan atender a las características y condiciones en el que se desarrolla la obligatoriedad de la enseñanza secundaria en nuestro país, así como los sentidos con los que este nivel de enseñanza se ha significado y desarrollado en el tiempo (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002 y 2005; Duschatzsky y Corea, 2002; Dussel, Brito y N n ez, 2007; Beech y Larrondo, 2007), así como aquellos estudios que se enfocan en el análisis de las políticas públicas destinadas a propiciar el desarrollo de la escolarización secundaria de jóvenes y adolescentes en el contexto de grandes ciudades y el alcance de las innovaciones propuestas (UNICEF, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2012).

Otros más preocupados por la transición de los jóvenes hacia la vida adulta y el modo en que se piensan las políticas públicas en relación a la articulación educación y trabajo, sobre todo en los sectores más desfavorecidos (Jacinto, 1999, 2000), así como la impronta que la educación ha tenido sobre las posibilidades de movilidad social

y/o la de constituirse en un espacio simbólico de inclusión social (Meckler, 1993; Duschatsky, 1998; Jacinto y otros, 1999; Tenti y otros, 2000).

Otras líneas de investigaciones más centradas en comprender las causas del abandono desde la perspectiva de los actores, considerando la obligatoriedad y universalización de la educación secundaria y los cambios que se presentan en relación a la población que comienza a asistir a las escuelas, se preguntan por las condiciones y características institucionales que se ofrecen para atender “a todos” bajo un formato, prácticas y sujetos preparados históricamente para atender a “unos pocos”. Podrían ubicarse en este grupo de investigaciones las indagaciones y análisis realizados por Sburlatti (2009); Binstock y Cerrutti (2005); Binstock, Cerrutti y Gallart, (2009); investigaciones de la SITEAL (UNESCO-OIE) (2007, 2008, 2011); estudios de la PREAL (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe) a través del Fondo de Investigaciones Educativas (2005, 2006 y 2009).

Previo a la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario y en marco de la ampliación del tercer ciclo de la EGB y las dificultades que comienzan a visualizarse, surgen estudios interesados en comprender el sentido que los jóvenes daban a la escuela y las percepciones construidas por ellos acerca de dejar de asistir. En este grupo de estudios se encuentran los llevados a cabo por Corbetta y Roisman (2001), bajo la coordinación de Débora Kantor y los de Duschatsky y su equipo sobre todo a partir de las investigaciones desarrolladas desde el año 2000 (Duschatsky y otros, 2001, Duschatsky y Corea 2002, Duschatsky y otros, 2003, Duschatsky, 2007).

Queda expresado a través de las preocupaciones propias del ámbito político y académico la necesidad de analizar e intervenir sobre los procesos de *inclusión educativa* y la democratización del acceso a los sistemas de enseñanza, tendientes a garantizar el ejercicio pleno del derecho a la educación.

En este sentido la Ley de Educación Nacional expresa que la educación y el conocimiento en tanto bien público y derecho personal y social serán garantizados por el Estado, volviéndose prioridad nacional y motivo de política de Estado. Política dirigida a “(...) construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación” (Art. 2° y 3° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206).

2.1.1-Dificultades de acceso y permanencia: sentidos, discursos y lógicas en torno del problema

Los resultados de aquellas investigaciones abocadas a indagar sobre la problemática de la deserción escolar desde la perspectiva de los jóvenes que han dejado de asistir a la escuela secundaria o nunca ingresaron, dan cuenta de que, contrariamente a lo que señalan algunos discursos sociales, los jóvenes que han dejado de asistir a la escuela se ven impactados de diversas formas al dejar de pertenecer al grupo escolar. Muchos de estos estudios datan incluso de tiempos previos a la implementación de la obligatoriedad del nivel secundario de seis años y se encontraba en plena implementación de la obligatoriedad de la educación general básica de nueve años que implicaba la inclusión y permanencia de los jóvenes en la escuela hasta los 15 años aproximadamente. Los sentimientos ambivalentes ligados al tránsito por procesos educativos escolarizados y como contrapartida, el sentido de pérdida de un lugar común depositado en el colectivo escolar adquiere paulatina fuerza en el grupo de jóvenes, en tiempos en los que la sociedad y las políticas de estado instalan colectivamente su valor jurídico y social.

