

Los padecimientos en la escena educativa y los avatares del lazo social

NANCY SOLEDAD LALLANA

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos. Argentina

nancy.lallana2016@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-7469-3>

Resumen

Es imposible reflexionar sobre los cambios en las relaciones que se establecen en una institución educativa, los malestares, acuerdos, fortalezas o debilidades, sin detenernos en el impacto que la época de pandemia ha causado; efectos que, sin duda, siguen emergiendo con el pasar de los años. En efecto, no es posible una generalización, hablamos de grupos humanos de dinamismo constante y quehaceres educativos que fueron forzados a flexibilizarse; lo que planteo diversos interrogantes...

¿Qué lugar ocupa el deseo de saber y el de enseñar en este proceso educativo? ¿Qué implicancia subjetiva se evidencia en cada uno de los actores institucionales en las dificultades emergentes? ¿Qué nuevos lazos son posibles tejer y sostener?

Las instituciones educativas experimentaron un aumento de las demandas, un cambio en las «reglas del juego», los canales de comunicación se diversificaron y, aun así, emergió una sobreexposición que generaba menos claridad en el mensaje, «fallas en la comunicación», modificación en los tiempos para realizar las tareas o la evaluación, otros enfoques de enseñanza y formas de abordar situaciones de conflictos. La tarea en el ámbito educativo con estas situaciones, donde se presentan estudiantes que proponen desafíos a la tarea como educador y límite a nuestras estrategias de enseñanza tradicionales, es modificar o construir nuevos modos de relación que tiendan a establecer lazos con nuestros estudiantes que, a veces, están por fuera de todo lazo social y buscan consciente o inconscientemente en la escuela un lugar único donde los alojen haciéndolos pertenecer.

Palabras clave

Lazo social, educación, subjetividad, virtualidad.

Desarrollo

Es imposible reflexionar sobre los cambios en las relaciones que se establecen en una institución educativa, los malestares, acuerdos, fortalezas o debilidades, sin detenernos en el impacto que la época de pandemia ha causado; efectos que, sin duda, siguen emergiendo con el pasar de los años. En efecto, no es posible una generalización, hablamos de grupos humanos de dinamismo constante y, en muchos casos, frente a la imperiosa necesidad de sostener los vínculos y las prácticas educativas eficientes, muchos encontraron modos creativos e innovadores de mantener, acompañar y sostener «los niños, jóvenes y adultos en la escuela». Se diseñaron modos de intervención posibles que intentaron orientar el quehacer educativo, se reinventaron las prácticas y los quehaceres metodológicos, que eran un cotidiano dentro del aula en el marco de cara a cara, tuvieron que ser reemplazados por el uso de las TIC, encuentros virtuales, *email*, nuevos contratos educativos... Pero en esta particularidad de la situación emergente, las demandas de cada uno de los actores institucionales dejaron ver, claramente, que la educación en ese vínculo de uno a uno necesitaba más que una pantalla para su sostenimiento efectivo y significación en el desarrollo de cada estudiante en los itinerarios diversos. Nada de esto resultó indemne; la presencia de una ausencia, en términos de intentar mantener un vínculo que estaba signado por la distancia o mediado por una pantalla, tuvo implicancias en la configuración de un trauma colectivo con gran impacto en la constitución de la subjetividad, particularmente de niños y jóvenes. El origen de este fue la condición del trasvaso brusco de la omnipotencia (no teníamos respuestas, ni simbólicas ni imaginarias, no lo podíamos imaginar, no contábamos con recursos simbólicos para pensarlo y metabolizarlo) a la condición de impotencia y la indefensión. Y este sentirnos indefensos es porque nos sentíamos atrapados, sin poder salir afuera o salir a un afuera que estaba adentro.

Las instituciones educativas experimentaron un aumento de las demandas, un cambio en las «reglas del juego»; los canales de

comunicación se diversificaron y aun así emergió una sobreexposición que generaba menos claridad en el mensaje, «fallas en la comunicación», modificación en los tiempos para realizar las tareas o la evaluación, otros enfoques de enseñanza y formas de abordar situaciones de conflictos. La tarea en el ámbito educativo con estas situaciones, donde se presentan estudiantes que proponen desafíos a la tarea como educador y límite a nuestras estrategias de enseñanza tradicionales, es modificar o construir nuevos modos de relación que tiendan a establecer lazos con nuestros estudiantes que, a veces, están por fuera de todo lazo social y buscan consciente o inconscientemente en la escuela un lugar único donde los alojen haciéndolos pertenecer. Pero no desde el lugar que se ocupa en una lista, como un número que busca responder a la política educativa de inclusión, de reconocimiento de la heterogeneidad, sino una existencia real atendiendo a sus propias singularidades, sujetos en pleno proceso de construcción de identidad, donde la necesidad de otro real como aquel que sea reflejo no se diluya en una pantalla o termine devolviendo una imagen vacía, una red sin significantes que permita el sostén que aloje desde el cuidado, desde la pedagogía del cuidado (CGE Entre Ríos, 2021), paradigma tan en auge en estas épocas y en estas latitudes, «... Pensar y construir una “nueva escuela” requiere de procesos institucionales y pedagógicos atravesados por las tecnologías digitales, vinculados con la comunidad, con el mundo del trabajo y de la cultura; como también de un trabajo colectivo...» (CGE, 2021). Estos son adolescentes y jóvenes que más que nunca necesitan a ese otro en la construcción de su subjetividad no desde la omnipotencia, sino desde un espacio que los aloje, les devuelva la palabra y la posibilidad de sentirse un otro diferenciado, en plena construcción de su autonomía e identidad.

