

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Trabajo Integrador final

Título: “Escuela y subjetividad: Reflexiones psicoeducativas en clave de época”

Autora: Narela Agostina Zavattero

Legajo: Z-5017/2

Modalidad elegida: Investigación bibliográfica

Docente responsable: Dra. Valentina Maltaneres

-2021-

Agradecimientos

Si bien se trata de un logro personal, nada tiene de individual porque siempre es con

otros. Quiero extender un profundo agradecimiento a quienes hicieron posible este sueño, aquellos que junto a mí caminaron en todo momento y siempre fueron inspiración, apoyo y fortaleza. En especial a mis padres, Clelia y Raúl, por la posibilidad que me dieron de estudiar lo que me gusta, el sostén que fueron todos estos años y la confianza que me dieron cuando hasta yo misma la perdía. A la facultad de psicología y a su gente, por el aprendizaje constante en su hermoso caos, porque me brindó una experiencia de la cual pude adquirir perseverancia y flexibilidad ante las circunstancias más difíciles. Gracias a los que estuvieron y ya no están, a los amigos que me llevo de este lugar. A mi pareja, Nicolás que amo tanto y que me acompañó en este último trayecto a cumplir esta meta. A mi hermana Melisa, mi sobrina Alma y a mi madrina Araceli por todos sus consejos que me dio cuando más los necesitaba. A mi directora de TIF, Valentina, por la lectura minuciosa de mi trabajo y constante ayuda a la hora de escribir. A Romina por estar en los últimos momentos de mi camino de estudiante, que por cierto no fueron fáciles, siempre presente y apoyándome.

Mi familia fue y es mi gran apoyo, siempre estuvieron ahí para darme sus palabras de aliento y un abrazo reconfortante para que renovara energías. Gracias totales.

Resumen y palabras clave.....			
3	Presentación		del
problema.....		4	Objetivos
general y específicos.....			6
Exposición y análisis.....			
Escuela			y
Subjetividad.....		7	Teorías
de la reproducción en la pedagogía.....		13	De la
modernidad hacia la posmodernidad: reflexiones subjetivantes.....		16	
Repensar la escuela: problemáticas subjetivas en contexto de pandemia			
.....		20	
	Conclusiones		
posibles.....		23	Referencias
bibliográficas.....			25

Resumen

El presente trabajo pretende realizar una lectura crítica del desarrollo de la Escuela Argentina desde la modernidad hasta la posmodernidad y el actual contexto de pandemia, a partir de un conjunto de teorías que la consideran una institución productora de conocimiento y de subjetividad. Se pretende discutir acerca de diversas perspectivas teóricas que abordan cómo se ha ido modificando la escuela gracias a las transformaciones generales de la sociedad, la cultura, los gobiernos de turno y a su vez, cómo ésta ha modificado a los sujetos que produce. Esta investigación bibliográfica desarrolla una crítica de la escuela como institución igualadora de oportunidades y como posibilitadora de diversas subjetividades. Para finalizar se abordan conclusiones relacionadas con el acceso

a la educación desde una perspectiva crítica y comunitaria para repensar el sistema educativo, sosteniendo su función de espacio privilegiado en la construcción social y la producción de subjetividad en el complejo escenario social.

Palabras claves

Escuela — subjetividad — producción-reproducción — modernidad-posmodernidad

Presentación del problema

La presente investigación bibliográfica se propone abordar un tema tan actual como controversial, un escenario del presente con hondas raíces en el pasado y es sobre la histórica producción y reproducción de subjetividad en la escuela. Es un tema del cual emergen interrogantes sobre el papel de la institución escuela y la constitución de los sujetos que allí se incorporan. Se entiende a la escuela como una práctica social, que Cullen (1997) describe como la práctica de enseñar saberes y conocimientos.

En la medida en que la escuela es concebida como una práctica histórica, social, contextualizada, formadora de diversos sujetos en determinados momentos de la historia,

se puede evidenciar cómo a lo largo del tiempo el rol de la escuela ha sufrido transformaciones en su función productora de subjetividad.

Desde el campo de la psicología, la reflexión sobre la escuela desde un pensamiento crítico, es indispensable por las implicancias que lo social históricamente tuvo y sigue teniendo sobre el sujeto. La escuela cumple un papel fundamental en la constitución de sujetos. La autora Schlemenson (1997) explica que la escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos y que estos ingresan en la vida afectiva de los individuos y producen un cambio significativo en su actividad psíquica. La autora manifiesta que con el inicio de la escolaridad el individuo es obligado a separarse de su entorno familiar y se impone un nuevo lugar en el que se pone a prueba en relación a sus comportamientos de origen para su reconstrucción en el intercambio con sus semejantes. Es en la escuela donde se constituye con las docentes y sus compañeros un nuevo espacio, que es el escolar, en el cual se producen modificaciones psíquicas. Entonces, la escuela cerrando la idea que propone Schlemenson, queda definida como un espacio de transición de lo íntimo, lo privado y lo conocido a lo público y social, es lugar de actualización, constitución y representación del campo social, es una segunda oportunidad para la reorganización psíquica. La escuela es la primera institución exogámica en la que el sujeto queda inscripto. La escuela se transforma en un nuevo espacio en constitución, en un nuevo lugar donde se puede proyectar, desplegar, confrontar y modificar aspectos esenciales de la individualidad.

Por lo tanto, ya que allí los jóvenes aprenden a socializar, adoptan modelos de vida y se constituyen a sí mismos en el paso de la niñez a la adolescencia e incluso a la adultez, la escuela es un espacio importante en el tránsito de la vida, donde se exploran nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo.

La existencia del establecimiento constituye, sin duda, uno de los mayores progresos logrados por la humanidad. Gracias a ellas, la cultura, las formas de vida, las prácticas sociales, los conocimientos, pueden ser transferidos bajo una nueva óptica a las nuevas generaciones. Pero desde el siglo XX se han estado producido importantes cambios sociales que se suceden cada vez con mayor velocidad y parece ser que las escuelas no se transforman al mismo ritmo que la sociedad, por lo que se tiene que plantear cómo deberían ser los centros educativos para acompañar a los jóvenes a vivir en condiciones que cambian cada día más rápidamente.

Entonces, la escuela cumple distintas características en la educación: enseñar, transmitir, contener un determinado nivel para pasar de un grado a otro, pero también la escuela va acompañar a los diversos procesos subjetivos. Es entonces que se puede visualizar como estas dos variables se entrecruzan en donde la escuela educa, pero también la escuela acompaña subjetividades.

Teniendo en cuenta estas dos variables nombradas se intentará responder los siguientes interrogantes en esta investigación.

Podemos decir que la escuela como institución educadora sostiene lógicas modernas pero los sujetos a lo que convoca esta misma son sujetos con lógicas posmodernas. ¿Debe la escuela aggiornarse en este proceso? Por otra parte, nuestra actualidad se encuentra afectada por el contexto producto de la pandemia por Covid-19 ¿Logra la escuela acompañar las subjetividades en este contexto de pandemia?

Para pensar la subjetividad, se toma a Bleichmar (1999) quien propone una diferencia entre constitución psíquica y producción de subjetividad. La primera refiere a variables cuya

permanencia trasciende ciertos modelos sociales e históricos y que pueden ser cercadas en el campo específico del psicoanálisis. La segunda, en cambio, englobaría aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en relación con lo ideológico e inscripta en un espacio y un tiempo determinados desde el punto de vista de la historia política.

En este sentido la subjetividad va a estar pensada desde una perspectiva psicoanalítica, pero “sin entrar en la trama propia de los mecanismos intrapsíquicos en juego” (Grimblat, 2004, p.177). Mas bien va estar pensada en un contexto social donde se forjan y sostienen diversas subjetividades, dentro de las cuales puede pensarse cómo acompañará la escuela.

En lo que respecta a la escuela en nuestro país, no podemos desconocer que el recorrido histórico educativo se sostiene sobre fundamentos teóricos que fueron mutando conforme ha ido cambiando el contexto social y las políticas de turno. Para considerar esto, se abordará cómo se desarrolló la escuela en Argentina tomando como base Puiggrós, Caruso y Dussel desde la modernidad hacia la posmodernidad, para luego reflexionar sobre la escuela en el contexto de pandemia actual. Ese recorrido histórico será leído según los aportes de toda una serie de teóricos que han pensado las instituciones del Estado relacionada con la institución escuela, dentro de los cuales podemos mencionar autores como Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet y Freire que desarrollan las corrientes reproductivitas y las desescolarizantes. Y demás autores como Foucault, Deleuze y Sibilía.

En resumen, esta investigación realizará un recorrido histórico-social para referenciar las diferentes escuelas, desde la modernidad hasta la posmodernidad y cómo ésta va a delimitando o acompañando a las diversas prácticas sociales y producciones de subjetividad.

