

La construcción de Culturas e Identidades en la escuela secundaria masificada

Esp. María Fernanda Casalis

Licenciada en Ciencias de la Educación
Secretaria de Extensión ISNSC
mfcasalis@hotmail.com

Resumen

En la actualidad, ciertas tensiones complejizan la relación entre los jóvenes y la escuela: la pérdida de vigencia de los dispositivos de autoridad en que se basaba la escuela moderna para fundar subjetividad; la desarticulación del pacto familia- escuela; los cambios en los procesos de socialización y el abismo entre las culturas juveniles (culturas de la velocidad, la imagen, lo inestable) y la cultura escolar. Dichas tensiones interrogan la matriz misma de la escuela secundaria de la modernidad, afincada en patrones homogeneizantes, en la autoridad del docente, en la cultura del libro y la palabra escrita.

Se asiste, además, a una pérdida de vigencia del discurso que sostenía el potencial igualador de la escuela y la posibilidad real de ascenso social, cuestionando el relato de la inclusión social, por lo que se ensancha cada vez más la brecha entre las diversas realidades que viven los jóvenes.

El presente trabajo discurre en torno a estas cuestiones, considerando como eje de la discusión a la matriz de la escuela secundaria de la modernidad, problematizada a la luz del proceso de masificación e inclusión de nuevos sectores al nivel secundario. Se focaliza el análisis en el sujeto adolescente y sus procesos de constitución subjetiva, intentando dilucidar de qué manera puede responder la escuela secundaria a la compleja y variada realidad que viven los jóvenes.

Abstract

Nowadays there are certain tensions that make more complex the relationship between young people and the school: the lost of the validity of the authority devices in which the school used to be based to establish subjectivity; the dismantling of the pact family-school; the changes in the processes of socialization and the abyss between the youth cultures (speed cultures, the image, the unstable) and the school culture. Such tensions question the matrix of the secondary school from the modernity, settled in standardized patterns, in the teacher's authority, in the book culture and the written word.

We are also witnessing to a loss of validity of the discourse that used to maintain the equalize potential of the school and the real possibility of social climbing, questioning the account of the social inclusion, due to this the rift developed between the different realities that young live is getting bigger.

The current work thinks up these issues, considering as the axis of the discussion the matrix of the secondary school of the modernity, questioning in the light of the process of widespread and inclusion of new areas to the secondary level. It focuses in the analysis of the adolescent subject and his processes of the subjective formation; it tries to elucidate the manner in which the secondary school could answer the complex and varied reality that the young people live.

Introducción

El presente trabajo pretende dar cuenta de ciertas tensiones en la relación entre la escuela y los jóvenes, en un contexto en el cual se detecta la pérdida de vigencia de los dispositivos de autoridad de la escuela moderna para fundar subjetividad, ya que se ha desvanecido su eficacia simbólica sobre los procesos de subjetivación. A pesar de ello, se visualiza la persistencia de ciertas prácticas escolares atrapadas en la trama de la escuela de la modernidad, en tanto que sigue vigente el patrón homogeneizante, naturalizado ya en la cotidianeidad de los docentes de uno u otros niveles.

La escuela se enfrenta al problema de ejercer la autoridad, ya que el antiguo pacto familia-escuela, según el cual se reforzaba la autoridad de unos y otros, está desarticulado y tiene que ser construido (Urresti, Marcelo; 2009).

Los cambios en los procesos de socialización, añaden complejidad a la situación, y se verifican tanto en la socialización primaria, propia de la familia, como en la socialización a través de los medios masivos de comunicación-autosocialización- y la socialización entre pares.

Al decir de *Tenti Fanfani* (2010) hoy la escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significados, lo que provoca un panorama inestable para dicha institución. Muchas veces, aparece como encapsulada, ajena al afuera, "nombrando" a los alumnos desde la lógica normalista que aún opera en ella. Cada vez más se ensancha el abismo entre las culturas juveniles-que tienden a la diversificación, la fragmentación, la inestabilidad y movilidad- y la escolar, que aún opera a través de programa de la modernidad (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicas...). Esta oposición puede llegar a neutralizar la incidencia de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los jóvenes: "*Las instituciones escolares, afincadas en la cultura del libro, del texto y la palabra escrita, tienen dificultades, en la medida en que los jóvenes están inmersos en una cultura de la velocidad, la fragmentación y la imagen, y los adultos enfrentan el desafío de seguir enseñándoles de manera secuencial y con base en el texto.*"

¿Cómo posibilitar procesos educativos que propicien, en nuestros alumnos, la construcción de subjetividades con voz propia en una escuela que históricamente procuró configurar identidades únicas y alumnos homogéneos? ¿Cómo legitimar tanto los puntos de partida singulares de los alumnos, como las singularidades de los puntos de llegada, en un contexto de globalización y cibercultura que fragmenta?

El siguiente escrito discurre en torno a esos interrogantes, considerando como eje de la discusión a la matriz de la escuela secundaria de la modernidad, problematizada a la luz del proceso de masificación e inclusión de nuevos sectores al nivel secundario. Se focaliza el análisis en el sujeto adolescente, y su constitución subjetiva en el marco de la escuela secundaria. Dilucidar las posibles respuestas, es pensar de qué manera la escuela puede responder ante la compleja y variada realidad que viven los jóvenes. Para quienes trabajamos con alumnos del nivel secundario, y además formamos a futuros docentes, la invitación a hallar esas respuestas, es un desafío que urge emprender.

El dispositivo escolar de la secundaria en tiempos de masificación

Del dispositivo escolar de la modernidad a una nueva narrativa en contextos de fragmentación

"La homogeneización máxima es útil al consumo máximo,

*pero no a una máxima construcción de mundos,
a una máxima fundación de sentidos"*
(Perla Zelamanovich; 2007)

La *escuela de la modernidad* fue construyendo, a través de ciertas prácticas escolares, un dispositivo de autoridad que se constituyó como una verdadera máquina de producción cultural, a contrapelo de las costumbres y tradiciones que la precedían, según expone *Isabelino Siede*. Con la intención de "educar a todos" y formar al ciudadano, se procuró igualar a los sujetos: todos debían aprender las mismas cosas (Siede, l. 2007).