Se infiere de los relatos de los jóvenes significaciones encontradas que señalan, por un lado, el alivio de no transitar por experiencias educativas que les han ocasionado diferente tipo de frustraciones y, por otro, la presencia

de cierta nostalgia por la pérdida de una rutina cargada de encuentros y símbolos que definen sentidos compartidos en el marco de un colectivo escolar. Se encuentra en la mayoría de ellos, relatos que dan cuenta de experiencias sociales y escolares cargadas de frustración, desamparo y una posición de ambivalencia respecto del sentir que acompaña el formar o no parte del proyecto educativo escolar. El tiempo transcurrido en la escuela y en particular los primeros pasos recorridos en el nivel secundario han fortalecido, en muchos casos, las percepciones desvalorizantes que los jóvenes tienen de sí mismos en lo que respecta a sus capacidades de estudio o de sostener las exigencias propias de la organización escolar. Es común encontrar expresiones del tipo: “yo soy vago, no me gusta estudiar”, “la escuela no es para mí”, “me cuesta estudiar”, “yo no hacía nada, me rateaba y me iba a hacer el novio”, “volvía loco a los profesores”⁴ entre otras, que dan cuenta de la existencia de autopercepciones que se ofrecen como determinantes del fracaso escolar, en gran medida atribuidos a dificultades personales que los ubican por “fuera de lo esperado”. En este sentido la opción de continuar con los estudios o dejar de asistir a la escuela se encuentra cargada de sentimientos contradictorios y, en algún sentido, dilemáticos. La decisión que adopten, de cualquier modo, los ubica en el lugar de no dar cumplimiento a lo esperado. Si deciden quedarse en la escuela, sienten que no logran ajustarse “adecuadamente” a las condiciones que exigen el formato escolar, pero, si por el contrario eligen irse, tampoco lo hacen porque dejan de cumplir con un proyecto educativo pensado para su grupo de edad y cargado de una expectativa social construida acerca de la permanencia en el mismo. La relación con los adultos en estos casos, se ve atravesada por sentimientos mutuos de frustración y desesperanza, caracterizándose por el desencuentro y la dificultad para acompañarse en la tarea de construir lo común. De esta manera no parece tan claro que a los jóvenes les resulte indiferente estar o no en la escuela, que no impacte negativamente la decisión de dejar de asistir a ella. Este acontecimiento se presenta en sus vidas como un problema difícil de resolver y que, en la mayoría de los casos, se define luego de haber transitado por largos períodos de fracasos y frustraciones y a pesar de los cambios que esta situación genera en sus vidas y las repercusiones que tiene en los adultos referentes y cercanos a ellos/as.

Los sentidos con los que se construyen ideas y discursos sobre lo esperado, valorado, desestimado en una sociedad y en particular respecto de los jóvenes y la escuela parecen jugar un rol importante en los procesos de auto percepción y adjudicación de responsabilidades en torno de lo no esperado, en los jóvenes que dejan de asistir a la escuela, más aún a partir de la implementación de la obligatoriedad en cada etapa de ampliación y masificación de la enseñanza. Discursos, que señalan un modo subjetivo de estar e incluirse como parte de la trama social y que se ofrecen como instrumentos que pretenden preservar un orden social (Kiel, Zelmanovich, 2009).

Una frase que suele utilizarse en la población en general y en las instituciones educativas en particular, para identificar a los jóvenes que no se ajustan a lo esperado, expresa la idea de que “a estos chicos no les interesa nada”, suponiendo que sus acciones o decisiones son producto de conductas desajustadas, carentes de responsabilidad y consideración para con la norma y ante las que rápidamente se responde con la reprobación y sanción.

⁴ Expresiones de las entrevistas realizadas a jóvenes que han dejado la escuela secundaria, en el marco del proyecto de investigación doctoral y del grupo IFIPRAC-ED. FACSO-UNICEN 2011-2013

Es un desafío sin duda, en este punto pensar acerca de la “adjetivación” negativa de la que muchas veces son objetos los jóvenes y los efectos que estas construcciones discursivas podrían producir tanto en el plano político como subjetivo (Frigerio, 2008). Si consideramos que la educación se constituye como uno de los dispositivos políticos puestos al servicio de favorecer procesos de integración social y filiación simbólica de los sujetos, cabe preguntarse en este sentido  qu  características adopta la oferta filiatoria que se propone en estos casos?, será un tipo de inscripción desafiliada de lo común y cuya representación se caracteriza por ubicarse en la denominación “no como los otros”? Cabe para ellos entonces un tipo de filiación signada por la negatividad y sobre la que se sostienen un tipo de prácticas basadas en principios reeducadores y de protección y asistencia?

La lucha por evitar la reproducción de las desigualdades y desafiar las profecías de fracaso se vuelve una tarea ineludible que es posible enfrentar en tanto podamos construir lo común, lo de todos, sobre la base de autorizar el pensar de todos y no de unos pocos. La violencia en la que suelen incurrir muchos de los discursos sociales asentados sobre lógicas segregativas no hace más que propiciar procesos de desintegración social más que de integración, a la vez que impactar sobre los procesos de filiación simbólica de los sujetos que son motivos de segregación. La privación del reconocimiento social del que son objeto los jóvenes no hace más que profundizar las desigualdades y el malestar que éstas les generan, sobre todo en lo que respecta al establecimiento del lazo social y el desarrollo y concreción de su proyecto vital.

3-Experiencias de filiación simbólica: entre capitales y deudas parece jugarse lo heredado

Retomando la idea de la obligatoriedad con la que se define la educación secundaria en la actualidad y analizando la incidencia que esta condición tendría sobre la decisión de los jóvenes de ingresar, permanecer o concluir los estudios, es que cabe retomar algunos datos estadísticos que expresan las tasas de escolaridad para los jóvenes de 13 a 17 años en el tiempo. Un estudio de la DINIECE (2009) afirma que desde los inicios de la masificación de la educación primaria se hallaba una tendencia a la ampliación de escuelas y de matrícula secundaria (mucho antes aún de que se diera su organización a nivel nacional y más aún su obligatoriedad) que puede verse en el incremento de la población de 13 a 18 años que se encuentra escolarizada en el nivel secundario desde 1914 (3%), pasando en 1980 al 38.3% (Braslavsky, 1987), en 1991 a una tasa neta con un promedio nacional de 59.3% de la población entre 13 y 17 años; y, para 2001, este porcentaje se elevaba al 71.5% (Cappellacci y Miranda, 2007). La ampliación de la Educación General Básica a 10 años con la Ley Federal se propone trabajar para la inclusión del porcentaje de los adolescentes de entre 13 y 14 años que, según el Censo Nacional de Población y Vivienda de 1991, se encontraban aún fuera de la escuela, a la vez que diseñar estrategias de retención para los que se encontraban asistiendo y presentaban algunas dificultades para permanecer o hacerlo en los tiempos previstos (Gluz, 2000).

Si nos centramos en los datos estadísticos podría pensarse entonces que un grupo importante de jóvenes asistían y terminaban los estudios secundarios cuando éste nivel educativo no se había dispuesto aún como obligatorio y era una opción entre otras posibilidades. Podríamos preguntarnos en este punto,  qu  de la escuela secundaria era significado como valioso para que este grupo importante de la población la tomara como una opción a elegir? Para Tenti Fanfani (2003) a pesar de que aún persistan múltiples dificultades para lograr que todos los

jóvenes se encuentren escolarizados, las demandas sociales por más educación se han mantenido vigentes conformando una suerte de "obligatoriedad social" a la que en la actualidad, se le suma la "obligatoriedad legal", por lo que considera que la masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza secundaria, tanto para la sociedad como para sus protagonistas: docentes, alumnos y familias. Es en este punto que cabe preguntarse entonces  qu  de la escuela secundaria, en la actualidad, no es significada en un sentido de obligatoriedad -social o legal- para el grupo de jóvenes que han dejado de asistir o nunca ingresaron a la escuela secundaria?,  qu  ocurre con los jóvenes que antes y después de la obligatoriedad no concurren a la escuela? Algunos de los que han sido consultados en época de obligatoriedad, no parecen mostrar una preocupación en torno de no estar dando cumplimiento a una obligación marcada por la ley, sino más bien un padecimiento ligado a "no ser parte", a sentir cierta nostalgia o arrepentimiento por no ser parte de la rutina escolar propia de los chicos de su edad, a ubicarse en el grupo de "los otros", a representarse "por fuera" de lo que la mayoría de jóvenes de su edad deciden hacer o bien un malestar por no cumplir con la expectativa de los padres o adultos significativos respecto de terminar los estudios secundarios. En tanto la nostalgia parece estar más ligada a haber perdido el vínculo con sus amigos y compañeros de escuela, la intención de volver a ella en un futuro, se encuentra más centrada en cumplir con un deseo o pedido de los padres.

