

# CONVIVENCIA ESCOLAR, FORMACIÓN CIUDADANA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA: LA RELACIÓN ENTRE ADULTOS Y JUVENTUDES COMO FENÓMENO COMPLEJO

*Sergio Bravo Cuevas<sup>1</sup>*

## Resumen

El presente ensayo pretende debatir respecto a un aspecto central de la institución escolar, como lo es la relación entre jóvenes y adultos. Se intenta reflexionar en torno al modo en que se plantean estas relaciones generacionales y dar cuenta de las tensiones que producto de ellas se originan en la escuela. La idea central que orienta la reflexión es que el adultocentrismo implícito en la acción pedagógica logra imponerse –siguiendo a Bourdieu– como forma de violencia simbólica, perpetuando el arbitrio cultural que transmite la escuela como espacio de reproducción social. El autor considera, finalmente, tres aristas desde las cuales pensar la relación entre jóvenes y adultos, a favor de la transformación de las prácticas pedagógicas propias de la institución escolar contemporánea.

Palabras clave: Adultocentrismo, convivencia escolar, formación ciudadana.

## Abstract

This essay expect to debate regarding a central aspect of the school institution, as it is the relationship between youth and adults. Try to reflect about how these generational relationships are raised and give an account of the tensions that are originated in school because of these. The central idea of the reflection is that the implicit adultcentrism on the pedagogic action manages to impose itself –following Bourdieu ideas– as a way of symbolic violence, perpetuating the cultural freewill that the school transmits as a space for social reproduction. The author raises, finally, three edges from which people might think the relationship between youth and adults, in favor of the transformation of the pedagogic practices of the contemporary school institution.

Key words: Adultcentrism, school coexistence, citizen training

<sup>1</sup> Académico UMCE – Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa.

## Introducción

Nos planteamos en el siguiente texto abordar la convivencia en el contexto de la institución escolar contemporánea, enfocando específicamente la relación entre jóvenes y adultos en este ámbito delimitado de interacción humana. Enmarcada en los procesos de cambio que implican las modificaciones de orden político, económico y cultural en un mundo globalizado, la escuela no puede estar ajena a las manifestaciones propias de este “mundo desbocado”, tal como ha dado en llamar Giddens (2007) a esta nueva sociedad fuertemente determinada por las tecnologías de comunicación, en la que se ha modificado en todo sentido la textura de la vida cotidiana. Y sin embargo, en términos generales, la institución escolar mantiene sin modificaciones su estructura tradicional como espacio de interacción y desarrollo humano.

Según Llaña (2011) la consideración de las formas que asume la convivencia en la escuela es un elemento clave para el éxito o fracaso de los objetivos propios de la institución. Sin embargo, las políticas educativas que a nivel macro plantean nuevas formas de promover y gestionar la convivencia no siempre han sido eficaces a la hora de generar procesos que permitan (re) orientar las relaciones humanas en base a significados o interpretaciones que vayan más allá del sentido común como

sustento de las prácticas individuales. En consecuencia, se mantienen en el seno de la institución escolar un entramado de relaciones sobre la base de percepciones estereotipadas y prejuicios respecto del *otro*, lo que se imprime en las prácticas comunicativas que elaboran los sujetos en interrelación, perpetuándose así las estructuras subyacentes al sistema hegemónico patriarcal y adultocéntrico.

Las tensiones propias de la vida en comunidad y las prácticas de resistencia respecto de la normativa institucional desembocan en situaciones de violencia y resistencia activa. Y es que si los procesos comunicativos y de participación democrática requieren el reconocimiento mutuo y la valoración de un otro desde la igualdad como sujeto de derechos, las relaciones jerárquicas y asimétricas que norman y regulan habitualmente la posición de jóvenes y adultos en la organización escolar obstruye desde la autoridad pedagógica la formación para la vida en sociedad, legitimando una estructura de dominación que se reproduce más allá de la institución educativa.

Para el desarrollo de este ensayo, en primer lugar, se considera la institución escolar en el marco de la época contemporánea, como ámbito social que no puede dejar de evidenciar las tensiones y contradicciones propias del mundo globalizado contemporáneo. En tanto institución que se plantea la formación de nuevas gene-

raciones, implica la relación y convivencia de jóvenes y adultos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, temática que será abordada en un segundo acápite. Interesa desatacar la relación asimétrica y jerárquica entre adultos y jóvenes en tanto reflejo de un discurso patriarcal que opone dificultades a una convivencia democrática y que tiende a comprender el mundo adolescente desde la carencia o incompletitud: el que *todavía no es* adulto. Esto último impactaría en los modos de relación al interior de la escuela, particularmente respecto de la aceptación y/o rechazo de la normativa institucional impuesta. Finalmente, se orienta la reflexión a identificar las vías por las que una perspectiva crítica-emancipatoria respecto de la relación de convivencia entre jóvenes y adultos puede aportar en la transformación de la institución escolar.

### **I. La convivencia escolar en el marco del paradójico discurso contemporáneo**

*La palabra Institución proviene del latín Institutus, formado del prefijo In (“hacia adentro”) y el verbo Statuere (fijar, mantener, detener). Si bien originalmente hacía referencia a “lo que está establecido”, su significado derivó a “orden de formación religiosa”, para luego extender su sentido a todo centro de enseñanza.*

*A su vez, la raíz Statuere proviene del latín Status que refiere por una parte a “mantenerse firme en una posición” así como a la “condición relativa o posición social que ocupa una persona dentro de un grupo o conjunto or-*

*ganizado”. Un significado asociado es “el derecho o estatuto jurídico que ocupa cada persona dentro de ese grupo”.*

El modo específico en que se expresan las tensiones y complejidades de la época postmoderna en la escuela ha sido estudiado y comprendido por varios autores desde la paradoja o contradicción (Pérez Gómez, 2004; Bolívar, 2006; Hargreaves, 1998). Más allá de la nomenclatura y enfoque respecto al debate modernidad/posmodernidad, sus reflexiones tienen en común la comprensión del discurso moderno como inherentemente contradictorio; es decir, como discurso contendría en su seno el germen de las paradojas que se acentúan en una modernidad tardía. Una institución tan preciada a la modernidad como lo es la escuela no puede estar ajena a procesos de cambio cultural que impactan en todo campo de acción humana, por lo que en su seno se manifiestan también las tensiones propias de un discurso moderno que empuja hacia muchas direcciones al mismo tiempo y que sitúa a los actores de la comunidad escolar como los responsables de responder a las demandas de esta sociedad cambiante. Y es que ciertamente, la modernidad no llegó a constituir un movimiento unívoco y coherente: baste considerar que al tiempo que las ideas liberales fundamentaban los nacientes estados nacionales en el contrato social y los valores de la “libertad, igualdad y fraternidad”, Marx plantea una aguda crítica a la socie-

dad capitalista, la que genera condiciones de trabajo que favorecen la explotación de la clase obrera y la alienación del sujeto en el marco social.

Así también la escuela evidencia la recepción de esta herencia contradictoria que lega el discurso moderno y se ve enfrentada a propósitos y fines declarados desde el Estado que son difíciles, sino imposibles de conjugar. Por una parte, “declara como misión esencial transformar los procesos pedagógicos hacia una visión humanista, en el sentido de poner al centro de la enseñanza a los propios procesos del educando, en desmedro de una práctica pedagógica mecanicista” (Rojas Alcayaga, 2002: p. 11), pero en paralelo a esta declaración de principios, plantea también como misión ineluctable la de “integrar al alumno a los procesos de globalización y tecnologización mundial, e inserción efectiva en el mercado del trabajo” (p.11). Berman (1982) identifica en esta tensión una *traición* al proyecto moderno dado en la dualidad modernismo/modernización. Asocia al primero al proyecto cultural de la modernidad, que es luego suplantado por el espíritu económico de la modernización, creándose una fractura que marcará la modernidad hasta hoy.