Sumado a todas las demandas a las que son compelidas a enfrentar las instituciones, también se encontraron ante la urgencia de encontrar los modos de hacer escuela en esa coyuntura; las tareas y el envío de actividades quedaron en el centro de la escena procurando encontrar la forma de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo con los estudiantes. Las primeras medidas fueron programadas a corto plazo, pero ante la extensión de las medidas todo se tornó más y más complejo; rápidamente, advertimos que muchas de nuestras prácticas docentes no podían trasladarse de manera directa a una versión mediatizada por la

virtualidad. Tampoco la proliferación de plataformas –que habilitaban encuentros sincrónicos– eran en sí mismas una respuesta para el ejercicio de nuestra tarea pedagógica. Si a alguien le quedaban dudas, la pandemia vino a corroborar que la función de la escuela trasciende la acreditación de saberes, por lo que no se trataría solo de la transmisión de contenidos, sino de la oportunidad de construirlos entre docentes y estudiantes, armando experiencias educativas que resulten significativas.

La pandemia lo que hizo fue hacer visible la centralidad del vínculo pedagógico, en el cual reside –por supuesto– la autoridad pedagógica, pero la autoridad entendida no en el sentido de una imposición, o de una cuestión que baja desde arriba, sino la autoridad pedagógica entendida como habilitación, como la posibilidad de abrirle al estudiante y a la estudiante nuevas posibilidades y ofrecerle las herramientas para conocer el mundo. A partir de la pandemia muchos y muchas docentes advirtieron que ese vínculo es central en la transmisión del conocimiento, o de los saberes. (María Beatriz Greco, 2021)

Parece pertinente hacer referencia a esa diferenciación que Susana Brignoni (2014) hace entre dos tipos de saberes: el saber para la educación y el saber inconsciente. El primero de ellos, el que responde a la operación pedagógica, es un saber que se enseña y que proviene del que enseña. Pero es también un saber que comunica, aun sin ser necesario que sea vivido o sentido por quien lo hace. El segundo está del lado del goce y no se puede enseñar. Ese saber del inconsciente habla de una disarmonía entre el hacer y el desear, entre el pensamiento y el mundo.

¿Qué se puso sobre la mesa en ese tiempo de virtualidad? ¿Qué quedó de aquello en nuestras prácticas cotidianas? Quizás es el deseo, ese motor que pone todo a funcionar según el psicoanálisis, también en el acto de educar, donde en estos tiempos de virtualidad como preponderante medio para establecer y sostener vínculos, la escuela nos vuelve una y otra vez a enfrentar con una realidad que parece continuar siendo la elegida: el lazo es con un otro presente, real, es un cuerpo a cuerpo.

Dice Brignoni (2014) que el psicoanálisis es capaz de aportar una perspectiva para pensar qué es lo que puede obstaculizar el consentimiento del sujeto frente a la oferta educativa. «Para que el niño quiera eso que se le ofrece, “eso” tiene que tener el brillo

que depositan en él aquellos que hacen la oferta»; en toda oferta tiene que haber un «más allá» de la demanda del propio sujeto, sostiene; «pedirle a un niño que quiera saber, sin que haya un “más allá” del lado del educador es algo, en el mejor de los casos del orden del ideal y en el peor, del orden del imperativo».

Es interesante pensar, en este sentido, cómo juega el deseo en acto educativo. ¿Podemos pensar que la virtualidad no causó el deseo de aprender en los niños, adolescentes y jóvenes?, ¿o también algo del deseo de enseñar en los docentes se irrumpió?, ¿o es algo que viene desde antes y en la época del aislamiento y, posteriormente, cobró visibilidad?



