

XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2006.

Subjetivación, jóvenes, escuela.

Greco, Beatriz, Fontagnol, Miriam, Lofeudo, Silvina y Villegas, Ana María.

Cita:

Greco, Beatriz, Fontagnol, Miriam, Lofeudo, Silvina y Villegas, Ana María (2006). *Subjetivación, jóvenes, escuela. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-039/298>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/e4go/DqW>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

SUBJETIVACIÓN, JÓVENES, ESCUELA

Greco, Beatriz; Fontagnol, Miriam; Lofeudo Silvina; Villegas, Ana María
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El presente trabajo de investigación aborda la intersección entre los ejes que delimitan el campo de nuestra investigación: los procesos de subjetivación en la escuela media y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que allí se despliegan produciendo subjetividad. En trabajos anteriores hemos partido -de diversas formas- de la pregunta por la manera en que la escuela media es hoy habitada por jóvenes y adolescentes, por los procesos de subjetivación puestos allí en marcha. En primer lugar nos hicimos la pregunta por aquellos gestos que desde la institución impiden un destino de fracaso y luego por el sentido que se le adjudican a los procesos de escolarización en la actualidad por parte de alumnos y docentes y la participación del adulto (docente, psicólogo, directivo) en esa adjudicación -y producción- de sentido. Abordaremos, en el intento de respondernos, perspectivas teóricas y conceptualizaciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que nos permitan reconocer ese sentido históricamente así como también resituar la pregunta por su alcance en lo educativo y lo escolar en nuestro contexto y en nuestro tiempo. Paralelamente, analizaremos experiencias escolares "generadoras de sentido" en tanto promotoras de permanencia en la escuela y significativas en los modos de habitarla

Palabras clave

Experiencia Sentido Subjetivación Escuela

ABSTRACT

SENSE, YOUTH, SCHOOL.

The present work of investigation approaches the intersection between the axes that delimit the field of our investigation: the processes of subjetivacion in the high school. In previous works we have left - from diverse forms of the question by the way in which the average school today is inhabited by young people and adolescents, by the put processes of subjetivacion there in march. We became the question by those gestures that from the institution prevent a failure destiny and by the sense that is adjudged to him to the processes of schooling at the present time on the part of educational students and the participation of the adult (educational, psychologist, director) in that awarding - and production of sense. We will approach, in the attempt to respond to us, theoretical perspective and philosophical conceptions, psychological and pedagogical which they allow us to recognize that sense historically as well as to re-locate the question by his reach in the educative thing and the student in our context and our time. Parallely, we will analyze as much promotional generating scholastic experiences "of sense" in of permanence in the school and significant in the ways to inhabit it.

Key words

Experience Sense Subjetivacion School

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda la intersección entre los ejes que delimitan el campo de nuestra investigación: los procesos de subjetivación en la escuela media y las situaciones de enseñanza y aprendizaje que allí se despliegan produciendo subjetividad. En trabajos anteriores hemos partido -de diversas formas- de la pregunta por la manera en que la escuela media es hoy habitada por jóvenes y adolescentes, por los procesos de subjetivación puestos allí en marcha. En primer lugar nos hicimos la pregunta por aquellos gestos que desde la institución impiden un destino de fracaso y luego por el sentido que se le adjudican a los procesos de escolarización en la actualidad por parte de alumnos y docentes y la participación del adulto (docente, psicólogo, directivo) en esa adjudicación -y producción- de sentido. Abordaremos, en el intento de respondernos, perspectivas teóricas y conceptualizaciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas que nos permitan reconocer ese sentido históricamente así como también resituar la pregunta por su alcance en lo educativo y lo escolar en nuestro contexto y en nuestro tiempo. Paralelamente, analizaremos experiencias escolares "generadoras de sentido" en tanto promotoras de permanencia en la escuela y significativas en los modos de habitarla.

SITUAR LA MIRADA

La escuela y la escuela media en particular parece ser hoy un territorio en cuestionamiento y transformación profundos. Los análisis más cautos hablan de crisis, debilitamiento, pérdida relativa de lugares, de valores y de legitimidad (Tenti Fanfani, 1998; Urresti, 2000; Kessler, 2002), los más contundentes plantean un proceso radical de destitución y agotamiento de las instituciones, en el marco de nuevas condiciones históricas y sociales, en las que la metainstitución Estado-nación se ausenta y las sociedades se organizan en torno a la omnipresencia del mercado. (Duschatzky y Corea, 2002; Lewkowicz, 2004) Estos procesos generan necesariamente otras maneras de pensar la educación como institución y las instituciones educativas mismas, fundamentalmente la escuela. A su vez, si las instituciones se conmueven, los sujetos que de ellas provienen no son ya los mismos.

Más allá del nombre que otorguemos a los procesos de transformación en marcha, no hay dudas de que sus efectos se hacen sentir en la cotidianeidad, en las experiencias singulares, grupales, institucionales, en forma de síntomas, malestares, desbordes, inmovilidades, corrimientos de lugar, interrogaciones, resistencias. No dejamos de asistir diariamente a acontecimientos escolares inéditos que interpelan los alcances de lo escolar y de lo educativo, los límites mismos de la escuela y su lugar de legitimación del saber y la autoridad.

Diferentes investigaciones y experiencias (Kessler, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; DIE-GCBA, 2001) manifiestan que existen modos diversos de procesamiento de las nuevas condiciones para enseñar y aprender de docentes y alumnos, resistentes a la universalización, sólo tramitables en su singularidad. El análisis situacional se convierte, así, en un modo prioritario para acceder a la comprensión de la escuela como institución y organización donde lo educativo y la transmisión educativa y cultural tienen lugar.

Las experiencias "generadoras de sentido" que analizamos hasta el momento, desde este enfoque situacional, y que nos proponemos continuar investigando conducen a pensar la

existencia de nuevas identidades de educadores y nuevos sentidos para su labor que se anudan con la tarea irrenunciable de toda transmisión dentro de una sociedad: el "pasaje" y la invención -a la vez- de una cultura. Conduce también a comprender que hoy sólo es posible enseñar si se crean las condiciones para ello desde el reconocimiento de las singularidades juveniles, su pluralidad, su carácter situacional e histórico, su atravesamiento por factores de clase, género, etnia, estilos de vida, etc.

Nuestro propio trabajo de enseñanza, en la Cátedra Psicología Educativa II, en la Facultad de Psicología, con los alumnos de esta carrera, a través de la realización de trabajos de campo en torno a problemáticas actuales en el terreno educativo -al interior de cada comisión a modo de "comunidades de aprendizaje"- será uno de los espacios donde continuaremos analizando estas experiencias posibles de otorgamiento de sentido que hace que los jóvenes lleguen, permanezcan y sientan pertenencia al espacio escolar.

La educación como acontecimiento. Aprendizaje y acontecimiento. Algunas teorizaciones hacia la comprensión del sentido de la experiencia escolar.

"El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperar de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable"[2]

En una sociedad en la que "educar" constituye una tarea de "fabricación" del otro con el objeto de volverlo "competente" para la función a la que está destinado, trataremos de entender el "educar" como un acogimiento hospitalario de los "recién llegados" (Arendt), una práctica ética interesada en la formación de identidades de los sujetos y una práctica política en tanto funda lazo social, comunidad, organiza un "nosotros".

La hospitalidad, en el uso que hace Lévinas de este término, no se reduce simplemente, aunque también lo sea, a la acogida del extranjero en el hogar, en la propia casa de uno, en su nación, en su ciudad. Desde el momento en que se da «acogida» a la alteridad del otro ya se está en una disposición hospitalaria.

Para pensar una pedagogía hospitalaria, se hace necesario concebir la educación como un acontecimiento ético, porque en la relación educativa, el otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. La relación con el otro no es contractual-negociada no es una relación de dominación, ni de poder, ni de intercambio, sino de acogimiento. Una relación basada en una nueva idea de responsabilidad. Una pedagogía del nacimiento, del comienzo, de la esperanza, de lo improbable, lo imprevisible, de lo incalculable.

Arendt insiste en que la crisis de la educación afecta al sujeto bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador, como adulto, ante su tarea, ya que para ella la educación como acción es la natalidad, es lo nuevo, la sorpresa, lo que irrumpe, la imprevisibilidad; en palabras de Laurence Cornu, lo que por nuevo y por humano es frágil y debe ser protegido para que crezca. El educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: "Este es nuestro mundo" "Esta es la bienvenida". Una ética de la bienvenida.

Tanto Hanna Arendt como Emanuel Lévinas ponen la relación intersubjetiva (para Arendt, eminentemente política y para Lévinas necesariamente primero ética) en el centro del fenómeno humano. La toma de conciencia de un acontecimiento no es meramente otro aprendizaje sino que debe expresarse como un aprendizaje-otro. En ese sentido, "tomarse en serio a alguien", y esto es fundante en educación, es tomar conciencia de su densidad existencial, es acogerlo como acontecimiento en uno, como otro en mí que me da a pensar.

La forma del acontecimiento es la forma del instante, y por eso no admite copias ni reproducciones. Como sorpresa, el aconte-

cimiento resulta ser lo inconcebible, lo que situado más allá del concepto y del conocimiento en su formato lógico tradicional, mantiene una relación de alteridad con el conocimiento teórico.

Las experiencias que analizamos y que mencionaremos más adelante, sostienen -de diversas maneras- que es posible pensar la educación en términos de acontecimiento y que se hace necesario no tanto un conjunto de conceptos lógicos que describan realidades preexistentes, sino más bien el surgimiento de preguntas que nos orienten a pensar en el modo en que acogemos aquello que nos pasa.

¿Cómo encajamos los acontecimientos en nuestra historia y cuál es su poder de transformación en nosotros? ¿Qué nos pasa cuando en verdad comprendemos algo?

Siguiendo esta línea de razonamiento podríamos afirmar también que, para pensar la educación en términos de acontecimiento, es necesario además no ya la destrucción de la herencia educativa, sino tal vez el apartarse de la tradición, darle un nuevo sentido a la transmisión, como "pasaje" de esa tradición y cultura a las nuevas generaciones, al mismo tiempo que se la reinventa. Así, la educación puede plantearse una relación con la idea de "creación" (que no es y no se parece en nada a la idea de "creatividad"), pues en todo acontecimiento asistimos en primera persona a una experiencia original de creación, o bien a un nuevo comienzo. La educación se vuelve, así, una relación en el presente, una temporalidad del presente que es la única con la que contamos, el único tiempo en el que *estamos siendo, sintiendo, pensando y haciendo*. Pero además, también se trata de poder pensar en la naturaleza misma de esa fabricación, en cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa y se determina un tiempo que no está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca esté, nunca reaparezca en la vida del otro en cuanto fabricación hecha como tal, desde fuera, en cuanto modelaje del tiempo del otro, fabricación, tan improbable como imposible.

Jacques Derrida, en su libro *Políticas de la amistad*, hace surgir la idea de un quizá, un quizá que es a la vez un posible-imposible, que se relaciona muy particular y puntualmente tanto con esa idea de "milagro" de la que habla Hanna Arendt -cuando configura sus nociones de novedad y de natalidad- como con aquello que expresa María Zambrano al referirse a aquello que nace: lo que va de lo imposible a lo verdadero.

Proponer pensar la educación desde estas tres vertientes: como acontecimiento, como temporalidad de un presente transformador y como hospitalidad en la relación con el otro nos lleva necesariamente a situar al aprender como una experiencia singular, esto es, el "hacer" y vivir una experiencia como algo que nos ocurre, que se apodera de nosotros, que *"nos tumba y nos transforma"*. (Larrosa, 1996)

Ahora bien, ¿de qué manera pensar las condiciones de posibilidad de la experiencia educativa en estos términos desde las identidades juveniles.?

Larrosa intenta hacer un llamado de atención sobre aspectos que quizás otras palabras, diferentes de "experiencia" no permiten pensar, no permiten decir, no permiten ver en el campo de la pedagogía, a partir tal vez de la configuración de otras gramáticas y otros esquemas de pensamiento posibles. Para explorar las potencias de un pensamiento de lo educativo producido desde la experiencia, habría que considerar que es la modernidad la que ha hecho de la experiencia un experimento, un objeto a dominar, controlar, reproducir y anticipar. *"Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida..."* [3]

En este contexto actual, de transformación de la eficacia simbólica institucional, donde ya ni la escuela, ni los alumnos, ni los adolescentes, ni los pobres, ni las familias.... (la lista podría

llegar al infinito) "son lo que eran", intentar pensar en términos de experiencias que le otorguen sentido y subjetivación a esos otros de la educación llamados "alumnos", parece vislumbrarse como un camino posible.

Frente al panorama de fragilidad de las instituciones y de la caída de nuestras representaciones, "... *solo resta el pensamiento; pensamiento que sólo se produce en diálogo con lo que irrumpe como inédito*".[4]

¿Qué características se visibilizan en las territorialidades juveniles hoy?

Padres desocupados - alumnos/hijos adolescentes que trabajan pero también "chorean" - alumnas/hijas adolescentes que también son "madres", alumnos/sujetos que tienen otras experiencias de aprendizaje por fuera del ámbito escolar o que provienen de otras culturas con otras maneras de pensar el mundo, las relaciones, el conocimiento, la comunicación. Múltiples identidades que anudan en un mismo sujeto y que arman una tensión del par inclusión-exclusión social.

Frente a este cuadro, la escuela se ve profundamente interpelada, preguntándose de diferentes maneras si el tránsito de esos sujetos por la institución escolar deviene en experiencia de construcción subjetiva o permanece como situación de ajenidad. ¿Es la escuela capaz, frente a las nuevas subjetividades y frente al contexto actual de crisis institucional, de instaurar algún tipo de marca en los sujetos que la habitan?

Interrogantes que, más que intentar ser respondidos, son una invitación a poner en marcha el pensamiento en procura de generar posibilidades para que algún tipo de experiencia pedagógica con sentido, pueda tener lugar.

ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS

Las experiencias que analizamos, ya sea en el marco de la implementación de programas centrales de la política educativa o desde proyectos más específicos institucionales y/o de revisión de las prácticas docentes, en diversas escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, así como algunas experiencias desplegadas en el marco de la implementación de la nueva ley de convivencia (ley 223), nos permiten aproximarnos a delinear algunos rasgos comunes:

-se rechaza en ellas una supuesta claridad con la que pueda recortarse y separarse lo que corresponde al sujeto y lo que corresponde a la situación educativa

-se cuestiona la concepción de contexto o situación como una escenografía, decorado, entorno "externo" al sujeto, que favorece o dificulta los aprendizajes y el desarrollo de los adolescentes -no entendidos aquí como atributos individuales sino como efecto de una relación sujeto-escuela

- se propone trabajar la idea de que los aprendizajes y la posibilidad de convivir con otros en la escuela, se producen en situación y sólo desde la situación pueden ser comprendidos y problematizados. Esto es lo mismo que decir que los problemas educativos/escolares sólo pueden comprenderse desde el análisis de las situaciones educativas/escolares que incluyen sujetos, instrumentos semióticos, objetos de conocimiento, una comunidad de referencia, reglas de comportamiento, división de tareas (son éstos los componentes del sistema de actividad planteado por Engestrom y retomado por Baquero)

- se propone reconocer que existe un sentido en el trabajo de educar/enseñar/convivir y por lo tanto en las situaciones y experiencias educativas -hoy "en crisis", como se dijo- que corre el riesgo de quedar soslayado o desplazado por un análisis instrumental de lo educativo. Es decir, un análisis que coloca exclusivamente el foco en las leyes, estrategias, recursos, materiales, productos, instrumentos que permitirían una enseñanza exitosa por su sola aplicación.

Es así como el Programa de retención de alumnas madres, embarazadas y alumnos padres no focaliza su acción sólo en la alumna que por su maternidad corre el riesgo de abandonar la escolaridad, sino también en la institución que puede pensarla -y pensar a todas sus alumnas- como estudiante y

también como madre o bien como una joven que arma y rearma su proyecto de vida a la vez que decide estudiar y criar a su hijo acompañada por la institución misma.

El abandono de la escolaridad no es así un problema de la joven sino también de la institución escolar, por lo cual, puede evitarlo o prevenirlo y buscar activamente alternativas para una escolaridad diferente, durante un tiempo de su vida.

Es también el caso de proyectos que algunos grupos de profesores ponen en marcha para generar propuestas de aprendizaje específicas para alumnos/as trabajadores y que asisten a la escuela en el turno noche. Estos profesores revisan sus estrategias de enseñanza, elaboran guías de apoyo y estudio para alumnos que no pueden concurrir diariamente a la escuela, les ofrecen un andamiaje "a distancia", vía Internet y espacios tutoriales presenciales individuales y grupales, además de las clases "tradicionales". El hecho de ser trabajadores y no poder concurrir en los horarios escolares habituales no invalida la posibilidad de que continúen siendo estudiantes.

Algo similar ocurre con los llamados proyectos de terminalidad que se proponen propiciar que los ex alumnos no graduados rindan las materias adeudadas y logren la acreditación del nivel medio. La institución los convoca personalmente, a través de un equipo docente destinado a ello, organiza clases de apoyo específicas para estos ex alumnos, vincula sus aprendizajes con las posibilidades actuales de estos jóvenes en cuanto al desarrollo de sus estudios, genera diversas actividades de acompañamiento.

Las experiencias que se vienen produciendo en el marco de la ley de convivencia son disímiles y muestran su dificultad a la hora de desarticular una lógica de la disciplina escolar y promover convivencia democrática. En este pasaje, son muchas las preguntas que se abren para quienes diseñan los reglamentos de convivencia en los consejos constituidos con representantes de todos los sectores de la escuela: ¿quiénes conviven en una escuela?, ¿se aprende, se enseña, a convivir? O bien ¿se puede aprender, enseñar sin convivencia?. La diferencia de roles en la institución ¿implica diferencia jerárquica? ¿cuál es el lugar de los adultos ante las normas de convivencia?. ¿Cómo se juega el sentido de lo escolar en el desencuentro o encuentro que se da entre jóvenes y adultos ante situaciones de conflicto? En este sentido, para gran parte de las experiencias analizadas la ley de convivencia parece ser un punto de llegada más que de partida. La convivencia demanda ser construida mucho más allá de lo que la ley establece y se anuda fuertemente con lo que denominamos sentido de la experiencia escolar, como un hecho educativo que propone ser pensado "caso a caso" acontecimiento ético, en una temporalidad presente y a la vez transformadora. La ley y su reglamentación está allí para ser habitada (Greco, 2003) pero si no se hace lugar a la palabra de los jóvenes en condiciones de igualdad con la de los adultos, se corre el riesgo de seguir legislando lo que "los alumnos deben hacer" como prescripciones disciplinarias.

