

DES-ENLACES EN LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES

En busca de los lazos perdidos en la institución educativa secundaria

Lic. Natalia G. Savio1
Lic. Adriana M. Benegas2

RESUMEN

El discurso ideológico que atraviesa el actual entramado social favorece y estimula posiciones narcisistas en las que toda diferencia queda suprimida y por ende el otro no puede ser registrado en su singularidad. Desconocimiento de la alteridad que atraviesa las instituciones, afectando de esta forma la escena educativa al operar en los vínculos que en ella se despliegan. La necesaria diferencia inter-generacional y de posiciones entre los actores educativos se altera, aumentando la indiferenciación imaginaria y la agresión entre ellos.

Consecuentemente a veces las respuestas orientadoras y desangustiantes faltan. Las instituciones y el mundo adulto ante el desborde de los jóvenes en la escuela media oscilan entre dejarlo a la deriva, ser permisivo o excesivamente severo. Sin adultos que marquen bordes y que puedan escuchar, la angustia e incremento pulsional recrudecen y las actuaciones se vuelven una salida posible cuando se constituyen como mensaje al otro que no escucha.

Actuaciones... efectos de los textos producidos por sujetos en la escuela que nos advierten de la urgencia de revisar el vínculo educativo. Advertencia que nos distancia de la tentadora acción de echar mano a la repetición sin sentido y nos sitúa ante un primer desafío: la necesaria revisión de la noción de alteridad que sostiene todo lazo social, la ineludible reinención de un nos-otros que cimiente el porvenir de la enseñanza.

PALABRAS CLAVES

Época - Educar - Vínculo educativo - Reconocimiento – Brecha inter generacional

ABSTRACT

The ideological speech that signals the present social framework favors and stimulates narcissistic positions in which all the difference is suppressed and, in consequence, the other cannot be registered in its uniqueness. This lack of recognition of the otherness that institutions undergo, affects the educational scene as it works on the relationships that are built there. The

1- Docente Auxiliar Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje. Universidad Nacional de San Luis. Docente Responsable Psicología y Cultura de la Pubertad y de la Adolescencia. Instituto de Formación Docente Continua San Luis
Becaria Fundación Lúminis. E-mail: ngsavio@unsl.edu.ar

2 Integrante del Departamento Interdisciplinario de Apoyo Escolar. Escuela Normal Juan Pascual Pringles- UNSL
Docente Auxiliar Psicología y Cultura de la Infancia y de la Pubertad. Instituto de Formación Docente Continua San Luis E-mail: abenegas@unsl.edu.ar

necessary intergenerational differences and the positions among the teaching actors are altered, increasing the lack of imaginary differentiation and the aggression among them.

Consequently, sometimes the guiding and distress -relieving answers are missing. The institutions and the adult world facing the adolescent burst at secondary school feel overwhelmed and become too permissive, extremely severe or just leave them alone. Without adults who set limits and are able to listen, the anguish and drives are increased and the actions become a feasible solution when they constitute a message for the other who does not listen.

Actions...effects of the texts produced by the subjects in the school that advice us about the urgency of revising the educational relationship. This warning drifts us apart from the temptation of repeating or reproducing senseless actions and makes us face our first challenge: the necessary revision of the notion of the otherness that supports every social tie, the unavoidable re- invention of an "US" which lays the foundations for the future of teaching.

KEY WORDS

Period of time- educate- educational bond- recognition- intergenerational gap

«Nos amedrentamos delante de estos jóvenes que se colocan sistemáticamente en peligro -y nos colocan en peligro- con comportamientos que nosotros mismos engendramos y que vivimos legítimamente como una amenaza».
(Merieu, 2008).

Comenzar a dirigir la mirada sobre la subjetividad de los actores educativos implica necesariamente reconocer las determinaciones de la cultura actual que penetran y regulan sus reductos más íntimos.

