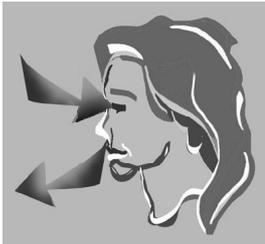


Adolescencia y escolarización secundaria en medios populares: pruebas intelectuales y dinámicas subjetivas

Jean-Yves Rochex*



La tesis principal que quisiera exponer consiste en que la generalización del acceso a la enseñanza secundaria y la prolongación de la escolaridad han contribuido fuertemente a la «democratización» del período y de las pruebas de la adolescencia en los medios populares, lo cual ha tenido como consecuencia una penetración y dramatización recíprocas, tanto de los desafíos escolares como de los desafíos y relaciones intergeneracionales. Por consiguiente, la experiencia escolar ya no puede ser estudiada por sí misma o por su finalidad en términos de «objetivos» de transmisión / apropiación de saberes y técnicas intelectuales, sino que debe ser abordada también como lugar de procesos de subjetivación, de negociación subjetiva con el otro, con uno mismo y con la historia de la cual uno proviene. Esto lleva a su vez a analizar el funcionamiento de la enseñanza secundaria, su capacidad para democratizarse sin negar su especificidad y sus modos de relación con otros campos de la experiencia y de socialización de estos adolescentes que son también los alumnos.

1. Democratización y transformación del período de la adolescencia

La adolescencia no es solamente esa «edad de la vida» que va de la salida del estado de infancia a la entrada en el estado adulto; puede ser descrita como un período de segundo nacimiento de la personalidad (luego de la «crisis» de los tres años y el período edípico que precede al período de latencia), donde vuelven a intervenir y a avivarse las ambivalencias y contradicciones de las construcciones identificatorias anteriores. La etapa de la adolescencia es un tiempo de experimentación y de elaboración de sí mismo, donde el sujeto se encuentra confrontado con la cuestión de la realización de su devenir adulto, con la necesidad de hacer sus pruebas y de crear las condiciones de su independencia futura negociando con los posibles e imposibles que ofrecen a ese devenir las contradicciones de una formación social y de una historia individual.

Pero la adolescencia no es una edad natural de la vida. Es una especie de compás social, que no se presenta bajo la misma forma y con la misma duración y que no comprende las mismas exigencias subjetivas de una sociedad o de una época respecto de otra, o de un grupo social respecto de otro dentro de una misma época y de una misma sociedad. Por ejemplo, la sociedad francesa no experimenta solamente lo que ciertos autores han denominado «una moratoria», una postergación en el tiempo de acceso al estado adulto, sino, de manera mucho más compleja, una desconexión, una bifurcación de las diversas vías de acceso a ese estado. Algunos de los criterios constitutivos de la madurez y de su reconocimiento social son cada vez más precoces: pubertad y ejercicio de la sexualidad genital, dinero de bolsillo y posesión de bienes de consumo privados, posibilidad legal de abrir una cuenta bancaria o de manejar un auto, derecho al voto, etc. Otras en cambio aparecen cada vez más tarde: entrada en la vida activa, inserción y estabilidad profesionales, «instalación» matri-

* Profesor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris VIII Saint-Denis, Francia.

monial, nacimiento del primer hijo, etc. «El período del establecimiento deja lugar a un largo espacio: se atomiza y estalla en diversos momentos de acceso a los atributos de la madurez; el corte con la familia de origen se negocia en autonomías parciales y localizadas y ya no en un paso ritualizado de un estado claramente definido hacia otro» (Chamboredon, 1985).

Así extendida entre una adultización precoz y una infantilización tardía, etapa constantemente prolongada por la suspensión de la inscripción directa en las relaciones sociales, que están cada vez más mediatizadas por las pertenencias familiares, la adolescencia aparece hoy como una mezcla muy extraña de responsabilidad e irresponsabilidad sociales. La negociación repetida de autonomías parciales y localizadas obliga a cada joven y a cada familia a un trabajo largo y permanente de elaboración subjetiva, donde suelen conjugarse confrontaciones, tensiones y crisis. Pero, por lo que suponen de indeterminación y labilidad, por lo que requieren de trabajo reflexivo sobre sí mismo, estos procesos contribuyen en contrapartida a una ampliación considerable de las potencialidades de afirmación, de labilidad y de transformación subjetivas. Con la generalización del acceso al secundario, estos procesos antes propios de los medios privilegiados han ido internándose en el conjunto de las categorías sociales. El acceso de los jóvenes de medios populares a los tiempos de la adolescencia, a la indeterminación, al distanciamiento, a la mayor posibilidad de cuestionar la identidad social y a las exigencias de individuación que lo constituyen, ha sacudido los modos tradicionales intergeneracionales a través de los cuales se cumplía la socialización, por cuanto la escolarización secundaria se realiza fuera del mundo del trabajo, hasta ese momento apoyo esencial de la identificación en medios populares. Cuestionamiento en el cual las personalidades juveniles y adultas son puestas a prueba brutalmente, pero en el que las posibilidades para cada joven de hacer sus pruebas, de producir algo nuevo, inesperado, algún cambio, se acrecientan considerablemente y se nutren de las posibilidades e imposibilidades de la época.