F. Trespadermez (2019). *En Extinción*

¿«Educadores sin deseos de enseñar»? ¿«sujetos sin deseos de aprender»? Habrá que preguntarse sobre el qué, dirigir la mirada hacia ese «punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación» (Moyano, 2010). Es allí donde se significan los aprendizajes cobrando forma; esos mismos aprendizajes que más adelante el sujeto resignificará, cambiará o desechará, pero innegablemente parecería que en el vínculo, en el encuentro con otro, en donde esa resignificación es posible.

Vínculos nuevos o nuevos modos de vinculación

Sin duda, este complejo contexto educativo nos desafía a reorientar la mirada, generar dispositivos de escucha, vinculación o revinculación en aquellos adolescentes y jóvenes que han visto romperse y resquebrajarse su lazo con la escuela; habitar la circulación de la palabra, también en el lugar de los agentes de la educación, con relación a las demandas de los otros, la fragilidad de viejos paradigmas y el desafío constante hacia nuestras prácticas cotidianas; donde el revisar y flexibilizar nuestras estrategias pedagógicas, entender la evaluación como un proceso y que la acreditación va más allá de un saber académico nos llevan ineludiblemente a (re) pensar (nos) no solo en el marco de un contrato educativo con miras a la transmisión de conocimientos, sino también nuevos lazos vinculares, otro que aloje, dando lugar al amparo frente al estado de vulnerabilidad que tanto aparece en nuestras instituciones educativas, un desamparo que no se circunscribe a lo material, sino que remite al amplio círculo de relaciones que establece un sujeto con su entorno.

Lo que vino después de pandemia, y cuyos ecos aún resuenan, nos vino a mostrar, una vez más, que la escuela co-construye objetos de conocimiento y deviene, asimismo, en un espacio con tiempos propios para el despliegue de formas singulares en las que cada estudiante y cada grupo se expresa, aprende y se vincula con otros. En ese sentido, nuestra responsabilidad como docentes supone el ejercicio de una autoridad pedagógica que promueva aprendizajes y, a la vez, habilite procesos de subjetivación a partir del ofrecimiento de un espacio material y simbólico, con los instrumentos necesarios para ocuparlo. Para incluirse en el mundo, los niños, adolescentes y jóvenes precisan de personas

adultas que confíen en ellas y ellos, que las y los desafíen y que establezcan límites humanizantes. De este modo, nuestra posición implicaría la responsabilidad de hacerse cargo de otros en el marco de una relación de confianza que es instituyente.

Tenemos que generar propuestas de participación activa de los y las estudiantes para que transmitan lo que ha sido la experiencia de la pandemia a través de producciones artísticas, culturales. Espacios que posibiliten la representación de las niñeces y las adolescencias, que nos permitan corrernos de un lugar adultocéntrico a través del cual queremos hasta incluso coordinar cómo deberían expresar sus sentimientos, sus emociones y vivencias. (Paulin, 2020)

Posicionarse desde una perspectiva de cuidados implica, entonces, un movimiento a partir del cual el otro no es un sujeto al que prevenir o del cual prevenirse, sino un sujeto de derecho que habita la escuela mientras construye su propia identidad. Cuanto más, si hablamos de jóvenes adultos que reingresaron al sistema educativo en busca no solo de finalizar una etapa, sino también en pos de generar o reorientar un nuevo proyecto de vida. Ello requiere, necesariamente, de una propuesta educativa integral que comprenda que la formación, además de avanzar en el dominio de la lectura, la escritura y el cálculo, también promueve el desarrollo de la conciencia de sí mismo, del propio cuerpo, del cuerpo de las otras personas, de las emociones, de los distintos niveles de autonomía, del propio lugar en la sociedad. En ese sentido, resulta clave ofrecer experiencias en las que los estudiantes puedan decidir, organizarse, implicarse y participar activamente poniendo a disposición horizontes culturales diversos y plurales.

«La escuela no enseña» o «esto no nos sirve para después» parecen ser reflexiones comunes entre nuestros estudiantes. Sin duda, esto no es nuevo de las últimas décadas; sin embargo, se observa un incremento de estas observaciones, cualquiera sea nuestra función, cuando nos detenemos un momento en reflexionar críticamente sobre la educación, responsabilidades, demandas y dificultades en el acto del enseñar y aprender. Se trata de transformar esos enunciados en una pregunta y ponerla a trabajar entre los adultos implicados, de abrir el juego para que todos, independientemente del rol que ocupemos como parte de la escuela, reflexionemos sobre la práctica educativa y la difi-

cultad manifiesta; que nos preguntemos ¿qué es lo que inquieta a nuestros estudiantes?, ¿qué les estamos ofreciendo?, ¿qué otro necesita ese sujeto?, y así generar oportunidades para la creación de un nuevo lazo social. Las tensiones y las inadecuaciones que emergen cada vez más entre los niveles obligatorios de escolaridad y los modos en que los alumnos habitan el mundo interrogan la vida y se apropian de lo viejo y de lo nuevo, constituyen un clásico en los diagnósticos, las críticas y los intentos de cambio en materia de educación, fundamentalmente de adolescentes y jóvenes.

