

LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS¹ (NOTAS SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS ADOLESCENTES)

Emilio Tenti Fanfani

En una sociedad que vive profundos procesos de transformación social y cultural que ponen en crisis todos los ámbitos de vida de los individuos, ¿qué puede y debe hacer la escuela de hoy?

En un colegio italiano, un chico de 17 años asesina con una navaja suiza a su ex novia de 16. Este hecho pudo suceder en cualquier institución educativa de muchos países. La violencia en la sociedad es también violencia en la escuela; pero cuando implica a jóvenes menores de edad, el hecho conmociona la opinión pública. Frente al acontecimiento hay dos posturas radicalmente opuestas. Una es el silencio. La expresa muy bien la vicedirectora del establecimiento italiano (y muchos otros comentaristas), cuando dice lapidariamente: “frente a semejante tragedia, no hay nada que podamos decir”. Sin embargo, muchos son los que opinan, interpretan, explican, es decir: construyen el hecho.

El sentido común se inclina a buscar culpables. ¿Quién tiene la culpa? ¿El chico asesino? ¿Sus padres? ¿Las autoridades y profesores del colegio no tienen alguna responsabilidad en el asunto? El tema de la culpa puede llevar a preguntas equivocadas. Tratándose de menores, más que condenar es preciso buscar explicaciones, interpretaciones. Como hecho individual, que compromete a personas concretas y únicas, es probable que no tenga explicación. Una acción de tal gravedad quizá nunca sea develada en su verdad completa. Siempre estará rodeada de ese fondo de misterio que envuelve a tantas cosas importantes de la vida de los seres humanos.

Pero la violencia juvenil entre pares es también un hecho social. No ocurre sólo una vez; ha ocurrido muchas veces en el pasado y probablemente vuelva a ocurrir en el futuro. Como fenómeno social se traduce en porcentajes y frecuencias; tiene una lógica, es decir, no es una realidad del todo arbitraria. El análisis social puede encontrar asociaciones, regularidades, factores vinculados, circunstancias típicas. Por eso resultan interesantes otras preguntas como las que al respecto formuló el filósofo Umberto Galimberti² al reflexionar acerca del silencio como actitud típica de los docentes del establecimiento donde ocurrió el hecho. ¿Es posible que los profesores que comparten cada día del año escolar alrededor de cuatro horas con los chicos no lleguen a conocerlos más que como alumnos de sus respectivas materias, sin siquiera intuir qué es lo que tienen o no tienen en la cabeza y en el corazón? Vale la pena reproducir textualmente el razonamiento de Galimberti:

1 Otra versión de este artículo se publicará en la revista *Criterio*, Buenos Aires.

2 “Le emozioni dei giovani e il silenzio degli adulti”. *La Repubblica*, 13 febbraio 2001.

“Los profesores entran a clase. Pero, ¿miran en realidad a estos muchachos a la cara? ¿Los miran uno por uno? ¿Los llaman por su nombre o sólo por su apellido cuando les aplican un examen?”

¿Saben que los jóvenes con los que día a día trabajan tienen una fragilidad emotiva impresionante, no por culpa de sus profesores sino de las muy rápidas transformaciones económicas, sociales y tecnológicas a las que están sometidos? ¿Saben que si la emoción no encuentra el vehículo de la palabra recurre al gesto: gesto truculento de amor y gesto truculento de violencia?”

Pero ¿quién debió de enseñar a estos muchachos a hablar, a utilizar esa abundante literatura que está a su disposición, donde lo más importante es cómo la emoción encuentra la forma de palabra, de poesía y de sublimación del amor y del dolor? A esa edad, la literatura o es educación de las emociones, o más vale dejarla de lado y poner a los estudiantes frente a una computadora para hacerlos eficientes en esta práctica visual y manual.