La paradoja que implica el operar por una parte con un discurso humanista, pero en el contexto de un sistema de mercado, regido por la competencia y el individualismo propio de la sociedad capitalista y

neoliberal, ha sido abordada también por Pérez Gómez (1998). El autor plantea que en el contexto de la sociedad positivista industrial, la escuela recibe por una parte la tarea u objetivo de formar para el mundo del trabajo, lo que significa una clasificación social sobre la base de comportamientos, disposiciones y competencias para asignar los puestos laborales. Como función es contradictoria a la formación para la participación ciudadana e intervención en la vida pública –definición de su función asignada por los pensadores Ilustrados en el contexto de la modernidad temprana-, en tanto los valores propios de la vida democrática implican la capacidad de los sujetos/ciudadanos de plantearse un cuestionamiento crítico dirigido a la transformación social. El autor considera que esta contradicción evidencia un trasfondo esquizofrénico que da sustento a la ideología individualista y competitiva, sobre la base de mito que supone que la clasificación (reproducción) social se basa en las diferentes capacidades ante iguales oportunidades.

Entonces, cabe plantearse la pregunta ¿cómo orientar la convivencia escolar en un sentido democrático en el marco de un sistema formativo regulado por principios de individualismo y competencia? En tanto las personas actúan por representaciones del contexto en el que operan, toda acción deliberada tiene una base cognitiva que refleja las normas, estrategias y los su-

puestos del mundo en el que se opera (Cassassus, 2003). Y si esto es así para una organización en general, mayor complejidad y relevancia asume en el ámbito escolar. En su interior, se entretejen los objetivos asignados al sistema, una concepción de roles y atribuciones de cada actor, finalidades, medios y diferentes grados de aceptación o rechazo al discurso hegemónico preponderante que en términos de significado y representaciones atribuidas a este espacio de interacción, determinan el operar individual y –siguiendo al autor- convierten la institución escolar en un espacio de convivencia compleja.

Si a nivel macro el Estado implementa y mantiene un sistema educativo basado en los principios de libre mercado y competencia, la educación es concebida como bien individual y no como proceso orientado a la conformación de una ciudadanía crítica propia de una sociedad democrática. En consecuencia, ya en este nivel la institución escolar se inserta como parte de una estructura jerárquica, determinada unidireccionalmente por las políticas que a nivel de Estado tienden a favorecer la reproducción social. Esto dificulta la significación del rol docente desde la formación ciudadana, en tanto los indicadores con los que una determinada escuela será evaluada obedecen a criterios de resultados academicistas. Eventualmente, desde el mundo de los jóvenes –particularmente aquellos en situación más vulnerable

dentro del sistema- el sentido del proceso formativo disipa su relevancia como vía de incorporación igualitaria al espacio social. La referencia etimológica que da inicio a este apartado, da cuenta del carácter reproductivo de la estructura social en la idea de Institución: se fija y mantiene un orden en un espacio cerrado (hacia dentro) respecto del todo social, fijando “la condición o estatus jurídico del sujeto” en un orden establecido.

## II. La convivencia en las instituciones escolares

*Las palabras Adulto y Adolescente cuentan con una raíz latina común en Adolescere (asociado a la crianza, la nutrición y alimentación). La distinción semántica radica en que el Adolescente se encuentra en proceso de crecimiento (pero todavía le falta algo), en cambio el Adulto ya ha finalizado o concluido el proceso.*

*Un homónimo de Adolescere en latín hace referencia a “prenderse algo en llamas, inflamarse o llamear”. Deriva del verbo latino Adolere que significa tanto quemar o encender como “honrar”. Este último significado se asocia al ámbito sagrado y los rituales religiosos en los que se arrojaban aceites (Lt.: óleo) al fuego ceremonial, provocando chispas y aumento en las llamas.*