Objetivo general:

Realizar una lectura crítica del recorrido histórico de la Escuela Argentina desde la modernidad hasta la posmodernidad y el actual contexto de pandemia, a partir de un conjunto de teorías que la consideran una institución productora de conocimiento y subjetividad.

Objetivos específicos:

Generar un recorrido histórico de la Escuela Argentina desde la modernidad hasta la posmodernidad.

Identificar posiciones teóricas diversas de autores sobre la Escuela.

Revisar el concepto de subjetividad en clave histórica desde la modernidad hasta la posmodernidad.

Considerar las repercusiones sobre la escuela a partir del contexto de pandemia por Covid-19.

Exposición y Análisis

Escuela y Subjetividad

La maquinaria de la igualación compulsiva actúa contra la más linda energía del género humano, que se reconoce en su diferencia y desde ellas se vincula. Lo mejor que el mundo tiene está en los muchos mundos que el mundo contiene.
(Eduardo Galeano, 2006, p. 38)

Para comenzar se realizará un recorrido histórico con respecto a los cambios sociales que afectaron al terreno de la educación Argentina y se efectuará una breve referencia al surgimiento del proceso de escolarización desde el contexto de la modernidad hasta la postmodernidad. Para esto, es necesario hablar de la subjetividad y cómo ésta se constituye, construye, produce, fabrica o acontece en la práctica educativa y en las instituciones educativas a lo largo de la historia, lo que plantea un amplio abanico de

abordajes posibles desde distintas perspectivas conceptuales.

Para esto será necesario analizar los distintos tipos de articulación entre Estado y sociedad que se han ido conformando desde la constitución del estado moderno Argentino proceso que comienza en el siglo XIX. Se pueden reconocer tres grandes modelos: el constituido a mediados del siglo XIX con el estado liberal oligárquico; el que se conforma a partir de los '40 con el Estado social, nacional-popular, y el que comienza a conformarse desde fines de los '70, y la crisis del estado de bienestar, el estado neoliberal.

La escuela tal y como la conocemos actualmente no ha existido siempre, sino que es el fruto de un largo desarrollo histórico. En su moderna acepción emergió en los siglos XV y XVI sobre la base de las instituciones educativas medievales y a partir de los siglos XVIII y XIX surgieron las visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad. La escuela era necesaria para favorecer proyectos de transformación social. Con la revolución francesa, episodio decisivo de la lucha por consolidar un nuevo orden social, emergieron las primeras propuestas estructuradas para organizar un sistema educativo nacional que “formará al ciudadano”. En este marco aparecen las ideas de obligatoriedad y gratuidad a las que se le agregó la laicidad como un intento de coartar el poder a la iglesia católica (Caruso y Dussel, 1995).

En la Argentina, la escuela aparece fuertemente ligada a la fundación del Estado Nacional, una vez que se impusieron las clases dominantes sobre los sectores postergados y autóctonos de entonces: el gaucho, el orillero y el indio; testigo de ello es la ley 1.420 del año 1884 de educación laica y obligatoria como explica (Caruso y Dussel, 1995).

Sarmiento fue el principal impulsor de una educación para todos y todas, en una sociedad que estaba en profunda transformación. A través de la educación se propiciaba la igualdad social, y se ocupaba de “formar al ciudadano” para la nación que se estaba formando. Se inclinaba a la idea de que la construcción de la nación era perdurable sólo si lograba producir nuevos sujetos “civilizados” por medio de la educación.

Entonces vemos que la fundación y expansión de los sistemas escolares se dio al calor de un arraigado optimismo pedagógico que implicaba que personas educadas construirían sociedades modernas. (Caruso y Dussel, 1995. p 93)

¿Qué entiende Sarmiento por un buen ciudadano? ¿A qué se refiere cuando habla de producir nuevos sujetos civilizados? Son preguntas que entran a la escuela y a los sujetos que habitan en ella y qué tipos de sujetos se pretenden obtener de ella. Aquí aparece la escuela como práctica social, la cual está históricamente vinculada a la producción de subjetividad. Entonces, se puede ver como el término subjetividad toma el sentido de una producción social, en la que se construye el sujeto y el aparato psíquico.

La subjetividad está atravesada por los modos históricos de representación con los cuales cada sociedad determina aquello que considera necesario para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior. (Bleichmar, 2004. p.2).

7

Bleichmar se refiere a los modos históricos de representación como formas de pensar, clasificar o relacionarse con el mundo que son instituidas socialmente y que el sujeto psíquico utiliza a diario para operar en su intercambio con la realidad. Esas formas son constitutivas del sujeto y de su identidad. En este sentido, la noción de subjetividad resulta particularmente útil, porque la escuela supone, trabaja y forma sujetos que responden a una época histórica en particular.

Como dice Enrico (2013) “La noción de sujeto civilizado para Sarmiento en esa época se vincula, con la ilustración europea, la educación popular, la cultura letrada, el mercado capitalista mundial, las lógicas ciudadanas, el liberalismo y ciertos rasgos del cosmopolitismo.” (p.15).

Según Follari (1996) se tratará del proyecto del progreso y la razón, de iluminar

contra la barbarie de la ignorancia, de superar con el conocimiento los males sociales, siempre advertidos como fruto de la falta de progreso y saber. Tanto es así que la dicotomía civilización/barbarie se impondrá de manera nítida y será a través de fundar escuelas el modo de asegurar el acceso a esta posibilidad superior. Y esto implica negar las culturas populares, cercenar la diferencia de lenguaje y de costumbres, atomizar todo aquello que no pase por el tamiz del ordenamiento. Esta parte del proyecto es el contraluz, es decir la otra cara de la moneda.

En efecto, para la construcción del Estado nación en Argentina, la escuela constituyó un elemento clave. Debía ser un instrumento de transmisión de ciertos valores e ideas. Se pretendía lograr que la escuela generara una gran adhesión al Estado.

Concretamente el guardapolvo blanco es el mejor ejemplo, es el emblema de la escuela de aquella época, el cual de alguna manera igualaba las masas de niños que ingresaban a la escuela para aprender el idioma, la historia, los símbolos de "La Patria". El "blanco dispositivo" ofrecía la ilusión de cubrir los signos externos de las diferencias, los conocimientos que la escuela ofrecía eran promesa de igualdad. El delantal, entonces, implicaba una paradoja; por un lado, una política que no consideraba las diferencias o la diversidad y por otro lado, una promesa: la inclusión y el acceso al conocimiento.

De todas maneras, la idea es leerlo en clave de época, no satanizarlo, ya que no es puramente negativo, ni tampoco juzgarlo unilateralmente desde la perspectiva actual, que obviamente no es la del horizonte de aquella época.

Probablemente el éxito económico y cultural de la Argentina de comienzo de siglo deba gran tributo a ese peso adscripto a la necesidad de educación y cultura, planteado por la generación del '80. Pero sin duda es cierto también que la escuela ritualizada y burocratizada que poseemos, sus tendencias duramente disciplinantes, su falta de flexibilidad y su producción/legitimación del autoritarismo, también abrevan en esa tradición. (Follari, 1996, p.21).

En la propuesta Sarmientina hay un trasfondo que indica que "educar es civilizar" que se convierte en una especie de máxima. Esto muestra una íntima relación de hostigamiento a todo aquel sujeto que no quiere educarse, según los parámetros normalizadores de lo que se entiende por educación, que particularmente refiere a la asistencia a una institución educativa y la aprobación necesaria de estas instituciones.

Puiggrós ha denominado "normalizadores" a una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos, que a fines del siglo pasado impusieron un modelo de enseñanza aprendizaje que tendría vastas repercusiones hasta nuestros días. Este modelo era el de la instrucción pública, en la cual el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso (Puiggrós en Dussel y Caruso, 1999, p.148).

Estos autores exponen que, a los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que sobrevivieron a la leva masiva, los indígenas que escaparon del exterminio, no los consideraban "confiables", su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hizo necesario imponerles la cultura "civilizada". También explican que la normalización se aplicaba en la escuela y esta implicaba crear una norma general, en

términos de que servía para medir cada una de las singularidades individuales e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común.

Por lo tanto, la normalización prescribe cuál es la conducta "natural" o esperable; a partir de esta diferenciación "genera" y "produce" lo anormal, la transgresión, la desviación. La norma sería una medida, una manera de producir la medida común y en ese acto la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta

época que aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades, y que se confina a los "anormal. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los "desviados": "deficientes", "anormales", "dis-capacitados".

Desde el punto de vista de Puiggrós (2013) una de las consecuencias que se puede extraer de esta configuración específica que toma el normalismo escolar es que por una parte se conforma un individuo- ciudadano poco proclive a la rebelión o la transformación de la situación social, el cual se lo modela adaptando a las relaciones sociales establecidas y rechazantes de las manifestaciones sociales de los conflictos. Y, por otro lado, se buscaba la formación de un sujeto trabajador fuertemente disciplinado, requerido de manera masiva por la producción industrial cuando ésta se desarrolle.

A finales del siglo XIX y principio del siglo XX el capitalismo desarrolló su fase más industrialista que requería modalidades de capacitación de la fuerza de trabajo que abarcaban desde la formación de los ciudadanos y la transmisión masiva de saberes elementales, hasta la especialización técnica (Puiggrós, 2013, p. 37).

Recapitulando, los sistemas hasta este momento histórico que hace referencia la autora, los sistemas escolares se habían consolidado como pilares de los estados-nación. La particularidad de destinar sus esfuerzos a la formación de los ciudadanos antes que a la capacitación laboral y el normalísimo predominaba como formación discursiva, como cultura escolar, como modalidad de organización de la vida escolar.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, con la caída de las exportaciones de materias primas y de las importaciones manufactureras Argentina se vio obligada a desarrollar una industrialización sustitutiva en la que el propio Estado tomó la iniciativa para conducir el nuevo momento. El Estado benefactor propio de esa época, la cual en Argentina es conocido como "Populismo", significó una de las estrategias que formó parte de una política social más general dirigida a incorporar a nuevos sectores a la participación social. Con ello permitiría una mayor efectividad en la tarea integradora del sistema educativo. En este contexto la educación fue incorporada no sólo como un derecho de los ciudadanos, sino también como estrategia de capacitación de mano de obra para satisfacer las demandas de la surgente industria. (Filmus, 2014)

En otras palabras, "la formación del ciudadano fue reemplazada paulatinamente por la idea de formación para el trabajo" (Filmus, 2014, p. 11).

Es aquí, donde se puede visualizar que tipo de sujeto se estaba pretendiendo obtener, qué tipo de subjetividad se producía, donde se utilizó a la escuela como uno de los principales instrumentos para responder a la necesidad imperante del Estado. Se preparaba al joven desde una lógica de disciplinamiento para salir a trabajar, para lograrlo se le brindaba herramientas de técnicas de oficios.

Puiggrós comenta que "desde aproximadamente mediados de 1940 la formación técnica era considerada como uno de los aspectos centrales de la planificación de la educación por parte del Estado nacional. En efecto, se diagramó y ejecutó, un subsistema particular que se abocó a cubrir esta área tan trascendente para el desenvolvimiento de las distintas actividades productivas. De tal manera, se pone en marcha un conjunto de instituciones cuyo objeto esencial es la preparación para el mundo del trabajo, especialmente procurando cubrir las demandas del sector industrial. (Puiggrós, 2013, p.14)

Filmus (2014) ilustra que en ese entonces en el poder presidía Juan Domingo Perón, el cual propició la creación de las escuelas-fábrica, las misiones pedagógicas de formación ocupacional, la expansión de la enseñanza técnica a nivel medio y la creación de la

Otro aspecto importante a tener en cuenta es lo expuesto por Puiggrós (2013) quien argumenta que la igualdad fue un valor fundante de la escuela moderna. Ya que “supuestamente” era la encargada de ofrecer una misma educación al conjunto de la población y con ello dar una “igual oportunidad” de educarse a ricos y pobres.

Por lo tanto, generar igualdad donde había desigualdad fue un mandato fuerte para la escuela moderna, la cual estuvo y está montada en esta tensión entre la reproducción de la desigualdad existente y la generación de oportunidades que permitan la emancipación de la condición de origen.

A partir del agotamiento del Estado benefactor empiezan procesos de cambios políticos, económicos y sociales muy profundos. El advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación también propician este contexto de transformaciones. Específicamente en el plano político y económico en particular, a partir de la década de 1970, surge el neoliberalismo y con él una redefinición del rol del Estado que buscará propiciar las condiciones para el desarrollo del mercado, la competencia y la libre empresa, tratando de achicar el gasto público. Estos cambios implicarán también una crisis de las instituciones de la modernidad que trae aparejada nuevas demandas y funciones para las mismas (Filmus, 2014).

Entonces, durante las últimas décadas del siglo XX en la escuela también se extendió la concepción neoliberal, las cuales redujeron las finalidades educativas a un puro presente, erigiendo al consumo y la satisfacción inmediata en el sentido de la vida humana (Puiggrós, 1999).

El fin de siglo nos enfrenta, a algunos desafíos, ante la presencia de las lógicas del mercado y ante la ausencia de un protagonismo del Estado; la población escolar ha dejado de ser concebida como una promesa para el futuro; los procesos de globalización económica y las políticas neoliberales han generado un cambio sustantivo, que dio lugar a complejas combinaciones entre reconocimiento de los derechos del niño y políticas represivas. Podemos sostener que durante el siglo XX se ha producido un pasaje de la búsqueda de sujeción de los niños a las instituciones a su desujeción por la crisis de éstas. (Carli, 1999, p.10)

Uno de los ejemplos más visibles que puede citarse para evidenciar esta lógica de traspaso de responsabilidades al ciudadano social visualizado en el campo de la educación, es con la Ley de transferencia (N.º 24.049) de las instituciones educativas a las provincias, el Estado Nacional no posee escuelas, ni colegios, ni institutos bajo su órbita. Por lo tanto, no tiene responsabilidad alguna en la provisión de los servicios educativos, ni de la gestión de las distintas instituciones; simplemente, porque no las tiene a su cargo. Pero sí, hay que acentuar que se ha reservado la potestad de definir y evaluar las políticas del sector. Hay que también tener en cuenta que de la mano de esta ley de transferencias está la ley Federal de Educación (24.195) sancionada en 1993 cuya aplicación produjo cambios profundos en la educación. Ambas leyes están vinculadas porque manifiestan los componentes neoconservadores y la direccionalidad a la que el gobierno le daba a las políticas educativas de esa época, respondiendo a un contexto económico particular.

Al docente, por su parte, se le dice que no alcanza ya con el título de base y que la formación es continua y permanente, ya que debe reunir los créditos suficientes para mantenerse en el sistema y estar “actualizado”, además de tener que gestionar los aprendizajes de sus alumnos lidiando con múltiples problemáticas cotidianas. En el caso de los alumnos, esta lógica también los alcanza y deben destacarse en las evaluaciones para tener mejores oportunidades. Estos son sólo algunos ejemplos de cómo se ha aumentado la responsabilidad en los diferentes niveles del sistema educativo, de cómo actualmente se requiere conformar sujetos que sean gestores de procesos educativos exitosos. Un éxito que no contempla las condiciones desde donde parte cada individuo, dejando responsabilidades sociales y estatales a nivel individual.

Entonces lo que el neoliberalismo producirá a través de sus diferentes instituciones, con un papel central de los medios de comunicación, una nueva subjetividad que centrará el foco en el individuo, que se convertirá en un sujeto activo y autorresponsable, que tiene la libertad de elegir por sí mismo. (Puiggrós, 2013, p. 125).

Pero lo que se puede pensar es que esta lógica liberal oculta las desigualdades enmascaradas detrás de la libre elección, dejando por lo bajo las ideologías dominantes. Esto implica que la gubernamentalidad neoliberal utiliza estrategias de auto responsabilización bajo una retórica de la "autonomía" de los sujetos. En este sentido, Veiga-Neto y Nogra Ramírez (2010) afirman que ya no se trata más de aquel sujeto iluminista/moderno, idealizado como indivisible, unitario, centrado y estable, amparado por el Estado. Se trata de un sujeto cliente, al cual se le dice tiene infinitas posibilidades de elección, adquisición, participación y consumo.

Paviglianiti (1993) explica claramente cómo el Estado dependiendo de su modelo despliega políticas educativas que muestran una orientación, donde se puede ver que expresan valores e ideas. Lo que quiere decir que nunca es ingenuo el papel del estado y es entendido como uno de los actores centrales para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación.

Para recapitular, Filmus (2014) señala que fue el Estado quien determinó fuertemente a la sociedad, apareciendo como modernizador, revolucionario o transformador, pero en todos los casos con una gran influencia sobre la sociedad. Y en Argentina, aun en épocas dominadas por las perspectivas neoliberales, no se liberó de una fuerte determinación. Esta característica le dio una particular vinculación que estuvo más cerca de la intervención y de la "fusión" que de una clara separación entre Estado y Sociedad.