Nos damos cuenta de que las emociones explotan en la adolescencia cuando los hijos frenan, si no cierran, la comunicación en la familia y la única salida comunicativa se encuentra en el ambiente escolar, el que debe trabajar sobre estas emociones. Más aún: ésta es su primera tarea, porque sin emociones no se crea interés alguno, y sin interés, no hay voluntad de aplicación.

Si la escuela expulsa de su ámbito la educación de los sentimientos, la emoción (siempre que no se traduzca de modo trágico) está a la deriva, sin contenidos dónde aplicarse, oscilando indecisa entre impulsos de rebeldía y tentaciones de abandono, recalando en lugares tales como el mundo de la discoteca, del alcohol y de la droga, aunque sean ejemplos extremos.

Es sabido que no hay aprendizaje sin gratificación emotiva y el descuido de la emotividad es el riesgo máximo que hoy corre un estudiante en la escuela. No se trata de un riesgo menor: porque si la escuela es el ámbito donde se ofrecen los modelos de siglos de cultura, y esos modelos sólo se aprenden como contenidos de la mente sin convertirse en esbozos formativos del corazón, el corazón comenzará a transitar inquieto, cuando no de manera trágica, sin horizonte, en esa nada que ni siquiera el fragor de la música juvenil logra disfrazar.

Cuando hablo de “corazón” me refiero a aquello que en la edad evolutiva irrumpe en la vida con esa fuerza desordenada y generativa sin la cual difícilmente los adolescentes encuentren el coraje de proseguir la empresa. El saber transmitido en la escuela no debe sofocar esta fuerza sino ponerse a su servicio para permitirle una expresión más articulada en términos de escenarios, proyectos, inversiones, intereses. En definitiva, lo que queda es la vida. Y el saber es el mejor instrumento para expresarla.

No le pido a los docentes que se hagan cargo de la existencia de los jóvenes. No pueden hacerlo. Deberían haber tenido otra formación. Sólo pido que reflexionen sobre un breve fragmento de Freud, que en 1910 escribía: ‘la escuela secundaria debe conseguir algo más que evitar el suicidio de los adolescentes. Debe suscitarles el goce de vivir... Me parece indiscutible que no lo hace y que en muchos aspectos no está a la altura de su misión que es la de ofrecer un sustituto de la familia y despertar el interés por la vida que se desarrolla en el exterior, en el mundo’.

Todos conocemos dos figuras docentes típicas. Una es la maestra (a veces “el” maestro) de nuestra vieja primaria; la otra es el profesor de la secundaria. La primera establece una relación que

tiende a la totalización. No se ocupa de enseñar una disciplina, ni únicamente de proveer conocimiento. La maestra enseña "las cosas de la vida". No sólo se dirige a la mente del niño sino también a su corazón. Difunde conocimientos acerca de las cosas de la naturaleza y la sociedad en que vivimos, pero también enseña criterios para distinguir lo que está bien de lo que está mal, lo que es bello de lo que es feo. Su interlocutor es el niño y no sólo el alumno ("niño que frecuenta la escuela").

Es muy probable que conozca a "sus" niños en el conjunto de relaciones y ámbitos de vida que lo definen como agente social, y no sólo como aprendiz. Conoce su nombre y su apellido, su familia, cuántos hermanos tiene, cómo y dónde vive. Está en condiciones de conocer también sus inclinaciones, sus gustos, sus cualidades afectivas, morales, sus inclinaciones, sus proyectos e incluso algunas de sus fantasías. A su vez, el niño tiene una relación total con su maestra. La percibe como una prolongación de la familia y le adjudica autoridad sin mayores conflictos, condición necesaria para el éxito de cualquier empresa pedagógica. Por lo general, el niño confía en su maestra y la quiere. Sabe que puede contar con ella; que puede hablar de temas extracurriculares, es decir, de situaciones y problemas que vive fuera de la escuela. La maestra es alguien con quien los niños pueden contar, como con sus padres, hermanos y otros miembros de su entorno familiar.

