

¿Cómo pensar el lugar de la escuela hoy?

Antonella Giraudi
UNER
antogiraudi@hotmail.com

Resumen

En el marco de la complejidad social actual, de cambios constantes y vertiginosos, la escuela se inscribe en un escenario de crisis que pone de relieve diversas problemáticas. Entre ellas, la violencia en sus diversas manifestaciones, la falta de compromiso y de responsabilidad de los adultos para ejercer su rol como tales, la ausencia de proyectos futuros en las jóvenes generaciones y el aparente sinsentido de la educación escolarizada.

En este artículo pretendo recuperar el valor de la institución escolar como ese espacio donde es posible sostener a niños y jóvenes en el vínculo intergeneracional que tiene lugar allí. A partir de ello, del reconocimiento del otro que es, a la vez, diferente y semejante, la educación amerita ser reconocida como un acto político que procura colaborar en la constitución de sujetos autónomos, capaces de darse sus propias normas.

Palabras clave: Escuela - sujetos - rol del adulto - relaciones intergeneracionales - transmisión

How to think about the place of school today?

Abstract

In the context of the current social complexity, of constant and vertiginous changes, the school is part of a crisis scenario that highlights various problems. Among them, the violence in its diverse manifestations, the lack of commitment and responsibility of the adults to exercise their role as such, the absence of future projects in the younger generations and the seemingly nonsense of school education.

In this article I intend to recover the value of the school institution as the space where it is possible to support children and young people in the intergenerational bond that takes place there. From this, the recognition of the other that is, at the same time, different and similar, education deserves to be recognized as a political act that seeks to collaborate in the constitution of autonomous subjects.

Keywords: School - subjects - adult rol - intergenerational relationships - transmission

Introducción

Pensar la escuela hoy como institución que es parte de un entramado social más amplio implica considerar la complejidad social actual caracterizada, entre otras cosas, por la manifestación de nuevas formas de violencia, por la tensión constante entre el tiempo eterno y el tiempo efímero y entre las necesidades inmediatas y las que plantea la construcción de una perspectiva de futuro posible. La escuela atraviesa una fuerte crisis debido a que no está en condiciones de satisfacer la sobredemanda social que recibe: lograr el desarrollo de aprendizajes, garantizar un espacio de socialización y contribuir a la formación de subjetividades libres y autónomas, entre otras. Ante la diversidad de exigencias que debe enfrentar, sumado al incremento de la población que debe atender, la escuela cuenta con escasos recursos para superar tales dificultades. Y, precisamente, en esa escuela en crisis, atravesada por profundos cambios sociales, se llevan adelante procesos de subjetivación.

La escuela como productora de subjetividades

Considerando que al interior de la institución escolar acontecen relaciones intergeneracionales, dicho espacio adquiere potencia para producir sujetos. Precisamente porque los sujetos no son entidades pre-existentes a las relaciones sociales, sino que son producto de ellas.

Ahora bien, la intencionalidad y la preocupación de los educadores, pero también la nuestra como futuros educadores, es (o debería ser) que no estamos apuntando a la producción de cualquier tipo de sujetos, sino a la producción de sujetos autónomos.

En este sentido, «pensar la producción de subjetividad como inherente a la práctica docente nos obliga a pensar la transmisión en juego» (Korinfeld, 2013).

Para ello debemos considerar que las relaciones vinculares que ocurren en la escuela son fundamentales porque implican una transmisión de los adultos hacia las generaciones más jóvenes (esto es: niños, niñas y adolescentes). Pero ¿qué entendemos por transmisión? Para la pedagogía tradicional, transmisión era sinónimo de transferencia inalterable, de reproducción irreflexiva, de copia fiel de ciertos saberes, costumbres, etc. Así entendida, la transmisión carga con una connotación negativa en la que los sujetos se consideran pasivos receptores de saberes externos, cerrados, que no admiten cuestionamiento ni reflexión alguna. Contrariamente a ello, desde el psicoanálisis, la transmisión adquiere otro sentido. Siguiendo a Hassoun (1996), «lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla» para hacer con eso que se recibe algo propio, algo diferente. Es decir, que «una transmisión lograda, ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad» (Hassoun, 1996). Esto significa que la transmisión implica un doble juego de continuidad y discontinuidad, en tanto que, a la vez que se transmite una herencia (saberes, valores, costumbres) se abre el espacio

para ser interrumpida por la emergencia de la diferencia, de lo nuevo, de lo resignificado.