Para fines del siglo XIX y principios de XX, la escuela se convirtió en parte de un aparato masivo, fue el modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada, se produjo una homogenización y centralización de las formas de educar en torno a la enseñanza simultánea y al método global. El estado nacional, además, asumió la función de controlar y dirigir la educación. Ello no implicó que se anulase la diversidad o que no surgieran otras propuestas, solo que, estas se organizaron alrededor de un canon-patrón dominante provisto por la escuela pública estatal. (Caruso y Dussel, 1999, p.148).

Se puede decir que, en base a lo anteriormente dicho por los autores, la relación entre Estado, sociedad y educación a lo largo del siglo, en cada período histórico, se articuló en torno a modelos educativos dirigidos a atender las prioridades sociales definidas como tales principalmente por quienes tuvieron a su cargo la conducción del aparato estatal. Estos modelos también condicionaron fuertemente las demandas y las características de los sujetos en el proceso educativo.

Para finalizar, es menester posicionarse en la actualidad, con un gobierno presidido por Alberto Fernández, asociado al Kirchnerismo y con un partido político que se designa ligado a bases peronistas, donde la educación ha sido y es un tema central.

Hasta no hace mucho las instituciones educativas eran renuentes al ingreso de las nuevas tecnologías, resistiendo admitir que se puede aprender fuera de la escuela en situaciones gramaticales distintas a las escolares. Y esto se debe a que los sujetos que asisten al establecimiento escuela no son los mismos de la modernidad, haciendo referencia a los sujetos nativos digitales de hoy. Y fue de esta manera que "perdieron" el monopolio del programa de contenidos que la sociedad moderna les había asignado, dejando de ser garantía de la transmisión de una herencia cultural socialmente acordada y depositaria

hegemónica de la formación del ciudadano. Transitando una emergencia sanitaria global, se puede repensar cómo la escuela se encuentra acompañando el transcurrir de una pandemia, donde las tecnologías de la información se manifiestan como indispensable en la cotidianidad de la escolaridad. Esta modificación del espacio escolar y de la forma de transmitir conocimientos ¿Generará un cambio en la producción de subjetividades?

Puiggrós (2013) como muchos de otros autores que en otro apartado aparecerán, sostienen que la escuela, por su parte, ha quedado descolocada, puesto que se trata de un dispositivo destinado a emitir un discurso homogéneo y a ocupar junto a la familia, el lugar

11

central en la educación. A final de ese siglo XX la revolución tecnológica invadió el campo educativo con modalidades de mercado y el discurso pedagógico se pobló de categorías ajenas, el mundo de lo escolar resultó invadido por nuevos problemas.

Lo anterior puede ser considerado a partir de una serie de teorías que han establecido a la escuela como un instrumento de legitimación del orden vigente. Es un pensamiento pedagógico crítico, el cual surge en la segunda mitad del siglo XX (Gadotti, 2003). Esta corriente tiene como representantes más importantes a sociólogos y filósofos como Louis Althusser (1918-1990), Pierre Bourdieu (1930-2002), Jean Claude Passeron (1930), Christian Baudelot (1930) y Roger Establet (1938). Aunque es una crítica a un momento histórico en la cual la sociedad hoy no es la misma, es apropiado hacer una relectura y un intento de reflexión que permita examinar rescatando algunos de estos postulados, los cuales se pueden de alguna manera actualizar en el contexto posmoderno.

Giroux (1985) dice que estas teorías provienen de la contribución de la teoría de Marx sobre el capitalismo y en especial el concepto de Marx de "reproducción", que ha sido una de las principales ideas organizadoras para las teorías en relación a la escuela. Marx establece que cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción.

En esta línea Althusser (2003), aborda el tema de la ideología en la sociedad. Su estudio toma en cuenta el papel de la sociedad como reproductora de elementos ideológicos por parte del Estado e instituciones. Considera como aparatos del Estado a los elementos reguladores y represores de una sociedad, los cuales contienen dos niveles: las instituciones gubernamentales como son el gobierno, el sistema de administración y recaudación con sus respectivas formas de sancionar, y el segundo plano relativo a las funciones formativas como la religión, la educación formal en las escuelas y la familia.

La escuela tiene predominancia dentro de los aparatos ideológicos del Estado. La educación es entendida como dependiente de la estructura social reforzando la dominación y legitimando la marginalidad.

Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- "habilidades" recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía). (Althusser, 2003, p. 15).

Para Althusser (2003), entonces la educación es siempre funcional al sostenimiento del Estado en cuanto tal. Es decir que no se busca una crítica de la sociedad, sino más bien la prefiguración de sujetos que sean funcionales a esta sociedad. Y aquí es donde la escuela demuestra en este movimiento tanto su funcionalidad, como su efectividad. En este sentido, cada gobierno que ocupa el rol de Estado, como se explica en el apartado anterior, utiliza la Escuela como un medio para arribar a un fin: generar subjetividades e individuos que respondan al aparato ideológico en determinado contexto social.

Por otra parte, la propuesta de los sociólogos franceses Bourdieu y Passeron (1995) consiste en desarrollar una Sociología de la Escolarización, ligando cultura, clases y dominación. Este autor busca explicar cómo se produce la reproducción a través del análisis detallado dentro de lo que ocurre en la educación, la cultura y el arte. Entiende que la escuela no enseña "la cultura de la sociedad", por el contrario, lo que enseña es la cultura de un grupo o clase social determinada que ocupa una posición de poder en la estructura social; lo que se reproduce a través de cualquier acción pedagógica es una arbitrariedad cultural.

La escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de otros grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 1995, p. 18).

La escuela, por tanto, cumple una función cultural al inculcar, transmitir y conservar

la cultura (por supuesto, la cultura dominante) y realizará de manera eficiente sus funciones al

13

reproducir la estructura social y sus relaciones de clase en función de una ideología, enmascarando esa función bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral. Otros aportes de lógicas de reproducción, provienen de los franceses Baudelot y Establet (1997), quienes demostraron que la llamada "escuela única" no puede ser "única" en una sociedad de clases. La cultura que ahí se transmite y elabora no es una sola. Todo lo que pasa en la escuela es obstruido por la división de la sociedad.

Baudelot y Establet subrayan que la función primordial de la escuela sólo se puede entender en relación con el papel que juega en la producción de fuerza de trabajo, en la acumulación del capital y en la reproducción de ideologías legitimadoras. Una vez más, las escuelas están vinculadas a la maquinaria de dominación y reproducción. (Giroux, 1985, p.12)

Esos autores tuvieron el mérito de desvanecer la ilusión de la unidad de la escuela. Ellos desarrollaron los temas de la división, de la segregación y del antagonismo que condicionan los resultados finales del alumno, los contenidos y las prácticas escolares. Exponen que la división social del trabajo es la responsable por el fracaso escolar en masa de la inmensa mayoría que inicia la escolaridad y no logra proseguir. La escuela, el profesor y el alumno no son los responsables, sino las víctimas. Por eso no se puede comprender a la escuela si no fuera relacionada con la división de la sociedad (Baudelot y Establet, 1997).

La ideología escolar presenta la apariencia de la unificación. Según la pretensión de la ideología escolar, la escuela unifica a todos los que la frecuentan en el seno de una cultura común que anula las diferencias ligadas al origen familiar a profesional diverso. Siempre según la ideología escolar —es decir, la ideología capitalista y burguesa— las diferencias que a pesar de esa labor unificadora existan, no pueden ser más que diferencias individuales, reveladoras de dones a aptitudes individuales desiguales, que se expresan en relación con el funcionamiento de la escuela misma: en relación con los ejercicios impuestos, con el saber que hay que adquirir. De todas formas, no son más que grados más a menos grandes de triunfo en el cumplimiento de una misma tarea. Todos pueden ser colocados y ordenados en una misma escala. Los niños se impregnan más a menos profundamente de la cultura que imparte la escuela, y ella los reúne, los agrupa, los unifica en proporción a su logro cultural (Baudelot y Establet, 1997, p.17-18).

Por lo tanto, se puede sostener que el aparato escolar y la estructura ideológica que lo fundamenta están estrechamente vinculados con la estructura de las relaciones de clases. Es decir que estos autores subrayan que la función ideológica principal del sistema de enseñanza es ocultar y enmascarar la verdad objetiva de su funcionamiento, justificando lo ideológico. Es oportuno retomar aquí la lógica neoliberal de la década del 90' que, justificando la meritocracia, sostiene procesos de desigualdad y desvinculación con las escuelas. Este modelo favorece la imposibilidad o las dificultades para que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades de acceso a la educación. ¿Cómo podemos pensar en igualdad de condiciones si hay alumnos con necesidades básicas insatisfechas? Partimos de la base de enmascarar problemáticas sociales que desvanecen la ilusión de unidad en la escuela, se puede pensar como una institución excluyente, pues no da igualdad de oportunidades a todos, desarrolla mecanismos de competencia y rezago (por sus prácticas evaluativas) y siempre se rige por un modelo de clasificación del estudiantado.