El profesor de secundaria es un profesional especializado. Por lo general, su trabajo no se concentra en un solo establecimiento. Su relación con el saber es parcial, fragmentada, disciplinaria en el sentido tradicional del término. El profesor de matemática "maneja" sus contenidos curriculares, pero no tiene por qué saber ni siquiera de historia social de la matemática. El adolescente que tiene ante sí durante el tiempo que dura su clase (no la jornada) es simplemente un alumno a quien por lo general identifica por su apellido. No sabe mucho de él, es raro que conozca su entorno familiar significativo. Sólo lo conoce cuando surgen problemas graves de conducta o de rendimiento escolar. Su visión del alumno es extremadamente parcial. No la corrige o enriquece mediante la interacción con sus colegas, que probablemente tengan acceso a otras facetas del mismo alumno. El profesor de química no sabe, y no tiene por qué saber, que esa chica con tantas dificultades en el aprendizaje de su materia es una apasionada de la literatura. Y viceversa.

¿Quién se ocupa del adolescente en la escuela secundaria? En muchas instituciones existió la figura del tutor, es decir, un adulto cuya tarea consiste precisamente en acompañar el aprendizaje y la experiencia escolar de los adolescentes en cuanto personas totales. Esa figura casi ha desaparecido de la mayoría de los establecimientos educativos públicos argentinos. Salvo raras excepciones (por ejemplo en el tercer ciclo de la EGB de la provincia de Santa Fe), se considera que 'un docente que no enseña no sirve para nada'. Es un lujo que no nos podemos permitir en condiciones de severa crisis fiscal. Gastar en pagar horas docentes para la función de tutoría parece un despropósito, un despilfarro. Lo primero es lo primero: hay que invertir los puntos presupuestarios en funciones directamente docentes. La función de acompañamiento, de guía y orientación cognitiva, afectiva, emotiva de los adolescentes, la función de articulación (entre docentes, entre institución y familia, entre institución y la comunidad), son superfluas e improductivas. No interesan a nadie, ni a la administración ni al sindicato (que propicia la multiplicación de los puestos y el aumento de los salarios). ¿Quién se ocupa de los adolescentes que ni siquiera tienen una familia estructurada y en condiciones de sostenerlos en el difícil tránsito de la adolescencia a la juventud y la vida adulta, de la heteronomía a la autonomía?

La escuela no puede todo, pero la escuela de hoy, en general, no está a la altura de sus posibilidades y responsabilidades potenciales. Más aún en una sociedad que vive profundos procesos de transformación social y cultural que ponen en crisis todos los ámbitos de vida de los individuos,

desde la familia y el barrio, hasta la escuela y el empleo. ¿Quién se hace cargo de las tareas de reproducción biológica y cultural de una población donde la familia es diversa y está dotada de menores recursos y capacidades; el barrio, una realidad cada vez más anónima y anómica; la cultura, al igual que un mercado, ofrece valores, estilos, gustos, sentidos tan diversos como contradictorios; el trabajo ya no integra; los sistemas públicos de prestación social están en crisis y los individuos quedan, cada vez más, librados a su propia iniciativa y recursos para hacer frente a los problemas de subsistencia y a todos los riesgos que comporta la experiencia vital (la salud y la enfermedad, la seguridad, la vejez, los accidentes, el desempleo, las incapacidades temporarias o permanentes).