Esto es así porque la adolescencia es también un período de profunda transformación de la relación con el tiempo, de las relaciones entre lo real y lo ideal. Si durante la niñez la realización de este ideal, del modelo narcisista que el niño se ha forjado de sí mismo, puede ser postergado a un futuro indefinidamente lejano, la adolescencia, dado que es el comienzo del devenir adulto y que está así socialmente acompasada, impone a cada uno enfrentarse con las condiciones de realización de este futuro y de este modelo ideal y lo obliga a modificarlo. De modo que la confrontación entre realidad e ideal siempre obliga al adolescente a un difícil trabajo de reelaboración narcisista. Este pasa por un proceso de desidealización de las imágenes parentales y de las valerosas figuras adultas forjadas durante la infancia, imágenes e ideales que son a la vez exteriores al sujeto y constitutivos de una parte de sí mismo, de su proyecto identificadorio. Pasar a ser autónomo y acceder al estado de adulto, confronta al adolescente a la necesidad de emanciparse de referencias y figuras adultas que se han convertido en constitutivas de él mismo. Sometido a la exigencia del cambio (aunque sólo sea de las transformaciones corporales ineludibles), el «drama» del adolescente se teje entre sus aspiraciones a devenir otro, en el cual pueda «sentirse real» y «no instalarse en un rol asignado por el adulto» (Winnicott, 1962) y la angustia de no poder sobrevivir a esos cambios. El trabajo clínico de Piera Aulagnier (1986, 1988) nos ha demostrado que desear y aceptar cambiar, investir nuevos objetos, adoptar nuevas prácticas, de alguna manera cambiar de vestimenta, requiere poder reconocerse y ser reconocido como quien continúa siendo el mismo (*ipse*) a pesar de esos cambios. Proceso también penoso para los padres, quienes deben a la vez acomodar los sueños de niño ideal a las realidades de las transformaciones de su hijo real, y mantener su posición de adulto ante las críticas, los ataques y cuestionamientos de los que ineludiblemente serán objeto.

De esta forma, la prueba de la adolescencia es dolorosa para todos los protagonistas, dado que hacer su balance consigo mismo implica que el sujeto pida cuentas (e incluso que las salde a veces) a

ese tiempo pasado de su vida que deja detrás de sí y a los compañeros, exteriores e interiores, que lo han acompañado y sostenido durante su trayecto. Pero la emancipación subjetiva se realiza a costa de este inventario crítico de aquello que será preservado o abandonado de las imágenes e identificaciones anteriores: el adolescente no puede devenir actor de su propia biografía más que contra sus padres, contra su historia y los proyectos que ellos han formado para él. Pero la palabra *contra* debe entenderse aquí en su doble sentido: a su vez en términos de oposición, de ruptura, e incluso de confrontación, y también en términos de apoyo y de soporte posible. Esta dialéctica del soporte y de la oposición no es más que otra formulación de la dialéctica entre permanencia y cambio, propia de los procesos identificatorios. Dicho en otros términos, justamente la potencia y la solidez de las identificaciones pasadas, la capacidad de las imágenes y los rasgos adultos internalizados para «aguantar» ese trabajo de inventario crítico, son los elementos de los cuales el sujeto podrá extraer los recursos subjetivos que posibilitarán su emancipación de las dependencias y fijaciones familiares.