Lo que se puede retomar de estos autores y llevarlo al contexto actual, es lo referido a que una de las funciones básicas de las instituciones educativas debería ser garantizar igualdad y el acceso a la escuela como un derecho. El contexto de pandemia es el mejor

ejemplo, se presentan mayores dificultades de acceso y continuidad para aquellos sectores más vulnerables de la sociedad, lo que permite inferir un aumento en la desigualdad ya existente en el sistema educativo. Ahora se suman las desigualdades en términos de la falta de conectividad, de acceso a los dispositivos necesarios y la posibilidad de acompañamiento adecuado en las tareas escolares. Se puede agregar la desigualdad en las respuestas desde lo institucional, es decir, los establecimientos educativos y los organismos públicos han respondido de manera diferente. La falta de recursos humanos adecuados y de las

14

herramientas necesarias en esta nueva realidad educativa, resultan claves para analizar estas desigualdades ante el orden social que contribuye a reproducir.

Las teorías de reproducción de la pedagogía tomadas en este apartado, dan cuenta de cómo el sistema escolar oculta, bajo el discurso de igualdad y unidad, lógicas discriminatorias y de desigualdad que excluyen diferentes actores sociales en determinados momentos de la historia para sostener y favorecer ideologías dominantes. Los autores mencionados sostienen una perspectiva teórica donde se devela esta lógica, sin embargo, se visualizan ciertas limitaciones para teorizar sobre la producción un cambio social.

De la modernidad hacia la posmodernidad: reflexiones subjetivantes

Continuando con la lógica relacional entre escuela y subjetividad se propone abordar el proceso histórico de la modernidad hasta la posmodernidad para ofrecer un desarrollo de los procedimientos de subjetivación del individuo en la sociedad y de como este impacta en los procesos de escolarización.

Para comenzar, Foucault (2014) en su obra da cuenta de cómo los dispositivos de

normalización son incorporados por los individuos. Se tomará como punto de partida los mecanismos disciplinarios y las inscripciones que estos dejan en los sujetos, delineando sus relaciones sociales. Pensando en lo que expone Foucault, la escuela de Sarmiento funcionó como un primer dispositivo de normalización, no es en vano que esta misma corriente de escuela se haya llamado normalizadora y tenga sus consecuencias en la actualidad.

El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales. (Foucault, 2014, p.171).

Estos mecanismos de normalización de los cuales habla Foucault, funcionan como dispositivos que desde el exterior moldean las acciones de los individuos, estos mecanismos tienen como finalidad normalizar y funcionan en los espacios cerrados de las instituciones disciplinarias (familia, escuela, etc.). Para este autor, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, por lo tanto, hace referencia a la manera en que los dispositivos disciplinares se articulan con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes. En este sentido, el proyecto sarmientino se logra llevar adelante porque buscaba producir un sujeto "ciudadano", el cual fuera acorde a lo que la Nación creía que era ser un buen ciudadano, esto implicaba hacer tabula rasa a los sujetos que ingresaban a la escuela. De la misma manera, estos mecanismos de normalización se vincularon con cada gobierno en los diferentes momentos históricos; por ejemplo, el gobierno Populista, influyó sobre la educación generando sujetos para el "trabajo" mientras que el Neoliberalismo favorece lógicas ligadas al mercado. ¿Cuáles son las condiciones en las que se encuentran los sujetos? Se tiene que destacar en primer término una alteración fundamental en el suelo de constitución subjetiva: el desplazamiento de la promesa del Estado por la promesa del mercado. Ya no se trata de ciudadanos sino de consumidores. Dentro de esta categoría quienes no acceden a grandes cantidades de consumo quedan discriminados. La discriminación conduce también a la exclusión, la cual es ejercida desde la sociedad misma en la que se excluye.

Estas prácticas permiten rastrear las operaciones que despliegan los sujetos en situaciones límites y las simbolizaciones producidas. Esto es porque las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales, sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas.

Narodowski (1999) señala que la escuela ocupa un lugar destacado en el interior de esta estrategia política de moralización y sometimiento, principalmente dirigida a los niños y niñas de las clases populares. Se asiste a la fijación del cuerpo infantil en el espacio escolar, institución especializada en la cual se procederá a la fabricación de hombres y mujeres públicos, capaces de subordinar sus intereses individuales al interés convocante del estado, de la nación.

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo que ya se expuso en el primer apartado, en la modernidad el Estado producía una subjetividad unificada en la figura del ciudadano. Es por eso que la subjetividad se instituye, deja marca, moldea, reproduciéndose, al mismo tiempo que se reproduce el dispositivo que instituye la subjetividad. Se puede reflexionar que la normalización perdura en el tiempo y deja marca en los establecimientos educativos, en el sentido de que los niños que no se quedan sentados, no cumplen los horarios, las tareas, es decir, no se someten al "disciplinamiento", se los considera descarriados, anormales, por lo

pensar como la estandarización independientemente de las políticas de turno manifiestan patrones de normalidad y anormalidad para poder sostener límites rigurosos en relación a cómo deben ser los alumnos que habitan la escuela.

Deleuze (2003) retomó las consideraciones de Foucault acerca del poder disciplinario y planteó algunas novedades acerca de ellas. Fundamentalmente, lo que sostuvo es que Foucault estuvo acertado en el análisis de los centros de encierro como la fábrica, la prisión, la escuela, los hospitales. El problema es que la sociedad actual, que tiende a una lógica posmoderna con características diferentes, está dejando de ser aquella analizada por Foucault. A partir del tensionamiento de las conceptualizaciones de “sociedad disciplinar” y “sociedad de control”, esto reactivó el concepto de subjetividad, interrogando sus implicancias en la educación. Para Deleuze (2003), las sociedades disciplinarias, cuyo paradigma era el encierro, tenían unos límites muy definidos en el espacio y en el tiempo. Los lugares de la disciplina eran concretos y determinados, la disciplina tenía un inicio, un desarrollo y un final. Pero en las sociedades de control hay un proceso inacabable. Los controles empiezan en el nacimiento y acaban con la muerte.

En las sociedades disciplinarias siempre había que volver a empezar (terminada la escuela, empieza el cuartel, después de éste viene la fábrica), mientras que en las sociedades de control nunca se termina nada: la empresa, la formación o el servicio son los estados metaestables y coexistentes de una misma modulación, una especie de deformador universal. (Deleuze, 2003, p.280).

Para comprender los tipos de cuerpos y de subjetividades que se están conformando en nuestra sociedad actual, Sibila (2004) investigó y analizó los nuevos mecanismos de control del capitalismo postindustrial.

En este sentido, Narodowski (1999) sostiene que el blanco será el cuerpo de los individuos, sus movimientos, gestos y actitudes, tendientes al logro de cuerpos sanos, dóciles y útiles, en otras palabras, buenos ciudadanos. Es decir, se estudia el conocido planteo de la transformación del productor disciplinado, ciudadano sujeto de las fábricas; a un consumidor controlado, sujeto de las empresas. Sibila es muy clara al respecto cuando dice que: “Las transformaciones se propagan aceleradamente y al parecer en esta metamorfosis el capitalismo se fortalece” (Sibila, 2004, p.23)

En *El hombre postorgánico* (2004), la autora delinea los modos en que las transformaciones culturales, sociales, políticas, económicas y fundamentalmente tecnológicas, van modelando las subjetividades y los cuerpos. Señala el contraste existente entre el individuo contemporáneo y el que era producto de las sociedades basadas en una economía industrial.

Sobre las tecnologías y sus implicancias, es claro que las tecnologías tienen efectos en tanto modifican a los sujetos, las formas de aprendizajes y la adquisición de ciertas habilidades. En palabras de la autora: “Estaríamos ante un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información, asociado a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales.” (Sibila, 2004, p.24)

Por lo tanto, en la posmodernidad, esta revolución tecnológica afecta directamente el núcleo de los procesos educativos. En este contexto se puede apreciar el cambio y cómo este influye en la conformación del sujeto. Como se señala al principio, la producción de subjetividad depende de lo situacional, está atravesada ineludiblemente por los modos históricos de representación.

Sibila (2012) habla de la escuela moderna entendida como centro de poder que fue una tecnología de época y de cómo continuar con una escuela antigua y trasladarla a la actualidad presenta una crisis importante. ¿Por qué? Los factores que la llevaron son numerosos.

Se la puede pensar como un dispositivo, una herramienta o un intrincado artefacto destinado a producir algo. Y no cuesta demasiado verificar que ese aparato se está volviendo

gradualmente incompatible con los cuerpos y subjetividades de los chicos de hoy (Sibilia, 2012, P.11).