Al respecto podría complejizarse la idea antes mencionada por Tenti Fanfani (op. Cit) acerca de los tipos de obligatoriedad con los que se significa la educación, encontrando en este malestar de los jóvenes un sentido de incumplimiento que no parece ligarse a lo legal y quizá tampoco a lo social, en términos de demanda de mayor educación, sino más bien a sentidos relacionados con el establecimiento o sostén de los lazos sociales y familiares que se han perdido o podrían perderse o debilitarse. Una de las ideas que aparecen con fuerza en sus relatos refiere a la necesidad de establecer como un estado de situación que identifique y diferencie a los jóvenes según la relación que establecen con la escuela, configurando diferentes grupos a partir de los que ellos mismos se definen como más o menos cercanos o con sentido de pertenencia. Est n, por un lado, los que no van a la escuela y dentro de éstos, los que dejaron porque son "vagos o plaga" o bien los que la dejan "para laburar" y, por otro, los que asisten, dentro de los que se diferencian aquellos que se ubican como semejantes a ellos (han sido sus compañeros) o por el contrario otros más distantes a quienes definen como los que "nacieron en cuna de oro y se llevan el mundo por delante"⁵. Establecen, a partir de esta caracterización, diferentes alternativas de pertenencia o filiación que los hace o haría sentir, ser y formar parte de lo que se piensa y proyecta en lo común, de constituirse y sentirse como semejante.

La pertenencia a un grupo y, por el contrario, excluirse de otro parece otorgarles una identidad que les da un sentido de pertenencia y los ubica en un lugar común como contracara de aquel que define al "lugar de la mayoría" como lugar perdido o difícil de transitar. De este modo no parece percibirse a simple vista que estos jóvenes se sientan desafiliados de un lugar común. Más bien sería necesario preguntarse si hay un único común o si las percepciones, discursos y enunciados de los sujetos representan un mismo común.  Habr a un único común que designa al colectivo social o podríamos hablar de una diversidad de "comunes" a los que es posible filiarse aunque

⁵ Expresiones de jóvenes entrevistados, que han dejado la escuela secundaria, en el marco del proyecto de investigación doctoral y del grupo IFIPRAC-ED. FACSO-UNICEN 2011-2013

algunos no formen parte de aquel “común” significado por la sociedad y las políticas de estado como el que incluye “a todos”? ¿Este “incluir a todos” que las leyes, las prácticas o quienes hacen a la jurisprudencia, se encargan de instalar, refiere a la idea de un común para todos” o más bien “un común para todos los que respondan de la manera esperada”? En este sentido ¿podría pensarse que estos jóvenes se sienten desafiados de lo común valorado positivamente por la sociedad y como contrapartida encuentran puntos de filiación con otros comunes que, por el contrario, quedan cargados de un valor social negativo?