Recupero, entonces, esta concepción psicoanalítica de la transmisión a fin de reconocer el carácter transferencial de la relación pedagógica. Esta concepción amplía la responsabilidad del docente, en tanto que en el vínculo que construye con los alumnos se pone en juego algo más que un saber disciplinar específico (Korinfeld, 2013). Dicho de otro modo, en la escuela no se transmiten solamente conocimientos, sino sentidos a construir sobre esos conocimientos, significaciones sobre la realidad (maneras de mirar el pasado y de proyectarse hacia el futuro), emociones, pasiones, deseos. Pero para que ocurra esa transmisión, es necesario que el docente asuma su lugar como adulto que sostiene a ese otro que son sus alumnos. Y ese lugar no le es innato, ni conferido por un título o un cargo en un puesto de trabajo, sino que se trata de un vínculo de confianza que se construye con ese otro.

Y aquí aparece una de las principales dificultades que atravesamos como sociedad: el corrimiento del lugar del adulto, rol clave en el proceso de constitución de subjetividades. Rol clave, porque es el responsable de alojar/recibir/acoger y de sostener/contener a niños y jóvenes.

En este contexto, Silvia Bleichmar (2010) nos aporta una reflexión interesante cuando sostiene que en lugar de imponer límites externos a la violencia, es imprescindible que se construyan sujetos capaces de poner límites a la propia violencia.

Para ello hace falta partir de la construcción de legalidades, que es una cuestión central en la infancia en tanto que son intrínsecas a la conformación psíquica (Bleichmar, 2010).

Esta construcción de legalidades al interior de la escuela puede contribuir a la formación de sujetos autónomos en la medida en que fomente el ejercicio de la responsabilidad, del respeto y el compromiso con el otro. De esa manera puede favorecer a que las nuevas generaciones aprendan a definir los propios límites. Ese proceso precisa enmarcarse desde la ética, construyendo una relación dual de identificación con el semejante, en la que se asuman las responsabilidades hacia el otro. En este sentido el adulto debe ocupar su lugar como tal, resistir a los mandatos contemporáneos de habitar una eterna juventud (la denominada era del niño generalizado en la que nadie se hace responsable de nada ni de nadie) para no dejar a las nuevas generaciones desamparadas, sin adultos que las sostengan.

Es interesante reflexionar acerca de la manera en que se dan estos procesos de subjetivación y construcción de la autonomía al interior de las instituciones educativas. En este sentido, es crucial el modo en que los docentes comunican las normas a sus alumnos. Si lo hacen de manera clara, argumentando con los motivos reales (no ficticios) y las finalidades de las mismas, manteniendo cierta coherencia entre las fundamentaciones cuando se trata de situaciones similares, contribuyen a que los alumnos vayan interiorizando racional y comprensivamente las normas, adquiriendo

el juicio crítico, que le permitirá progresivamente juzgar sobre el ajuste o desajuste del propio accionar, en relación a la norma en cuestión. De lo contrario, si las demandas se basan en mecanismos de recompensa y castigo según la obediencia o desobediencia de la norma, se contribuye a forjar prácticas autoritarias y a la formación de sujetos inseguros, dependientes, incapaces de regular los propios límites (Kantor, 1988).

Con ello quiero decir que este vínculo de confianza implica, a la vez, relaciones de poder asimétricas que, no por ello, deben ser entendidas necesariamente como prácticas autoritarias de abuso de poder. Por el contrario, cuando existe una legítima autoridad reconocida por los involucrados en ese vínculo, se abre la posibilidad a la circulación del poder. En otras palabras, el adulto va otorgando confianza al niño en sí mismo, lo va empoderando a medida que va cediendo paulatina y oportunamente su poder en esa entrega de confianza. De modo tal que el niño sea capaz de reconocer sus propias capacidades, refuerce la confianza en sí mismo y crezca en autonomía. Se trata de una manera de hacer con el poder (Cornu, 1999).