La realidad social, cultural e histórica ha mutado vertiginosamente. La sociedad contemporánea no valora la cultura del trabajo, del esfuerzo y el progreso. Se vive el aquí y ahora, se busca el placer, la satisfacción inmediata, el menor esfuerzo, el individualismo. Parfraseando a Rojas y Sternabach la actual lógica social entroniza al consumo como lógica libidinal y como organizador social:

«Tener se constituye en soporte protético del ser (...) Se trata pues del consumo entendido como una lógica reguladora de lo social, vigente y eficaz, más allá de las posibilidades concretas de acceso a los bienes en circulación». (Rojas y Sternbach, 1997: 40-41). En este entramado se advierte una búsqueda de satisfacción absoluta por parte de los sujetos. Ello daría cuenta de la dificultad actual en reconocer y aceptar lo incolmable del deseo humano. Dificultad, intolerancia, que decanta en modalidades de satisfacción solitarias compulsivas y adictivas, o en indiferencia y aburrimiento. Además, muchos actores sociales atrapados dentro de este circuito al no poder acceder a los objetos propuestos se verán

expuestos a altos niveles de frustración y su consecuencia: diversas manifestaciones de violencia.

El discurso ideológico que atraviesa este entramado social favorece y estimula posiciones narcisistas, en las que toda diferencia queda suprimida y, por ende, el otro no podrá ser registrado. «Parece evitarse el riesgo de sufrir propio de toda investidura del otro». (Rojas y Sternbach, 2007: 70) Des-enlace, debilitamiento del lazo social, que a su vez afectará la inclusión y diferenciación inter- generacional.

Des-enlace, debilitamiento del lazo social que aflige a grupos e instituciones, entre ellas: la educativa. El declive de las mismas – su pérdida de eficacia en tanto dispositivo simbólico ordenador y legitimador - (Dubet, 2010) ha afectado a los docentes y sus maneras de sostener y representar los vínculos que en ellas se despliegan. En este contexto tambaleante aquellos quedarán paralizados y en consecuencia, obturada la posibilidad de planificar con claridad posibles intervenciones.

Si el discurso de la época actual, que es estimulador de la hiperdiversidad individual y desconocedor de la alteridad, opera en el vínculo docente- alumno, cabe preguntarse:

¿Qué pasará con las consideraciones que cada uno realiza sobre el otro?

¿Quién es aquí entonces el otro?

¿Cómo influirán estas representaciones en el acto educativo?

¿Este contexto necesitará un nuevo perfil de intervención docente? ¿Este nuevo perfil le cabrá a cualquier maestro?

Encrucijadas en las representaciones sobre la juventud: *Soy malo conforme a tu deseo*

Con el empobrecimiento del orden simbólico, la pérdida de su eficacia, se desvanece el lugar de la palabra como mediadora de la acción. Las tensiones y conflictos propios de la vida en comunidad se resolverán directamente por vía de la acción, en consecuencia, se acortará el camino entre la intención de agredir y la agresión: el mundo se ha tornado amenazado y amenazante. El enemigo – el “responsable” de la violencia- se ha vuelto cada vez más íntimo y los sujetos librados a sus avatares pulsionales han salido a la caza de chivos expiatorios de los males sociales. Entre estos posibles culpables, la juventud se ha tornado el primer sospechoso, que antes era depositaria de todas las esperanzas de transformación social, hoy, siguiendo a Elkin Ramírez es satanizada.

Resulta interesante observar cómo el mundo adulto intenta apropiarse o conservar los ideales y características juveniles: juventud envidiada; y al mismo tiempo proyecta su violencia en este espacio, al considerarlo una amenaza social: juventud negativizada, o negarlos en su singularidad: juventud negada.

En la actualidad circulan distintos discursos que no reconocen al joven en sus propias capacidades, más bien que tienden a invisibilizarlo como actor social. Dichos discursos analizan esta problemática en términos de incapacidad o sitúan al joven cómo víctima.

Ambas lecturas lejos de reconocer legítimamente al joven, se acercan desde la comprensión y la lástima. Otra forma de negarle reconocimiento a esta franja etaria la representan aquellos discursos que la negativizan y estigmatizan. Entre estos dos polos se sitúan la mayoría de las representaciones acerca de la juventud: negada o negativizada. (Chaves, 2005).