En su afán por "integrar" a inmigrantes, sectores rurales y demás grupos étnicos, el mandato fundante del sistema educativo argentino fue la homogeneización, cristalizando en la Ley 1420 "... *diversos mecanismos contradictorios de inclusión/exclusión...*" que actuaron obstruyendo la diversidad, confrontando con las transmisiones culturales de los indígenas, los gauchos, los hogares de inmigrantes, y otros grupos minoritarios considerados "inferiores".

Las prácticas de enseñanza fueron consideradas neutras y la escolaridad de carácter "universal": la escuela abrazaría a todos los habitantes por igual e incluiría a todos en el tejido social. Se configuró una trama escolar en torno a un currículum monocultural, homogeneizante, portador de la versión oficial, que conformó lo que Wallerstein llama la versión nacional del arbitrario cultural de la civilización occidental (Wallerstein, 1996). El maestro/profesor se constituyó, en ese proceso, como el portador de la autoridad simbólica para transmitir la cultura a las generaciones más jóvenes. La obediencia al docente y a las reglas escolares se entendía como la vía para la inclusión tanto en la escuela como en la sociedad.

Esta equivalencia discursiva entre inclusión y homogeneización conformaron el patrón básico para anular las diferencias y además para clasificarlas, jerarquizarlas, a través de diversos "actos de nombramiento": idiota, incapaz, discapacitado, etc. (Dussel y Southwell, 2004)

En la escuela secundaria, el currículum se organizó a través de la clasificación por disciplinas, fragmentando el saber corporativo, y dando lugar a una oferta curricular cerrada y homogénea, presidida por "*la omnipresencia del pensamiento único*". Tres disposiciones básicas estructuraron dicho nivel educativo: la clasificación del currículum, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, Flavia; 2008), configurando una gramática escolar particular, que dio lugar a toda una organización de tiempos y espacios a la que el alumno debía adaptarse.

La escuela moderna, de esta forma, generó un espacio propio para la tarea de enseñanza, que comenzó a realizarse separadamente de la práctica social –separación del saber y el saber hacer– y como consecuencia produjo una definición abstracta de los saberes escolares. Esto provocó un efecto selectivo entre los sujetos que pretendía incluir de manera igualitaria, ya quienes contaban con recursos materiales y simbólicos pudieron acceder a esos saberes abstractos y, por ende, a la posibilidad de optimizar su estatus social, a diferencia de aquellos sectores de la población cuya práctica estaba asociada a lo manual (Vicent, G., Lahir, B. y Thin, D.; 2001).

Como resultado, se fue consolidando el desarrollo de diferentes tipos de trayectorias escolares: las de aquellos que accedían al secundario y luego a la universidad, postergando el ingreso al mercado de trabajo; las de quienes comenzaban a trabajar luego de terminar la escuela secundaria y finalmente la de los jóvenes que no ingresaban al secundario y luego de la primaria se incorporaban al mercado laboral (Urresti; 2009). A pesar de la

diversificación de trayectorias individuales de mayor o menor éxito, se mantenían vivas las expectativas sociales e individuales respecto del potencial igualador de la escuela y la posibilidad real de ascenso social (Tiramonti, G.; 2009).

Pese a la retórica y al "ethos" igualitario de la escuela moderna, "...el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las diferencias sociales". La denuncia de circuitos o segmentos diferenciados de escolarización para los distintos sectores sociales que hicieron estudiosos y políticos en los '70 y '80 quebró el mito de la igualdad de oportunidades (Veleda, 2003). No bastaba con abrir las puertas de las escuelas y expandir la matrícula; era necesario interrogarse también sobre qué pasaba en su interior, qué efectos de distribución de las oportunidades se daban dentro del sistema educativo entre escuelas de mejor y peor calidad, entre modalidades de enseñanza y entre las propias expectativas de las familias.

El panorama que se presenta en la actualidad, es el de una escuela secundaria fragmentada. La condición obligatoria de este nivel, acentúa el proceso de masificación que desde los años noventa se venía registrando, según Daniel Pinkasz, y en el "todos a la escuela" se reeditúan las viejas tensiones entre atención colectiva y atención individual, entre exigencias escolares y posibilidades reales de los alumnos, entre inclusión y exclusión (Pinkasz, D.; 2009) La escuela se reordena, y nuevos procesos de diferenciación operan al interior de la misma, como impronta de la matriz inclusora/excluyente de la modernidad. Se despliegan procesos de *selección de alumnos*, a través de diversos mecanismos de clasificación de los sujetos que *naturalizan* las diferencias sociales, haciéndolas aparecer como diferencias individuales (Kaplan, C. V.; 2007).

Las dinámicas de fragmentación son cambiantes e inestables, tanto en el micro espacio escolar como en el sistema educativo en su totalidad, desarrollando mecanismos selectivos tales como: separación de alumnos turno tarde/ turno mañana; filtrado del público, recurriendo a la práctica del "pase" o transferencia a otras instituciones de los repetidores o alumnos con problemas de conducta (Fiszbein; 1999) y exámenes de ingreso que garantizan el acceso a esa escuela a través del capital cultural (basado en conocimientos académicos); la exclusión diaria de alumnos por la suciedad, el olor o la conducta; la subestimación de los saberes o experiencias de algunos jóvenes provenientes de sectores marginales, o la culpabilización de las familias y/o de los chicos (Dussel, I.; 2005).

Continuidades y rupturas se visualizan en las prácticas educativas y en el currículum, como organizador de la dinámica escolar. Se juxtaponen diferentes formas escolares, respondiendo a diversas necesidades, tanto en el circuito de educación pública como privada. De acuerdo a Sendón y Montes (2007), hay escuelas a las que acceden tanto sectores altos como medios, en las que el eje central reside en la preservación de los valores y la moral tradicional, que garantiza la continuidad de ciertos estilos familiares (grupos de elites); otras que privilegian la formación de los futuros dirigentes o líderes; hay escuelas *para hacer frente a la individualización*, en las que el currículum es más diversificado (desde materias artísticas extracurriculares hasta talleres y agrupamientos no graduados de alumnos) brindando herramientas para la realización personal, y también las llamadas *escuelas para detener el derrumbe* (Tiramonti, 2006), casi exclusivamente habitadas por sectores bajos, que funcionan al menos, como un espacio de protección y ayudan a los jóvenes a evadir los circuitos delictivos. Emergen nuevos mandatos de contención (Tiramonti, G.; 2009) que "...implica también constituir un espacio institucional que proteja a los alumnos de un medio hostil y restituya algunas de las pautas del mundo de los integrados de la cual la cultura de los márgenes los aleja" (Pinkasz, D. 2009)