Además, como es sabido, aquello que denominamos genéricamente «condición juvenil» interpela hoy más que ayer la propuesta formativa, los procesos de transmisión y los vínculos que se establecen y que transforman, y todo aquello que hace a la convivencia cotidiana en nuestras instituciones educativas. Me refiero al tramo del sistema educativo abocado a enseñar y a educar a adolescentes y jóvenes; precisamente a ese segmento de la población que podría ser definido en torno a su necesidad de interpelar, de ponerse a prueba y de poner en jaque a todo cuanto lo rodea, que exacerba las contradicciones entre lo consagrado y lo emergente mientras expande su necesidad y su capacidad de aprehender la cultura a borbotones para hacer de ella otra cosa. Un segmento de la población integrado por sujetos dedicados a abrirse paso, a cuestionar la herencia y a construir nuevas referencias y valores mientras tramitan las confusiones, los entusiasmos y los dolores inherentes al crecer; sujetos que están en proceso de constitución de su subjetividad y que en su vínculo con otros la forjan.

La escuela secundaria, empero, ha de cumplir algo más que abstenerse simplemente de impulsar a los jóvenes al suicidio: ha de infundirles el placer de vivir y ofrecerles apoyo y asidero en un período de su vida en el cual las condiciones de su desarrollo los obligan a soltar sus vínculos con el hogar paterno y con la familia. Me parece indudable que la educación secundaria no cumple tal misión y que en múltiples sentidos queda muy a la zaga de constituir un sucedáneo para la familia y despertar el interés por la existencia en el gran mundo. (Freud, 1981)

Ya desde Freud, la escuela aparece como un lugar desde donde convergen demandas, deseos, conflictos, anudamientos y desanudamientos. Para los estudiantes, la escuela es, básicamente, el lugar de la sociabilidad, de la relación con sus semejantes y valoran la escuela por ese motivo –a pesar de que muchas veces manifiestan lo contrario «acá no nos dejan hacer nada», «siempre hay que pedir permiso, para todo»–, ya que termina siendo un lugar donde los alojan, donde se propician oportunidades para vincularse con otros, para ensayar y afirmar grupalidades diferentes, intensas, necesarias. Y, aunque dicha valoración no supone en modo alguno que la relación entre pares sea un terreno libre de problemas –toda vez que los vínculos suelen estar atravesados por agresiones, por interrupciones en clase que resultan molestas o, inclusive, por actitudes discriminatorias–, los pares resultan claves para querer ir a la escuela, para «aguantarla» o para retomar los estudios. Son los amigos los que dan sentido a la permanencia y al esfuerzo cotidiano, sobre todo cuando las difíciles condiciones de vida u otros motivos traccionan en sentido contrario (Dussel et al., 2007; Kantor, 2015).

El «malestar sobrante» (Bleichmar, 1997) va más allá del malestar en la cultura del que habla Freud, el cual es irreducible e inherente a todo ser humano. El malestar sobrante está dado por una serie de factores característicos de cada época. En la actualidad, por ejemplo, ese malestar podría verse reflejado en la apatía de los adolescentes, en la falta de metas o de constancia para perseguirlas, en su visión desesperanzada del futuro o en el desinterés que muestran en las aulas. ¿Y cómo podría ser de otro modo? Reiteramos las inquietudes antes mencionadas, una actualidad en la que todos los actores del campo educativo confrontan con múltiples formas de violencia, algunas quizás inauditas en el pasado y otras inauditas en la intensidad de su virulencia. Entonces, ¿cómo aislarse de las marcadas desigualdades sociales existentes si la pretendida igualdad que esgrimía la escuela en sus bases se diluyó frente a la desconexión que tantos estudiantes sufrieron en pandemia?, ¿cómo pretender que no exista una crisis de autoridad si quien debe serlo no cuenta aún con las herramientas que este presente tan complejo requiere? ¿Por qué pensar en objetivos y proyectos cuando corren tiempos de superficialidad y de *streaming*, tiempos en que se sobrevalora lo superfluo y se relativiza lo esencial?, ¿cómo es-

perar una sociedad mancomunada en sus aspiraciones cuando las diferencias son publicitadas con un mensaje segregacionista y no de superación conjunta?, ¿cómo hacer que la tecnología sea una conexión y un recurso para ahondar, y no un exhibicionismo ni un facilismo?, ¿qué lugar ocupa el sujeto frente a la inteligencia artificial?

El concepto de «condición juvenil», precisamente, resguarda, por decirlo de algún modo, de la tendencia a nombrar a los jóvenes como si fueran una esencia, un grupo homogéneo.