Si la educación se constituye como unos de los mecanismos sociales por excelencia que posibilitan la transmisión de la herencia cultural y el fortalecimiento de los procesos filiatorios que identifican a un sujeto como semejante, *¿qué formas adoptarían estos procesos en el caso de los jóvenes que no se incorporan a la escuela secundaria o la dejan antes de concluirla?* La presencia de un rechazo a la propuesta, por parte de algunos jóvenes, se instala al menos con esta parte de la oferta filiatoria que significaría la educación secundaria, ya que en la mayoría de los casos han concluido con los estudios primarios y recibido como contraparte el legado social que la misma se propone transmitir. El rechazo al acceso o permanencia a la escuela secundaria parece colocarlos en una situación también diferente respecto de lo que se les destinará como legado. Si pensamos la herencia en términos jurídicos sabemos que no siempre ésta remite a un capital (a un activo) a recibir sino que junto con los capitales también se heredan las deudas de sujetos, grupos, instituciones de tiempos pasados. Estableciendo algunas analogías podríamos apresurarnos a pensar que en términos de procesos sociales y educativos, filiaciones y herencias no siempre es posible heredar lo que cuenta como capital simbólico, sino también las deudas que, en este caso, adoptarían la forma de deudas sociales que no siempre son posibles o simples de saldar. En este punto cabe preguntarse: ¿cuáles serían las deudas sociales posibles de heredar? ¿Son las deudas que la sociedad sostiene a través de las generaciones, las que al no pagarse se hacen presentes y se activan en las prácticas y la vida cotidiana de estos sujetos? *Complejizando la hipótesis que remite a pensar en diferentes “comunes” de filiación posibles en una sociedad, podría pensarse que en tanto unos quedan filiados a lo común que se identifica con el capital social, otros lo hacen a la parte de lo social que remite a la deuda, a lo no elaborado, a lo no resuelto y por lo tanto negativizado.* La expresión de esta herencia parece mostrarse en gran medida en sus cuerpos, acciones, expresiones y prácticas que muchas veces los ubican identitariamente en el lugar de lo no deseado, lo inesperado o, más aún, lo despreciado.

Se garantiza, de este modo, la transmisión intergeneracional, en este caso de la deuda, lo no resuelto que, en tanto parte constitutiva de la sociedad, no puede ser olvidada⁶. No parece producirse interrupción en el proceso de la transmisión en estos casos, sino más bien transmisión de una parte, aquella que refiere a lo negativizado de la sociedad, a la deuda social largamente acuñada con determinados sectores de la población. Tiene lugar, de este modo, un tipo de filiación reconocida a través de una inscripción marcada como “son el resto”, resto entendido como “lo sobrante” que merece atención ya que se tiene que garantizar su permanencia, su existencia en la medida que el ser y existir de este sobrante está puesto al servicio de sostener con fuerza “el nosotros” y “los otros”. Es en este punto que podría pensarse en la *carga positiva implícita con la que se da lugar a su existencia* a pesar de la negativa

⁶ El papel del recuerdo que se juega en los procesos de transmisión intergeneracional es un concepto desarrollado por Frigerio (2008). La autora define estos procesos como “una apuesta contra el olvido”, que, por otro lado, no siempre se lleva a cabo en algunos territorios simbólicos dando lugar en estos casos a una interrupción de la transmisión (op. Cti: 79).

que caracteriza su presentación y nominación explícita. Frigerio (2008) lo plantea en términos del interjuego entre quienes parecen estar incluidos y los que ocupan el lugar de los marginados y expresa "... marginalización requerida por el grado de beneficio, que los llamados incluidos obtienen a costa de crear restos sociales cada vez más numerosos" (op. Ct: 92).

Si bien estas reflexiones apuntan a señalar en forma un tanto polarizada las relaciones intergeneracionales y la cuestión de la herencia en juego, es a los fines de identificar con mayor claridad algunos aspectos que, a mi entender, merecen ser destacados para comprender la problemática de los jóvenes y la educación secundaria como se ha venido planteando. Sin embargo y retomando a Frigerio (op cit.) reconocemos que no es posible pensar el encuentro intergeneracional en términos polarizados, sino más bien signado por la complejidad y la producción de múltiples maneras de relacionamiento que se define en un sin fin de combinaciones posibles entre propuestas, sujetos, instituciones y prácticas y en las que se posibilitarán mayores o menores espacios de habilitación en el marco de dicha relación.