Mientras se siga insistiendo en mercantilizar la producción misma de la existencia social incluidos los servicios necesarios, básicos, vitales, estratégicos y universales (seguridad, justicia, salud y educación), los síntomas de este individualismo negativo se multiplicarán. La integración de la sociedad es un resultado azaroso y casi milagroso más que un objetivo social y conscientemente perseguido. La formación de las subjetividades en este contexto se torna en extremo compleja. Algunos (por lo general sectores dominantes y con una fuerte identidad e integración) tienen capacidad para diseñar y controlar sus propios sistemas de subjetivación y por lo tanto de reproducirse como grupo. Otros -por lo general los grupos socialmente dominados- viven la experiencia de la desintegración en todos los niveles y experimentan dificultades crecientes para mantenerse integrados al conjunto social. Muchos de ellos se han desarticulado de él: nada le aportan y tampoco reciben nada. "Sobran" y tienden a adquirir una existencia más aritmética que real. O bien, cuando "existen", son "población objeto" de la "caridad pública" y corren el riesgo de ser manipulados por agentes gubernamentales y diversos tipos de intermediarios. Por lo general, son una categoría estadística ("los que viven en hogares situados debajo de la línea de la pobreza"), pero tienen cada vez menos posibilidades de hacer oír su voz, de articular sus fuerzas, de constituirse en un actor colectivo autónomo, capaz de participar con cierta eficacia en las arenas donde se disputan los principales juegos sociales que tienen por objeto definir reglas y orientar recursos. Cada vez son más y cada vez cuentan menos. ¿Cómo transcurre el proceso de socialización en estas condiciones? ¿Qué sucede cuando las estructuras familiares, laborales, barriales que organizaban la vida cotidiana de los individuos se transforman de forma brusca? ¿Qué huellas imprimen sobre sus propias identidades, sobre el sentido de la vida, el uso del tiempo y el espacio?

La experiencia convierte el pasado en una especie de paraíso perdido, se tiende a exagerar sus elementos positivos, mientras el futuro se convierte en un "no lugar", o el lugar del miedo y la inseguridad. ¿Cómo se reorganiza la vida cotidiana del desempleado? ¿Cómo emplea su tiempo quien ya no tiene horarios que respetar, cosas para hacer, plazos que cumplir? ¿Qué sucede con la subjetividad de quien pierde los lazos sociales que lo vinculaban a una familia? ¿Qué sucede con los niños y adolescentes que de alguna manera "pierden" a sus padres por razones materiales (muerte, ausencia, sobreocupación)? ¿Quiénes son sus referentes inmediatos? ¿En quién confía? ¿A quiénes puede pedir consejo? ¿A quiénes recurre en caso de conflicto o necesidad? ¿Con quiénes comparte temores y esperanzas, sueños, ambiciones y proyectos? ¿El grupo de pares basta para garantizar el desarrollo afectivo, moral y cognitivo de los adolescentes? ¿Qué significan "los amigos" en esa edad y en determinados niveles sociales? ¿Qué función cumplen la escuela y el colegio en contextos de aislamiento y desintegración social? ¿De dónde extraen los jóvenes los esquemas de orientación que les permitan escoger entre las múltiples y contradictorias opciones que les ofrece el mercado de los modelos de vida y comportamiento (gustos, consumos, sistemas éticos, estéticos)? ¿Cómo orientarse en este laberinto cultural que caracteriza a las grandes urbes de Occidente? ¿Cómo elegir la "tribu" en la que uno quiere vivir? En este contexto donde predomina la lógica del mercado incluso en el campo

de la producción y difusión del sentido del mundo, ¿quién “elige” en verdad su modo de vida y su identidad? ¿Acaso los chicos “deciden” qué tribu frecuentar o qué consumos musicales realizar? Quizás, detrás de la desinstitucionalización de la sociedad no nos espera ni la autonomía, ni la libertad, ni la subjetivación, sino el determinismo más ciego y arbitrario de las cosas sociales. Es probable que en estas condiciones los individuos no sean más libres, sino que en el mejor de los casos se conviertan permanentemente en objeto de conquista del *marketing* a la caza de consumidores, no sólo de productos materiales, sino también de ideas, de sentidos, de representaciones, e incluso de identidades del más diverso tipo, desde deportivas hasta religiosas.

Éstas y otras preguntas deberían constituir temas de reflexión de todos aquellos que de una u otra forma tienen responsabilidades específicas en la formación de las nuevas generaciones.