DEL EXPERIMENTO A LA EXPERIENCIA.

CONCLUSIONES PROVISORIAS.

Dice Ricardo Baquero: "*La pregunta se afina. Permitirá el espacio escolar actual albergar una experiencia, generar nuevos sentidos, ser habitado, permitir encuentro y no mera reunión? ¿Configurar una suerte de nosotros? En el campo de la psicodidáctica hemos caído con frecuencia en la trampa de confundir el sentido de la experiencia educativa con la producción de aprendizajes "significativos". Claro está que la producción de aprendizajes significativos no es contradictoria con la producción de sentidos, pero no se trata de categorías ni procesos que puedan equipararse. Al menos debería observarse que el carácter significativo no debiera agotarse en esas dimensiones cuasi ausubelianas. La noción está aún pregnada en buena medida de un modelo que reduce el aprendizaje a un proceso mental, cognitivo, individual, reducible a una suerte de sustitución*"

ción de representaciones en un proceso que vive lo comunicativo casi como un obstáculo a salvar para una transmisión entendida como repetición de lo dado."

La transmisión y el educar como acto ético y político -tal como lo señalamos anteriormente- exceden ampliamente el traspaso de un conjunto de saberes o la capacitación instrumental. Hoy, seguir sosteniendo esta postura es pretender ignorar el sentido. El análisis de experiencias nos mostró que el sentido de la experiencia escolar para muchos jóvenes es generado allí donde la escuela logra reconocer su singularidad y articularla con el objetivo general de la institución que implica producir aprendizajes y acreditarlos. En esta línea, continúa Baquero: "*Un problema evidente es el de la tensión entre la necesaria singularidad de la experiencia educativa -si puede poseer ese atributo de experiencia- y la presión hacia la adquisición de logros homogéneos así sea a través de estrategias heterogéneas. Debe primar, efectivamente, si no comprendimos mal, una implicación ordenada por el deseo de transmisión.*"

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, Hanna, *La condición humana*" Paidós, Barcelona, 1993
- Baquero, Ricardo, "*Del experimento escolar a la experiencia educativa. La trasmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*". Perfiles educativos, Volumen XXIV N°97-98. México. 2002.
- Bárcena, Fernando y Melich Joan-Carles, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós. Barcelona 2000.
- Cornu, Laurence, *Notas sobre autoridad*. Inédito.
- Derrida, Jacques, *Adiós a Emmanuel Levinas. Palabras de acogida*, Madrid, Trotta. 1998
- Duschatzky S. Corea C., *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed. Paidós. Bs As. 2002.
- Duschatzky, Silvia, *Identidades juveniles, escuela y expulsión social*. Clase Diplomatura Superior en Gestión de las Instituciones Educativas. FLACSO. 2005.
- Greco, María Beatriz, "*Habitar una ley*". En Frigerio G. Y Dicker G. Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad. Ed. Noveduc. CEM. 2003
- Larrosa, Jorge, *Conferencia: "La experiencia y sus lenguajes"*. Serie "Encuentros y Seminarios".
- Levinas Emmanuel, *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*, Salamanca, Sígueme, 1995
- Lewkowicz, Ignacio. Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires. Ed. Paidós. 2004.
- Skliar, Carlos, *Entre la herencia y el acontecimiento*. Clases Seminarios. FLACSO 2005.
- Tenti Fanfani Emilio, *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento en Escuela Joven. Brasilia. 2000.
- Urresti Marcelo, *Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela en Una escuela para adolescentes, Reflexiones y valoraciones*. E. Tenti Fanfani comp..Temas sociales UNICEF Losada. Bs As. 2000.

NOTAS

[1] El presente trabajo responde a una investigación inserta en el marco del Proyecto UBACYT, cuya directora es la Lic. Cristina Erasquin. Facultad de Psicología. UBA.

[2] Arendt Hanna.

[3] Larrosa Jorge

[4]Duschatzky Silvia