

LA EXPERIENCIA ÉTICA DEL TIEMPO ESCOLAR. LA ALTERIDAD DESDE EL PORVENIR Y LO OTRO

Mónica Laura Fornasari

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba

Resumen

Nuestro estudio surgió de las dificultades observadas en las prácticas de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar. Desde la hermenéutica realizamos un estudio cualitativo focalizado en una escuela pública secundaria –como estudio de caso– y, específicamente, en un aspecto de la dimensión subjetiva de estudiantes de sexto año, desde el enfoque clínico. Los objetivos alcanzados nos permitieron poner en evidencia –desde la complejidad del campo educativo– la experiencia ética del tiempo escolar, a partir del encuentro con la alteridad en su relación al porvenir y lo otro. Los resultados nos permitieron profundizar y completar estudios evaluativos sobre los Consejos Escolares de Convivencia y su impacto en las Políticas Educativas de la Subjetividad, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes, desde una cultura del cuidado en el escenario escolar.

Palabras claves: Experiencia ética; Tiempo escolar; Alteridad; Consejos escolares de convivencia; Políticas de la subjetividad.

Abstract

This report emerges from the observed difficulties in the lack of practice of a youth participation culture inside the school environment. Based on the hermeneutic position, we carry out a qualitative study focus on one secondary state school, as a case study. We specifically concentrated in the subjective dimension aspect of sixth course students, from a clinical approach. By means of this work, we can make evidence departing from the educative field complexity the ethical experience of school time, from the encounter with otherness in its relation to the future and the other. The obtained results by this research allow to deepen and complete evaluative studies about CEC (in Spanish) and their impact in the Educative Policies of Subjectivity, in order to take decisions departing from an educative planning that contributes to the youngster's socio-pedagogical by incorporating a concern culture in the school scene.

Key Words: Ethical experience, School time; Alterity; School Coexistence Counsels; Policies of Subjectivity.

Introducción

El problema que motivó nuestro estudio surgió de la dificultad que muchas veces observamos en las instituciones educativas, donde los adultos educadores depositan en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar y en ocasiones la palabra de los jóvenes queda negada o desestimada desde la posición adulta en el contexto educativo. La falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provoca desencuentros con los educadores, quienes intervienen generalmente en los conflictos generados en ese ámbito desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permite construir una experiencia de aprendizaje sobre la relación de alteridad y ciudadanía.

El presente trabajo consistió en una primera articulación entre algunas nociones epistemológicas planteadas por las ciencias sociales y dos paradigmas vigentes en el campo educativo (Maldonado,

2004): “disciplina” (modernidad), y “convivencia” (mundialización). Esta primera interpretación permitió comprender los efectos, motivos y sentidos socio-pedagógicos que estos paradigmas tuvieron en el campo de la educación; además, pudimos reconocer las implicancias ético-políticas puestas en acto en un proceso de investigación educativo.

Para alcanzar nuestros objetivos resultó necesario especificar, delimitar y articular los aportes que desde la filosofía realizó Emmanuel Levinas (1987, 1993, 2001), y desde el psicoanálisis Silvia Bleichmar (2016, 2010), sumados a las líneas de pensamiento socio-antropológico para interpretar y comprender este fenómeno psicosocial en un contexto empírico de interacción y formación subjetiva de estudiantes de sexto año en aquellas escuelas públicas que vienen desarrollando el Consejo Escolar de Convivencia (C.E.C) como parte del Proyecto Educativo Institucional desde hace varios años. Asimismo, este avance en la construcción de una nueva conceptualización sobre la función y responsabilidad que el adulto educador –desde un lugar de autoridad–, asume frente a las generaciones que tiene a su cargo, nos permitió ampliar miradas y dispositivos de intervención desde las políticas educativas públicas en la constitución del sujeto ético en los estudiantes desde los C.E.C, a partir de incorporar una cultura del cuidado en el escenario escolar. Nuestro propósito consiste en que los resultados alcanzados en esta investigación se conviertan en un aporte para profundizar y completar estudios evaluativos sobre los C.E.C y su impacto en las políticas educativas de la subjetividad, para la toma de decisiones desde una planificación educativa que contribuya a la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes.

Método

Para este estudio descriptivo exploratorio nos fundamentamos en métodos cualitativos de investigación educativa, que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se otorga un significado al mundo social para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el enfoque clínico en ciencias sociales (Blanchard Laville, 1996) y el estudio de casos, una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa. Desde el paradigma hermenéutico incorporamos un método que nos posibilitó investigar el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los C.E.C. Seleccionamos intencionalmente la muestra, sobre la base de objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, República Argentina, que implementaba el C.E.C) que, a su vez, constituyó una expresión paradigmática de una problemática social referida a la experiencia de la alteridad desde la constitución del sujeto ético en jóvenes que cursaban su último año de escolaridad (sexto año).

Nuestro interés se centró en la ampliación y enriquecimiento del conocimiento específico de un fenómeno social: la constitución del sujeto ético en los C.E.C. En nuestra investigación, como proceso de triangulación entrecruzamos los materiales y datos aportados por distintos instrumentos de recolección de la información a partir de observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales. Para la recolección de datos en el campo de investigación se utilizaron, en una primera etapa, la observación (no participante) en el C.E.C; siete (7) entrevistas a los referentes institucionales (directivos, coordinador de curso y docentes tutores del Consejo de Convivencia) y se aplicaron dos técnicas proyectivas: el test de las frases incompletas de Rotter y el test de la asociación de palabras, las cuales se implementaron en forma grupal a veintitrés (23) estudiantes de sexto año del turno tarde de la escuela participante en este estudio. En una segunda etapa, se realizaron dieciocho (18)

entrevistas individuales a los jóvenes pertenecientes a este curso de sexto año –período lectivo 2014–, con el objeto de profundizar la indagación en la dimensión subjetiva referida a los objetivos planteados en este trabajo.

Análisis de la experiencia

El tiempo escolar: experiencias educativas en las narrativas estudiantiles

Larrosa (2009:14) sostiene que la experiencia es “eso que me pasa”. De este modo, la experiencia, en primer término, implica un acontecimiento: eso, algo pasa, de otra cosa distinta que yo. Esto es lo que marca el principio de alteridad, en la medida en que inscribe una vivencia de exterioridad y de alienación. Consiste en algo otro, otro en absoluto, que se registra como algo ajeno y exterior a mí. La vivencia de lo extranjero y lo extraño irrumpe desde afuera como ese algo que no me pertenece. Pero la experiencia, a su vez, en su segundo término, es algo que me pasa, que ocurre en mí, me acontece. La experiencia tiene lugar en mi yo. Esto define el principio de subjetividad que tiene una implicancia reflexiva y transformadora. Aquí, la experiencia se constituye en un movimiento dialéctico de exteriorización, de salida de mí mismo y de internalización, en tanto el acontecimiento me afecta, me altera, me transforma y me constituye subjetivamente.

De este modo, cada experiencia tiene la potencialidad de formar y transformar al sujeto en un sentido singular e irrepetible. El tercer término de la experiencia puntúa el paso, algo que me pasa, en el sentido de pasaje, recorrido, camino. Ese acontecimiento exterior que viene hacia mí, me inscribe una marca, una huella que me coloca en un lugar de sujeto paciente y pasional. Desde el momento en que la experiencia es algo que se padece porque es un acontecimiento que sorprende, moviliza e irrumpe en la mismidad y expresa el principio de pasión.

Para Larrosa (2009), lo fundamental de la experiencia es que provoca una relación, en tanto primero establece un vínculo de alteridad con algo que acontece en el exterior; segundo, promueve una transformación y un cambio subjetivo y, tercero, el proceso de afectación y de movimiento es recíproco en la medida en que yo como lo otro u otros quedamos implicados y afectados. Lo importante de dejarse atravesar por la experiencia es que puedo advenir en ser otro de lo que soy. Por lo tanto, la experiencia en educación es el acontecimiento de la pluralidad en cuanto implica apertura a lo incierto o desconocido, que no es posible anticipar y pre-ver, a diferencia del experimento que se sustenta en una planificación técnica, en base a un método definido y secuenciado desde un modelo prescriptivo de formación que intenta ordenar las causas y los efectos.

Desde esta perspectiva, la función del profesor consiste en transmitir una posición de inquietud, de escucha, de apertura en relación con el conocimiento. Lo imprevisible marca la experiencia, ante el mismo suceso hay pluralidad de vivencias. El acontecimiento es lo singular y lo subjetivo, nunca lo general; por el contrario, la ciencia positivista trabaja con el principio de generalidad con pretensiones de universalidad.

Hoy, el exceso de información, de opinión, la velocidad de estímulos fugaces e inmediatos, la ausencia de silencio y de memoria, convierte la vivencia en una situación puntual, instantánea y desarticulada de una trama significante; lo cual se opone a la experiencia de un acontecimiento que inscribe y deja nuevas representaciones simbólicas en el sujeto. La experiencia interpela e irrumpe en las prácticas,

interrumpe su devenir y pone en cuestión sus efectos. La experiencia es una transformación de sí, en la medida en que habilita la oportunidad de pensar el mundo y de pensarse en el mundo de otro modo:

... en las prácticas (en sus escalas política, institucional e interpersonal) predomina un acto de exteriorización, un hacer sobre el mundo y sobre los otros. Es en las prácticas (discursivas y no discursivas) donde se definen las posibilidades de utilización y apropiación de nuestros saberes, su puesta en juego. En la experiencia, en cambio, lo que predomina es un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, 2004: 10).

En este nivel de análisis, pudimos observar un acontecimiento escolar que marcó un hito fundamental en la vida de algunos estudiantes que se correspondieron a sucesos de su vida social: la marcha de las gorras. Este fenómeno posicionó a los jóvenes en un lugar de participación activa, desde un protagonismo central en el reclamo de sus derechos. Estas experiencias, al estar contextualizadas históricamente, adquirieron un carácter político en tanto acontecimientos que inscribieron destinos sociales en biografías singulares. De este modo, pudimos entender la educación como acto de formación, al ofrecer dispositivos pedagógicos que constituyeron y transformaron la experiencia de sí.

Cabe destacar también que, en varios relatos juveniles, se mencionó el proyecto referido a la marcha de las gorras como un acto educativo significativo en su experiencia escolar y biográfica como sujetos de derecho en el ámbito social, acompañados y sostenidos por los adultos de la escuela. Este proyecto tuvo valor de marca *identitaria*, al repudiar las formas de discriminación que ellos sufrían por los aspectos de semblante imaginarios a nivel social: *“De lo que hacemos con una profesora del proyecto integrador decidimos juntarnos en ciudad universitaria, de eso sí he participado ... Los otros días, no sé si usted lo vio, que salía por la marcha de las gorras. Nos juntamos varias organizaciones y pedimos por lo que queremos ... De las formas de vestir de cada uno, para que los policías no los detengan por el hecho de usar gorras o la vestimenta”* (Entrevista estudiante).

Este acontecimiento escolar se constituyó en el vínculo con otros en tanto afectación de sí y del otro. Aquí la experiencia estudiantil se articuló a una práctica social en términos culturales y se inscribió en un espacio público que marcó una huella dentro y fuera del sujeto. El sentido del tiempo escolar para estos jóvenes se asoció a una educación que logró transformarlos subjetivamente y que les brindó herramientas que los enriquecieron en el plano de la ciudadanía, la convivencia y los valores humanos.

Para varios estudiantes, la experiencia educativa se depositó en las vivencias compartidas, el aprendizaje de valores y de la convivencia social en donde recuperaron la internalización del respeto por el otro, el compañerismo, con la posibilidad de enriquecer y ampliar las miradas, así como también la capacidad de escuchar. Los jóvenes destacaron la influencia de algunos profesores, quienes lograron transmitir y enseñar cuestiones de valor a nivel social desde un lugar de contención y acompañamiento. Desde una de las propuestas pedagógicas, se fortaleció el trabajo institucional sobre valores, como un aprendizaje sustantivo para construir una nueva forma de convivencia escolar: *“... el año pasado se trabajó con valores bastante, en todo lo que es el antiguo reglamento de convivencia. Eso fue muy lindo de discutir porque se empezaron a reformular a replantear cosas, ir introduciendo conceptos nuevos para ser incluidos en el acuerdo de convivencia”* (Entrevista directivo).

Una auténtica educación en valores comienza por valorar al otro. Confiar en nuestros jóvenes, escucharlos abiertamente, estar dispuestos a aprender también de ello es el primer paso de una

educación en valores con posibilidades de éxito. Solo en ese contexto respetuoso y de apertura puede adoptarse luego una postura no neutral sino crítica frente a la cultura juvenil en aquello que amenace los valores de la democracia. La discriminación, el abuso de poder, la falta de respeto por la ley, la violencia, la falta de valoración del esfuerzo y del trabajo (Sileoni, 2010: 2).

En el momento en que los estudiantes expresaron el sentido que la escuela tenía para ellos, remarcaron los valores que internalizaron y que los marcaron en su experiencia con la alteridad frente a la presencia del otro en el proceso de transformación subjetiva:

“Sí, que es mejor siempre tener alguien que te ayude y no estar solo. Eso es lo que me quedó de enseñanza a mí” (Entrevista estudiante);

“Saber escuchar, porque yo antes, como que yo quería hablar sola, quería tener la palabra” (Entrevista estudiante). *“Aprender a convivir”* (Entrevista estudiante).

“De todo. Me enseñó a respetar a los demás” (Entrevista estudiante);

“A rescatarme más, en el sentido de dejar las juntas de la calle. Cuando me dediqué a estudiar más, dejé las juntas de la calle. A hablar de otra forma, a no hablar como en la calle, a hablar, de a poco ¿no? Yo sigo hablando así, pero ... Me enseñó a pensar más las cosas” (Entrevista estudiante).

En cuanto a los proyectos institucionales, los jóvenes expresaron la necesidad de incorporar propuestas innovadoras desde lo lúdico y creativo:

“Un solo proyecto se ha hecho acá en el colegio que yo he estado, que es un cambio de actividades, que es un juego para todos los cursos y ganaba un solo curso” (Entrevista estudiante);

“Necesito que en el consejo de convivencia se despierte y empiece con ideas para mejorar” (Frasas incompletas).

El sentido de apropiación y pertenencia del tiempo en los procesos de escolarización, tanto para la comunidad como para los estudiantes, resultó relevante en las propuestas educativas: *“La comunidad ve a la escuela como el espacio útil, único y que siempre tiene que estar a su disposición, eso es verdad, ellos cuentan con la escuela para todo”* (Entrevista directivo); *“Pero más que nada este consejo era más que nada para que los chicos pudieran participar y tomar decisiones, que ellos sientan suyo el colegio, que su palabra tiene valor”* (Entrevista docente tutor).

Un grupo de jóvenes focalizó el sentido de la escuela en relación con los contenidos y aprendizajes significativos brindados desde el currículo oficial como una base firme y soporte para la formación académica futura. Por su parte, para uno de los profesores tutores entrevistados, el sentido del tiempo escolar estuvo fundado en promover los procesos simbólicos en los estudiantes al estimular los procesos de pensamiento. De este modo, para algunos de los entrevistados la escuela representó un lugar que transmitió y educó en valores culturales y asimismo ayudó a desarrollar los procesos simbólicos a partir de enseñar a pensar:

“Lo que nosotros buscamos es hacerlos pensar” (Entrevista docente tutor);

“Me enseñó ... aprendí mucho. El compañerismo, sacando lo educativo y la educación que aprendimos qué se yo, sobre distintos temas de cultura general” (Entrevista estudiante);

“Y bueno, digamos a pensar, a razonar ... a ver todo desde distintos puntos de vista y no siempre de un punto de vista. Bueno, obviamente, uno aprende de las materias lo que más le gusta. Y bueno, se ha formado el día de hoy, lo que soy gran parte ha sido del colegio y la casa y cómo nos han criado los padres” (Entrevista estudiante).

Por otra parte, para uno de los jóvenes entrevistados el sentido del tiempo de escolarización se vinculó a la posibilidad de inclusión laboral a partir de la acreditación de los estudios secundarios:

“Una enseñanza ... los estudios primarios, secundarios, todos. Si no tenés secundario, es difícil conseguir trabajo” (Entrevista estudiante).

En otros casos, el estudio como proyecto de vida se representó como un mandato desde el discurso familiar para cambiar la historia de los padres:

“Yo voy a estudiar, voy a seguir en la UTN Ingeniería en sistemas. Trabajar. En mi casa me enseñaron que sí es importante tener un título, que no repita lo que hicieron ellos, cambiar eso y hacerlo conmigo, que yo siga, porque es importante tener título. Para la vida es muy importante tener un título” (Entrevista estudiante).

Al indagar en los jóvenes su nivel de integración en proyectos escolares, ellos relataron experiencias de salidas y viajes de convivencia, participación en proyectos de investigación, como así también visitas a diferentes lugares como instancias de aprendizaje. De este modo la vivencia del tiempo escolar se configuró en una experiencia ética, a partir de la mirada del otro, que los incluyó desde su deseo y reconocimiento en nuevos proyectos y expectativas para incorporar y expandir otras actividades que fortalezcan ese espacio desde el cuidado y la apropiación de sentidos educativos para construir un proyecto de vida singular.

La ilusión del porvenir: ¿proyecto de vida o desamparo?

En nuestra investigación, la dimensión del tiempo hacia el porvenir fue considerada una categoría analítica que develó la relación subjetiva que los jóvenes expresaron con sus expectativas, deseos y proyectos identitarios que sostuvieron las ilusiones y las trayectorias de su vida futura. Algunos estudiantes pusieron de manifiesto su anhelo por un futuro personal ligado al estudio y al trabajo en un marco de contención e inclusión social, como así también al deseo proyectado hacia sus compañeros:

“Me veo dentro de cinco años siendo policía”; “Me veo dentro de cinco años como preceptora”; “Deseo que mis compañeros logren todas sus metas”; “Deseo que mis compañeros estén conmigo cuando sea adulto” (Frases incompletas).

Para la mayoría de los jóvenes que participaron en esta investigación el futuro fue visionado desde el deseo, la ilusión y la perspectiva de una vida plena de sentidos desde un proyecto vital esperanzador:

“Me veo dentro de cinco años trabajando”; “Me veo dentro de cinco años con una carrera universitaria, creando mi futuro”; “Me veo dentro de cinco años estudiando en la universidad y/o trabajando”; “Me veo dentro de cinco años siguiendo mi profesión”;

“Me veo dentro de cinco años bien trabajando en lo que me profeseione”; “Me veo dentro de cinco años casada y con hijos”; “Me veo dentro de cinco años estudiando y trabajando”; “Me veo dentro de cinco años trabajando dentro de la Escuela de Suboficiales de la Fuerza Aérea, como mecánico” (Frases incompletas).

En cuanto a la visión del porvenir, estos estudiantes lograron soñar y desear un futuro laboral, profesional y familiar con un anclaje de integración social que contribuyó a su expansión y enriquecimiento subjetivo. Esto evidenció un proceso de subjetivación que dio cuenta de una dinámica psíquica a partir del funcionamiento del proceso secundario –represión fundante, narcisismo secundario y constitución de los Ideales del Yo– como una matriz representacional simbólica de la dimensión temporal. Para Schlemenson (2004) incorporar la noción de porvenir, de un tiempo otro, requiere tolerar la ruptura de la unidad imaginaria consolidada en el pasado y presente del sujeto. La reflexión sobre lo desconocido como tiempo futuro conlleva un trabajo de construcción y deconstrucción de aquellos enunciados que sostuvieron la objetividad temporal para centrarse en el tratamiento de lo extraño, misterioso e inconmensurable de un tiempo que está por advenir. Aquí surge la imaginación como actividad representativa del Ideal del Yo que cumple una función reparadora de la angustia que provoca el enigma temporal al colocar en el futuro la esperanza de satisfacción y resolución del sufrimiento subjetivo. La posibilidad que tuvieron estos jóvenes de proyectarse un futuro placentero abrió la posibilidad de transformar lo instituido y certero para imaginarse otras formas instituyentes en una realidad psíquica que desplegó la potencialidad simbólica frente a la incompletud existencial.

En cambio para otros estudiantes, la imposibilidad de proyectarse en el futuro dio cuenta de la dificultad psíquica en la constitución del Ideal del Yo como instancia simbólica de representarse un porvenir mejor. En estos sujetos que no lograron proyectarse ni pensarse hacia el futuro no se pudo evidenciar la estructuración psíquica de la dimensión temporal sostenida desde un proyecto identitario; tampoco se pudo revelar la alteridad en cuanto a lo otro como externo, misterioso e incognoscible que me interpela y trastoca en la posición imaginaria de la propia mismidad. La posibilidad de anhelar y desear algo diferente desde la ilusión y expectativa de cambio en el horizonte vital aquí estuvo denegado:

“Me veo dentro de cinco años fuera del colegio”; “Me veo dentro de cinco años, no creo”; “Me veo dentro de cinco años sentado en la compu todo el día”; “Me veo dentro de cinco años.... (sin respuesta)” (Frases incompletas).

Desde una perspectiva final queremos recuperar la narración particular de un estudiante, ya que en su relato colmado de agradecimiento y reconocimiento hacia todos aquellos que lo acompañaron y lo estimularon a continuar para construirse un futuro mejor, advertimos empíricamente la constitución plena de un sujeto ético en la dimensión psíquica y social. Las representaciones sobre el porvenir de este joven –como dimensión temporal– definió una estructuración psíquica de contención y de horizonte social futuro basado en las expectativas del Ideal del Yo:

Por ejemplo, este otro año pretendo ingresar en la Fuerza Aérea y el que me está ayudando es mi viejo. También una profesora que ya se jubiló, me está enseñando como maestra particular ... Aparte también me ayudan mis compañeros porque me dicen “dale, seguí, no te quedes atrás”. Me tiran adelante porque si me tiran buena onda, me

tiran adelante. Y eso a mí me ayuda a seguir, si no hubiese sido porque me dicen “dale, seguí”, no hubiese seguido. Tampoco si no me hubiesen ayudado, más mi viejo que va conmigo a todos lados, sino no hubiese podido seguir nada. Agradezco mucho a la profesora X porque ella fue la que conocía a un hombre y me presentó amigos, gracias e ella yo pude entrar ahí (Entrevista estudiante).

Aquí la experiencia ética tuvo valor de acontecimiento subjetivo, contextualizada en un tiempo y espacio escolar particular, donde la podemos definir como sensible, corporal y provisoria:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos ... Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia (Larrosa, 2009: 41-42).

La experiencia para constituirse como tal requirió de la capacidad de atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad y vulnerabilidad subjetiva más allá de la acción, la práctica o la técnica que la acompañó. Para Melich (2009) la antropología narrativa incorporó la pregunta por el sentido de la propia vida y cuando uno se cuestiona por el sentido existencial abre el interrogante sobre la propia orientación y su situación en el mundo de la vida. La vida humana presenta la paradoja entre la existencia que vivo y la que imagino desde el deseo; esta situación genera tensión o ruptura entre realidad y posibilidad. Cuando aparece la pregunta por el sentido en relación con el propio porvenir se expresa una crisis que pone en cuestión la tradición y lo heredado:

En este sentido, los seres humanos nunca somos completamente el resultado ni de nuestra biología ni de nuestra historia. Al contrario, todo inicio, todo nacimiento, es un comenzar de nuevo, aunque hay que tener muy presente que jamás es un comenzar totalmente de nuevo. Este inicio es el producto de las relaciones que cada uno de nosotros ha mantenido y mantiene con los demás y con su tradición ... Heredamos en el presente los contextos de sentido del pasado antes de cualquier decisión o proyecto. Nunca está nuestro momento presente libre del pasado. En otras palabras, vivimos de presencias pero también de ausencias. Por eso somos seres-en-falta (Melich, 2009: 80, destacado en el original).

Esta condición constitutiva de ser seres incompletos nos pone en la tensión de la secuencia temporal en la medida en que ni hemos comenzado del todo ni estamos del todo terminados. A este estado de incompletud ontológica, Melich lo describe del siguiente modo:

... porque estamos habitados por presencias y ausencias, siempre estamos in fieri, “alguien por hacer”, “alguien que se está haciendo” en cada una de sus situaciones y a través de sus relaciones (2009: 80).

Desde esta perspectiva, se considera que las situaciones que vivimos cambian, nunca son iguales, por lo mismo la identidad se transforma y se va constituyendo desde los procesos de identificación en las redes de experiencias que se presentan en cada contexto. En este sentido la identidad nunca es idéntica ni definitiva desde la dimensión temporal.

Por otra parte, entendemos que las situaciones-límite representan aquellos acontecimientos que nos enfrentan con nuestra fragilidad, vulnerabilidad y contingencia existencial. De este modo, la muerte, el

sufrimiento, la violencia o el azar abrieron la posibilidad del deseo en la medida en que se puede soñar y desear otro modo de existencia y otro acontecer. La esperanza es lo que nos permite vivir la vida mientras anhelamos otra. De este modo, el deseo de transformación, de ser otros, es lo que sostiene la ilusión que nos mueve hacia el porvenir:

El mundo humano, la cultura, puede ser buena o mala, pero siempre puede ser mejor de lo que es. Este sería, por otro lado, el inicio de la vida ética: el anhelo de un mundo mejor o, para decirlo negativamente, el anhelo de que el mal que atraviesa el mundo no es lo último. Lo que nunca los seres humanos podrán dejar de ser es indeterminados, incompletos, todavía pendientes (Melich, 2009: 91-92).

Desde la antropología narrativa, la pregunta central que se hace a la educación es considerar de qué manera la educación puede convertirnos en otros y de qué modo tenemos que orientar nuestras vidas y qué sentido darles (Melich, 2009). Aquí incorporamos la dimensión temporal de porvenir y de deseo por una vida mejor. Desde el psicoanálisis sabemos que la elaboración de proyectos y de nuevos horizontes en cuanto a la constitución psíquica de ideales e ilusión posibilita armar un entramado de sentidos representacionales que disminuye el malestar del desconcierto y el sinsentido existencial a partir de la producción simbólica:

... entendemos por “producción simbólica” a la actividad psíquica encargada de la construcción de representaciones, mediante la cual el sujeto interpreta el mundo en el que se inscribe, de acuerdo con sus propias relaciones de sentido, y que a su vez se modifica, a través de los elementos que conforman la trama de significaciones con la que expresa su singularidad psíquica históricamente constituida (Álvarez, 2006: 99).

En las narraciones que recuperamos de estos estudiantes observamos la forma en que la escuela logró afectar su mismidad al incorporar la experiencia de la alteridad para constituir sujetos éticos. En este sentido la alteridad –el tiempo, el otro, lo otro– devino en una experiencia subjetivante que transformó para siempre una existencia anterior. En la escuela, la función de los adultos educadores consistió en intentar disminuir la vivencia de desamparo que los estudiantes sufren fuera de ella, a lo que se agregó su condición infantil y juvenil. Esa diferencia constitutiva encontró su origen en el desamparo originario que estableció la dependencia total hacia un Otro (adulto significativo) en la vida humana. Así se estableció la relación asimétrica y facilitadora del crecimiento y el desarrollo como función constituyente para el psiquismo del sujeto:

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escuelas la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil (Zelmanovich, 2003: 6).

La perspectiva de priorizar y anteponer la vulnerabilidad de niños y jóvenes requiere reconocer que están transitando el proceso de constitución psíquica desde una subjetividad en formación. Sin este mecanismo de mediación y protección adulta la pura realidad invade y conmociona el aparato psíquico

del sujeto –todavía en formación– que no logra significarla y se siente desmantelado en una posición de desamparo social y futuro. Es el discurso adulto el que acerca la lengua y la cultura a las nuevas generaciones, ofreciendo espacios de contención que habilitan su apropiación para imaginarse un proyecto de vida propio y singular.

Resultados y discusión

Por último, consideramos a la convivencia como un tema relevante en el campo educativo por el nivel de malestar institucional que genera la renuncia que exige a cada sujeto, a partir de los conflictos que se presentan entre lo subjetivo y colectivo, entre deseo y ley. Por su parte, Bleichmar (2010) propuso que la escuela se constituye en la primera mirada humanizante fuera del ámbito familiar, ya que el docente es quien transferencialmente se convierte en el primer objeto exogámico que se ofrece como alguien que no es un vínculo primario. A partir de ahí se dará un proceso de humanización basado en el amor y respeto por quien instaura la ley social. El niño y el joven solo aceptan la ley y construyen las legalidades internas por amor y reconocimiento a quien las representa en un vínculo de confianza.

En la misma orientación, Greco (2007) propone pensar la ley como una oportunidad de habitar los espacios y tiempos educativos desde la relación entre sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva. La necesidad de habitar un nuevo formato de convivencia en la escuela, también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir un dispositivo ley-palabra (Greco, 2007), basado en la confianza y reconocimiento como tiempo y espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye en habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el escolar. Sabemos que cuando la ley social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía, se construyen legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y la subjetivación.

El posicionamiento ético modifica acciones, prácticas y técnicas cuando genera un acontecimiento de transformación de sí desde el encuentro con otros (praxis educativa). Cuando se construyen lazos sociales en el tiempo y espacio escolar se alivia la angustia por la propia incompletud esencial/existencial. A partir del reconocimiento de la alteridad, los sujetos incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias y perspectivas. Los espacios colectivos de participación juvenil (C.E.C) cuando enseñan a elaborar y resolver conflictos, promueven el desarrollo de procesos simbólicos y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la experiencia escolar.

La oportunidad de aprender a escuchar marca modos de relación intersubjetivos que implican una restricción en el posicionamiento del narcisismo primario (Yo Ideal) y una expansión del narcisismo secundario (Ideal del Yo) en cuanto a la inscripción psíquica del otro como alteridad. Cuando se recupera el valor de la propia palabra en el ámbito escolar se abren espacios de participación desde prácticas democráticas y colaborativas en un tiempo compartido.

La experiencia ética anclada en la temporalidad educativa, marca desde las narrativas estudiantiles la construcción del vínculo con la alteridad, a partir del encuentro con el sentido del tiempo escolar, el otro y lo otro como dimensiones que contribuyen a los procesos de subjetivación juvenil en los escenarios educativos. Las propuestas escolares que desarrollan dispositivos de aprendizajes, participación y descubrimiento de la novedad cultural y política, les permite a los estudiantes

resignificar su proyecto de vida en la ilusión de un porvenir mejor, para no quedar atrapados en el desamparo social y el desmantelamiento subjetivo. La posibilidad de dar sentidos se construye a partir de la presencia de un otro significado y legitimado socialmente que ayude armar una trama significativa sobre los sucesos de la realidad para poder elaborarlos, sin sentirse arrasados por ellos.

Desde un adulto significativo, la función educadora consiste en significar e interpretar los acontecimientos de la vida social para que los jóvenes constituyan una subjetividad que les permita el acceso a los bienes sociales y culturales con mejores recursos simbólicos (cognitivos, emocionales y sociales). Desde esta perspectiva, responder y hacerse responsable por ese otro, en nuestro caso, el cuidado de niños y jóvenes en formación y constitución psíquica, constituye sujetos éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de políticas públicas de la subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, P. (2006). Constitución psíquica, dificultades de simbolización y problemas de aprendizaje. En: *Cuestiones de infancia*. Buenos Aires: UCES.
- Blanchard Laville, C. (1996). Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico, Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2010). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades, Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2012) *La Construcción del sujeto ético*. Parte I y II. 1° ed. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. (2004). Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Fremont, A. (2000). El Planeta solidario. En: MORIN, Edgar, *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos* (pp. 104-107), La Paz: Plural.
- Greco, M. B. (2007). Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente. En: averbul, G. et al. (comp.), *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- _____. (1993). *El tiempo y el Otro*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1987). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar-Ensayos y Experiencias*. Córdoba: Lugar.
- Melich, J. C. (2009). Antropología de la situación. En: Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Schelemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

Integración Académica en Psicología
Volumen 6. Número 18. 2018. ISSN: 2007-5588

Sileoni, A. (2010). *La educación en valores democráticos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Programa Nacional de Convivencia Escolar.

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En: Dussel y Finocchio (comp.). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Disponible en: www.scribd.com/doc/.../PERLAZELMANOVICH-ENSEÑAR-HOY. 09/06/18, 18 hs).