En otras palabras, explica que fue pensada en su momento como un dispositivo destinado a normalizar y, por lo tanto, la escuela sería una maquina anticuada, produciendo una divergencia de época, un desajuste colectivo entre la escuela y sus alumnos en la contemporaneidad.

Lo que quiere decir es que la subjetividad, es un componente fuerte de la socialización y ha sido regulada por los centros de poder a lo largo de la historia, estos definen el tipo de individuo necesario para conservar el sistema y conservarse a sí mismo. Pero hoy el contexto histórico ha cambiado y las bases que lo sostenían parecen disolverse por las lógicas del consumo y los medios de comunicación.

Continuando con Sibilia (2012) el Estado encarnaba la solidez de lo instituido, que era al mismo tiempo, fuerza instituyente.

Y éste a la vez se apoya en dos instituciones claves: la familia y la escuela, ambas encargadas de engendrar los ciudadanos del mañana. Se trata de un peculiar modo de ser y de estar en el mundo que se iba formando minuciosamente desde el nacimiento de cada individuo para su progresivo desarrollo hacia la adultez (Sibilia, 2012, p. 21).

La escuela se encarga de producir las subjetividades de sus habitantes en la práctica cotidiana, el mismo dispositivo se consolida en su accionar. Este análisis nos hace tener presente que la educación y en particular las instituciones educativas siempre están sujetas a las condiciones sociales, económicas y políticas propias de un determinado momento de la historia. La escuela en particular, es la institución productora de subjetividad y conocimiento por excelencia.

Otro aporte interesante es el de Bloj (2011) quien expone cómo a lo largo de la historia la constitución subjetiva fue tomando diversas formas. En la actualidad la producción de subjetividad se conforma bajo la influencia del mercado con la producción del consumo y el surgimiento de las nuevas tecnologías.

La autora plantea que a partir de la caída del estado benefactor y de las instituciones modernas, la transferencia de saber que la familia depositaba en las instituciones guardianas hoy se reorienta a los medios. Estos mismos juegan un papel esencial donde no solamente promueven al consumo, sino que también instituyen un modo de enfatizar y producir fragilidad humana. la autora sostiene que el mercado se desvincula del sujeto en el preciso momento en el que termina su consumo, dejándolo en la soledad de su existencia.

Para pensar sobre la cultura actual y su incidencia en la subjetividad, Bauman (2000) explica que esta sociedad promueve, alienta y refuerza la elección de un estilo y una estrategia consumista.

Para Bauman, la modernidad no es un bloque uniforme, monolítico y estático, pues comprende distintas fases. Piensa la modernidad como una conjunción de ciertos procesos sociales. Mientras esos procesos se sigan dando, también lo hará la modernidad. De aquí surgió su constante empeño en sus últimos años por señalar que estamos en una nueva fase de una misma forma de comprensión de las relaciones sociales y no en un cambio de época que conllevaría una ruptura, puesto que considera que los procesos modernos continúan produciéndose (Pérez Wever, 2019, p.84).

Como explica Pérez Wever (2019) Bauman entiende que no en un cambio de época, tal como muchos autores piensan a usando el concepto de posmodernidad, puesto que considera que los procesos modernos continúan produciéndose. Es por esta razón que publicó su libro con el nombre de *Modernidad Líquida* (2000) para referirse al presente y que considera que es un concepto más adecuado para referirse a la actualidad. El concepto de "liquidez" es una metáfora, con él procura diferenciar nuestro tipo de sociedad y la forma de

vida de la primera fase de la modernidad, a la cual ha denominado modernidad sólida. Dejando en claro con este modo que actualmente la sociedad sí ha cambiado respecto a la anterior, pero sigue mantenido algunos de sus rasgos más característicos, en otras palabras, quiere decir que hay discontinuidad en la continuidad.

18

El autor revela que la modernidad sólida fue la primera en desarrollarse, pero tampoco eso no quiere decir que se haya acabado o superado. Muchas de las características distintivas de la fase sólida siguen estando presentes en la actualidad de forma más o menos patente en la sociedad. Hay instituciones en las que los procesos modernos siguen predominando y son los propios de la modernidad sólida.

Bauman (2000) explica atribuyéndoles a los trabajadores de la sociedad moderna sólida, la función de productores y pero que no son dueños de los medios de producción e incluso ni del producto, sino que son pura mano de obra, son una mera pieza de todo el proceso productivo y es con lo único que cuentan. Lo relevante de este sistema productivo es que cada uno cumplía un papel, el cual viene ya pensado y determinado por alguien más. Otro aspecto que destaca de esta modernidad sólida es que el trabajo desempeñó un papel fundamental ya que era el eje de la vida individual, los obreros lo necesitaban para su supervivencia y condicionaba el resto de sus esferas vitales y el orden social. De alguna manera se convirtió en una institución que creaba individuos obedientes, dóciles, bajo control y siguiendo las normas establecidas. En consecuencia, se educaba a los individuos como el Estado necesitaba que estuvieran educados y el trabajo era un elemento esencial para la reproducción del sistema social establecido.

Continuando con Pérez Wever (2019) se entiende que la metáfora de la liquidez, que emplea Bauman sirve para mostrar el cambio que se ha producido en la modernidad y descansa sobre un aspecto fundamental de la vida social que son los vínculos sociales. Con lo cual percibe que la modernidad ha cambiado y que pasamos de una sociedad de productores a una de consumidores. La sociedad sólida que antes era impulsada por la "ética del trabajo", ahora se mueve por la "estética del consumo" pasando a importar el ahora. Lo que ya no es el tipo de profesión o trabajo que se ejerce, sino la capacidad de consumir.

En relación con lo abordado por Bauman, se puede reflexionar sobre el papel que le compete a la Escuela: un espacio pensado en tiempos de modernidad sólida que traslada las mismas ideas y comportamientos a la modernidad líquida como si nada hubiese cambiado. Sostiene que las personas que son parte de la institución son piezas del modelo productivo y deben comportarse en consecuencia, justificando lo nombrado en apartados anteriores donde lo a-normal es castigado o discriminado por no ser obedientes.

Este apartado busca exponer reflexiones sobre las producciones subjetivas de cada momento histórico. En este caso modernidad y posmodernidad ligado a la escolaridad como institución por excelencia para acompañar esta producción. La escuela se presenta aun operando entre escombros de una escuela pensada para el siglo XX, la cual plantea una forma particular de vincularse y de generar relaciones sociales asociadas con lógicas de trabajo, adoctrinamiento de los cuerpos y formas específicas de estar en el mundo, como sostiene Foucault. Actualmente se presenta un viraje entre los individuos que fomenta la sociedad, la cual refiere al pensamiento postmoderno y los alumnos que la escuela pretende acompañar. Este viraje fundamenta las dificultades escolares actual, ya que los niños de hoy no son aquellos que la escuela históricamente sostuvo en las instituciones.

La sociedad actual, vinculada a la posmodernidad produce sujetos relacionados hacia el consumo, la globalización y la conexión constante que genera otro estilo de individuos obedientes y dóciles. Ahora, ¿La escuela acompañará estas reflexiones subjetivantes en clave de época?

Repensar la escuela: problemáticas subjetivas en contexto de pandemia

Desde hace varios años la escuela está siendo interpelada por este contexto cultural que desafía al formato escolar tradicional. Se estaba pensando y discutiendo nuevos modos de estar en la escuela, en la necesidad de repensar modalidades de enseñanza, aprendizaje y evaluación, en la implementación de dispositivos que rompieran con esquemas anclados en otros momentos históricos, y en cómo acompañar a los alumnos en el desarrollo de habilidades para desenvolverse con autonomía en el siglo XXI. Esta crisis y revisión del dispositivo escolar se acentuó a partir de marzo 2020, cuando el Covid-19 obligó al Estado Argentino a declarar por decreto de necesidad y urgencia, el aislamiento preventivo y obligatorio a los ciudadanos, produciendo un cierre masivo de diversas instituciones, entre ellas, la escuela.

La escuela se encuentra hoy en una encrucijada compleja, provocada por el cambio hacia una época global e incierta, y esta realidad se ve aumentada por la crisis sanitaria y social provocada por la pandemia, lo que genera incertidumbre, ansiedad y miedo, frente a los tiempos que vivimos. Como en toda época de crisis, surge un fuerte cuestionamiento acerca del rumbo que ha tomado la sociedad y como parte de ello, las preguntas acerca de los fines y sentidos de la educación vuelven a estar en el centro del debate. ¿Cómo acompañará la escuela los diversos procesos subjetivantes que acontecen en la actualidad? ¿se puede construir subjetividad desde lo digital o virtual?