Podríamos alertarnos en este punto acerca de la importancia y el papel que tiene la educación y los discursos y prácticas que, en torno de ella se construyen, en el desarrollo de los procesos de subjetivación de los ciudadanos. En particular pensar acerca de *la repercusión que podría tener para los jóvenes que dejaron la escuela secundaria o nunca asistieron a ella, el hecho de no sentirse parte de un colectivo social conformado para su grupo de edad y que se ofrece como una propuesta socio-política de filiación simbólica.*

3.1-La filiación simbólica como oportunidad de inscripción en el relato genealógico

Si pensamos en los sentidos con los que ha sido pensado el concepto de filiación simbólica encontramos que el mismo se encuentra representado por la idea de una relación de asimetría y de mutua dependencia que se establece entre dos partes que, a su vez, dependen de un entramado que las excede, regula y se ofrece, en sí mismo, como un Otro ante el que ambas tienen la obligación de responder. Este Otro (Ley, Dios, Derecho, Comunidad) se constituye como un tercero garante sobre el que la relación de las partes ven posibilitadas su incorporación/encadenamiento/pertenencia a un colectivo que representa algo de lo común a través del tiempo. Es lo común conjuntamente con la acción real y simbólica de producir lazo e inscripción lo que da garantía de cierta continuidad y unicidad que define al colectivo en su identidad. Pero el colectivo no podría tener existencia o continuidad si no fuera por la presencia paradójica de sus opuestos como son la discontinuidad, las rupturas, las inconsistencias que posibilitan la habilitación de lo nuevo por venir.

De esta manera la filiación representa un lazo que excede la relación dual y natural entre las partes para inscribirse en la terceridad y en la historia, dando cuenta de su dimensión política y simbólica.

Legendre (1996), en este sentido, deposita en el relato genealógico producido por la institución jurídica la posibilidad de filiación subjetiva y organización simbólica del ser humano, de que éste tenga la posibilidad de ubicarse en la cadena inter generacional y habite una historia. Es la marca de la Ley, el enlace simbólico con una Referencia fundadora, la que da lugar al surgimiento del sujeto. El Derecho es, para él, el mecanismo que instaura y regula la subjetividad en Occidente y desde esta posición la filiación se constituye en un asunto de índole institucional. La Ley se transmite, la historia se produce y el sujeto se asegura cuando se le asigna un lugar en el espacio genealógico, cuando es insertado en la sociedad (citado en Bellido, 2008).

Es a partir de este espacio genealógico que el sujeto encuentra la oportunidad de inscribirse en una historia singular, una historia que se escribe a partir de relaciones de disponibilidad y de posiciones desde las que el sujeto va produciendo su destino. Los eslabones de la cadena en el recorrido genealógico sitúan al sujeto en un diagrama de posibilidades para el ejercicio de la acción (op.cit: 172, 173).

En este proceso de transmisión el sujeto se ve interpelado por un mensaje que lo convoca a continuar en el camino de sus antepasados. Mensaje que adquiere el sentido de una llamada que pide ser escuchada y obedecida pero ante la que el sujeto tiene la oportunidad de responder desde su propia interpretación y ante la que puede o no obedecer. Relatos y frases que habilitan a la filiación, que interpelan a dar continuidad a la historia, a no desconocer las marcas que identifican nuestro pasado pero también a reconocer las líneas que demarcan nuestro futuro. El imperativo, que la frase enuncia, no es simplemente una orden a la que el sujeto debe obedecer sino una convocatoria que adquiere más el sentido de un mandato que de una orden (Kreszes, 2005:29). Es en este punto que se hace importante conocer el sentido que tiene para lo/as jóvenes que dejaron la escuela responder negativamente a esta interpelación, al tiempo que identificar sobre qué llamado/s se sienten convocados a responder y a participar.

4- Reflexiones finales

Pensar una “educación secundaria para todo/as” se afirma en la idea de gestionar una política de estado, en materia educativa, que garantice la igualdad de oportunidades ofreciendo a “todos/as los/las adolescentes y jóvenes el derecho de asistir, permanecer y terminar la escuela”. En este sentido se hace visible la obligación del estado de dar cumplimiento a un derecho ciudadano, entendido como un “mandato” que el conjunto de los argentinos se da “por primera vez como sociedad” con la finalidad de habilitar a los jóvenes para el “ejercicio pleno de la ciudadanía, que puedan continuar sus estudios e ingresar al mundo del trabajo” como queda expresado en uno de los documentos que respaldan la presentación de los lineamientos antes mencionados (Secundaria para todos. Ministerio de Educación de la Nación).