Tal como ha sido mencionado más arriba, las formas en que una institución escolar promueve un modo de relación con los otros, de participación en el cotidiano de la organización, así como de la resolución de

los eventuales conflictos propios de la vida en sociedad, son un aspecto central para el éxito o fracaso del centro educativo (Llaña, 2011). Sin embargo, a pesar de la relevancia de la convivencia como ámbito propio de la escuela, su comprensión se ve afectada por creencias y prejuicios que mantienen su significado a nivel latente. Esta invisibilización del otro como sujeto, impacta en los procesos pedagógicos innovadores y en la relación que entre jóvenes y adultos se produce en el seno de la organización escolar. Así, una relación conflictiva entre docentes y alumnos producto de una mutua falta de conocimiento no permite sacar provecho de los eventuales efectos positivos del abordaje formativo de la convivencia en la escuela.

En el marco de la institución escolar, profesores y alumnos asignan sentido a su actuar en ella en base al conjunto de normas atribuidas a cada rol. El docente como adulto impone desde su posición de autoridad el desempeño esperado de los jóvenes, y la expectativa respecto a una conducta específica. Los conflictos surgen, indica Llaña (2011: p. 54), cuando los diferentes estamentos “definen una situación de diversa manera e incluso contradictoria”. Según la autora, esta falta de conocimiento mutuo se imprime en las interacciones que se dan a nivel simbólico y generan expectativas y representaciones de las que surgen conflictos. Sobre la base de las complejas y múltiples acciones individuales, se configura una narrativa identitaria

coherente en términos de la institución, al imprimirse como memoria histórica compartida por sus integrantes. Esta representación conlleva el riesgo de reificación respecto de la naturaleza de las relaciones en la institución escolar, pero además se instala como la proyección de la vida social con un carácter más general, toda vez que se consolida como una realidad cosificada y ajena la intervención humana. Es decir, se reifica la interpretación de la realidad sobre la base de prejuicios y estereotipos fundados en el sentido común, lo que orienta las acciones pedagógicas que contribuyen a la reproducción de la estructura social desde la escuela.

En lo que sigue, se abordan tres aristas desde las cuales la relación entre jóvenes y adultos en la institución escolar puede ser enfocada y que constituyen eventuales barreras a la convivencia democrática basada en procesos comunicativos entre sujetos jurídicamente igualitarios. Su relevancia está dada por el modo en que las relaciones y la construcción de la realidad a nivel de representaciones por parte de los actores de la comunidad van más allá del ámbito de la institución y se proyectan a la vida social y participación (*formación*) ciudadana en general:

#### **a. Violencia simbólica de la acción pedagógica**

En concordancia con las ideas ya planteadas, Llaña (2011) releva el enfoque de

reproducción atribuido al sistema de enseñanza por Bourdieu y Passeron (1977). Desde este enfoque, se considera que “toda acción pedagógica es objetivamente violencia simbólica, en tanto que imposición de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. En el sentido que hasta acá se ha desarrollado, esto implica que desde el mundo adulto se incluyen o excluyen los significados que un grupo opera por arbitrariedad cultural. La comunicación pedagógica inculca dicha arbitrariedad cultural de un modo en que el ejercicio de la autoridad no aparece develado: la autoridad del adulto/pedagogo como condición social para su ejercicio. La fuerza de esta autoridad es asignada por la institución y el sistema en su totalidad.

Para Bourdieu, el mercado de bienes simbólicos dado en el campo cultural cumple una función reproductiva de las relaciones de clase existentes, siendo la escuela la principal institución social “*legitimada para legitimar*” el arbitrio cultural. En tanto función reproductiva de las relaciones de clase, el autor considera que la institución cuenta con autonomía relativa. En este sentido, toda Acción Pedagógica (AP) es una forma de violencia. La enseñanza sirve de esta manera específica a la reproducción de la estructura social de dominante-dominado, legitimando la estratificación en el proceso pedagógico y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural (reificación). La

escuela entonces, como espacio de reproducción social, inculca el hábitus que se perpetúa, asignando sustento a los principios que generan y orientan las prácticas discursivas:

“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, puramente simbólica, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu y Passeron, 1996: p.44).

La Autoridad Pedagógica (AuP) en este marco es indispensable para la Acción Pedagógica. Para que la AP pueda ser ejercida, es condición necesaria que la AuP sea reconocida por aquellos que la sufren:

“La escuela es la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo qué es legítimo aprender. Define lo legítimo de la enseñanza, a pesar que toda cultura es arbitraria. Violencia simbólica es precisamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu y Passeron, 1977, p.19).

## **b. Adultocentrismo**

Sin embargo, la posición de autoridad que ejerce el adulto es también una arbitrariedad cultural. En una entrevista ofrecida por Bourdieu en la que se aborda la juventud como categoría de análisis sociológico, el autor plantea que toda división entre

edades es arbitraria (2006). Sin embargo, la definición de la juventud en diferentes sociedades ha sido y es objeto de lucha. Lo anterior se evidenciaría principalmente en los estereotipos construidos en torno al concepto de juventud, que en el trasfondo dejan fuera por oposición y como pertenecientes al mundo adulto aquellos aspectos que la construcción no incorpora. Así, de igual manera a la que opera el sistema de dominación atribuido a lo masculino y femenino en el contexto del patriarcado, la configuración de la juventud en su trasfondo implica una división del poder como forma de imponer límites y de producir un “orden” igualmente arbitrario en el que cada sujeto debe ocupar su lugar; es decir, es también una construcción cultural y de clase. En el sentido en que lo propone Bourdieu, lo juvenil es una construcción social de traspaso desde las generaciones mayores de las situaciones de acceso y clausura a la mantención del poder. En esto se observa el no-diálogo. El autoritarismo adulto *es* no diálogo.

En concordancia con esta idea, Duarte (2016) plantea que la relación de adultos y jóvenes se da en condiciones de jerarquía y asimetría propias de una cultura adultocéntrica. Para el autor, la construcción social de la adultez es arbitraria y se elabora como un “punto de llegada” asumido como universal dominante, que en consecuencia, niega la condición del “otro” como sujeto en completitud y lo joven se

ve reducido a la carencia. Se transforma así en un elemento más a considerar como factor constitutivo de una sociedad poli-dominante, además de las consideraciones de raza, género y/o clase social.

El origen de la configuración adultocéntrica, señala Duarte, encuentra sus raíces en la configuración del patriarcado, como base que le ofrece sustento. En este sentido, al originarse una relación de dominio de lo masculino sobre lo femenino, los grupos humanos asumen la situación asimétrica y unilateral como posibilidad de orden de lo cultural, social y simbólico. Patriarcado y adultocentrismo estarían relacionados con la distribución asimétrica y unilateral de las posibilidades de participación y control en los procesos productivos, reproductivos y en la creación de instituciones políticas y representaciones simbólicas.

En consecuencia, de la apropiación de la tierra (mundo natural) por el trabajo, el varón se apropia y ejerce dominio sobre aquello que le asegura la reproducción: la naturaleza y las mujeres. Para el autor, más allá de las determinantes biológicas en la instalación de la jerarquía, la menor valoración social y dependencia respecto de los mayores se consolida simultáneamente al discurso adultocéntrico como extensión del patriarcado:

“El adultocentrismo despliega unos procesos económicos y políticos institucionales que organizan materialmente la

reproducción social en diversos ámbitos, delimitando accesos y clausuras a ciertos bienes y a las decisiones políticas que las involucran” (Duarte, 2016: p, 23).

Si los procesos de interrelación social son determinados por el discurso, los procesos comunicativos determinados por la hegemonía del patriarcado imprimen en la relación entre sujetos en igualdad una asimetría y jerarquía de tipo arbitraria. Luego, parece ineludible para la consolidación de procesos democratizadores racionalizar y reconstruir los presupuestos subyacentes que de modo latente asignan significado a las prácticas orientadas por el sentido común de carácter reificado (del tipo “*así son las cosas por aquí*”). Por eso, Llaña (2011) señala que los aprendizajes que generan las prácticas orientadas a la sana convivencia en el entorno *escolar son habilidades y valores que dan sustento a la vida democrática y la participación ciudadana*. La mera existencia de manuales y/o reglamentos de convivencia no necesariamente adquieren sentido y significado para los actores de la comunidad educativa. Desde la perspectiva de los estudiantes, son percibidos como un espacio rígido respecto de las situaciones de violencia cada vez más recurrentes. Pero la institución escolar es producción humana y no puede ni debe en un contexto de formación democratizante experimentarse de otro modo que no sea un producto humano. Por lo tanto, deben develarse los nuevos espacios simbólicos

en que están socializando las nuevas generaciones y qué significados ponen en competencia en una sociedad articulada en torno al consumo y el mercado (2011).

### c. Percepción de riesgo

Para Giddens (2007), los cambios propios del mundo contemporáneo estarían ligados a la revolución tecnológica y la globalización. La transmisión de imágenes y comunicación electrónica instantánea desde cualquier lugar del mundo influye y determina cambios también a nivel político, económico y cultural, lo que modifica el modo de sentir de los sujetos respecto de los efectos de la globalización en casi todo ámbito de acción. Así, por ejemplo, la conexión global conlleva modificaciones en el sentido de pertenencia de las nuevas generaciones a un Estado Nación. Las vías de identificación se desplazan desde los tradicionales símbolos depositarios de una idea de patria o comunidad imaginada a elementos propios de una cultura global: equipos deportivos, tendencias musicales, consumo mediático, son ejemplos de estas modificaciones que implican “un cambio en la textura de nuestras vidas” (p. 8). Así, señala el autor respecto de la sociedad globalizada:

“Es un error pensar que la globalización sólo concierne a los grandes sistemas, como el orden financiero mundial. La globalización no tiene que ver sólo con lo que hay “ahí fuera”, remoto y alejado del individuo. Es también un fenómeno

de “aquí dentro”, que influye en los aspectos íntimos y personales de nuestras vidas” (p.8).

Es posible pensar que la percepción de riesgo, propia de la sociedad contemporánea según indica Giddens (2000), sea también un obstáculo que determina la relación del mundo adulto para con el mundo juvenil en la institución escolar. Si a escala mundial se da una relación entre esta percepción de riesgo y la vuelta al fundamentalismo como asidero, es posible plantear como correlato que al interior de la institución escolar los cambios que evidencia una nueva generación sean significados por el mundo adulto de manera peyorativa y en desmedro de la “propia” construcción de realidad, tanto como pérdida de las relaciones humanas de comunicación, o directamente como transgresión a una valorada relación con la autoridad: aquella que desde este discurso se ha perdido. Cobra así mayor sentido así la afirmación de Llaña (2011, p.34):

“Para los estudiantes la música que escuchan y/o practican, lo que comen (comida chatarra, por ejemplo), los deportes que practican o cómo los practican, sus ropas y accesorios, sus carretes, sus opiniones y su visión de la institución, los clasifican en el espacio escolar y los diferencian radicalmente del otro mundo, el de los adultos”.

Ante estas formas de manifestación de la identidad, parece encontrar la institu-

ción escolar un flanco que atacar; desde el mundo adulto, una posibilidad de riesgo ante lo no significado que se debe erradicar. Se opera bajo la lógica de control en la búsqueda de un asidero de estabilidad en un contexto que no la ofrece. En este sentido, la institución escolar –señala Giddens (2000)- es una institución concha, en tanto se ha vuelto inadecuada para la tarea que está llamada a cumplir, también respecto de la convivencia escolar como formación para la vida en democracia y participación ciudadana.