Problematizar la heterogeneidad y asumirla implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías juveniles, es afirmar la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad.

La condición juvenil es el conjunto multidimensional de formas particulares diferenciadas y culturalmente acordadas que otorgan, definen, marcan, establecen límites y parámetros a la experiencia subjetiva y social de los jóvenes. ... La condición juvenil refiere a posiciones. ... No es lo mismo ser un joven de clase social vulnerada o formando parte de un colectivo punk, que floggers No es lo mismo el joven en la escuela que el joven en la calle. (Reguillo, 2011, p. 61)

Es posible vincular la categoría de «condición juvenil» con la de «condición estudiantil» desarrollada por Bourdieu (1998), quien sostiene que esta última no es homogénea, sino que hay una diferencia esencial de condición social entre los estudiantes:

... en la configuración de la condición estudiantil (índole, naturaleza o calidad de una cosa, base fundamental, posición social) intervienen diversos factores como las trayectorias educativas anteriores, el clima educativo familiar, el capital lingüístico, es decir, las condiciones materiales y simbólicas. ... No existe una única condición estudiantil, es decir que no hay una práctica ... homogénea, sino que la supuesta identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las condiciones materiales y disposiciones culturales de los estudiantes. (Bracchi y Gabbai, 2013, p. 35)

¿Qué lugar ocupa el deseo de saber y el de enseñar en este proceso educativo? ¿Qué implicancia subjetiva se evidencia en cada

uno de los actores institucionales en las dificultades emergentes?
¿Qué nuevos lazos son posibles tejer y sostener?

Por un cambio en la mirada

Si se realiza una historización sobre los fundamentos creacionales de las instituciones educativas, y como la obligatoriedad de ciertos niveles educativos fue consolidándose y extendiéndose, en tanto reflejaban una intencionalidad político-pedagógica acerca de las concepciones de ciudadano que buscaban formar para cada país y que suponían era necesario forjar para el futuro, son diversas las variables y factores que influyeron. En este caso, he de centrarme, dentro de Sudamérica, en Argentina, lo que no quita que sea un punto de partida para poder reflexionar críticamente sobre los cambios en los niveles educativos de diferentes países y comunidades de otras latitudes.

En Argentina, la escuela secundaria, de adolescentes y jóvenes se creó, y se consolidó hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para formar a los hijos de las clases dominantes y de los sectores medios emergentes durante el proceso de desarrollo de la sociedad industrial y de la incorporación de Argentina al sistema capitalista mundial.

En ese marco, vinculado a la función que desempeñó el sistema educativo en la conformación del Estado Nacional, el mandato homogeneizador de la institución escuela operó eficazmente tanto en el nivel primario, cuya obligatoriedad y masificación se verificaron en nuestro país tempranamente, como en la educación secundaria, que permaneció durante largo tiempo restringida a los sectores acomodados de la sociedad. Durante la segunda mitad del siglo XX se produce la expansión de la escolarización secundaria, arribando a altas tasas de cobertura en las últimas décadas, fenómeno que coexiste con los resultados desiguales que alcanzan diferentes grupos de adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela. (Kantor, 2015)

Sin lugar a dudas, estos ideales fundacionales han ido modificándose en tanto «el mundo cambia», y los propios docentes muchas veces lo explicitan en sus charlas cotidianas, «estos chicos

no son los de antes», «ya no aprenden como antes, están como desmotivados, apáticos...», «les cuesta mucho, quizás no tengan que estar en esta escuela», «se han vuelto muy violentos», «no hay palabras, se van a las manos», frases plagadas de representaciones sociales y significados que traemos incorporados y que, sin lugar a dudas, tiñen nuestras prácticas cotidianas en el aula y fuera de ellas. Nuestra realidad, para bien y para mal, dista mucho de aquel pasado que añoramos. En la actualidad, todos los actores pertenecientes al campo educativo deben confrontarse con múltiples formas de violencia, algunas quizás inauditas en el ayer y otras inauditas en la intensidad de su virulencia. ¿Cómo pretender aislarse de las marcadas desigualdades sociales existentes?, ¿cómo pretender que no exista una crisis de autoridad en tiempos de superficialidad, en tiempos en que cualquier valor es considerado relativo?, ¿cómo esperar una realidad estática y homogénea en un contexto de publicitada segregación?, ¿cómo estar al margen de una era tecnocéntrica, de una era donde la tecnología, minuto a minuto, atropella y, a veces –solo a veces–, avanza?