Uno de los principales compromisos asumidos por la Nación ante la implementación de la Ley de Educación, se enuncie como la prioridad de “garantizar la Obligatoriedad de la Educación secundaria. Una educación para asegurar un futuro mejor para las generaciones venideras, con mayor equidad y justicia”. A lo que se agrega: “Y estamos convencidos de que la secundaria obligatoria debe ser un derecho para todos y se debe mejorar en cada escuela lo que se enseña y lo que se aprende” (Secundaria en el Bicentenario, 2010). Cabe preguntarse en este punto:   sobre qué aspectos debería asentarse la garantía de cumplimiento de un derecho como el de educación secundaria?   En qué términos o bajo qué coordenadas se produce el interjuego entre mandato, orden, sumisión y derecho? El modo en que quedan expresadas las intenciones del estado en materia de educación en este caso, parece estar conjugando de manera confusa derechos y deberes tanto de los ciudadanos respecto del estado como de éste respecto de los primeros. Podría plantearse en este punto que lo que debe garantizarse desde el estado, respecto de la obligatoriedad, es la puesta en marcha de las medidas necesarias para que las condiciones de ingreso, permanencia y egreso sean las adecuadas para que “todo/as” puedan sentirse parte de la propuesta y efectivizar el proceso educativo en su totalidad de tal manera de propiciar efectivamente un espacio social en que todos/as se sientan reconocido/as y habilitado/as a formar parte.

La política educativa asume que la acción del estado se centra en procurar, ofrecer y garantizar las condiciones para los jóvenes y adultos sean incluidos/ integrados social y culturalmente y que la escuela es una de las vías privilegiadas para lograrlo. Ahora bien parece haber dificultades para que la escuela secundaria responda a esa demanda y en este sentido se analizan no solo los factores macro políticos e internacionales que impactan sobre el problema sino también lo que refiere al carácter selectivo que dio origen al surgimiento de la escuela secundaria y a las condiciones de las prácticas educativas en las instituciones y la vulnerabilidad y exclusión social a la que se encuentran sometidos muchos jóvenes y adultos, que amerita ser pensado y abordado.

En este punto se sostiene que la escuela debe recuperar el sentido de integración (transmisión y recreación de la herencia cultural) con la que ha sido pensada y para ello es necesario que lo/as jóvenes cuenten con una propuesta educativa igualitaria, más allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan. La obligatoriedad del nivel viene a poner en escena este problema, sobre todo la pregunta por las trayectorias educativas de los estudiantes que se esperan asistan. Es desde allí que la mirada se dirige hacia el interior de la escuela, sobre sus propuestas y las experiencias del encuentro intergeneracional que allí se ofrecen como también las condiciones pedagógicas en las que llegan los chicos para lograr el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo. Sin embargo y a pesar de las buenas intenciones que parecen estar enunciadas en los documentos oficiales, éstas estarían lejos de corresponderse con las posibilidades reales de que exista una escuela que trabaje en esta línea o que al menos logre producir, desde sus propuestas e intervención una oportunidad a que el lazo filiatorio tenga lugar. Al menos un lazo de filiación que represente "un común para todo/as".

Si retomamos la idea de el ser humano necesita producir referencias institucionales en las que creer y donde cobijarse (Bellido, 2008) podríamos preguntarnos  qu  de la escuela secundaria no se torna una referencia institucional valiosa para lo/as jóvenes, una referencia simbólica a la que valga la pena ligarse?,  qu  de la escuela secundaria no se ofrece como un lugar en el que creer y cobijarse?,  qu  otras referencias institucionales o procesos que hagan institucionalidad se ofrecen como opciones que les propongan un sentido de filiación del que valga la pena sentirse parte?, o por el contrario  existen otros procesos normativos que (al decir de Bellido, en referencia a Legendre, 1996) se conforman como una suerte de autoservicio normativo, de una legalidad sin derecho?, propias de las experiencias totalitarias o de los procesos de suicidio estudiados en Occidente (op. Cit.). Cuestionamientos que apuntan a poner la mirada sobre las tensiones que se producen en el marco de las prácticas y los discursos, en este caso respecto de la educación secundaria y los jóvenes a los que el nivel se dirige, y el modo en que éstas impactan sobre las ideas, autopercepciones y acciones de los jóvenes que no se incluyen en ella produciendo, en muchos casos, intervenciones cargadas de miradas y prácticas estigmatizantes, desvalorizantes, que lejos de habilitar al lazo y la vitalidad los sume en la desesperanza, el rechazo y la impugnación. Vínculos quebrados, lazos sociales debilitados y sujetos devastados en la posibilidad de creer, confiar y crear un futuro por venir. Sujetos que, en casos extremos, no perciben sentidos por los que vivir, que transitan por la vida dejándose llevar por un devenir del que no se sienten parte, más que por la intención, en algunos casos, de alertar sobre su presencia. Es sobre este espacio de pregunta que surge la necesidad de pensar en *la responsabilidad que tenemos como adultos educadores en la tarea de promover la vida, de ofrecer en el encuentro cotidiano la pregunta sobre un nosotros que humanice, que de*