A partir de dichos discursos los adolescentes podrán hacer la siguiente lectura: «Si me dicen que soy malo, pues lo voy a ser». Esto se traducirá en hacer de la mirada del otro: padres, profesores, pares, un autorretrato. De esta forma los jóvenes tomarán a la letra ese rechazo social como justificación para hacer de esa maldad su destino. Hacer que el dicho del Otro social se convierta en una profecía que su acto cumple. "Soy malo, conforme a tu deseo"». (Elkin Ramírez, 2008).

Ante esta situación, algunos adultos reaccionarán aumentando las normas, sanciones, castigos, cayendo a veces en el autoritarismo, en un circuito que en su repetición incrementará sus grados de violencia. La necesaria diferencia intergeneracional y de posiciones en el vínculo educativo se alterará, aumentando la indiferenciación imaginaria y la agresión de ambos lados.

A oídos sordos...

«El grito de un adolescente es el desencuentro entre la imposibilidad de hacerse oír por parte de un joven y la impotencia de escuchar de los adultos. ... es inevitable que vivan a mil pero hay que desear escucharlos para que puedan y quieran contarlo». (Sedler, 2009) y que de esta forma sus actos se transforman en verdaderas experiencias y no en mudas actuaciones.

Cuando las respuestas orientadoras y desangustiantes faltan, las instituciones y el mundo adulto ante el desborde adolescente oscilan entre dejarlo a la deriva, ser permisivo o excesivamente severo. Sin otros adultos que marquen bordes y que puedan escuchar, la angustia e incremento pulsional pueden recrudecer y las actuaciones volverse una salida posible, constituyéndose como mensaje al otro que no escucha.

En este escenario queda expuesta la necesareidad de dimensionar estas conductas de los adolescentes en los textos producidos por sus mayores, léase aquí, entre otros, los docentes. (Sedler, 2009). La escuela también está inserta en la cultura de "el límite lo pones vos", "solo hazlo" (conocidos slogans publicitarios), por lo tanto, muchas veces el encuentro con la enseñanza y sus obstáculos actuales reproducen sensaciones de impotencia en los docentes o la creencia de no estar preparados.

Los posicionamientos subjetivos de la época propician la negación de todo aquello que incomoda o no camina, dificultando mirar o escuchar al otro en su singularidad y situación, pensemos aquí en los adolescentes en la institución. Asimismo, se dificulta la posibilidad de plantear matices, de situar qué es lo posible a ser/hacer; la necesaria denuncia o enunciación se desvanecerá entonces ante “lo no dicho”; “no dicho”, porque no ha podido ser pensado. De esta manera en ambos lados del vínculo educativo se pasará de la angustia a la actuación.

Como docentes es fundamental tener presente que aquello no reflexionado y puesto en palabras por parte de los adultos de la institución educativa desencadenará o sobredeterminará las actuaciones de los alumnos púberes y adolescentes.

«Esto quiere decir que no sería vano pensar la relaciones existentes entre la falta de respeto de los jóvenes a sus docentes o para con la escuela misma, con el deterioro de la educación presente, tanto en la importancia que los gobernantes les dan en el presupuesto como el que se presenta en el propio cuerpo de los maestros, la degradación de sus sueldos, de su función, de su formación y capacitación, es algo insoslayable y legible en las actitudes de los alumnos. A su vez, la escuela misma debe soportar el efecto de la degradación de los propios padres, actuada en el mismo lugar donde se alojan sus hijos». (Sedler, 2009)

¿Cómo intervenir aquí contribuyendo a que la apuesta implique hacer trabajar lo imposible en lugar de actuar ante la angustia y la impotencia, cuando el discurso que atraviesa a los actores educativos propicia la ilusión de un estado de completud?

¿Cómo intervenir ante las lógicas de segregación y de completud que imputan a veces al otro que no aprende, que agrede, que se aburre, el hecho de privar a los docentes de una supuesta situación ideal que desde el discurso podrá alcanzarse si no fuese por la presencia de los jóvenes o de sus acciones?