Estos niños, adolescentes y jóvenes que deambulan por nuestras instituciones educativas son tan diferentes y únicos como lo somos los adultos que interactuamos y convivimos con ellos en este largo y, a veces, empinado camino del enseñar y aprender, que, en reiteradas ocasiones, se presenta como desafiante, precisamente, porque se trata de generar las condiciones adecuadas para que la propuesta educativa se produzca garantizando la calidad de la enseñanza. Se trata de reinventar sentidos y significados, metas y propósitos, saberes y prácticas en relación con un nivel educativo que renueva su mandato fundacional. Lo que sin duda también nos deja a los docentes y a la comunidad educativa en su conjunto frente a un límite que en muchas oportunidades se impone como una imposibilidad, una barrera, lo que inevitablemente deviene en una sensación de desamparo o impotencia, con el peligro de tomar la situación como personal, como si esto fuese una falta en el ser y no un escollo más a los que se enfrenta nuestra práctica educativa en el camino del hacer escuela. Terreno, sin duda, más que interesante para profundizar y desarrollar en un escrito posterior.

En las aulas hoy confluyen, además, los que ya fracasaron y vuelven a intentar, adolescentes que viven en condiciones des-

favorables, estudiantes con experiencias formativas débiles debido a los circuitos educativos formales y no formales por los que transitaban previamente, jóvenes con trayectorias escolares sinuosas, discontinuas, fragmentadas, alumnas madres que deseen continuar estudiando, migrantes internos y externos que portan las marcas de numerosos cambios y sucesivas adaptaciones, jóvenes que trabajan, que tienen trabajos precarizados, de medio tiempo, que buscan empleo o que lo perdieron, o que ya no precisan buscarlo porque los programas sociales y apoyos económicos les dan un sustento, un respiro, una oportunidad.

Es decir, la escuela debe hoy contemplar y albergar a quienes, inicialmente, no tenía previstos y, en ese marco, por lo general, los adolescentes y jóvenes de los sectores populares o marginalizados enfrentan grandes dificultades para apropiarse del oficio de ser estudiante, y aquellos que van lográndolo, en mayor o menor medida, suelen manifestar sus dificultades asociadas a familias poco presentes o desvinculadas del proceso educativo de su tutelado. Por eso es imperioso un cambio en la mirada, donde las dificultades en el aprendizaje, lo estrictamente curricular o de contenido disciplinar pasa a ser solo un factor más de las dificultades que emergen en nuestras instituciones y que, en ocasiones, irrumpen con una fuerza que desequilibra la estructura y pone en jaque lo previamente establecido o planificado. Cambiar o ampliar la mirada supone muchas veces plantear una distancia, interrumpir aquello que está naturalizado, que no es objeto de pensamiento, aquellas cuestiones de sentido común que mencionaba antes y que aparecen explicitadas en los discursos de los adultos como si fueran «veredicto», «jóvenes violentos», «jóvenes sin ideas», «sin proyectos», a quienes no les importa nada. En palabras de Carolina Kaplan (2016), «los jóvenes necesitan encontrar elementos materiales y simbólicos para construir sentidos sobre su existencia social» y es allí donde necesitan del adulto que actúe como referente, como sostén, y no como indicador de sus errores y limitaciones.

Un docente en sus diferentes periplos institucionales se encuentra con individuos que usan, viven, responden y habitan de forma inusual las instituciones. Este hecho produce inquietud y desconcierto en los profesionales, así como en los distintos contextos sociales transitados por dichos individuos. Son encuentros y experiencias

ante los que uno no permanece impasible, operan cambios, aportaciones en las operatorias de subjetivación del docente y remueven el utillaje aparataje pedagógico. Estos cruces inciden, modifican la subjetividad y el pensamiento del docente, de igual manera nuestros saberes técnicos son sacudidos y puestos en jaque. (Di Leo, 2010)

Históricamente, los jóvenes han sido atravesados por su condición de subalternidad y prevalece sobre ellos una mirada social estigmatizante, materializada y transmitida por los medios de comunicación hegemónicos, donde el lenguaje penal cobra protagonismo, aludiendo a las juventudes bajo discursos tales como «los jóvenes son vagos», «son apáticos», «son violentos», «son propensos a la delincuencia». (Kaplan, 2016)

Son necesarias, básicamente, cuatro cosas: a) perspectivas de futuro que los incluyan en un relato; b) referenciarse con un grupo que les ofrezca pertenencia; c) un ideal o meta que dé sentido a su vida; d) ser y sentirse respetados y gozar de estima o valoración social, termina afirmando la autora.