Sigue vigente la fuerza del denominado "trípode de hierro" del formato de la secundaria tradicional -la

clasificación disciplinar del currículum, la designación de docentes por especialidad y la organización del trabajo docente por hora cátedra- que resulta insuficiente para garantizar la inclusión y permanencia de todos los sectores sociales en la escuela. Esto, porque la gramática escolar propia de la modernidad responsabiliza del fracaso a los mismos alumnos. El sistema de evaluación y promoción se basa en un itinerario formativo rígido, que los estudiantes deben transitar de manera casi idéntica, para tener acceso a la credencial educativa que certifique la culminación de sus estudios.

A pesar de la vigencia del formato escolar moderno -que clasifica a los sujetos y los distribuye de acuerdo a edades y organiza tiempos y espacios en base a una estructura curricular rígida y segmentada, caracterizada por la sobrecarga curricular y el disciplinamiento y control de los alumnos- emergen ciertas tendencias que procuran dar el paso a un modelo escolar más atento a los sujetos y las situaciones particulares, cuya confluencia da como resultado la transformación de la función de regulación del currículum -basado en un texto acabado ordenado en función de una jerarquía- hacia un marco de negociación abierto, en el que todos los actores tienen voces con peso similar (Pinkasz, D.; 2009).

SUBJETIVIDADES JUVENILES EN TIEMPOS DE DESINSTITUCIONALIZACIÓN, CONSUMO Y TECNOCULTURA

"Frente a los procesos de diálogo, debate y reflexión, que necesitan siempre un tiempo extendido para poder desarrollarse, emerge una sociedad del vértigo, de la fragmentación, del salto o pasaje veloz de una secuencia a otra." (Balardini, Sergio; 2002)

Problematizado el relato de inclusión propio de la escuela moderna en el apartado anterior, se completa el panorama con el debate sobre las posibilidades reales que tienen las instituciones educativas de incidir en los procesos de construcción subjetiva de los jóvenes. Esto supone preguntarse por las prácticas de subjetividad, es decir, por los modos en que los chicos se constituyen como sujetos en particulares circunstancias.

Los sujetos de la escuela secundaria masificada

¿Quiénes son los protagonistas de los cambios educativos? Una diversidad de jóvenes que, dada la obligatoriedad del secundario, transitan actualmente las instituciones escolares. En sus *biografías* personales confluyen vivencias dentro y fuera de la institución escuela. Son jóvenes que deben cuidar a sus hermanos menores y/o pasan varias horas del día en la calle, viviendo en condiciones de pobreza, con padres desocupados, o trabajadores informales, con/o sin planes sociales. Son también jóvenes pertenecientes a sectores de alto nivel adquisitivo, pero con carencias afectivas. Son, además, jóvenes de sectores medios. Muchos registran fracasos escolares diversos (repitencia, sobreedad, etc.) y deben lidiar con contextos de exclusión...Y tantas historias...

Las juventudes son múltiples, dice *Mario Margulis* y *Marcelo Urresti* (s/f) y varían en relación a las características de clase, al lugar donde viven, la generación a la que pertenecen, a las diferencias culturales, a las referencias identitarias, a los lenguajes y formas de sociabilidad. Emergen nuevas y recreadas categorías y, en un

proceso de tribalización juvenil (*Margulis; Urresti, s/f; Balardini; 2002*): Ciberchabones, ciberpunks, bloggers, youtubers, bikers, rappers, cumbieros, skaters, punks, hippies, darks (góticos) y rollingas, entre otros. Organizaciones que se caracterizan por la inmediatez, la fugacidad y donde prima la proximidad y el contacto, la necesidad de juntarse, sin tarea ni objetivo. Esto implica una especie de ruptura con el orden social monopolizado por la uniformidad; predominan los procesos de fragmentación y la creciente explosión de identidades pasajeras.

La configuración de la juventud incluye también otras categorizaciones, que emergen de la vulnerabilidad que experimenta la sociedad frente a la inseguridad y violencia que se ha instalado en lo cotidiano. Los medios masivos de comunicación han reforzado ciertos etiquetamientos que surgen de esta realidad, construyendo la idea de los jóvenes como "enemigos", según expone *Reguillo Cruz (1997)*. Ser joven equivale a ser peligroso, drogadicto, violento, vago, ladrón, asesino, etc.

Como parte de esta compleja y heterogénea configuración de la juventud, están también los jóvenes excluidos, marginados, que viven en situaciones de pobreza y las diferentes minorías étnicas, que, en un contexto de multiculturalidad, se integran también a institución educativa.

Todos esos jóvenes, por mandato social o familiar, en algún momento transitan por la escuela, una institución que debe contenerlos en forma ineludible con el establecimiento del nivel secundario como obligatorio. Una escuela que "cayó" como ilusión forjadora de un sujeto universal, que ya no es promesa de movilidad social ascendente. Que ha perdido su fuerza utópica.

Cambios en los dispositivos tradicionales de autoridad: implicaciones en los procesos de constitución subjetiva

La formación de los actores sociales se explica por los procesos de **socialización** -a través de los cuales se inculcan valores, culturas, un orden social- y por los procesos de **subjetivación** (Kaplan y Fainsod, 2008). Por medio de éstos últimos, cada sujeto construye, en su experiencia acerca del mundo, una forma de ser, de estar y de pensarlo, construcción que da cuenta de una apropiación y a la vez de una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma. Esa construcción de una experiencia social no depende exclusivamente de ellos, sino que se ancla en contextos específicos. La escuela, la familia, la iglesia, tradicionalmente han sido suelo de anclaje para las nuevas generaciones.