No obstante, este proceso no se ve restringido a la esfera de las relaciones afectivas e interpersonales, sino que las personas significantes son juzgadas a partir de ese momento según el parámetro de su inscripción en el campo social, dado que el trabajo de inventario crítico, la mirada portada por el adolescente sobre los ideales e imágenes adultas, se nutren de una especie de inversión de las relaciones con las personas y con la realidad social. «Mientras que en los estadios precedentes la sociedad es captada a través de las relaciones constantemente amplificadas con el entorno, y por lo tanto esencialmente bajo sus formas personificadas, esta situación comienza a invertirse: las personas del entorno son vistas cada vez más a través de las relaciones sociales objetivas» (Leontiev, 1975). Los procesos identificatorios se refieren ahora «ya no al ser personal, sino al *ser social* del adulto» (Le Guillant, 1961). La resolución de las contradicciones propias de la etapa de la adolescencia puede lograrse a partir de la tensión entre lo que quedará preservado de las referencias y construcciones anteriores, y lo que el campo de los posibles objetivos de la época ofrece al adolescente como ideales y perspectivas de futuro, como posibilidades de experimentarse en actividades e identificaciones sociales que no lo decepcionen.

Como consecuencia, si «el campo social, las referencias y los apoyos que propone, desempeñan una función esencial» en este proceso identificatorio propio de la adolescencia (Aulagnier, 1984), el mundo de los adultos se encuentra doblemente cuestionado, en sus formas sociales y en sus formas personificadas. Por un lado, la precariedad de las perspectivas, el reino del utilitarismo, las disociaciones sociales propias de un futuro a la vez ofrecido y rechazado, restringen considerablemente el campo de las identificaciones sociales, particularmente para los jóvenes que pertenecen a las categorías sociales más afectadas por la crisis social y económica. Confrontados con un destino que nada aclara, las tensiones propias de la adolescencia se encierran generalmente sobre ellas mismas, alimentando el resentimiento contra el otro o contra sí mismo. Por otro lado, los adultos, todos los que cumplen una función educativa, también son cuestionados como personas, como «representantes de un mundo del cual, aunque no lo hayan construido, deben asumir la responsabilidad, aun cuando, secreta o abiertamente, lo desean diferente de lo que es» (Arendt, 1972). El desasosiego de los adultos que alimentan el desconcierto de las nuevas generaciones, es una de las causas esenciales de «la crisis de la educación», reside justamente en la dificultad o rechazo de los adultos en asumir la responsabilidad del mundo en el cual introducen a sus hijos, dificultad o rechazo que llega a veces a alimentar el fantasma de una sociedad adolescente o monogeneracional.

Es aquí donde uno encuentra fundamentos para preguntarse si la capacidad objetiva y subjetiva de los adultos para ofrecer, desde su lugar simbólico de adultos «representantes del mundo», referencias y elementos de respuesta creíbles a las preguntas que se plantean los adolescentes sobre lo que vale la pena hacer, no se ha visto gravemente afectado por la serie de cambios sociales

que experimentó la sociedad francesa de la posguerra, y por su enlodamiento en las arenas de una crisis social y económica cuyos efectos corrosivos se ejercen tanto sobre los valores y los ideales como sobre las condiciones materiales de existencia. Este proceso afecta por cierto al conjunto de nuestra sociedad, pero sin duda más particularmente a las familias populares, obreras, arraigadas o recientemente construidas, y de manera más exacerbada aún a las categorías obreras masculinas. De hecho, las realidades y la imagen del trabajo masculino en medios populares han padecido mucho más la crisis que las del trabajo femenino, y puede pensarse que esto contribuye en una medida importante, al hecho de que las principales dificultades escolares y sociales se relacionan más frecuentemente con los adolescentes de medios populares.

2. El acceso a la enseñanza secundaria: un porvenir ofrecido y rechazado

La generalización del acceso al primer ciclo de la enseñanza secundaria y la apertura considerable del acceso a las diferentes orientaciones del segundo ciclo, no solamente han «democratizado» la etapa de la adolescencia para los hijos de medios populares, sino que, en contrapartida, la han cargado con sus propios contenidos, desafíos y contradicciones. La enseñanza secundaria no es el simple telón de fondo donde se interpretaría el «drama» de la adolescencia, sino que contribuye de manera no desdeñable a la escritura misma de la obra. Comprender esto requiere remontarse a la historia reciente de las transformaciones de la enseñanza secundaria en Francia.