Nuestros jóvenes están expuestos a tantas presiones, exigencias y demandas de las más diversas índoles, que ante la imposibilidad de tramitarlas mediante la palabra lo realizan poniendo el cuerpo, exponiéndose con el cuerpo, buscando hacerse visibles, «ser» para otro.

el sostenimiento de la exclusión no sólo afecta a las poblaciones rechazadas más allá del enésimo círculo periférico, también nos amenaza a nosotros, mayorías de poder, en cuanto dejamos de comprender una parcela de los que nos rodea, en cuanto el perfume de lo insólito infecta el aire de los tiempos ¡Qué angustia sentimos entonces! Y cómo nos incita a buscar culpables. (Pennac, 2008, p. 114)

Podríamos conjeturar que parte de nuestro rol como adultos, como agentes de la educación, es hacer que la escuela aloje la palabra y la ponga en el centro de los vínculos, de las relaciones, con todo lo que esto implica. Y si el resultado final de la tarea no fue el esperado, siempre ha de ser posible comenzar algo nuevo o retomar desde donde lo dejamos y modificar el rumbo. Es por esto la condición *sine qua non* de nuestras propuestas y proyectos

educativos, el espacio para la creatividad, la flexibilidad y la invención creación, el pensar un lugar que nos contenga a todos, nos acerca, nos pone de cara al «otro», nos invita a comprenderlo como semejante; nuestro trabajo en las escuelas, nuestro gran desafío es que ese acercamiento se convierta en «encuentro».

Pensar en la escuela como lugar de «encuentro» es hacer de la escuela un lugar que promueve la participación y donde se ejerce una autoridad democrática que posibilita el diálogo y la circulación de la palabra.

A las palabras, devolverles acto, al alma bella, devolverle cuerpo: reencontrar lo sensible. Conocemos la salida de la paradoja: ensayar la hospitalidad recibiendo. Y es en las fronteras que eso ocurre. Actos de humanidad necesarios. ... El sentido de la hospitalidad es encarnado, actuante, concreto y pensante, a la vez. ... Extrema, o ínfima, de lo ordinario hace algo extraordinario ... Universal, inscripta en ningún lado, ella es gesto. (Cornu, 2012)

Retomando palabras de Gabriel Brener (2019) en torno a los nuevos modos de hacer vínculos en las instituciones educativas, se podría diagramar como hacer lazo entre sujetos, profesores y estudiantes, profesores entre sí, jóvenes entre sí, en tiempos «desenlazados», individualistas, donde se mira a menudo a los sujetos, pero no se los ayuda a relacionarse, a potenciar lo que saben, lo que tienen, lo transitado hasta el momento; ofrecer un sentido del estar con otros en la escuela, tanto para profesores como para alumnos, lo cual supone construirlo, en tiempos en que la escuela no está significada como en otros tiempos, como plataforma de partida segura hacia un futuro mejor; generar una política de reconocimiento o política del quien, de cada uno de los sujetos que están en la escuela, en tiempos de desconocimiento de los sujetos o «mercantilización» de las relaciones, lo que supone un trabajo de reconocimiento del otro, que no implica fijarlo en una identidad inmóvil, por el contrario, supone abrir canales de transformación, reconocer a otro/a es hacerle saber que tiene un lugar –en la escuela– donde ensayar, alcanzar logros, ser mirado/a y mirar a otros.

Resulta oportuno aquí hacer mención de un postulado que plantea Perla Zemanovich (2003) en relación con esta sensación de desamparo que enfrentan tanto adultos como niños, adoles-

centes y jóvenes en este marco social donde emergen, con mayor preponderancia y virulencia en algunos casos, las dificultades y vicisitudes a las que se enfrenta el vínculo educativo en su relación con las nuevas tecnologías.

Detenernos en estas diferencias entre niños y jóvenes, por un lado, y adultos, por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese el Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya con evitar que los adultos en las escuelas incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no es otra cosa que las diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido. (Zelmanovich, 2003)

Si para ambos grupos, poniendo por un lado los adultos y por otro los niños, adolescentes y jóvenes, los vínculos se han modificado, si emergieron situaciones donde todo está signado por una inestabilidad, un «como si» donde las relaciones virtuales que se establecieron en la escuela no suplieron las «cara a cara» del aula, si emergieron situaciones del campo de la salud mental, acciones cada vez más violentas y muchas otras que seguro podríamos seguir enunciando, es el adulto quien tiene mayores recursos o, al menos, la posibilidad de generarlos a fin de suplir esos vacíos y lograr algún tipo de equilibrio, mientras que para ese otro, que está en proceso de subjetivación, es un camino mucho más complejo.

Insoslayable es poner a jugar la concepción que del sujeto de la educación, o representación del ser estudiante, los agentes de la educación tienen y que consciente, o inconscientemente, ejercen una influencia en el modo de pensar y planificar la tarea educativa tanto en el aula como en cualquier tarea institucional en el sentido más amplio. De acuerdo con la representación que se tiene de un sujeto, se configuran las maneras de construir e intervenir en los problemas y cómo medir las incidencias de los discursos sociales hegemónicos y sus mandatos en las instituciones y en los sujetos que las habitan.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas de constituirnos en «esos otros que mantienen algún grado de integridad» para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias? (Zemanovich, 2003).