Hoy, nuevas agencias de socialización adquieren protagonismo, y tienen un lugar privilegiado, como los medios de comunicación, por ejemplo (en particular la televisión). El compromiso subjetivo de los individuos jóvenes con las nuevas tecnologías tiene fuertes implicaciones en la *creación de una tecnocultura* (Balardini, 2002) y la constitución misma de su subjetividad. La red global, Internet, es otro de los espacios de socialización, ya que, entre sus múltiples posibilidades, ofrece la oportunidad de encontrarse y estrechar vínculos con iguales que no siempre pueden hallar en su territorialidad local, toda una apertura de posibilidades que les permite a los jóvenes dialogar y desarrollar seguridades entre pares, facilitándoles ejercer la construcción de su lugar en el mundo (*Balardini; 2002*).

En esa línea, *Guillermina Tiramonti (2009)*, aporta que el avance de las *massmedia* como el de las tecnologías electrónicas, ha eliminado las fronteras entre infancia (adolescencia) y madurez y ha debilitado así la autoridad de los adultos. La brecha generacional se acentúa con el uso de las tecnologías, un terreno en el cual los jóvenes enseñan a los adultos, dado que existen, en efecto, una serie de "saberes" y competencias a las que los últimos asimilan como

"inmigrantes" o como recién llegados, mientras que los primeros lo hacen como "nativos" (Pinkasz; 2009) junto con el acceso al universo de sociabilidad que el uso de este tipo de tecnología habilita. Estaríamos frente a una cultura "prefigurativa", en términos de Margaret Mead (1970), en la que son los jóvenes quienes enseñan a sus padres.

¿Qué implicancias tienen estas nuevas formas de socialización en la función de la escuela?

La escuela basó su legitimidad en un *dispositivo de autoridad*, que ejerció su influencia en los sujetos a través de una noción de autoridad cultural, arraigada en la idea de asimetría entre generaciones, sobre la que se fundaba la acción pedagógica propia del currículum de la modernidad (Pinkasz; 2009). En esa institución, tenían lugar los *ritos de pasaje*, en los que se concretizaba la transmisión cultural intergeneracional, donde los jóvenes heredaban aquello que sus adultos pudieran transmitirle, y producían una filiación duradera. Esa experiencia funcionaba como marca de pertenencia y les serviría para su futuro, entendiendo la existencia de un tiempo lineal, sucesivo y regular (Dutchatzky, S.; 2007).

Hoy, en una cultura impregnada de la experiencia masmediática, que instala nuevos regímenes de verdad, se asiste a la pérdida de autoridad del conocimiento por tradición o por transmisión de la "herencia de los mayores". La escuela secundaria basaba gran parte de su relación con el conocimiento en el supuesto del género como una categoría de organización del discurso que establecía fronteras entre lo verdadero y lo falso, la ficción y la realidad, la información y el entretenimiento, lo culto y lo no culto, etc. El universo mediático diluye las distinciones culturales canónicas en las que se basa el currículum tradicional. Los dispositivos de autoridad de la escuela moderna, van perdiendo su eficacia simbólica.

Además, esa idea de autoridad, se ve movilizada por la llamada "*revolución afectiva*" de la que habla Urresti (2009): las relaciones se han horizontalizado, existen nuevos arreglos de convivencia, se modifican los roles de género y cambian las relaciones de autoridad familiar.

En ese marco, directivos y docentes de la escuela de hoy, se debaten entre las viejas formas de autoridad y los nuevos modos de autorización que se definen en cada situación (Pinkasz; 2009). Tenti Fanfani (2000) enuncia, que, en las condiciones actuales, los agentes pedagógicos (maestros, directivos, expertos, etc.) no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes por el solo hecho del rol que ocupan. Por ello se habla de *impotencia instituyente*. La escuela ha perdido el monopolio en la inculcación de significados; así como antes los *ritos de pasaje* tenían lugar en las instituciones, ahora se habla de *ritos de situación* (Dutchatzky, S.; 2007) que sólo tienen validez en el territorio simbólico donde se ocasionan (las fiestas, la calle, la pandilla, etc.). No se inscriben en la secuencia pasado-presente-futuro, ya que no se registran como parte de los pasajes que tienen legitimidad social; no forman parte del tránsito a un futuro previsible y se construyen sobre la base de una transmisión entre pares, ya que es más legítimo lo que pueda transmitir alguien que vive las mismas circunstancias, y que puede utilizarse en esa particular situación (*autoridad situacional*). En la secuencia temporal, se privilegia el *presente*, que es el tiempo del discurso televisivo:

"Esta entronización del "hoy" o del instante va de la mano de la pérdida de la ilusión del progreso, el escepticismo sobre el futuro y el desplazamiento de la ética del trabajo a favor de la estética del consumo. La demanda por gratificación que se ancla en el deseo y la búsqueda de su satisfacción, ha desplazado en gran medida una ética del sacrificio que desplazaba la gratificación para el futuro."

Sin embargo, no es un presente que esté "quieto", que dé tiempo para pensar y reflexionar. Según William Gibson, ni siquiera habría presente posible, ya que *"...todo está cambiando todo el tiempo, y por lo tanto no hay manera de extrapolar un futuro"*

Además de la *subjetividad situacional*, se habla de procesos de *autosocialización* (Urresti, 2009) que suponen una menor ingerencia de la sociedad y de sus instituciones sobre los sujetos y la preeminencia de la socialización entre individuos, que obligan a reflexionar sobre esta matriz conceptual acerca de la autoridad, poniendo en cuestión a las figuras tradicionales que la representan.

La construcción subjetiva en tiempos de consumo

Los cambios en las representaciones acerca de la escuela modifican las experiencias de constitución subjetiva. La escuela ya no cumple con la promesa del Estado *-ser alfabetizado, ser ciudadano y tener trabajo-* y en su lugar se erige la *promesa del mercado*. En consecuencia, se coincide en afirmar que, en la actualidad, la definición de la identidad también se ve afectada por el *consumo*, que impacta además en la definición de las afinidades sociales (Denkberg, Ariel; 2009).

Las transformaciones tecnológicas, la arquitectura de redes o autopistas de la información, achicaron el globo a un espacio único, permitiendo el ingreso a los hogares de una diversidad de mensajes, con culturas, modas, conflictos y posibilidades de ser plurales (Balerdini; 2002). Ahora bien, en una sociedad fragmentada y con exclusión social, se abre una nueva brecha para los excluidos *-la digital-* si no disponen de los recursos para acceder a tales tecnologías, lo que incide directamente en el acceso a los bienes materiales.

Las prácticas de subjetivación se ven condicionadas por las prácticas de consumo, profundizando la tendencia a la fragmentación. El sistema de la moda, la cultura del consumo y ciertos órdenes discursivos como la publicidad, constituyen factores de fuerte incidencia en la reproducción de las *dinámicas clasificatorias* vigentes en la sociedad. A través de mensajes verbales y visuales, aparentemente neutrales, se canalizan metamensajes prescriptivos implícitos que contienen criterios normativos sobre qué es deseable y confiere prestigio; se combinan y articulan objetos de consumo cuya posesión es un indicador de la proveniencia social, que "enclasan" a los sujetos, confiriéndoles una determinada identidad (Margulis y Urresti; s/f). La condición social y las diferencias de clase se manifiestan y consolidan con los consumos.

La moda incita a la renovación y las identidades tradicionales de los grupos juveniles se encuentran fraccionadas y convulsionadas, debido al impacto de la cultura globalizada que comienza a hacerse hegemónica en las grandes megalópolis del mundo.

Se suscita una diversidad de condiciones en las que transcurren las experiencias de los jóvenes, agrupadas por Reguillo Cruz (2007) en tres grandes grupos: la condición de los jóvenes privilegiados, una condición juvenil vinculada al privilegio en el acceso a bienes, a informaciones, a escolaridad, a trabajo, al mundo, etc.; la condición juvenil atravesada por el esfuerzo, o sea, jóvenes que todavía se mantienen en el sistema pero con enormes esfuerzos, y un tercer grupo, donde se encuentran los jóvenes excluidos, que son quienes, debido a los bajos ingresos no se constituyen como consumidores, y ven condicionado el *ejercicio real de la ciudadanía*.

En esa perspectiva, Reguillo Cruz recupera los planteos de Zigmunt Bauman (2007) en torno a la *suficiencia biográfica del yo* propia de las sociedades actuales, es decir, la presencia de una narrativa precarizada de la propia vida, que deposita la culpa y la responsabilidad en el sujeto individual, desplazando la responsabilidad de las instituciones. Esto se observa en los relatos de los jóvenes, que auto-asumen los estigmas sociales, en una naturalización de la marginación. Se sienten responsables de su "incapacidad" para incorporarse al sistema. Viven expuestos a situaciones de violencia, apartados de toda contención, protección y cuidado. Presentan rasgos de una *juventud desrealizada*

(Narodowski, M y Gómez Schettini, M; 2007). Desde lo analizado, recapitulando, puede decirse que, al mismo tiempo que las relaciones sociales –y las pedagógicas como parte de ellas– se tornan más horizontales, también se segmentan o fragmentan, como una característica propia de las sociedades postindustriales asociada al incremento del consumo (Pinkasz, D.; 2009). El hedonismo del consumo inmediatista, promovido además por los medios masivos de comunicación, cuestiona los modelos de socialización vinculados con tareas exigentes y trabajosas como el de la escuela.

Construcción subjetiva en "ambientes hipertextuales"

La tecnología digital, fundamentalmente en lo respectivo a pantallas e hipertextos, desarrolla capacidades en los jóvenes que los distancian de los adultos, y a la vez problematiza los dispositivos de enseñanza tradicionales. La abstracción, la creatividad, la utilización de procesos lógicos, la actividad multitarea, la perspectiva hipertextual de secuencias lógicas no lineales ponen en jaque a la escuela.

El vínculo que se genera entre el joven y la computadora-tablet-smartphone, tiene un fuerte impacto subjetivante y socializador. Atravesados por la cultura del zapping- un modo de ver fragmentado, discontinuo, rápido e incompleto- su experiencia del mundo se construye en *formato de clip* entre el hipertexto, la hipermedia, la instantaneidad (velocidad), y con ellas una nueva noción de tiempo y de espacio. Reciben y producen diversos tipos de saberes, cuya presentación combina textos, sonido e imágenes en movimiento, más enlaces que permiten 'saltar' de un contenido a otro y continuar la búsqueda (Brito y Dussel; 2002).

Las prácticas de lectura y escritura tradicionales están vinculadas al libro, que supone un estilo lineal de leer y escribir. El hipertexto y los hipermedios provocan una ruptura en ese proceso secuencial: los recorridos son reversibles, de acceso en paralelo a múltiples opciones, con flujos direccionales multimediales, en lo que Balerdini (2009) denomina "*trayectorias opcionales multimediales*". Al lenguaje del texto se lo enfrenta con el lenguaje de la imagen; incluso a veces es el texto el que acompaña a la imagen y no a la inversa. La imagen, con su inmediatez, no da tiempo a la reflexión ni a tomar distancia.

Las nociones de tiempo y espacio se modifican con la tecnología; hay una sensación de proximidad témporo-espacial gracias a la globalización de las comunicaciones: los tiempos se reducen al instante y las distancias se achican (tengo lo que necesito ya)

Los niños y jóvenes se socializan en este contexto de ciber cultura, donde el proceso de subjetivación es un "menú a la carta", muy distante de los contenidos culturales que forman parte del currículum escolar. Identidades mutantes, al ritmo del zapping y de la moda. Y una realidad fragmentada por la brecha digital.

UN ESPACIO PARA LA INVENCION

"La escuela parece no sólo habitada por seres que se confrontan como en una relación entre alienígenas, sino que parece ella misma una nave alienígena y anacrónica insertada en un contexto futurista y ficcional de otro planeta. Lo que allí sucede tiende a moverse en paralelo con aquello que pasa en el resto del contexto cultural, sin posibilidades de alguna articulación" (Tadeu da Silva; 1998)

La escuela ha sido cuestionada en términos de su eficacia simbólica, pero no en su importancia como *espacio central de socialización y transmisión cultural*. Amén del proceso de desinstitucionalización en la socialización de los

jóvenes, tratado anteriormente, la escuela continúa siendo "la" institución legitimada por la sociedad como "el lugar para estar de los jóvenes". Y los modos de habitar este espacio adquieren una relevancia que no tuvo en el pasado. Emergen nuevos mandatos, como el de la contención, que interpelan a padres, alumnos y docentes; se asiste a una transformación de los roles. Para Tadeo da Silva (1998), se trata de repensar la cuestión del currículum, entendiéndolo como un espacio privilegiado para la intervención cultural en el proceso de transformación.

Dutchatzky (2007) sugiere pensar desde el lugar de la *invención*, esto es, producir *singularidad*, indagando nuevas formas de operar con lo real. Si de transmisión cultural se trata, revisar qué contenidos, qué relatos, qué historias circularán para posibilitar a los alumnos el imaginar otros horizontes posibles, situarse en el lugar de adultos, mantener asimetrías basadas en diferencias legítimas como la de adulto y joven, sostener la convicción de la existencia de la transmisión y basar esa transmisión en la noción de cuidado y de reconocimiento del otro (*Pinkasz, D.; 2009*). Sobre todo, teniendo en cuenta que para muchos jóvenes la idea misma de futuro está ausente cuando no se dan ciertas condiciones sociales básicas, y para quienes la idea de esforzarse en la escuela es algo absurdo (*Tenti Fanfani, 2000*).

Varias investigaciones revelan las desigualdades existentes en los procesos de individualización de los jóvenes. Así como para algunos sectores-medios y altos- hay todo un abanico de posibilidades y mayor presencia de decisiones autónomas, en el extremo más bajo de la escala social, esta ampliación de la autonomía individual, se relaciona más bien con la desprotección, la ausencia de una red social que lo ampare en sus decisiones. Estarían librados a "*ser ellos mismos*", sin recursos ni contención, en lo Castel (1997) llama "*individualización negativa*" o Robles (1999) "*individuación*". Por su parte, *Rossana Reguillo Cruz (2007)* habla de *desafiliaciones aceleradas juveniles*, vertiginoso proceso por el que un cierto grupo de jóvenes son descolgados del sistema, abandonados a sus propias fuerzas, teniendo que resolver en forma individual la propia biografía.

La escuela tiene mucho por hacer. Docentes y directivos pueden convertirse, al decir de Kaplan y Fainsod (2008), en "*...esos mojonos que pueden autorizar la construcción de una voz propia*". En la escuela acontece un "*doble juego narrativo*" en el proceso de constitución identitaria, en el que dos instancias se complementan: por un lado, se dejan fluir los relatos de quienes concurren a ella; los alumnos cuentan su "historia" y, por otro, se da lugar a la transmisión cultural, es decir, la posibilidad de que los niños y jóvenes conozcan los relatos de "otros" que "cuentan" historias, mitos que dan forma a la cultura. Así, de este modo, pueden construir su identidad articulando su propia historia de vida con la cultura, pueden "escribir su narración" (autonarración) en intertextualidad con esos textos narrativos contados por otros (Brito, A. y Finocchio, S.; 2007)

Esa producción de cultura, patrimonio de significados, visiones del mundo, son propias del currículum, por lo que lo que una escuela que quiera ser un espacio gestor del cambio social, debe repensar la cuestión curricular. *¿Cómo legitimar tanto los puntos de partida singulares de los alumnos, como las singularidades de los puntos de llegada, en un contexto de globalización y cibercultura que fragmenta?* Habría que imaginar propuestas unificadoras, plantea *Dussel (2005)*, que reconozcan la diversidad y que contribuyan a des-fragmentarla, volviendo más volátiles esas fronteras. Buscar la realización de otras trayectorias, no las esperables para el origen social, tendiendo puentes con otros sujetos e instituciones-escuelas, universidades, asociaciones, etc.- que alienten la posibilidad de nuevos recorridos, generando proyectos culturales barriales, una escuela como *agente de cambio cultural*.

En ese sentido, también cabe debatir acerca del lugar que las nuevas tecnologías tienen en el currículum de la escuela secundaria, no sólo como un recurso didáctico que amplía las posibilidades materiales del aula, sino también, y sobre todo como *formas culturales* importantes de esta época, ámbitos productivos y recreativos de la cultura, la

política y la economía, que tienen una gran incidencia sobre la subjetividad de los alumnos (Dussel, I. y Southwell, M. 2008). El consumo de tecnología digital es un hecho cotidiano en los jóvenes, habidas cuentas de que su acceso sea socialmente diferencial. Garantizar la inclusión es también garantizar el acceso a la tecnología, ya que para el joven es un factor importante en el plano del reconocimiento entre sus pares. *"Si de lo que se trata es de reconocer a la escuela como espacio de transmisión cultural, resulta necesario asumir el desafío de pensar estas nuevas inclusiones. No hacerlo supone dejar de lado la posibilidad de que nuestros alumnos encuentren en la escuela una oportunidad democrática de acceso a la cultura de nuestras sociedades"*

Se hace necesario repensar, además, la idea de fracaso escolar, desvinculándola del cumplimiento de tiempos y de regímenes académicos pensados desde lógicas uniformes, procurando la integración y no la exclusión. Marcelo Urresti (2009) habla de regímenes académicos múltiples, que supongan regulaciones temporales diferentes, concebidos para jóvenes con rasgos disímiles a muchos de los que componen la juventud actual. Un currículum, en tanto organizador de los saberes y de la secuencia de su adquisición, que contemple la complejidad en las transiciones juveniles actuales.

Deben recurrirse a nuevos dispositivos de autoridad, donde la autoridad pedagógica, entendida como reconocimiento y legitimidad, sea una construcción cotidiana basada en la reciprocidad y en el reconocimiento de los derechos específicos de los adolescentes, siendo conscientes de las fronteras que separan a la escuela de las culturas juveniles.

Las situaciones de enseñanza óptimas son aquellas que tienden a promover canales que habilitan en los sujetos deseos singulares, motorizando puntos de amarre en la cultura, es decir, apuntar a las singularidades de los intereses del alumno, sin abandonar la empresa educativa de ofrecerle un "plus cultural y de interés social" (disparidad subjetiva).

Quizás se trate de entender la cuestión desde el concepto de *"drama subjetivo"* que aporta Perla Zelmanovich (2015): los adolescentes ensayan buscando ese sujeto que ahora quieren ser, y en esa representación actúan desde otros lugares; hoy lo hacen de una manera, mañana de otra y así. Allí hay un sujeto constituyéndose y probando identidades, movilizadas por las circunstancias. El joven desea sostener en términos propios la escena del mundo, y como adultos, se debe ser andamiaje para contener el estado de vulnerabilidad del adolescente, que no quede librado a su suerte, sino que pueda constituirse como sujeto alrededor de algún *sistema de referencia compartido*.

La escuela no debe *encerrar el afuera*. Deleuze sostiene que la escuela, como sociedad disciplinaria, es un dispositivo para encerrar la multiplicidad: se neutralizan las diferencias y la repetición y su potencia de variación e invención. Todo se reduce a una simple reproducción.

A MODO DE CIERRE:

En tiempos de pérdida de la eficacia regulatoria de las instituciones, la confluencia de las transformaciones sociales y las exigencias de escolarización, exigen una mirada analítica sobre la escuela secundaria.

La linealidad y estabilidad propias del formato escolar moderno han sido alteradas, y las nociones mismas de fracaso y éxito que se condicen con ese modelo deben revisarse, ya que en nuestros tiempos no existen trayectorias escolares ideales, sino una multiplicidad de trayectorias y biografías. El currículum debe alojar esa diversidad, y los actores sociales son quienes deben aventurarse a construir una nueva trama *"tejiendo sentidos"* con esos sujetos para

quienes la institución escuela ha perdido eficacia simbólica, teniendo en cuenta que *"...la gramática de la escuela puede ayudar a anudar generaciones, pero también puede ser su obstáculo... puede entrelazar o moler vínculos."*

Los nuevos dispositivos escolares deben **apostar** a la generación de espacios de trabajo con los alumnos que propicien la autonomía y sistemas de referencia compartidos, teniendo esa *confianza* de la que habla *Perla Zelmanovich (2007)*, que está incluida en el mismo concepto de **apostar**: tener confianza en el futuro, en que algo bueno puede pasar...

BIBLIOGRAFÍA

- BALARDINI, Sergio (2002) "Jóvenes, tecnología, participación y consumo", disponible en la web de CLASCO.
- BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa. Citado en TIRAMONTI, G. (2009) *La escuela media frente a los mandatos sociales y las nuevas formas de diferenciación social*. Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires. FLACSO
- BAUMAN, Z. (2007) *Vida de consumo* FCE, España. Citado en REGUILLO, R. (2007) *Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica*. En Revista Propuesta Educativa (28). FLACSO, Buenos Aires
- BRITO, A. y DUSSEL, I. (2002) "Perspectivas para otros encuentros entre escuela y nuevas tecnologías". Publicado en el sitio de Grupo Docente y la dirección es: <http://www.editorialoceanico.cl>
- BRITO, A. y FINOCCHIO, S. (2007) "Narrativa y educación: relatos desencontrados en la escuela". FLACSO, Buenos Aires.
- BRITO, Andrea y FINOCCHIO, Silvia (2008) *Los saberes en la conformación del currículum: una construcción cultural*. FLACSO, Bs. As
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2008) *Los significados del cambio y los caminos de la innovación*. Revista Propuesta Educativa (29)
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós, México. Citado en TIRAMONTI, G. (2009) *La escuela media frente a los mandatos sociales y las nuevas formas de diferenciación social*. Buenos Aires. FLACSO
- CORICA, Agustina (2007) *La escuela media y los jóvenes expectativas: estudio y trabajo*. Ponencia presentada en las Jornadas de jóvenes investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- DEL CUETO, Carla Muriel (2004) "Estrategias educativas de las clases medias en urbanizaciones cerradas del Gran Buenos Aires". Espiral. Estudios sobre Sociedad y Estado. Universidad de Guadalajara. México. Vol.11 N 31 Sept-Dic.
- DENKBERG, Ariel (2009) *Propuestas curriculares para trayectorias interrumpidas: la formación de jóvenes adultos en los programas de empleo*. Buenos Aires. FLACSO
- DUFOUR, Dany-Robert (1990). *Les Mystères de la trinité*. Gallimard, París. Citado en DUTCHATZKY, Silvia (2007) "Identidades juveniles, escuela y expulsión social". FLACSO, Bs. As
- DUSSEL, Inés. *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas* en Tedesco. J.C. (2005) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – IIPE-UNESCO. Sede Regional Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam (2008) *La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. Lenguajes en plural. Revista El Monitor N° 13, editada por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina.
- DUSSEL, I. y SOUTHWELL, M. (2005). "Lenguajes en plural". Monitor de la educación común. (13) Dossier "La escuela y las nuevas alfabetizaciones"
- DUTCHATZKY, Silvia (2007) "Identidades juveniles, escuela y expulsión social". FLACSO, Bs. As
- FINOCCHIO, S.; PINKASZ, D. y ZELMANOVICH, P. (2008) "Rasgos de la cultura escolar: el tiempo, el espacio, los rituales y las prácticas del oficio". FLACSO Argentina.
- FISZBEIN, Ariel, (1999), Institutions, Service Delivery and Social Exclusion: A case study of the Education Service in Buenos Aires, World Bank, Human Development Department. Citado en VELEDA, C. (2003) *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. CIPPEC
- GAGLIANO, R. S. (1998) "Muertes y transfiguraciones de la vida adolescente en la Argentina de fin de siglo", en Revista Propuesta Educativa, N° 18, FLACSO-Argentina.
- KAPLAN, C. (2007) "La inteligencia escolarizada" Miño y Dávila, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. y FAINSOD, P. (2008) "Escuela y docentes frente a trayectorias sociales y escolares". FLACSO
- KESSLER, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, IIPE - UNESCO.
- MEAD, Margaret (1970). *Cultura y compromiso*. Gedisa, España. [1997] Citado en BALARDINI, Sergio (2002) "Jóvenes, tecnología, participación y consumo", disponible en la web de CLASCO.
- MONTESS Nancy y SENDÓN María Alejandra (2007) *Familia y escuela: estrategias en torno a la educación de los/as jóvenes en contextos de fragmentación*.
- MONTESINOS, M.P.; PALLMA, S. (1999) Contextos urbanos e instituciones escolares. Los usos del espacio y la construcción de la diferencia. Citado en VELEDA, C. (2003) *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. CIPPEC
- NARODOWSKI, Mariano y Gómez Schettini, Mariana (comps.) (2007) *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. (Buenos Aires: Prometeo).
- PINKASZ, D. y FINOCCHIO, S. (2007) "El currículum de la escuela de la modernidad". FLACSO.
- PINKASZ, D. (2009) *El modelo curricular mundial y la masificación de la escuela media en la Argentina*. Buenos Aires. FLACSO.
- REGUILLO, R., 2007. *Jóvenes, riesgos y desafilaciones en Latinoamérica*. En Revista Propuesta Educativa (28). FLACSO, Buenos Aires.
- REGUILLO, R. (1997), "Jóvenes: la construcción del enemigo", en *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. Ecuador.
- REGUILLO, R. (2006), "Se ha agudizado la criminalización de la juventud", en Revista el Monitor, Ministerio de Educación,