El director de una escuela con orientación técnica del interior del país demanda la intervención a un grupo de profesionales de capacitación en las prácticas socioeducativas a partir del malestar que en su institución afectaba los lazos entre docentes, entre estos y los alumnos y con los directivos.

Los alumnos –adolescentes- “agreden”, “se aburren”, “roban”; denuncian los docentes en el contexto de una primera reunión realizada. Surge como tema recurrente “el robo”. Los docentes cuentan que se hace difícil enseñar porque los elementos traídos necesarios para trabajar en la clase desaparecen. “En la escuela se roba”: los elementos aportados por docentes, por la institución, o lo llevado por los alumnos. Respecto de estas denuncias se redunda en detalles.

Avanzando en los encuentros “en la escuela se roba” comienza a desplegarse de otra forma, incluyendo a la institución y a otros de sus actores no solo a los “alumnos que roban”. De esta manera pasan los docentes a recordar que en instancias de construir un piso o playón para deportes de los estudiantes, “desapareció” parte del material para finalizar la obra. Los alumnos “robados” de la posibilidad de un espacio destinado para ellos también

mencionaban que “en la escuela se roba” aludiendo a este hecho que quedó sin sujeto responsable de la acción y sin sanción.

“En la escuela se roba”: los docentes también comienzan a enunciar el malestar generado entre ellos a partir del “robo de ideas”; intentando trabajar en proyectos conjuntos, aparecen plasmada sus ideas en proyectos firmados por otros compañeros.

Luego arribamos a otro nivel de la denuncia y de la posibilidad de seguir identificando otras fuentes de malestar: “en la escuela nos han robado la identidad institucional”. Como remedando una cadena de favores: al cambiar la ley educativa en los noventa queda desdibujado el perfil técnico que esta institución poseía hasta entonces.

Es interesante observar aquello que se va develando a partir de la simple demanda de hallar solución a los robos cotidianos de los adolescentes. Robos identificados en el inicio como una de las fuentes de malestar. La falta de palabras y acciones tendientes a la responsabilización y sanción ante los hechos delictivos se denuncia en actos de sustracción cotidianos. Lo no dicho es actuado.

En cuanto al “aburrimiento y falta de motivación” de los chicos, en parte es explicada por los docentes por la pérdida de identidad institucional. Antes los alumnos concurrían a dicha institución por su específica formación, actualmente lo hacen “porque no les queda otra, no tienen otro lugar para ir, tienen sobre edad, no los aceptan en otras escuelas, entre otras cosas”.

El director, en una entrevista individual, manifiesta su intención de solicitar el traslado de un grupo de docentes a otra institución, debido a que estos “le roban al Estado” pues no realizan su trabajo. En el imaginario de este directivo la causa de esto sería la siguiente: “están *hartos, aburridos* porque no tienen rotación” –cambio de institución-. Ante esta problemática el inspector le sugiere “no hacerse cargo” dado que el sueldo de dichos docentes no es pagado por él. Luego agrega el director que él sí quisiera irse de la escuela pero no le dan el traslado.

A medida que avanzan los encuentros comenzamos a escuchar que el director pidió el traslado sin lograrlo: se considera “una figura rara” porque no posee la formación específica que alguna vez caracterizó a la institución y a quienes ocupaban generalmente la dirección. Algunos docentes comentan las dificultades -por la lejanía y el clima institucional- de trabajar allí, lo hacen porque “no consiguen en otro lado”.

“La escuela mejoraría si ellos no estuvieran” refiere el director en relación a un grupo de docentes develando en esta declaración sus propios deseos de no ser parte. ¿Cómo lograr entonces que los alumnos quieran estar allí, construyan pertenencia cuando parte de los adultos de la escuela se quieren ir?

Los primeros enunciados – malestares denunciados- van encontrando su sobredeterminación en el discurrir de los encuentros. De esta manera fue quedando de manifiesto los robos en la institución –y no de los chicos- y la “falta de motivación”, las ganas de irse, en los distintos estamentos del escenario educativo.