### A modo de conclusión

*La palabra Joven proviene del latín Iuvenis (ayudar, apoyar o sostener). Este ítem léxico, utilizado por los censores romanos, contaba con un significado diferente al actual y designaba a los sujetos que “sostienen y apoyan la sociedad o son un aporte productivo”.*

Si se ha citado a Pérez Gómez como referente que desataca las contradicciones propias de la escuela en el entramado contemporáneo, cabe afirmar que el autor también plantea la escuela como un espacio de interacción e intercambio propio de transformación. Desde la perspectiva del autor, la institución escolar debe desarrollar de manera radical la función compensatoria ante la desigualdad social. Por otra parte, debe orientarse a la reconstrucción del conocimiento y experiencia asumiendo las prácticas de vida previa en contraposi-

ción a la transmisión de la ideología predominante a través de los medios. De esta forma, la reflexión racional y crítica permitiría la reorganización social. En concordancia, indica Llaña (2011) que hace falta fomentar valores de tolerancia y respeto basados en el *consenso* de las normativas que permitan resolver los inevitables conflictos que genera la interacción humana. Una formación integral y humanista que se plantee como objetivo la participación democrática no puede darse en el marco autoritario que desde la mirada del adulto niegue de participación a los y las destinatarios/as del proceso formativo.

Ciertamente, la práctica docente se ve enmarcada por los valores y principios propios del mercado y la competencia, bajo el halo del logro individual. Sin embargo, es improbable que la reproducción de la estructura social sea el relato que oriente la labor del profesorado en su conjunto. La asignación de sentido a la práctica cotidiana en el aula pasa también por la posibilidad de aportar en el desarrollo de una nueva ciudadanía capaz de reflexionar y modificar las condiciones de desigualdad. Si esto es así, se puede inferir que la reflexión y des-velamiento de la relación del mundo adulto con las nuevas generaciones puede aportar a la transformación paulatina de las prácticas de aula y, más en general, a transformar los modos de relación al interior de la organización escolar sobre la base del al reconocimiento

de una experiencia en el otro que lo valide como sujeto de derechos. Así, finalmente:

“Situación los procesos de enseñanza-aprendizaje y formación integral de las nuevas generaciones en el ámbito de una relación dialéctica entre sujetos activos poseedores de una capacidad reflexiva y las estructuras institucionales jerárquicas y burocráticas se convierte en tarea esencial” (Llaña, 2011: p.33).

### Bibliografía:

Berman, M. & Casullo, N. (1995). *El debate modernidad-posmodernidad* (5a. ed., Cuadernos; 8). Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

Bourdieu, P. (2002) La “juventud” no es más que una palabra. En *Sociología y cultura* (pp. 163-173) México: Grijalbo, Conaculta.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2a. ed., Colección PROA). México: Popular.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des) igualdad* (1a. ed.). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Duarte, C. (1996) Genealogía del adultocentrismo. La constitución de un patriarcado adultocéntrico. En *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan*. Santiago de Chile. Social Ediciones.

Giddens, A. (1999) *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en*

nuestras vidas. Madrid, Taurus, 2000 (e.o. 1999)

Hargreaves, A. *Paradojas del cambio: la renovación de la escuela en la era postmoderna* Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, N° 49, 1998 (Ejemplar dedicado a: Postmodernismo y educación), pp. 16-24

Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2010). *La cultura-mundo : Respuesta a una sociedad*

desorientada (2a. ed., Colección Argumentos ; 416). Barcelona: Anagrama.

Llaña, M. (2011) *La convivencia en los espacios escolares. Una incursión hacia su invisibilidad*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Ed.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.