- Ciencia y Tecnología.
- ROBLES, F. (1999) *Los sujetos y la cotidianeidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo*. Concepción, Sociedad Hoy. Citado en TIRAMONTI, G. (2009) *La escuela media frente a los mandatos sociales y las nuevas formas de diferenciación social*. Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires. FLACSO
- SENDÓN, M. A. (2007) *La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales*. Fundamentos en Humanidades Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año VIII – Número I
- SARLO, Beatriz (2001) "Ya nada será igual" Puntos de vista N°70, agosto, año XXIV, Bs. As Citado en DUTCHATZKY (2007) "Identidades juveniles, escuela y expulsión social". FLACSO, Bs. As
- SENNET, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Buenos Aires.
- SIEDE, Isabelino (2007) "Los problemas sociales: propuestas para la escuela". FLACSO
- SINISI, Liliana (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel. "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Buenos Aires, Eudeba.
- TADEU DA SILVA (1998) *Educación poscrítica, currículum y formación docente*, en BIRGIN, A., DUSSEL, I., DUTCHATZKY, S. y TIRAMONTI, G. (1998) *la formación docente. Cultura, escuela y política*. Debates y experiencias. Buenos Aires, Troquel.
- TIRAMONTI, G.; (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio epocal*. En *Educação & Sociedade*, 26, (92), p. 889-910, UNICAMP, Campinas
- TIRAMONTI, G., (2007) "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Tiramonti, G. *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Paidós (en prensa), Buenos Aires.
- TIRAMONTI, G. (2009) *La escuela media frente a los mandatos sociales y las nuevas formas de diferenciación social*. Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires. FLACSO
- URRESTI, M. y MARGULLIS, J., S/F *La construcción social de la condición de juventud*. En Portal Programa Presidencial Colombia Joven.
- URRESTI, M. y MARGULIS, J. (s/f) *Moda y juventud*, en Portal Programa Presidencial Colombia Joven.
- URRESTI, M. (2009) *Transformaciones culturales y transiciones juveniles*. Buenos Aires. FLACSO
- VELEDA, C. (2003) *Mercados educativos y segregación social. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense*. CIPPEC
- VICENT, G., LAHIR, B. y THIN, D. (2001) *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. En revista *Educação* (33) citado en Tiramonti, G. FLACSO, Argentina. 2009
- WALLERSTEIN, I. (1996) "Después del liberalismo" Madrid, Siglo XXI. Citado en TIRAMONTI, G. FLACSO, Argentina. 2009
- ZANTEN, A. (2006) *Las estrategias de las familias de clase media ante la masificación de la escuela secundaria*. Buenos Aires. FLACSO.
- ZELMANOVICH, P. (2015) *El vínculo educativo bajo transferencia*. Flacso. Buenos Aires.

NOTAS

- ¹ BALARDINI, S. (2002) *De deeyey y cyberchabones. Subjetividades juveniles y cybercultura*, disponible en la web de CLASCO.
- ² SINISI, Liliana (1999). "La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización" en Neufeld, María Rosa y Thisted, Jens Ariel. *"De eso no se habla..." Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Eudeba,
- ³ CARBONELL SEBARROJA, J. (2008) *Los significados del cambio y los caminos de la innovación*. Revista Propuesta Educativa (29)
- ⁴ DUSSEL, Inés- SOUTHWELL, Myriam (2004) *La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Lenguajes en plural*. Revista El Monitor N° 13, editada por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Argentina.
- ⁵ Hablar de fragmentación social y educativa implica cierta dinámica que impide las caracterizaciones cristalizadas. En este sentido Tiramonti señala que, "...a diferencia de las sociedades estamentales caracterizadas por la estabilidad de las pertenencias y la legitimación de las mismas a partir de una cosmovisión que incluye al todo, la configuración fragmentada es cambiante; hay una dinámica de permanente fragmentación que impide recuperar la totalidad y que es un fenómeno propio de un mundo inestable, variante y amenazante de los posicionamientos adquiridos" (Tiramonti, 2007).
- ⁶ TERIGI, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. Revista Propuesta Educativa (29).
- ⁷ "El relato escolar se sostiene en una secuencia temporal donde el pasado es fundante del presente, lo explica y lo hace inteligible. En cambio, el discurso televisivo se justifica en un mero presente." (Tiramonti, G.; 2009)
- ⁸ BAUMAN, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Buenos Aires: Gedisa. Citado en TIRAMONTI, G. (2009) *La escuela media frente a los mandatos sociales y las nuevas formas de diferenciación social*. Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires. FLACSO
- ⁹ DE VICENTE, José Luis. *El padre del ciberpunk William Gibson: 'El futuro ya no existe'*. www.elmundo.es. Citado en BALARDINI, S., (2002) *De deeyey y cyberchabones. Subjetividades juveniles y cybercultura*.
- ¹⁰ SARLO, Beatriz (2001) "Ya nada será igual" Puntos de vista N°70, agosto, año XXIV, Bs. As
- ¹¹ BALARDINI, S. (2002) Ob. cit
- ¹² SENNET, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama, Buenos Aires.
- ¹³ BRITO, Andrea y FINOCCHIO, Silvia (2008) *Los saberes en la conformación del currículum: una construcción cultural*. FLACSO, Bs. As
- ¹⁴ En LAZARATTO, Mauricio (2006) *Políticas del acontecimiento*, Tinta Limón, Buenos Aires.
- ¹⁵ FINOCCHIO, S.; PINKASZ, D. y ZELMANOVICH, P. (2008) *Rasgos de la cultura escolar: el tiempo, el espacio, los rituales y las prácticas del oficio*. FLACSO Argentina