Para Barambilla (2021) la escuela ya estaba en crisis desde hacía varias décadas; lo que está pasando hoy es que a la crisis se le agrega, la introducción masiva de nuevos lenguajes a través de las TIC, los cuales venían abriéndose paso. No sin conflictos, de una manera lenta en el espacio escolar, aunque vertiginosamente en la cultura joven e infantil, el cual puso en evidencia un desfase de una manera marcada y brutal en el momento que la escuela debió tomar las TIC para sortear las limitaciones que impuso el distanciamiento social y el encierro de los actores.

El tiempo se vio modificado, tanto en el hogar como en las instituciones. Padres, madres e hijos se encontraron las veinticuatro horas juntos, todos los días de la semana. Seguramente, muchos acuerdos y negociaciones se debieron hacer para disponer de un espacio de la casa, de una computadora o un celular, para saber qué día y a qué hora se debían conectar y estar presentes en las clases, cuando llegaba el material. La casa pasó a ocupar el lugar del aula, tanto para los docentes como para los alumnos, se buscó el rincón mejor acomodado, que tenga más luz para ser iluminados por el resplandor de la escuela que ahora se asoma en una pantalla (Barambilla, 2021, p.66).

La autora explica que en este contexto entra en juego la sincronía del tiempo escolar, la cual se desdibuja y la organización de los momentos para abocarse a la tarea quedan ahora a cargo de los alumnos y sus familias. Esto produce que los docentes distribuyan el tiempo que dedican a la preparación de material didáctico y el contacto virtual que tienen con los alumnos, conformando patrones diferentes a los habituales que establecía el ritmo

escolar. Esos desfases o desencuentros se transforman en una cierta atemporalidad, reflejada en el ámbito psicológico como angustia e inquietud. La creciente discontinuidad, la atomización del tiempo, destruye la experiencia de la continuidad.

Barambilla (2021) comenta que la escuela y la familia se dislocan en el contexto de los efectos socioculturales de la pandemia, la interioridad y la exterioridad de una y de otra se entrelazan. De repente el docente no ocupa el lugar protagónico como en la perspectiva tradicional, aparece una tercera figura en el escenario y serían los padres. Ellos se presentan, ahora en la escena. El aula es la mesa de la cocina o de la sala y los padres o algún hermano ocupan algo del lugar docente. La intermediación docente entre alumno y conocimiento queda a cargo ya no sólo del docente. Se complejiza el lugar del facilitador entre la representación del mundo y el aprendiente.

Dussel (2020) revela que en este contexto el cual se interrumpieron las clases presenciales, las ventas del mercado de educación virtual, subieron entre los sectores menos afectados por la crisis, pero esto es un lado de lo que pasa en la escuela virtual en tanto otros

20

niños/as y adolescentes quedaron con las manos vacías. Quedó expuesto que las escuelas de élite continuaron sus actividades online, programaron evaluaciones y dispositivos para la promoción y consiguieron una relativa contención de su alumnado. Del otro extremo, los alumnos perdieron comunicación con sus maestros, excepto cuando muchos de estos esforzadamente los siguieron contactando por medios caseros (visitas a los domicilios, llamadas por teléfono o uso del WhatsApp). El salto tecnológico que se produjo fue desigual e inorgánico, pero muy amplio.

La autora pone en juego la nueva cuestión que se abre sobre la tecnología y es la supuesta oposición entre presencialidad y virtualidad.

Los educadores hemos adoptado esta última postura durante demasiado tiempo, siendo renuentes a incorporar a nuestra actividad desde la antigua radio hasta las computadoras. El atraso tecnológico de la educación pública es notable. Y debe subrayarse la coincidencia de que los gobiernos progresistas invierten en tecnología educativa, en tanto los neoliberales restringen los fondos al respecto, al tiempo que favorecen el ingreso de las empresas en ese campo (Dussel, 2020, p. 40).

Además, referencia que esta pandemia puso en evidencia, tomando como ejemplo a Argentina, que por lo menos un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y que es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato.

Si ponemos el foco en quienes vivían ya antes en la pobreza o la miseria, y en quienes se han incorporado a ese lugar de nuestra civilización a raíz de la pandemia, se sacudirá nuestro programa de restauración escolar. Por eso, si la acción debe ser reparadora, ocupándonos de reconectar a los que han quedado fuera del universo institucional educativo, no se trata de focalizar en el sentido de los clásicos programas neoliberales sobre poblaciones que constituyen un «riesgo social», sino de comprometer a todos en un proceso de enseñanza aprendizaje de una nueva dignidad humana. (Dussel, 2020, p. 42).

En los últimos años la escuela se ve acompañada de una herencia del neoliberalismo y de la meritocracia que genera posiblemente malestar subjetivo desinterés por el espacio áulico y los conocimientos que allí se brindan, el desinterés trae ligado desvinculamiento con la institución y entre pares. Los efectos de una pandemia impulsaron la transformación educativa de la noche a la mañana. La escuela dejó de ser ámbito de encuentro y se ve empujada a emigrar de la escuela presencial a la escuela digital.

Producto de esta pandemia la escuela se desaceleró, se accionó el freno de emergencia y partir de este hecho se puede pensar mucho más profundamente en lo que se quiere mantener y lo que no se espera que siga. En este contexto, podemos preguntarnos si

la escuela ha perdido una de sus funciones sociales ¿Se encuentra difuminada como lugar de subjetivación y de la formación de un sujeto social?

Frente a las dificultades actuales en contexto de emergencia sanitaria global no se puede desconocer las problemáticas subjetivas individuales y colectivas que acompañan este proceso. En este sentido la escuela también está atravesando este momento, por lo que es posible pensar sobre otra forma de educar y de acompañar los procesos subjetivos y sus problemáticas. O como dice Dussel, enseñar desde una nueva dignidad humana.

A los efectos de este trabajo, se advierte una problematización de la escuela como necesaria y como sostenedora de desigualdades a la vez. Quizá la mejor forma de observar el asunto sea sosteniendo esta pregunta y no perder de vista en ningún momento la función adoctrinadora de la educación y la potencialidad liberadora de la misma.

En este punto es completamente pertinente tomar las palabras de Paulo Freire (1970) quien por medio de su obra invita a repensar a la educación y a la escuela como herramienta de emancipación transformadora del tejido social.

La pedagogía que propone Freire (1970) es opuesta a la educación bancaria, ya que sugiere una educación liberadora en donde la educación en el individuo, tiene que ser un acto cognitivo en el que se comprenda y analice el contenido, superando la división existente entre el maestro y el alumno; dejar de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad

21

contribuya a la educación integral de ambos, puesto que los dos tienen elementos que aportar a la enseñanza, de lo contrario si se pierde el sentido axiológico mutuo, sólo se convierte en un acto memorístico específico. Freire dice: “el educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 2014, p.76)

Por lo tanto, el papel del educador reside en la problematización del mundo próximo al oprimido, creando las condiciones apropiadas para que el sujeto de aprendizaje desarrolle nuevas expectativas, a fin de alcanzar un carácter auténticamente reflexivo y descubrir su propia realidad. La clave es trabajar colectivamente, escuchar las voces de los alumnos, pensar en lo que están necesitando.

La escuela se encuentra en continuos cambios, pero no se puede hablar de que estos cambios son negativos. Obviamente hay chicos que se quedan afuera de la escuela en este momento de emergencia y esto no se lo puede desconocer, por eso estos cambios pueden ser pensados como oportunidad y puntapié inicial para repensar nuevas prácticas subjetivas y subjetivantes en relación a qué, cómo y de qué manera va a enseñar la escuela. En lo expuesto en el apartado se puede evidenciar el alto padecimiento subjetivo que genera, tanto para alumnos, docentes y familias. La virtualidad y sus dos caras frente a la inclusión de las élites que casi no notaron cambio y los pibes pobres que se han quedado sin educación, situación injusta y desigual la cual genera angustia y padecimiento subjetivo. Por esta razón, negar este cambio lo único que haría es volver a la presencialidad sin preguntas posibles.

Aquí no se hablará de respuestas, pero sí de reflexionar sobre cómo pensar la escuela en los tiempos que vienen. La clave es construir y trabajar colectivamente en pos de la dignidad y el valor de todas las personas, sin olvidar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Para finalizar es importante reflexionar sobre el acompañamiento en situaciones específicas donde el padecimiento se vislumbra en lo escolar. En este sentido, son muy valiosos los aportes de Carballada (2004), quien propone concebir los lazos sociales entendiéndose como componentes importantes en la construcción de procesos de identificación, subjetivación y socialización comprendiendo que estos procesos ocurren en la relación con el otro, posibilitando la conformación de la identidad y el ingreso a la cultura.