La levedad del otro y el fracaso en su reconocimiento

“Su majestad el bebé” era la forma en que S. Freud nombraba al niño en su etapa de mayor omnipotencia, en la que el mundo adulto gira en función de sus necesidades, ayudando a sostener la ilusión del pequeño que sus deseos modifican directamente la realidad: “sus deseos son órdenes”. Tiempo que caduca y que se transforma dolorosamente en el encuentro con otros, vivir en sociedad implicará por lo tanto aceptar, que el deseo propio puede chocar con el de otros por tanto paulatinamente el niño deberá ceder en su afirmación narcisista.

«El crecer es aceptar que el mundo existe por fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia y que no depende de nuestra propia voluntad, y que debemos renunciar a interpretarlo todo». (Merieu, 2006)

Ahora bien, ¿Qué sucede cuando el encuentro fundante cultura y subjetividad propicia el encierro narcisista más que su salida, cuando el signo de reconocimiento es el éxito y el individualismo extremo?

La lectura del mundo a partir de considerar solo deseos individualistas se solidifica y la otredad se vuelve cada vez más difusa. ¿Cómo se reconoce al otro en esta neblina narcisista? Consecuentemente a la negación de la alteridad se dejan ver las fallas en el reconocimiento, en la aprobación de la mirada del otro a la que todos aspiran en cada encuentro.

Señala S. Todorov que no ser reconocido es el mal más angustiante, ya que el hombre no existe fuera de la relación con el otro (Todorov, 2008). El mismo autor distingue diferentes formas de falla en el reconocimiento: rechazo o falta de confirmación, negación o falta de reconocimiento. Ante estas posibilidades el otro podrá reaccionar de diversas maneras: por ejemplo reclamando una y otra vez.

La frustración que genera el no reconocimiento es una de las condiciones más comunes de la agresión. De esta forma observamos que cuando el adolescente no es confirmado en su intento de ser mirado/escuchado podrá echar mano a múltiples actuaciones.

Existe también la posibilidad de encontrar otra salida alternativa que dependerá del aspecto constitucional de cada sujeto y no solo de lo cultural, que implicará traspasar el ámbito de lo individual advirtiendo que en esta falta de reconocimiento no se encuentra sólo, sino con otros muchos como él. La salida se tornará grupal aspirando a cambiar la condición de no reconocido a través de movimientos de reclamo colectivos como las revueltas estudiantiles o sociales que tendrán como objetivo transformar la/s instituciones logrando así el tan anhelado reconocimiento. (Todorov, 2008)

Otros sujetos, en cambio, preferirán esconderse detrás del caparazón de la indiferencia para evitar el riesgo que implica exponerse a no ser confirmado en su valor.

Actualmente se advierte la decisión de los adolescentes de sustraerse al intercambio pedagógico (Antelo, 2009). Es precisamente en el vínculo que posibilita la acción educativa

donde la problemática del reconocimiento aparece potenciada. Por una parte, los adolescentes inmersos en la subjetividad de la época intentan evitar las decepciones inherentes a todo vínculo, por la otra, se suman las fallas en el reconocimiento desde el mundo adulto:

“...algunos profes dicen: “ahí va el mechita, a ese hay que hacerlo repetir”, entonces la barrera somos nosotros”

“Los chicos nos dicen como que nosotros los vemos como algo all  abajo, entonces si le hacen algo a los docentes lo toman como una hazaña” (viñetas del encuentro con docentes antes citado)

«En lugar del acercamiento lo que abunda es el desprecio, que no es más que fracaso de reconocimiento. Reconocer no es conocer, se dice que para poder enseñar es menester conocer a los chicos, sus familias, contexto, sus capacidades, etc. Dime quien eres y te dir  que, como cuanto te enseño. El resultado es inocuo. La kermes afectiva - comunicacional sigue al fracaso educativo como su sombra». (Antelo, 2009)

Aprender a encontrarse

Advertir las fallas actuales en el reconocimiento y las dificultades que plantea el intercambio convoca a reflexionar sobre el encuentro con el otro en el vínculo educativo y redefinir sus matices a la luz del devenir institucional y social.