La generalización del acceso al primer ciclo de enseñanza se produjo durante los años 1960-1975 en un contexto de desarrollo económico, crecimiento y pleno empleo que permitió que, para una promoción por cierto minoritaria pero simbólicamente importante de las clases populares, la escuela, la escolarización, fueran un medio de promoción social y de emancipación cultural. La escolarización secundaria participó así en una desnaturalización de los destinos sociales, en el sentido en que contribuyó a abrir un campo de posibilidades que aprovechó una parte considerable de jóvenes provenientes de medios populares. Haciéndose posibles para una minoría, el éxito y la promoción en y por la escuela pasaron a ser imaginables para todos, dado que todos los alumnos accedían, por lo menos formalmente, a las mismas clases; el fracaso, las desigualdades y la segregación escolares serían temas inaceptables tanto social como familiarmente. En efecto, la enseñanza secundaria y el destino escolar se transforman entonces, para todos los medios sociales, en la instancia esencial donde se pone en juego la distribución de los individuos en la división social del trabajo, donde se juegan también los proyectos familiares así facilitados, las esperanzas que los alimentan y las desilusiones que los afectan. Esas esperanzas y proyectos familiares van a confrontarse muy pronto, por un lado, con la renovación de los procesos segregativos y con el mantenimiento de las desigualdades sociales frente a la escuela y al saber y, por otro lado, con la desvalorización de los itinerarios y certificaciones escolares provocada no solamente por el aumento del número de diplomados sino también por la crisis económica y social que se instala a partir de mediados de los años '70, debido al aumento del desempleo, de la precariedad y al divorcio creciente entre certificación escolar e inserción profesional.

Como consecuencia de esto, se produce un cierre, relativo pero muy importante, del campo de los posibles que la prolongación de la escolaridad y la accesibilidad a la enseñanza secundaria habían contribuido a abrir para las familias populares y sus hijos. La duda recae sobre el proyecto de «salir de allí» por la escuela, elemento estructurante de los proyectos de futuro en estas familias. Cuando más invierten en la escuela, y cuando están más exigidas que nunca en hacerlo, el objeto mismo de esta inversión se diluye. La escuela, el diploma, el bachillerato, se han convertido, casi en un mismo movimiento, en cada vez más necesarios pero cada vez menos suficientes. De esta mane-

ra, el principal aspecto de los objetivos de movilización escolar se oculta o por lo menos se separa cada vez más profundamente. Se produce así una apertura, luego un cierre de las posibilidades ofrecidas por la escolarización, que permiten continuar considerándolos como accesibles para sí mismo y sus hijos, pero al mismo tiempo tildarlos de prohibidos. El futuro se ve simultáneamente ofrecido y rechazado, y esta disociación social contribuye a exacerbar las contradicciones y ambivalencias subjetivas propias de la etapa de la adolescencia y de los desafíos de las relaciones intergeneracionales en las cuales se juega el futuro de la descendencia. El fracaso escolar no sólo se convierte en problema social (Isambert-Jamati, 1985), sino también en drama personal y familiar (Rochex, 1995). Desafíos escolares y desafíos familiares repercuten en dinámicas de interpenetración y de dramatización recíprocas.

En efecto, cada vez más las familias miran hoy a sus hijos a partir de la imagen e incluso de los veredictos que les remite la escuela, y los desafíos escolares invaden y transforman las prácticas familiares, considerándose a la socialización familiar como la encargada de prepararlos para la socialización escolar, e incluso como la que debe suplir sus carencias. De manera inversa, dado que el espacio escolar, y particularmente la escolarización secundaria, se han convertido en el lugar esencial donde se tejen y ponen a prueba los proyectos familiares y las relaciones intergeneracionales, la experiencia escolar de cada adolescente se inscribe en desafíos que la superan, que pesan sobre ella de manera a veces ignorada, pero que puede en contrapartida contribuir a exacerbar o a reconfigurar, y que están sujetos a la historia de la descendencia, a los posibles e imposibles, a las esperanzas y a las renunciaciones que la han constituido.

3. Experiencia escolar y trabajo de secundarización: pruebas intelectuales y pruebas subjetivas

La enseñanza secundaria es un orden de enseñanza donde los alumnos, mucho más que en la enseñanza elemental y de manera mucho más explícita y sistemática, deben cumplir lo que yo llamo, en referencia a Bakhtine (1984), un trabajo de «secundarización» de su experiencia del mundo, de su relación con el mundo, con el lenguaje, con ellos mismos y con el otro. Por trabajo de secundarización yo entiendo un trabajo por el cual lo que hasta ahora ha podido ser adquirido y ejercido solamente como modos de hacer materiales o de lenguaje, como instrumentos-medios de acción sobre el mundo o sobre el otro, pudiendo ignorarse en su utilización y su funcionamiento, debe convertirse en objeto de estudio y de pensamiento, por el cual los saberes pragmáticos de la experiencia primera deben ser objeto de un trabajo de recaptación, de distanciamiento, de interrogación, de redescritión y de descontextualización, y para el cual ya no prima el enfoque de éxito de la acción, sino el de comprensión y desarrollo de las modalidades eficaces de la acción (Piaget, 1974). Las actividades y herramientas semióticas, de representación, son indispensables para un trabajo semejante de secundarización, el cual sólo es posible, para retomar las palabras de Pierre Oléron (1989) «si el sujeto no reacciona inmediatamente ante la situación o el problema planteado, sino que efectúa el desvío por la reflexión, la duda, la movilización o la elaboración de un plan, de un esquema, de una representación de la situación, de su acción y de sus consecuencias». Este aspecto evidentemente no está ausente de la enseñanza elemental, pero lo está de manera menos explícita y sistemática. En cambio, la enseñanza secundaria requiere de manera constante, reiterada y sistemática, poder inscribirse en órdenes de representación secundarios, y por lo tanto de ordenamiento explícito, de reorganización de su experiencia del mundo, en diferentes registros conceptuales, lingüísticos, literarios, estéticos, tecnológicos, etc., que poseen sus gramáticas y normas propias, relativamente independientes de esta experiencia primera del mundo, y que pueden, por

este hecho, permitir retornar a ésta para reinterrogarla, reconfigurarla, instrumentarla de manera diferente y así desarrollarla, elaborarla.

De este modo, por tomar sólo algunos ejemplos, el objeto de la enseñanza de la Matemática en el nivel secundario ya no es solamente la adquisición y el ejercicio de las operaciones y procedimientos y la obtención de resultados pertinentes, sino en igual medida la capacidad de desplegar y justificar un razonamiento matemático que permita construir, convalidar y argumentar un resultado. El objeto de la enseñanza literaria ya no es tanto, como algunos alumnos todavía lo creen, hablar, leer o escribir para transmitir o recibir el contenido, que se supone no es problemático, de un mensaje o de un discurso, sino hablar, leer o escribir para aprender y para pensar, es decir poder, por la lectura de las obras y por el estudio y la producción de textos, apropiarse y reconocer -en los dos sentidos del término, identificar y dar valor- las formas lingüísticas, los géneros textuales, los órdenes discursivos o simbólicos como constitutivos del trabajo de pensamiento, de recaptación y de ordenamiento de nuestra experiencia del mundo, de nuestras relaciones con nosotros mismos y con el otro.

Este trabajo de secundarización no es sólo, ni incluso quizá como primera instancia, un trabajo de apropiación de saberes y técnicas intelectuales (en el sentido más amplio de este término). También es trabajo del sujeto, en cuanto requiere y permite a la vez que éste pueda modificar su relación con el mundo y con el lenguaje para situarse en una posición exotópica (Bakhtine, 1984), separado, a distancia de sus prácticas ordinarias y de su experiencia primera. Es a ese trabajo, a esa exigencia, que remite la etimología de la palabra *escuela*, la *skholé* griega que designaba el esparcimiento, en el sentido del distanciamiento de la necesidad y de la experiencia primera para organizar el tiempo, el trabajo y los gestos del estudio. Es ese trabajo al que desconocen o minimizan ciertas críticas del carácter artificial de la escuela y de las actividades escolares, en nombre de una supuesta autenticidad de la experiencia ordinaria, no escolar y con el riesgo -según mi opinión- de adaptarse así una lógica de desescolarización particularmente nefasta para aquellos que son ya los más desprotegidos desde el punto de vista escolar. Por el contrario, es responsabilidad de la Escuela, como institución, organizar, construir sistemáticamente el tiempo, el trabajo, los gestos y las disposiciones propias para el estudio, y las transformaciones de la relación con el mundo, con el tiempo, con el lenguaje, que están relacionadas. Pero es una necesidad que ella satisface mal, e incluso que minimiza o desconoce, particularmente en la enseñanza secundaria, en tanto ésta ha estado habituada durante mucho tiempo, por su historia elitista, a recibir alumnos, adolescentes, que tienen internalizados ya en amplia medida esos gestos y esa disposición propia para el trabajo de estudiar, por su socialización familiar y su experiencia escolar anterior.