En este sentido el docente pone a jugar su deseo y su representación respecto de las nuevas generaciones. Desde el ejercicio del diálogo, de la escucha, de la empatía, del respeto y la comprensión del otro, va construyendo su reconocimiento y credibilidad ante las nuevas generaciones. Asumir esa responsabilidad involucra un desafío para el docente teniendo en cuenta que los contextos, los sujetos, las temporalidades y las situaciones de enseñanza cambian permanentemente. Sin embargo, si su tarea se basa en el reconocimiento y el respeto de sus alumnos como sujetos de derecho, más allá de esas transformaciones, su compromiso debe ser el de la construcción de lazos sociales y de producción de la ciudadanía. En ese ejercicio sería válido, por ejemplo, que promueva la construcción de un orden democrático en la organización de la clase, con la participación de los alumnos y que fomente la construcción de sentidos sobre los saberes que decide trabajar con ellos. El desafío reside, entonces, en entender la autoridad como «aquello que permite crear, lo que habilita a los nuevos a producir sus propios mundos, antes que a copiar los nuestros» (Zerbino, 2011).

A propósito de lo considerado hasta aquí, en un contexto social que suscita la producción de individuos en lugar de sujetos, extinguiendo las posibilidades de forjar lazos sociales, quisiera destacar la importancia de la «escucha activa» (Carballeda, 2015). Entendiéndola como una práctica de intervención social orientada al restablecimiento de dichos lazos, esta escucha implica el reconocimiento del otro, interesarse por él, por su historia contextual, como una práctica de intervención social orientada al restablecimiento de dichos lazos, esta escucha implica el reconocimiento del otro, interesarse por él, por su historia contextual, social, cultural, a fin de lograr la circulación de la palabra. Y es a partir de allí que en las instituciones escolares tiene lugar el diálogo intergeneracional, fundamental en los procesos de transmisión y de producción de subjetividades.

Algunas consideraciones finales

Resulta necesario que la escuela dispute su lugar, que luche por mantenerse como una posibilidad de combatir la desintegración social, activando en su interior procesos de subjetivación y de socialización, que recompongan los lazos sociales debilitados por los mecanismos de control invisibilizados en las sociedades contemporáneas. En otras palabras, la escuela, además de continuar cumpliendo con sus roles tradicionales de transmisión de saberes, de preparación para la vida, de atender en ciertos casos a las necesidades materiales de sus alumnos; debe recuperar la tarea de producir subjetividades.

En este sentido, a sabiendas de que los lazos sociales se construyen en el encuentro con el otro, la escuela debe procurar constituirse como ese espacio de encuentro donde cada uno sea reconocido como parte de la institución, generando un ambiente de confianza que habilite la circulación de la palabra y la apertura a la escucha.

Siguiendo esta línea de reflexión, sería propicio que los educadores de las instituciones escolares no miren a los sujetos que emergen allí desde prejuicios estigmatizantes, sino que reconozcan a esos otros desde su propia historia contextual y social. Es decir, que la mirada institucional no determine al sujeto sin antes darle la posibilidad de tomar la palabra y de ser escuchado, más allá de lo explícitamente expresado.

Bibliografía

- BLEICHMAR, Silvia (2010). La construcción de legalidades como principio educativo. En: *Violencia social-Violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En: Faraone, Silvia (coord.). *Determinantes sociales de la salud mental en Ciencias Sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.
- CORNU, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- HASSOUN, Jacques (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- KANTOR, Déborah (1988). Jardín de Infantes: el autoritarismo que se filtra. *La Obra para la Educación Inicial*, 10, Buenos Aires.
- KORINFELD, Daniel *et al.* (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Toda vía*, 7, 38-43, Buenos Aires, OSDE. ISSN: 1666-5864.

ZERBINO, Mario (2011). El «niño generalizado» y la autoridad al «minorityreport» pedagógico. En: Doval, Delfina y Carina Rattero (comps.). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

Datos de la autora

Antonella Giraudi es estudiante avanzada de la carrera Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER).