

Ingreso a la escuela media y subjetividades contemporáneas

Andrés Szychowski

El siguiente trabajo se inscribe en el dispositivo institucional denominado Bloque Académico. Se plantea la necesidad de revisar la noción de diversidad a la luz de las nuevas subjetividades.

Los cambios contextuales que atraviesan a los ingresantes de la escuela media repercuten en los modos de vincularse con sus aprendizajes. Distintas perspectivas teóricas identifican nuevos derroteros en la construcción de la identidad en el marco de profundos cambios sociales.

Estos procesos inciden en la relación educativa propia del aula y demandan revisar las estrategias de ingreso a la escuela media en el marco de las políticas de obligatoriedad de la educación secundaria.

Introducción

Una de las problemáticas que se han incorporado con mayor énfasis en los discursos educativos actuales es la de atender a la diversidad. Sin embargo, no se registran acuerdos sólidos entre los actores educativos sobre las significaciones en torno a esta exigencia. Surgido con fuerza en el área de la educación especial, se ha ido incorporando al ámbito escolar junto al reconocimiento progresivo de la exclusión que se ha promovido institucionalmente sobre un amplio cúmulo de diferencias.

La incorporación masiva de esta noción no se traduce necesariamente en verdaderas innovaciones en materia educativa. Por el contrario, como toda

generalización discursiva corre el riesgo de naturalizarse y de perder su potencia problematizadora. Es menester, por consiguiente, definir “diversidad” como medio de revisión de la tradición normalizadora que aún hoy subyace en las instituciones educativas y reproducen sus actores institucionales. Sobre todo si se considera la resignación con la que suelen leerse los índices de repitencia o de deserción escolar, recayendo en diagnósticos que apuntan, en gran medida, a la imposibilidad de los sujetos en ajustarse a una secuencia de desarrollo predefinida y homogeneizadora.

Ricardo Baquero (2001) describe dos versiones por las que se percibe la heterogeneidad. Una versión “débil”, de matriz comeniana, que define lo diverso como una alteridad frente a un patrón común –relativo al CI, a la personalidad, etc.-. Y una versión radical que concibe a lo diverso como una característica de toda la población escolar. Esta última versión recupera el carácter político de toda propuesta inclusiva y reconoce el carácter relativo de los parámetros que guían la intencionalidad de las prácticas docentes.

Atender a la diversidad y sostener un proyecto educativo que se sustente en la retención con calidad exige, en lo tiempos que corren, reflexionar sobre las características de las nuevas subjetividades y replantear las estrategias de inclusión, redefiniendo estratégicamente el ingreso de los y las estudiantes a la escuela media.

Desarrollo

A través de distintas disciplinas científicas se ha avanzado sobre la indagación de las nuevas subjetividades, noción que implica, si consideramos comparativamente registros de otras épocas, incluso no muy lejanas, nuevas formas de sentir, actuar, pensar, incluyendo nuevas formas de aprender.

A la diversidad propia de los procesos cognitivos que la Psicología Educativa ha contribuido a identificar, hay que agregarle nuevas formas de ser y de estar en el

mundo, de vincularse con las instituciones, con los otros e, incluso, con el propio conocimiento. Situación que plantea un nuevo desafío para la institución escolar: la de revisar los efectos de las prácticas institucionales sobre las nuevas subjetividades.

Las dificultades de esta revisión han sido abordadas por diversos autores y atañe, particularmente, al desacople entre las nuevas subjetividades y los dispositivos escolares vigentes. Si bien la educación ha soportando una serie interminable de afrentas, se encuentran en entredicho supuestos que no habían sido cuestionados hasta el momento.

En su libro *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ángel I. Pérez Gómez (1999) define a la escuela como una instancia de *mediación cultural* entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo particular de las nuevas generaciones. El problema acontece cuando se cuestiona esta función y el propio sentido de la escuela. En palabras del autor: “*parecemos carecer de iniciativas para afrontar nuevas exigencias porque, en definitiva, nos encontramos atrapados por la presencia imperceptible y pertinaz de una cultura escolar adaptada a situaciones pretéritas*”.

En *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, el sociólogo Zygmunt Bauman (2005) plantea que las condiciones de la modernidad líquida han transformado las relaciones entre cultura y educación. Si en tiempos modernos (modernidad sólida) la educación tenía sentido en tanto proporcionaba conocimientos de valor duradero, hoy nos enfrentamos al reto de educar en un mundo donde la solidez de las cosas, incluyendo el conocimiento, se presenta como una amenaza.¹

La construcción de la identidad se edificaría sobre identificaciones parciales y lacunarias por medio de accesorios comprados, que aparecen en el mercado en una expansión incontrolable. Al igual que la oferta de información, que adquiere límites insospechados, desdibujando las fronteras de lo que consideraríamos

¹ Ob. Cit, pp.28

susceptible de ser elegido, ordenado, procesado, desde una subjetividad en términos modernos. Estas nuevas formas de consumo responden a un ritmo que se acelera por la necesidad de aprovechar tantas oportunidades de felicidad como sea posible, cosa que nos posibilita (exige) ser alguien nuevo cada vez.

Bauman plantea que ha cambiado la forma misma de vincularnos con el tiempo. Toda demora se ha transformado en un estigma de inferioridad. La jerarquía social se mide por la capacidad de hacer desaparecer el espacio de tiempo que separa el deseo de su satisfacción². Si el conocimiento se concibe como objeto de mercado, se desalienta la idea de que la educación pueda aportar una formación relevante, susceptible de ser preservada, sostenida en el tiempo y transferida activamente a lo largo de la vida. Ejemplificándolo en términos escolares, nos encontramos con que nuestros alumnos *dejan* la materia para diciembre, no comienzan en general a organizarse para las mesas examinadoras unos meses antes, siquiera semanas. Si desaprobaron la asignatura en el segundo trimestre, no participan activamente de las clases del último trimestre. Se estudia todo junto a último momento, y cerca de la fecha de examen se constatan las dificultades y se vive la angustia de “no llegar” (cabe señalar la brecha que se abre entre las familias que pueden pagar una serie de clases particulares a sus hijos para los exámenes y las que no).

La memoria dejó de ser una función destacada, tanto más relevante cuando más alcances tenía. En nuestro contexto, los alumnos siguen apelando a la memoria pero para olvidar los contenidos una vez que pasaron la prueba correspondiente. Por otro lado, a través de Internet pueden tener acceso a todas las ramas de las ciencias y mundos posibles aunque la masa de conocimiento en oferta es el principal obstáculo para una delimitación significativa de semejante cúmulo de datos.

A estos cambios que incluyen modificaciones en la órbita cognitiva debemos mencionar todo un capítulo concerniente a investigaciones que analizan históricamente las distintas formas de vincularse subjetivamente con la lectura y

² Ob. cit, pp. 22

con la escritura, y cómo los cambios actuales configuran diversas formas de pensar y resolver problemas.

Las nuevas formas de intercambio comunicacional (chats, foros, etc.) tienen un estatuto ambiguo, entre el registro oral y escrito (Chartier, A.M., 2004). La simultaneidad de comunicaciones y la demanda de rapidez en las respuestas, con una serie renovable de medios para acelerarla (topogramas, icoemociones, gráficas alternativas), tienen repercusiones palpables en los escritos de los estudiantes. Los especialistas se encuentran debatiendo sobre la inevitabilidad de estos cambios y sobre la potencialidad de incorporar estas tecnologías en las escuelas, con el fin de limitar los efectos selectivos desde el punto de vista social y económico que generan los nuevos medios de comunicación.

Resulta oportuna la pregunta que se plantea María Elena Arzeno (2004) en este punto: ¿cuál será la subjetividad instituida, las formas de pensar, por la era del zapping y la lectura en imágenes. Lejos de pretender responderla, agotarla, desde las instituciones educativas debemos sostenerla con el propósito de interrogar las particularidades de nuestros estudiantes desde una concepción amplia, problematizadora, de la noción de “diversidad” en su vasto sentido. Más aún cuando el eje de análisis es la subjetividad en las escuelas y, por consiguiente, los atravesamientos simbólicos que constituyen la institución “alumno/a”.

Parafraseando una obra de Freire, *Pedagogía del oprimido*, Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (2007), plantean que ahora el problema de los alumnos es otro: el del *aburrimiento*. El aburrimiento está asociado íntimamente a la pérdida de sentido. En la sociedad actual –consumista, apurada, inmediata –, si una actividad pierde significatividad es descartada, más que por una intencionalidad deliberada, por la imposibilidad misma de mantenerla en el tiempo ante una inmensidad de ofertas que no consienten la espera. *¿Cómo incluirse activamente en actividades que demandan esfuerzo, dedicación, constancia, como es el caso en general de los aprendizajes escolares, si muchos de ellos carecen de sentido para los estudiantes?*

Ignacio Lewkowicz plantea que se han desintegrado las relaciones transferenciales entre instituciones (familia, escuela, etc.). Los chicos ya no sufrirían porque la normativa limita sus acciones y posibilidades, sino porque no hay normativa compartida. *Los docentes suponen determinadas características en sus alumnos; los padres, en sus hijos; y los chicos se enfrentan con unas demandas inalcanzables sin tener las herramientas supuestas.*³

En este sentido, el hecho de que nuestros alumnos no se organicen y planifiquen las estrategias a seguir en cuanto al estudio no sería fruto de una decisión deliberada, sino el efecto de una falta de registro de la situación de riesgo o de una nueva forma de vincularse con la posibilidad de repetir el año. Prácticas docentes que hasta hace unos años “ordenaban” la clase como la evaluación y la calificación también empiezan a perder fuerza estructurante en sí mismas.

Respecto a la estructuración psíquica propia de la adolescencia, etapa evolutiva que comienzan a transitar los alumnos ingresantes a la escuela media, los especialistas no dudan en afirmar que implica un proceso de cambios y reestructuraciones anímicas complejas y fundamentales para la consolidación de la personalidad y de la identidad. En términos de Silvia Bleichmar (2004): “(...) *La adolescencia alude, desde el punto de vista de la constitución psíquica, al tiempo en el cual se despliegan los modos de definición que llevan a la asunción más o menos estable de la identidad sexual y a la recomposición de las formas de la identificación, las cuales se desanudan de aquellas originarias que marcaron las líneas que articulan las relaciones constitutivas enlazadas a los adultos significativos de la primera infancia*”.

Sin embargo, y en consonancia con las ideas que venimos desarrollando, los adolescentes no sólo se encuentran con personas que empiezan a caer del lugar

³ En palabras de Arzeno: “Hoy, familia y escuela, en tanto instituciones del Estado moderno se han, por lo menos alterado. La infancia, instituida básicamente por prácticas familiares y escolares, ha variado su estatuto. Puede decirse que hay niños, pero que no haya infancia; que hay niños que concurren a la escuela, pero resulta dudoso afirmar que haya alumnos, al menos, en términos del alumno disciplinado instituido durante la modernidad. El estado dejó de ser capaz de producir prácticas y discursos que de manera homogénea atravesasen familia y escuela, enlazándolas. Lo que hay es muchos modos de ser padre o madre, muchos modos de ser maestro; pero en ningún caso funcionan como lugares estructurales previamente instituidos y, por tanto, representables que habría que venir a ocupar”. Ob. cit., pp. 116-117.

de referencia, sino con adultos que atraviesan profundos procesos de desidentificación. Los adultos se encuentran, más en nuestro contexto, “obligados radicalmente a reposicionarse cotidianamente para seguir garantizando su inserción en la cadena productiva”.⁴ Esta destacada docente y psicoanalista plantea la existencia de dos procesos que atraviesan la problemática de la subjetividad: los procesos de autoconservación y de autopreservación. La primera alude a la tendencia a la conservación de la vida y la segunda a la preservación de la identidad. En tiempos de estabilidad, ambas coinciden: se puede ser solidario y mantener el trabajo, ser generoso sin derrumbarse en la miseria, etc. Pero en tiempos de crisis se rompe el equilibrio y el discurso parental se desliza hacia el plano autoconservativo, modificándose el lugar de la escuela en la construcción del proyecto de vida. Estudiar pasaría de ser un lugar privilegiado en la construcción de la identidad adolescente para constituirse, en el discurso de los adultos, en un medio que posibilitaría permanecer en la cadena productiva.⁵

A esta altura del trabajo, resulta conveniente mencionar algunas características de la institución “familia” en las últimas décadas. Los lazos de parentesco ya no serían el resultado de un sistema clasificatorio previo. En este sentido, la dimensión electiva ha adquirido un nuevo estatuto y se ha extendido exponencialmente más allá del caso de la alianza (Calmels, J., 2003)⁶. Lejos de la vigencia de la familia nuclear-conyugal propia de modernidad, nos encontramos con familias en plural, organizadas horizontalmente y en redes.

El ingreso de los alumnos al primer año del Colegio Nacional, se presenta como un tiempo de redefinición de los vínculos de los padres con sus hijos, al menos en lo que se refiere al estudio y al aprendizaje. O se los acompaña muy de cerca – con el riesgo, muchas veces, de bloquear la posibilidad de que sus hijos

⁴ Ob. cit., pp. 59

⁵ “Despojada el estudio de todo valor simbólico, es propuesto, en las representaciones dominantes de la sociedad, como medio de acceder a posibilidades de supervivencia.” Ob. cit. p. 61.

⁶ Según la autora: “El conjunto de esas nuevas relaciones (que partiendo de las nuevas parejas de los padres se extiende a los hijos, sobrinos, padres, etc., de estos nuevos miembros) se ubican en una frontera lábil donde lo impuesto y lo electivo participan de igual modo al momento de definir quién es un pariente para un sujeto”.

representen la entrada al colegio como la posibilidad de comenzar a construir un espacio propio, con nuevas estrategias que lo repositionen como protagonista de sus propios aprendizajes—. O se los deja excesivamente solos, porque son grandes y deben valerse por sus propios medios.

Este “dejarlos librados a su propia suerte” se puede extender a todos los órdenes de la vida. Encierra la paradoja de soltarlos, darles libertad y, a su vez, de cargarlos con una excesiva exigencia. El psicoanalista francés Philippe Jeammet (2002), en su paso por Argentina, lo decía en estos términos: “cuanto menores son las prohibiciones, mayores las posibilidades de equivocarse. Es como si se les dijera: *hacé lo que quieras, pero hacelo bien*. Esto produce una gran inquietud en el adolescente. Él no sabe si tiene la capacidad necesaria para hacer lo que tiene ganas de hacer. Los conflictos con los padres han disminuido, pero han aumentados los conflictos del adolescente consigo mismo (...) Él no puede escapar diciendo: *no puedo hacerlo porque me lo prohíben*. Ahora dirá: *no puedo hacerlo porque no soy capaz*”.

En general, los padres están más atentos al malestar de sus hijos, pero de manera intermitente. En descripciones de Jeammet: “Están poco en casa. Sus trabajos les llevan muchas horas. Se sienten culpables. Cuando llegan a la casa, tienen pocas ganas de discutir. De poner límites. Sabemos que poner límites así no es fácil. El límite provoca discusión, malestar. El adulto le cuesta entender que el hijo realmente necesita el límite. El niño debe, por ejemplo, desde la más tierna infancia aprender a esperar. Este no saber esperar es de las peores cosas que le pasan al adolescente”.

Volvemos al planteo inicial. Les demandamos esfuerzo, dedicación, capacidad de espera, de proyección, de anticipación del futuro, de lectura crítica, sin interrogarnos en qué adolescentes estamos pensando y sin reconsiderar los dispositivos institucionales de ingreso. Nuevas configuraciones sociohistóricas configuran nuevas subjetividades que cuestionan nuestras representaciones de los que tradicionalmente consideramos “alumno/a”.

Reflexiones finales

Los nuevos formatos comunicacionales –con sus conexiones simultáneas, múltiples, veloces – demandan un esfuerzo que pone a prueba cualquier pensamiento secuencial, planificado, reflexivo. Las significaciones del discurso parental en torno al valor de los trayectos formativos de sus hijos se asientan, en líneas generales, en una expectativa de reaseguro económico. Las configuraciones subjetivas que se construyen en el paso de los alumnos por las diversas instituciones, previa a la entrada a la institución escolar de nivel medio, difieren de las habituales representaciones de lo que se esperaba de un alumno ingresante.

Estas razones, junto a la necesidad de atender oportunamente a la obligatoriedad de la educación secundaria, reclaman repensar la rigidez de las estructuras institucionales y revisar las prácticas docentes tradicionales.

Los desacoples entre las nuevas temporalidades subjetivas y los tiempos institucionales de secuencia anual, atraviesan la problemática del desgranamiento en los primeros años de la educación secundaria. Los alumnos ingresantes se encuentran con nuevas exigencias que les demandan reorganizar sus tiempos de estudio y reconstruir estrategias de aprendizaje. Trabajar desde las instituciones educativas con las nuevas subjetividades de los ingresantes a la escuela media, no desde las diferencia respecto a las representaciones tradicionales sobre los alumnos de otras épocas, si no desde sus singularidades, demanda diseñar nuevos dispositivos de acompañamiento que les permitan construir y sostener en el tiempo sus propios proyectos educativos.

En este sentido, el Bloque Académico se constituye como un dispositivo institucional para abordar la problemática del desgranamiento, repensar la diversidad y educar desde la inclusión, atendiendo estratégicamente las subjetividades de nuestros alumnos.

Referencias bibliográficas

- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar aprender, subjetivar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grama ediciones.
- Baquero, R. (2001). *La Educabilidad bajo sospecha*. Cuaderno de Pedagogía Rosario n° 9. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Bleichmar, S. (2004). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topía
- Calmels, J. (2003). *El declive de la familia nuclear*. CONICET.
- Chartier, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Corea, C y Lewkowicz, I. (2007). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Akal