sentido y valor positivo a un intercambio que se construye en el deseo de ser parte, de formar parte, de producir lazos filiatorios con sentido y valor social positivo en la cadena intergeneracional.

Referencias bibliográficas

- Bellido, J. (2008) De la glosa a la publicidad. Notas para una lectura de Pierre *Legendre*. Revista de Filosofía Moral y Política N.  39, julio-diciembre, 2008, 289-310ISSN: 1130-2097
- Bugacoff, A. y otros (2000) *Supery  y filiación. Destinos de la transmisión*. Colección Psicología y Psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina. Laborde Editor.
- Cappellacci, I; Miranda, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Documento de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Buenos Aires, Argentina.
- Código Civil de la República Argentina, 1871/1968. Disponible en Internet http://www.justiniano.com/codigos_juridicos/codigo_civil/libro1_secc2_titulo2a3.htm
- DINIECE: *La obligatoriedad de la educación media. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie la Educación en debate. *Documentos de la DINIECE. Nro. 4*, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
- Duro, E.; Perazza, R. (2012) Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. UNICEF. Disponible en Internet www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_30_08.pdf
- Foucault. M. (1980) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona. España, Gedisa.
- Foucault. M. (1970) *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Tusquets Editores
- Frigerio, G.; Diker, G. Comps. (2012) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades educativas-Centro de estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Frigerio, G. (2008) *La división de las infancias: la máquina de etiquetar. Ensayo sobre la enigmática puls n antiarc ntica*. Buenos Aires. Del estante Editorial

- Frigerio, G.; Diker, G. Comps. (2012) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades educativas-Centro de estudios Multidisciplinarios (CEM).
- Frigerio, G. 2003 *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, N 7, México, Crefal, Pátzcuaro
- Kiel, L.; Zelmanovich, P. (2009) Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social. Clase N  5 del Curso Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas. Buenos Aires, Argentina, FLACSO.
- Legendre, P.(2008) *La fábrica del hombre occidental. Seguido de El hombre homicida*. Buenos Aires, Amorrortu editores
- Ley de Educación Nacional N  26.206. Argentina. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. Artículos 2  y 3 . Argentina, Diciembre de 2006.
- Mar , E. (1987) *Racionalidad e imaginario social en el discurso del orden* en Mar , E. y otros Derecho y Psicoanálisis. Teoría de las ficciones y función dogmática (p.p 57-77). Buenos Aires, Ed. Hachette
- Montesinos, M Paula, Sinisi, Liliana; Schoo, Susana (2009) *Sentidos en torno a la "obligatoriedad" de la educación secundaria*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa Ministerio de Educación de la Nación – ARGENTINA, 2009 weblog.maimonides.edu/.../ACCIONES%20DE%20FILIACION.
- Pastore, Ana M. (2011) La obligatoriedad escolar: expectativas y realidades en el sistema educativo argentino actual. Disponible en internet <http://blogs.flacso.org.ar/escuelaviva/2011/02/25>
- Zúniga Urbina, F. (2009) Derecho de sufragio: la debatida cuestión de su obligatoriedad *Estudios Constitucionales, Año 7, N  1*, pp. 361-384, ISSN 0718-0195. Centro de Estudios Constitucionales de Chile, Universidad de Talca.