En torno a ello, el autor, se propone hablar de la intervención planteando dos

perspectivas para concebirla: una normativa y una crítica. Acerca de la primera se puede decir que es unificada, definida, cerrada, se piensa certeramente una causa y un efecto sobre los problemas y entonces se cuenta con soluciones anticipadas para los mismos que serían aplicables a las diversas situaciones buscando en definitiva normativizar con sus operatorias, trabajando 'sobre' otro. Siendo esta visión estática y absoluta, termina obturando lo particular. Por otra parte, una perspectiva crítica enmarcada en el paradigma de la complejidad, es dinámica en ella se piensa el trabajo con otro. Es desde esta visión que resulta posible hablar del oficio del psicólogo, ya no se trata de 'una intervención' para todos, sino de 'las intervenciones' posibles, tomando en cuenta el contexto histórico social y los cambios que se producen; alojando los conflictos, las rupturas, los puntos de fuga que permitirán problematizar partiendo de las cuestiones micro-sociales emergentes en relación a las características particulares de los sujetos con los que se trabaje.

Conclusiones posibles

El trabajo de escritura sin dudas plantea desafíos a los escritores, llevándolos a un puerto en donde reinan más interrogantes que certezas. Este trabajo no fue la excepción. A modo de arribar a algunas conclusiones, sin intención de cerrarlas, se considera a la escuela una institución productora de saberes, de representaciones, de prácticas, de pensamientos, de opiniones, de experiencias, de subjetividades y eso no ha cambiado con el paso del tiempo. En la investigación bibliográfica se intentó dar cuenta de la articulación que existe entre la escuela y la producción de subjetividades, mostrando que es una institución potente y que puede constituirse en puntapié para repensar la socialización para los sujetos. Aunque con menor autoridad cultural y reconocimiento social, la escuela en su funcionamiento sigue instituyendo determinadas subjetividades en sus alumnos y construyendo imaginarios sociales.

La escuela, esa maquinaria superpoderosa de producción de identidades que la modernidad supo conseguir, pareciera debilitarse en un presente en el que pareciera que poco puede hacer. Claro que a lo largo de la historia ha habido múltiples experiencias que nos muestran que la escuela libera, concientiza, emancipa, transforma, problematiza, ofrece alternativas, posibilita el pensamiento, nos convierte en otra cosa de lo que somos, cambia destinos de lugar.

Puede que la forma escolar necesite ser revisada, puede que esté caduca, puede que se enfrente a fuertes desafíos. Pero también es cierto que no se vislumbra en el horizonte otro modo de acceder a la cultura que tenga la fuerza y el alcance, la eficacia que en el siglo XX tuvo la escuela. Si bien las nuevas tecnologías parecen aportar otros modos de informarse y capacitarse más adecuados a los imperativos de los tiempos que corren, su acceso todavía está restringido a los sectores sociales más desfavorecidos y además, requiere de la alfabetización que brinda la escuela.

Hoy la escuela es una institución que viene siendo revisada. Mucho se discute

acerca de su potencia, de su importancia, del papel que debe cumplir en este mundo cambiante. Al mismo tiempo que se la convierte en lugar de múltiples demandas, es fuente constante de impugnaciones.

Cabe reflexionar sobre el papel de la escuela en este contexto de pandemia, en lo que promete el proceso de formación, es decir, el lugar que debe otorgar a la palabra, crear conceptos, construir la posibilidad de hacer inteligible el mundo.

Los efectos de la pandemia como mutación histórica serán eje de un constante proceso de reflexión. Esta crisis puede pensarse como sinónimo de oportunidad, de cambio, ya que no volveremos a una “normalidad”, es decir al “antes” de la pandemia, porque no podrá ser recuperado en un carácter idéntico. Puede pensarse lo que nos sucedió como humanidad es como *“La doctrina del shock”, libro de Naomi Klein (2008)*, donde ella habla de cómo a lo largo de la historia las crisis repentinas y brutales son el espacio ideal para que se impongan medidas que en otro momento no habrían podido implementarse o habrían llevado mucho tiempo.

Entonces es en esas circunstancias en las que se dan las condiciones ideales para avanzar sobre un terreno libre de resistencias.

A pesar que vimos que en la actualidad la institución escolar y el sistema educativo en general, es lógico pensar que también pueden y deben realizar aportes significativos para la conformación de sujetos críticos capaces de comprender y manejarse en estos escenarios tan cambiantes y de gran tensión entre lo local y lo global, entre la responsabilidad individual y los procesos colectivos

Las formas de producción de la subjetividad serán particulares de cada momento histórico, porque la subjetividad es producida por la cultura, a la vez que el individuo resulta productor de ésta, dando vida a la forma social.

Otra cosa a destacar es que la neutralidad en educación no existe. todo lo que se hace o se deja de hacer tiene un sentido y unas consecuencias que llevan a un objetivo y ese objetivo no puede dejar de remitir a una cierta concepción del mundo y de las relaciones humanas, a una cierta concepción de la sociedad y de las relaciones sociales.

23

Es posible arribar a la conclusión que la educación fue, es y será una herramienta determinante en la construcción de subjetividades de todos los actores sociales de nuestra cultura y que están íntimamente relacionadas con la forma de sociedad en la que se encuentra inmersas. Dependerá de la estrategia educacional si esas subjetividades apuntan a reproducir, a criticar o a modificar la realidad.

El trabajo de investigación bibliográfica intenta abordar lo macro de la situación actual, pero no debemos desconocer que como psicólogos se parte de lo micro, ya que no importa cuán amplia sea la intervención, ineludiblemente hay que intervenir en la situación anecdótica emergente. Se puede considerar que una perspectiva crítica es fundamental para pensar las intervenciones del psicólogo en torno a las reflexiones que permite este trabajo. En los tiempos caóticos y agitados que corren, se vuelve imprescindible expandir el horizonte más allá de las intervenciones normativizantes, intervenir desde esta perspectiva implica posibilitar, dar lugares, con creatividad y en un trabajo colectivo e interdisciplinario, estableciendo entre-tiempos y teniendo claro que no se trata de ‘resolver’ el problema sino de armarlo, reorganizarlo, problematizar, generar hipótesis.

Referencias bibliográficas

- Althusser L. (2013) *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Baudelot C. y Establet R (1997) *La escuela capitalista en Francia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bauman, P (2002) *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2002.
- Brambilla, C., (2021) *La escuela trastocada en tiempos disruptivos*. Rosario: UNR.
- Bleichmar, S. (1999). "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo". *Revista del Ateneo Psicoanalítico* (2)
- Bleichmar, S. (2004) "Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis." Artículo. Disponible en: www.topia.com.ar/articulos/limites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoanalisis

Bloj, A. (2011) *Educación, Ciudadanía y Subjetividad*. Belo Horizonte: Fino traco.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara S. A.

Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Santillana.

Caruso, M. y Dussel, I. (1995) *De Sarmiento a los Simpson. Cinco Conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapelusz.

Caruso, M y Dussel, I, (1999) *La invención del aula*” Buenos Aires: Santillana. Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires. Paidós. Deleuze, G. (2003) *Post-scriptum sobre las sociedades de control*” en el libro: *Conversaciones*. Rosario: Editorial Pre-texto.

Dussel, I. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE.

Enrico, J. (2013). Educación, cultura y herencias subjetivas: la noción moderna de “civilización” en el discurso Sarmientino. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV(47),9-45.[fecha de Consulta 18 de Mayo de 2021]. ISSN: 0327-5566. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1452988eN4001>

Filmus, D. (2014) *Argentina a fines de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires.

Foucault, M (2014) *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Follari, R. (1996) *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.

Freire, P. *Pedagogía del oprimido* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.

Grimblat, S. (2004) *Violencia blanca*. Rosario, Laborde.

Ley N° 24.049 disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/448/norma.htm>

Narodowski, M. (1999) *Orden y disciplina son el alma de la escuela*. Buenos Aires: Educação & Realidade.

Paviglianiti, N. (1993) Aproximaciones al desarrollo histórico de la Política Educacional. Serie fichas de cátedra. Buenos Aires: OPFYL.

Pérez Weber, J. (2019) El trabajo: la transición de la modernidad solida a la liquida una aproximación al pensamiento sociológico de Zygmunt Bauman”. *SCIO. Revista de Filosofía*, n.º 17.

Puiggros, A. “Pedagogías: reflexiones y debates” Buenos Aires: Editorial UNQ, 2013.

Sibilia, P. (2004) *El hombre postorganico*. Rosario: Editorial Fondo de cultura económica de España. Rosario.

Sibilia, P. (2012) *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.

Veiga Neto, A., y Noguera Ramírez, C. E. (2010) Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. *Revista Educación y Pedagogía*.