Ahora bien, una parte importante de los niños o adolescentes de origen popular, «recién llegados» a la enseñanza secundaria, no sólo cuenta poco o nada con esos gestos y disposiciones para el estudio propias del trabajo de secundarización, sino que resiste a su adquisición y apropiación. Y esto porque el trabajo de interrogación y de reconfiguración de su experiencia del mundo, que ellos permiten y requieren, es percibido como riesgo de descalificación de esta experiencia y de los modos de socialización, de los valores y de las figuras adultas que han presidido su construcción. Hay allí simultáneamente una prueba y desafíos cognitivos y culturales, en sentido amplio, y una prueba y desafíos sociales y subjetivos. Nuestros trabajos sobre las dificultades escolares de adolescentes de medios populares han mostrado que éstas suelen originarse en una dificultad o resistencia a reconocer -siempre en ambos sentidos del término- los tres registros siguientes, y a aceptar inscribirse y cumplir un trabajo cuya salida no está ni adquirida, ni determinada previamente. Por un lado, dificultad en reconocer la especificidad de los diversos «segundos órdenes» (conceptuales, lingüísticos, estéticos, etc.), de su normatividad y de su productividad

propias, irreductibles a su «valor de intercambio», real o supuesto, sobre el futuro mercado del trabajo o de las carreras de formación, al cual no obstante los reducen numerosas actitudes y discursos utilitaristas o estrechamente economistas. Por otro lado, dificultad para reconocer los desafíos del aprendizaje y de la apropiación más allá de la sucesión y del cumplimiento de tareas y ejercicios estrechamente contextualizados al aquí y ahora de la clase (los alumnos en dificultad «cumplen» estas tareas ejecutándolas lo más rápido posible, mientras que otros se las apropian para debatir contenidos y campos de saber que exceden las mismas), más allá de la conformidad (a veces provisoria y muy relativa) con los rituales y las reglas más formales de disciplina y de comportamiento. Finalmente, dificultad para reconocer el trabajo de las formas lingüísticas y simbólicas y de las herramientas semióticas como espacio de exigencias y de posibles (de posibles porque se trata de exigencias), que posibilitan un trabajo de elaboración de su experiencia del mundo, y no solamente de expresión, de «descubrimiento» o de «revelación» de lo que sería un «ya allí», una especie de dato cuya exigencia no sería más que ser develado y mostrarse ante una mirada o una mente que no harían más que aceptarlo (sobre esos diferentes puntos que no podemos desarrollar aquí, cf. Bautier et Rochex, 1997, 1998 et 2001).

No obstante, la enseñanza secundaria no sólo recibe o «trata con» esas dificultades y resistencias. También contribuye en gran medida, por sus modos de funcionamiento, a su génesis y desarrollo, en particular porque tiene una tendencia muy fuerte, como lo observaban ya Bourdieu y Passeron (1970) a presuponer y exigir de todos los alumnos que recibe aquello de lo que todos están lejos de disponer (los gestos y disposiciones propias al estudio y al trabajo de secundarización), funcionando sobre un modo implícito, opaco, invisible (sobre este punto, cf. también Bernstein, 1975 a y b), y por lo tanto seleccionando sobre lo que no enseña, o enseña mal, o muy insuficientemente. Al hacer esto, al no tomar suficientemente a conciencia la organización sistemática del trabajo de estudio y de las condiciones de posibilidad del trabajo de secundarización de la experiencia primera de los alumnos, la enseñanza secundaria corre el riesgo de transformar esta exigencia de secundarización en una exigencia o una lógica de evicción, de exclusión o de descalificación de esta experiencia primera en el espacio escolar, lo cual no puede, en contrapartida, más que reforzar las resistencias de los alumnos.

Nuestros trabajos sobre la experiencia escolar diferenciada de adolescentes de medios populares (Rochex, 1995; Bautier y Rochex, 1998) nos han permitido construir diferentes modos de relaciones de organización entre procesos que tienen que ver, por un lado, con el reconocimiento o desconocimiento por parte de los adolescentes de la especificidad del orden y de las experiencias escolares (en el sentido del trabajo de secundarización antes mencionado), y de los procesos que se relacionan, por otro lado, con la movilidad o con el mal funcionamiento de las dinámicas subjetivas e intersubjetivas, individuales y familiares, que se tejen alrededor de los desafíos de la escolarización. Por ejemplo, los adolescentes de origen popular que conocen un éxito escolar atípico, excepcional desde el punto de vista estadístico, suelen ser alumnos que reconocen la especificidad del orden escolar y que demuestran una gran claridad cognitiva en cuanto a los desafíos y exigencias de la escolarización y del aprendizaje. Reconocen la legitimidad de la experiencia y de la socialización escolares como siendo distintas de la socialización familiar o de la del grupo de pares. Pero que las primeras sean reconocidas como siendo y debiendo ser distintas de las segundas no significa que sean concurrentes o que contribuyan a su descalificación. Por el contrario, la experiencia escolar puede, en particular, apoyarse sobre la experiencia familiar; puede nutrirse de ella al tiempo que contribuye a abrirla a actividades, contenidos, incluso valores e ideales nuevos. Así la historia en construcción de ese sujeto que es el alumno puede ser diferente de aquella de la cual proviene, en particular de la historia de su familia, sin por ello descalificarla; la dialéctica entre continuidad y