A modo de cierre

Hablar reflexiva y críticamente de la escena educativa desde sus inicios, sus bases fundantes, los cambios sociales, políticos y económicos que impactan en su desarrollo es tan complejo como apasionante... uno puede posicionarse desde multiplicidad de aristas, hacer foco en tantos aspectos, en los actores que allí confluyen, el juego del poder, el lugar del saber, los lazos que allí se establecen y se rompen una y otra vez. En este recorrido he intentado reflexionar sobre las instituciones educativas, fundamentalmente en Argentina, haciendo foco en el impacto del aislamiento de la pandemia, los nuevos tratos que debieron de establecerse, el impacto en los vínculos mediados por las nuevas tecnologías, en las subjetividades en proceso de construcción como son niños, adolescentes y jóvenes, pero también de los adultos involucrados en esta relación de enseñanza y aprendizaje. El deseo, la demanda y las dificultades para responder a ellas, de cada uno de los actores que intervienen en nuestras instituciones educativas, una compleja red de subjetividades que, a pesar de los huecos, siempre intenta cumplir su (la) función de sostener.

El vínculo de la educación ata a un destino humano: a ser, inexorablemente, seres de cultura, seres de lenguaje. Inscrito en el mundo simbólico, en la serie de generaciones, cada sujeto, ha de buscar su lugar propio, ha de hacer su juego. Determinación y contingencia van anudando los itinerarios que cada quien realiza. El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien, si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de suje-

tar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado. (Núñez, 2003)

Referencias

- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Paidós.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. *Revista Topia*, 21(no-viembre). <https://www.topia.com.ar/articulos/acerca-del-malestar-sobrante>
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Carina V. Kaplan (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela* (pp. 23-44). Miño y Dávila.
- Brener, G. (2019). *Judicialización de las relaciones escolares*. Noveduc.
- Brignoni, S. (2014). Síntomas actuales en ámbitos educativos. Saber y sublimación. En *Seminario I. Especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, clase 3*. FLACSO Argentina.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos. (2021). *Hacia una pedagogía del cuidado: Aportes para pensar la escuela en tiempos de reconstrucción*. CGE Entre Ríos.
- Cornu, M. (2019). La hospitalidad educativa: entre muros y puentes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (10), 116-130. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/271>
- Di Leo, P. F. (2010). Estrés laboral, malestar docente y climas sociales en escuelas secundarias. *Novedades Educativas*, 234, 20-23.
- Dussel, I., Brito, A., & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Fundación Santillana.
- Efron D. (1997). Subjetividad y adolescencia. En I. Konterllnik y C. Jacinto, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo* (pp. 29-42). Losada.
- Greco, M. B. (2021). *La autoridad pedagógica y el vínculo en tiempos de pandemia*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), Ministerio de Educación de la Nación.
- Kantor, D. (2015). *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes*. Fundación La Hendidja.

- Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, 35, 95-103.
- Kaplan, C. V. (2016). Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. En C. V. Kaplan, L. F. Krotsch & V. Orce (Eds.), *Descripción: La construcción social de las violencias en la escuela: Un estudio sobre la vida emocional de los y las jóvenes estudiantes secundarios de la provincia de Buenos Aires, en contextos de exclusión*. Universidad Nacional de La Plata.
- Freud, S. (1981). Contribuciones al Simposio sobre el suicidio. *Obras Completas*. Tomo II. Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1910). Contribuciones al simposio sobre el suicidio. En L. López-Ballesteros (Trad.), *Obras completas de Sigmund Freud* (Vol. 2, pp. 1636-1637). Biblioteca Nueva, El Ateneo. (Trabajo original publicado en 1910).
- Gagliano, R. (2005). Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. *Anales de la educación común*, 1-2, 204-212.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Santillana-IIPE-UNESCO.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Cuidados*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Moyano, S. (2010). *Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social*. Clase 10. Módulo 3. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas". FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio Domínguez (coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (pp. 19-48). Gedisa.
- Paulin, H. L., D'Aloisio, F., & García Bastán, G. (2020). *Violencia en las escuelas secundarias: Hacia una cartografía contemporánea de las investigaciones en Argentina*. En A. Furlán & N. E. Ochoa (Eds.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas*. Homo Sapiens.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Reguillo Cruz, R. (2008, octubre 20). *La condición juvenil en América Latina contemporánea: Biografías, incertidumbre y lugares* [Conferencia]. Ciclo de videoconferencias del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2014). Discurso normativo y prácticas normalizadoras en el sistema educativo. En *Seminario II. Especialización Psicoanálisis y prácticas socioeducativas, clase 6*. FLACSO Argentina.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio, *Enseñar Hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. FCE.