En este sentido, lo fundamental será comenzar por considerar el acto educativo como un lugar de encuentro con "otro diferente". Lugar en el cual al reconocer al otro, el sujeto se reconoce y al considerarlo a su vez se valoriza. De esta manera la tarea de enseñar se convertirá en una travesía cuyo propósito será descubrir al otro y permitirle a su vez constituirse libre y diferente.

Por lo tanto, a la hora de revisar, y si es necesario, reinventar el vínculo en el cual se cimienta la enseñanza, el cuestionamiento sobre la alteridad será ineludible. La pregunta sobre quién es el otro comenzar  a responderse sólo cuando el docente pueda reconocerlo como alguien semejante y diferente, y al mismo tiempo haya superado la idea de clasificar y definir al otro.

«Lo que hace que el otro sea otro es, justamente aquello en lo que desborda cualquier identidad, cualquier representación y cualquier comprensión». (Larrosa, 2006). Es por ello que «sólo podemos reconocer al otro como persona en la medida en que en un sentido radical, el sigue siendo desconocido para nosotros: el reconocimiento, implica una ausencia de conocimiento. Un prójimo totalmente transparente y rebelado ya no es una “persona” (...) En otras palabras nuestro compromiso con el otro y el compromiso del otro con nosotros sólo tiene sentido contra el fondo de esa inconocibilidad absoluta: en cuanto el otro es perfectamente

conocido y rebelado no tiene ningún sentido comprometerse con él para una acción». (Zizek, 1998, 259-260).

La reinención del encuentro implicará, por tanto, la articulación de un nos-otros, ya no dentro del paradigma occidental de la apuesta por el futuro sino sobre una apuesta colectiva para la construcción de un porvenir.

Esta apuesta al diálogo, a la construcción de una convivencia armónica tiene como condición necesaria que el otro tenga lugar en su particularidad; dando despliegue a la creatividad en la búsqueda de símbolos compartidos, compatibles y construibles. Para ello deberá considerarse al lenguaje oral una vía complementaria a la implementación de otros lenguajes y maneras de compartir el desafío de educarse juntos. «El diálogo entre otros diferentes/semajantes implica un ejercicio de traducción, no sólo desde el lenguaje sino desde la experiencia. Sería un completar con el otro aquello que yo mismo no encuentro en mí». (Frigerio y Skliar, 2005, 15)

Ahora bien, este aprender a encontrarse, o el reconocimiento de la alteridad sólo será posible en el ámbito educativo - como así también en otros ámbitos- si los docentes, en este caso, se posicionaran en el intercambio implicándose subjetivamente y logrando tomar distancia con lo que incomoda. Implicación que no puede dejar de reconocer la imposibilidad estructural de la tarea elegida. Es decir la aceptación de las características de esta: el desconocimiento de sus resultados de antemano, la inexistencia de recetas previas, la necesidad de tomar riesgos, realizar una apuesta: enseñar, apuesta en la que el otro puede decidir no aprender.

Como situara Merieu el docente «...reparte una cultura que modestamente, liga lo mas íntimo con lo más universal sin brutalizar o manipular al otro. (...) no pretende hacer milagros. (Merieu, 2008). Su misión "...es crear espacios donde los seres puedan comunicarse sin pelear". Siendo esto solo posible en una democracia que acepta la diversidad, que acepta la pluralidad para que la gente no se enfrente, [para esto, el docente] ¹va a tener que aprender primero a encontrarse... (...) Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de la posibilidad del encuentro hacen al fundamento mismo de la sociedad». (Merieu, 2006).

Enlaces posibles a modo de conclusión

En este recorrido realizado acerca de los des-enlaces existentes entre las distintas generaciones se han identificado algunos/as puntos/as que como variables inciden en la problemática abordada. Si bien el desarrollo se situó recortando los des- enlaces la intención será instar, al lector a continuar en la búsqueda de posibles enlaces a los desencuentros planteados.

Para ello urge empezar a gestar espacios de inter-cambio y fortalecimiento que pueden constituirse en lugares de revisión y reinveni n constante de la propia práctica sostenidos desde un modelo plural enriquecido por la diferencia.

Urge empezar a pensar de qué manera en dichas instancias de intercambio, que se gestan desde el inicio de la formación docente, se puede contribuir a la construcción de “posibles incompletos” necesarios para favorecer la relación vincular de cada adolescente en el presente momento sociocultural.  C mo ir en sentido diverso a un discurso que no favorece la implicación subjetiva?  C mo ir en sentido diverso a un discurso que propicia y fija formas fallidas de reconocimiento como la victimización?  C mo ir en sentido diverso a un discurso que tiende a la culpabilización de aquello que genera?

En definitiva, lo que urge, más allá de la disciplina a que cada docente pertenezca, es empezar a situar las coordenadas de la adolescencia incluyendo aquello que se pone en juego de la subjetividad no sólo del alumno sino también del docente.

Para concluir, «Pareciera ser una utopía pretender ubicar la parcial sobredeterminación de cada uno de los actings adolescentes de esta manera, y sin duda la represión y el disciplinamiento seguirán siendo los recursos más utilizados. Pero quizás, en tanto profesionales que debemos confrontarnos con estos fenómenos, el solo hecho de estar advertidos de estas particularidades nos permita abordar situaciones problemáticas desde una perspectiva diferente.» (Sedler, 2009).

Pareciera ser una utopía pretender incluir en la formación y en el acto educativo de cada docente, lo imposible de enseñar, incluir la dimensión de la imposibilidad de educar como fundante y re- crear el papel de lo educativo en las nuevas tramas sociales. Cada docente inserto en dicha trama en constante cambio, deberá estar compelido a preguntarse y comenzar a construir “posibles” en la práctica educativa. Apreciar los contenidos del presente e intentar que se transformen en parte del tiempo de comprender nos alejará de la tentadora acción de echar mando a la repetic n sin sentido.

Bibliografía

Antelo, Estanislao (2009). *Todo lo que no se enseña nos debilita*. Disponible en: <http://www.estanislaoantelo.com.ar> [recuperado el 9-11-10]

Antelo, Estanislao (2009). * Qu  tipo de compromiso es el compromiso docente?* Disponible en: [Http:// www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromisodocente_v2.pdf](http://www.estanislaoantelo.com.ar/files/compromisodocente_v2.pdf) [recuperado el 9-11-10]

Chaves, Mariana (2005). *Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea*.  ltima Década N  23. Pp. 9-32. CIDPA. Valparaíso.

Dubet, Francois (2010). *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Política y Sociedad Vol. 47 N  2. Pp. 15-25. Universidad Complutense de Madrid. España.

Elkin Ramir z, Mario (2008). *La Adolescencia satanizada*. Disponible en:[http://www.gramaediciones.com.ar/template.php?file=sociedad/2008/ramirez_satanizada.html](http://www.gramaediciones.com.ar/template.php?file=sociedad/2008/ramirez_satanizada.html&id=Sociedad) [recuperado el 9-11-10]

Frigerio, Graciela y Skliar, Carlos (2005). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires. Del estanque Editorial.

Jameson, Fredric. y. Zizek., Slavoj. (1998): *Estudios Culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, Jorge (2006). *Palabras para una educación otra*. Mimeo del curso de posgrado: Experiencia y Alteridad en Educación. FLACSO Virtual.

Merieu, Philippe (2006) El significado de educar en un mundo sin referencias. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/meirieu.html> [recuperado el 9-11-10]

Merieu, Philippe (2008). Nos amedrentamos delante de estos jóvenes que se colocan en peligro con comportamientos que nosotros mismos engendramos. Disponible en: http://www.wapol.org/publicaciones/cien_digital/cien_digital_003.pdf [recuperado el 9-11-10]

Rojas, María Cristina y Sternbach, Susana. (1997). *Entre dos siglos. Una lectura Psicoanalítica de la posmodernidad*. Buenos Aires. Lugar Editorial.

Sedler, Gabriel. (2009). Mimeo del Seminario Adolescencia en los bordes. Cohorte 5. FLACSO Virtual.

Todorov, Tzvetan. (2008). *La vida en común*. Buenos Aires. Alfa Guara.

ⁱ Lo entre corchetes es nuestro.