cambio propia de los procesos identificatorios, el doble sentido de la palabra *contra* mencionado anteriormente, pueden entonces ser negociados, no sin pruebas, pero sin dificultades mayores, no cognitivas ni subjetivas. Como consecuencia, la experiencia escolar de estos adolescentes es experiencia de desarrollo simbólico y social (Bernstein, 1975a), dinámica abierta en la cual experiencia escolar y experiencia social se interrogan y se alimentan recíprocamente.

Otros alumnos, en cambio, no llegan a reconocer la especificidad del orden escolar y, por lo tanto, a implicarse en él. La experiencia escolar parece vivida enteramente como pasaje obligado, en términos de nivel (conviene «ir lo más lejos posible», dicen ellos) y de duración, más que en términos de actividad, de trabajo y de contenidos de saber. Por lo tanto, no parece significar para el sujeto ninguna exigencia de recaptación de su experiencia no escolar, ninguna exigencia de elaboración de sí y de su relación con el mundo. Parece poder coexistir mejor con la experiencia no escolar, y en particular con la sociabilidad adolescente del grupo de pares, que es percibida según el modo casi exclusivo de la obligación formal, y por lo tanto como casi vacía de contenidos y de exigencias, y por ende de pruebas que apelan al sujeto más allá de sí mismo. Tal modo de experiencia escolar suele ir acompañado, en los adolescentes en cuestión, por una relación con el futuro en el cual éste está considerado como poco diferente de lo que ha sido a sus ojos la vida de sus padres, *contra* la cual no imaginan deber o poder construir una vida diferente. Mientras que estos adolescentes son más bien aquellos en los cuales puede observarse un fracaso silencioso y un «desenganche» pasivo, otros plantean más problemas o por lo menos problemas más visibles, al funcionamiento de la institución escolar. Se trata particularmente de los alumnos que perciben intuitivamente, sin poder reconocerla, la exigencia de elaboración y de transformación, cognitiva y subjetiva, de la que es portadora (y que promete) la experiencia escolar, pero para los cuales esta exigencia es inasumible, porque es percibida, a veces inconscientemente, como exigencia de cambio y de alteridad radical. La experiencia escolar, sus contenidos y sus normas son percibidos como distintos de la historia y de la experiencia familiares, pero son sentidos como amenaza de descalificación de éstas y/o son invadidos, captados, sumergidos por los conflictos y ambivalencias inherentes a éstas, de las que el adolescente no puede desprenderse. Se afirman entonces *contra* la experiencia familiar, pero en el único sentido de la oposición, del conflicto; y los adolescentes en cuestión suelen ser adolescentes que multiplican los actos de indisciplina, los comportamientos delictivos e incluso los pasajes al acto, y que no dejan de tratar de reconfigurar la relación pedagógica en términos puramente relacionales, de seducción o de oposición radical.

4. Conclusión

Algunas reflexiones para concluir. En primer lugar, para señalar que si bien todos nuestros trabajos demuestran que la experiencia escolar no es solamente escolar, sino que siempre se deja escuchar el eco de una historia subjetiva y familiar que la desborda, que si bien es necesario reconocer al adolescente, al sujeto que es cada alumno, esto no debe llevar a reducir o a renunciar a la exigencia de institución y de desarrollo del alumno más allá del sujeto. Se trata no de «elegir» entre el respeto del sujeto y la institución del alumno, sino de trabajar en abrir y en hacer vivir un espacio y un trabajo de subjetivación. Lo que no se podría hacer más que persiguiendo lo que nuestro sistema de enseñanza conserva de herencia elitista y dogmática, y de modos de funcionamiento opacos e implícitos, y me inspiro para afirmar esto en los alegatos formulados hace ya casi treinta años por Bernstein o Bourdieu, a favor de pedagogías explícitas, racionales y visibles. Pero esto no podría hacerse sólo desde el interior de la escuela y me parece igual de necesario que sepamos pensar y reconfigurar de otra manera las relaciones entre la Escuela y lo que no es ella, fuera de la falsa

alternativa entre indiferencia y abertura indiscriminada y sin principios. Queda mucho trabajo por cumplir para que sepamos mejor lo que puede significar hacer las prácticas escolares socialmente significantes, en un enfoque de *empowerment* recíproco entre diferentes modos de experiencia, entre la escuela y la comunidad, que no por ello vaya en el sentido de una desescolarización totalmente desfavorable para todos aquellos que ya son los más desprotegidos. De allí la necesidad, según mi opinión, de una mayor prudencia frente a las tesis y discursos que consideran como un hecho el deterioro o el fin de las instituciones, e incluso que se felicitan por ello. La urgencia está ante todo, a mi entender, en refundar la institución a partir de preguntas acerca de la transmisión y la subjetivación, descartando tanto la nostalgia de un pasado elitista como la ilusión o los fantasmas «modernistas» de promoción de una sociedad adolescente o monogeneracional, de una vida personal privada separada de las exigencias de la transmisión, y de un cumplimiento de sí que podría no deber nada a las instituciones y a las actividades sociales de confrontación con «un real», material y simbólico, que resiste a la ilusión de omnipotencia o de transparencia del sujeto. En cuanto a la enseñanza secundaria, las transformaciones y la «crisis» vinculadas con la masificación del primer ciclo, luego del segundo ciclo, no me parecen tener que ver con tesis y recomendaciones que acreditan o apelan con sus votos una evolución en términos de desinstitucionalización y redefinición del sentido de la experiencia escolar en torno de las relaciones de persona y fuera o al margen de las actividades de enseñanza-aprendizaje y de las relaciones con el saber, sino con apelar a un trabajo colectivo audaz donde la necesaria consideración de las evoluciones de los «públicos» escolares, de sus características y de sus condiciones de estudio no se haga en detrimento, sino por el contrario en provecho de una mayor pertinencia e inventiva para que la función de transmisión de la institución escolar no solamente se reafirme en los discursos y proclamas, sino que pueda ejercerse de manera más justa y socialmente más equitativa.

Bibliografía

Arendt, H. *La crise de la culture*. Paris, Gallimard, 1972.

Aulagnier, P. «Telle une 'zone sinistrée'», *Adolescence*, n° 1, p. 9-21, 1984.

Aulagnier, P. *Un interprète en quête de sens*. Paris, Ramsay, 1986.

Aulagnier, P. «Le champ des possibles». Conférence prononcée à l'AFPEP le 16 janvier 1988, non publiée.

Bakhtine, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1984.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. «Apprendre: des malentendus qui font la différence». En Jean-Pierre Terrail (ed.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute, 1997.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens». ¿Démocratisation ou massification?* Paris, Armand Colin, 1998.

Bautier, É. et Rochex, J.-Y. «Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales». En: Bernard, Ch. (ed.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*, Paris, Anthropos, 2001, (traduit au Brésil sous le titre *Os jovens e o saber. Perspectivas mundiais*, Artmed, 2001).

Bernstein, B. «Langage et classes sociales». Paris, Éditions de Minuit, 1975a.

Bernstein, B. «Classes et pédagogies: visibles et invisibles». Paris, CERI-OCDE, 1975b.

Bourdieu, P. et Passeron J.- C. «*La Reproduction*». Paris, Éditions de Minuit, 1970.

Chamboredon, J.-C. «Adolescence et post-adolescence: la «juvénisation». Remarques sur les transformations récentes des limites et de la définition sociale de la jeunesse». En: A.-M. Alléon, O. Morvan et S. Lebovici (eds.), *Adolescence terminée, adolescence interminable*. Paris, PUF, 1985.

Isambert-Jamati, V. «Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme 'problème social' dans les milieux pédagogiques français». En: Éric Plaisance (ed.), «*L'échec scolaire*»: nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris, Éditions du CNRS, 1985.

Le Guillant, L. «¿Jeunes difficiles ou temps difficiles?» Éditions du Scarabée, 1961, réédité dans *¿Quelle psychiatrie pour notre temps? Travaux et écrits de Louis Le Guillant*. Toulouse, Érès, 1984.

Leontiev, A. N. «*Activité, conscience, personnalité*». Moscou, Éditions du Progrès, 1975.

Oléron, P. «*Le raisonnement*». Paris, PUF, 1989.

Piaget, J. «*Réussir et comprendre*». Paris, PUF, 1974.

Rochex, J.- Y. «*Le sens de l'expérience scolaire*». Paris, PUF, 1995.

Winnicott, D. 1962. «L'adolescence». En *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris, Payot, 1969.

