



UNIVERSIDAD
DE LA REPUBLICA
URUGUAY



Universidad de la República

Facultad de Psicología

El vínculo pedagógico: un encuentro con el otro.

Trabajo Final de Grado

Lucía Soria Cabrera 3.835.820-9

Tutora: Prof. Adj. Mag. Magdalena Filgueira

IPEDH

Montevideo, Julio 2014

1. Contextualización y Punto de partida:
 - Práctica Psicología Educacional 2013 y Proyecto de investigación IPEDH
 - Experiencia e implicación como fuente de interrogantes
 - Definición del problema

2. Objetivos:
 - Generales
 - Específicos

3. Metodología:
 - Revisión bibliográfica
 - Análisis de emergentes de la práctica

4. Introducción:
 - Lo institucional como campo de problemáticas.
 - Encuentros y desencuentros en el liceo.

5. Entre adolescentes y adultos: Conflicto y confrontación generacional
 - La institución educativa como diagramadora del vínculo entre generaciones:
 - Lugares instituidos, Relaciones de Poder/Responsabilidad
 - Conflicto y confrontación generacional reeditados en el liceo
 - La educación como encuentro con el otro: relaciones de alteridad
 - El sentido de la experiencia educativa y los aprendizajes
 - Hacia una pedagogía de la experiencia/encuentro
 - Educar como hacer lugar al otro. El otro como sujeto
 - Educación: autonomía y construcción de identidad
 - Instituciones suficientemente subjetivizadas
 - La responsabilidad, la política y la ética en el vínculo pedagógico

6. Reflexiones finales

7. Referencias

Contextualización - Punto de partida del TFG:

- **Práctica IPEDH y Proyecto de investigación**

Este trabajo se gesta como reflexión sobre la práctica “Instituciones educativas: sentido dado a la novela de la (des)afiliación”, de la materia Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, Universidad de la República, realizada en 2013 con los 2dos años del turno matutino de un liceo de Montevideo. Se relaciona a su vez con un proyecto de investigación en curso: “Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes” del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, que se articula como complemento del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) del Consejo de Educación Secundaria y el proyecto Jóvenes en Red del MIDES.

- **Experiencia profesional e implicación como fuente de interrogantes**

La elección de la temática a explorar responde además a una trayectoria profesional personal de 11 años en tareas de docencia directa, adscripción y coordinación académica en enseñanza primaria y media. La posibilidad de dar sentido a tal experiencia resultó un importante estímulo en el desarrollo del análisis, así como orientó la revisión bibliográfica y la organización de los contenidos explorados. Por último, este trabajo hizo necesario un intenso análisis de tal implicación, que es de esperar que haya retroalimentado la producción aportando una visión menos teorizada y utópica y más ajustada a la realidad.

- **Definición del problema**

Docentes y estudiantes se enfrentan al encuentro y la tarea pedagógica atravesados por fuerzas que pueden tanto acortar las distancias, facilitando el intercambio, como hacer de la convivencia algo casi imposible y que ambas partes padecen. En lo que respecta a la afiliación-desafiliación académica, temática central del proyecto, puede intuirse que la calidad y naturaleza del vínculo docente-estudiante se constituye como un verdadero pivote del vínculo estudiante-centro educativo.

Sin embargo, una revisión exhaustiva de la bibliografía sobre la desafiliación en la educación media en nuestro país revela prácticamente un vacío teórico en la exploración de la calidad de los vínculos entre docentes y estudiantes en relación a los niveles de afiliación. Se lee este como un vacío sumamente interesante, que se manifiesta en primer lugar como resistencia. Ocuparse de estadísticas sobre la población estudiantil, evaluaciones PISA, programas, cargas horarias y administración de recursos permite al menos imaginar la posibilidad de un cambio, mediante la modificación de variables medibles y el impulso de reformas educativas. Sin embargo, ocuparse del costado más humano de la educación

implica el desafío de tocar un punto neurálgico y dejar expuesta la vulnerabilidad del sistema todo. Significa aceptar variables inmedibles, impredecibles e incontrolables; aceptar que los cambios no vienen solamente de "arriba". Un desafío que agobia y frustra.

Dadas las características formales de este trabajo, se hace necesario un recorte teórico a los efectos de hacer la temática abordable y poder realizar un análisis de cierta profundidad. Es así que si bien la complejidad del problema nos impide obviar la íntima relación entre la desafiación educativa y las dimensiones del vínculo estudiante-docente/adulto, el énfasis se hará en este último.

- **Objetivos**

Objetivos Generales:

Dado que la experiencia de la que se parte se relaciona con el proyecto de investigación "Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes", el objetivo general queda relacionado y puede comprenderse en el objetivo del mismo.

Este trabajo se orienta entonces a realizar un aporte al "Comprender y analizar los sentidos que le dan a la experiencia educativa los adolescentes y jóvenes" en el área metropolitana de Montevideo.

Objetivos Específicos:

- Analizar el vínculo pedagógico a la luz de los atravesamientos institucionales a los que están sometidos los actores.
- Indagar en las diversas dimensiones que constituyen al vínculo adolescente/estudiante - adulto/docente.
- Explorar la naturaleza conflictiva del encuentro pedagógico.
- Plantear posibilidades de lo que podría ser una potenciación de tal encuentro.

- **Metodología**

Revisión bibliográfica y aportes al análisis

La revisión bibliográfica y analizadores responden a un criterio de corte teórico-conceptual en base a lo trabajado en el marco del proyecto de Investigación. Se trabajó con aportes desde el Psicoanálisis Institucional y la Psicología Educativa, priorizando los autores y publicaciones contemporáneos y de la región.

Análisis de los emergentes de la práctica

Se tomó como punto de partida la información obtenida a través de las observaciones y entrevistas realizadas a estudiantes, equipo directivo y adscriptas del liceo en el marco de la práctica. Dicho proceso de intervención se fundó en una estrategia orientada hacia lo reflexivo y lo preventivo en relación a los principios de la Psicohigiene. Se realizaron dinámicas de trabajo grupales e individuales de las que se priorizaron los emergentes de las producciones de los estudiantes y docentes, identificando y reflexionando sobre elementos relevantes a los objetivos de este trabajo.

- **Introducción:**

Lo institucional como campo de problemáticas.

Pensar el encuentro entre generaciones en el marco del liceo requiere la consideración de ciertas dimensiones que constituyen y diagraman el intercambio específico entre estudiante-docente. Se propone entonces como punto de partida la reflexión sobre el concepto de instituciones educativas para comprender en qué terreno se juega lo afectivo en la tarea y de acuerdo a los lugares y funciones prescriptas.

Remedi (2004) propone que las instituciones educativas son:

Espacios que ofrecen a los sujetos que en ellas intervienen articulaciones de representación y de vinculación que les posibilitan posicionarse en la institución y, desde ahí, ejercer su quehacer; los posicionamientos que los sujetos asumen están evidentemente atravesados no sólo por el aquí y ahora institucional, sino que devienen de las trayectorias personales y académicas que portan, de las identificaciones realizadas, de las apropiaciones en sus prácticas, etc. (p.17)

Lidia Fernández (1994) por su parte, plantea en relación a las instituciones educativas que “La institución universal Escuela es el resultado de la especialización – en un tipo particular de establecimiento- de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja” (p.25). Estas instituciones se encuentran inscriptas en una inevitable paradoja, y se caracterizan por la existencia de una tensión permanente entre esclavitud y libertad. Se trata de:

un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (Fernández, 1994, p. 17)

Todo establecimiento educativo se constituye a su vez por algunos componentes básicos como ser el espacio físico con sus instalaciones y materiales, la diferenciación de funciones

de las personas que allí se encuentran, un proyecto que tiene que ver con la tarea y objetivos que se proponen, así como una determinada ideología que los sustenta; un sistema de regulación de las interacciones entre los miembros y entre éstos y el establecimiento. Todos estos componentes, de dinámica interacción en el tiempo, generan lo que se caracteriza como una “cultura institucional” particular.

Las dimensiones políticas, económicas, sociales e históricas hacen nodo para configurar el complejo entramado de la novela institucional.

El sufrimiento institucional

Según Kaës (1989) puede pensarse lo institucional como campo de problemáticas y fuente de sufrimiento:

“Sufrimos por el hecho institucional mismo, infaltablemente: en razón de los contratos, pactos, comunidad y acuerdos, inconscientes o no, que nos ligan conscientemente en una relación asimétrica, desigual, en la que se ejercita necesariamente la distancia entre la exigencia (la restricción pulsional, el sacrificio de los intereses del yo, las trabas al pensamiento) y los beneficios descontados”. (p.57)

Lewkowicz (2005) sostiene por su parte que "Los ocupantes de las instituciones sufren, pero sobre todo padecen por el carácter normalizador de las mismas." (p.31) Las prácticas administrativas del liceo se imponen violentamente a sus estudiantes: se trata de homogeneizar la población y normalizar sus hábitos, distribuyéndolos en grupos según criterios artificiales, asignando funciones dentro de la institución, controlando y disponiendo de sus tiempos, vigilando el uso de espacios compartidos. Pero el sufrimiento no proviene solamente de allí. La tarea de disciplinar y entrenar en habilidades que aseguren la utilidad de estos jóvenes para la sociedad en la que viven ya no es el objetivo primordial de la institución.

La adaptación y la adopción de las normas impuestas por la escuela prometían en el pasado un beneficio: un lugar social que de otra forma no se llegaría a ocupar. Al día de hoy y por diversas razones, ese beneficio no está garantizado y la afiliación al sistema ya no da ningún tipo de seguridad. Además de la alineación e imposición que las prácticas institucionales suponen, los actores implicados padecen la fragmentación y anomia de la institución educativa moderna, donde las condiciones de operatividad ya no están aseguradas y el sentido mismo de la institución está en cuestión. Los discursos de docentes y estudiantes coinciden en una percepción de pérdida de sentido de la tarea primaria que los convocaba y por defecto, en la precariedad de su lugar en el liceo.

La Escuela-Galpón

Las instituciones educativas y la institución liceo tal como está diseñada responden a una necesidad y un funcionamiento de una época con ciertas características que han cambiado profundamente, se han complejizado desde su fundación, produciéndose entonces un desequilibrio y pérdida de sentido. Como lo expresa Lewkowicz (2005) "Sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular (...) ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser" (Corea y Lewkowicz, 2005, p.30). La tarea primaria de la institución funda su razón de ser y la del vínculo que establece con sus sujetos.

Para directores, docentes, estudiantes y la sociedad toda, el liceo como dispositivo está fallando en su capacidad de formar, orientar y ordenar los proyectos de vida de las nuevas generaciones. Si bien se alude a diferentes factores para explicar tal incapacidad, desde ningún sector parece vislumbrarse una alternativa efectiva. El liceo tiene que seguir siendo hasta tanto surja otro dispositivo y el costo de ese funcionamiento forzado son mayores niveles de sufrimiento. La desmotivación, la incertidumbre, la desorganización y la tensión permanente entre actores desgastan aún más los mecanismos para lograr una tarea que parece cada vez más imposible. Cuando la tarea primaria queda oculta, remplazada o anulada por otras, el sufrimiento se hace mayor. Se frustra su sentido: la angustia, la confusión y la contradicción amenazan la ilusión grupal.

En plena crisis institucional, los actores quedan desamparados de las seguridades que antes tenían. Directores, docentes y estudiantes operan con lógicas incompatibles que sólo acentúan sus diferencias y los alejan. Forzados a cohabitar el espacio físico del establecimiento, ya no funcionan bajo una ley común sino mediante reglas inmanentes que les permiten seguir "adentro". Se llega así a una situación donde la institución educativa no logra trascender lo concreto, no hay cohesión lógica ni simbólica que la mantenga fuerte; el establecimiento es lo más representativo de ella: "sin función ni capacidad de adaptarse a una nueva dinámica, se transforma en galpón", dice Lewkowicz (Corea y Lewkowicz 2005 p. 32).

El trabajo de campo realizado en el área metropolitana deja expuestas las incongruencias existentes en el liceo, las fracturas y la segmentación que obstaculizan su fluir. Esta desorganización tan cotidiana para los actores involucrados (docentes que se equivocan de clase, evaluaciones sorpresa, estudiantes que nunca han visto a la directora) es manifestación de una desorganización vivida por la institución liceo en general. Al contraponer escuela nacional y escuela contemporánea Lewkowicz (2005), plantea:

"Ya no se trata de alienación y represión, sino de destitución y fragmentación; ya no se trata del autoritarismo de las autoridades escolares, sino del clima de anomia que impide la producción de algún tipo de ordenamiento. Dicho de otro modo, los habitantes de la escuela nacional sufren porque la normativa limita las acciones; los habitantes de las escuelas contemporáneas sufren porque no hay normativa compartida." (Corea y Lewkowicz, 2005, p. 31)

La tensión entre los compromisos pulsionales, los movimientos del deseo y los intereses grupales se exagera cuando lo que la institución tiene para ofrecer se desdibuja. La adherencia al objeto institucional común tampoco está apuntalada por la familia o el estado como solía estarlo. La institución y su lugar en la sociedad quedan amenazados. Se constituyen así, en el espacio psíquico compartido, zonas de oscuridad y negatividad donde se deposita y reprime la fuente de sufrimiento, lo que permite a los actores seguir funcionando en la institución. Se establece un consenso que asegura la continuidad de las cargas y beneficios conectados con la institución.

Sin embargo, el sufrimiento no desaparece. Kaës (1989) identifica tres fuentes de sufrimiento en las instituciones: una, inherente al hecho institucional mismo; otra, a una institución en particular; y la tercera, a la configuración psíquica del sujeto singular. "La institución es un objeto psíquico común, la institución no sufre, nosotros sufrimos de nuestra relación con ella..." (p.57) Sufrimos las imposiciones que implica el hecho institucional, el sacrificio y las renunciaciones que hacemos en su nombre y sufrimos también su falta, en cuanto no se garantizan los beneficios que motivaron el formar parte.

Encuentros y desencuentros en el liceo.

Sin alternativas más atractivas, las nuevas generaciones y los adultos involucrados siguen respondiendo, con mayor o menor entusiasmo, a la propuesta que los convoca desde el liceo. El sufrimiento y el malestar se constatan en el trabajo de campo como un elemento crucial en el vínculo, o la posibilidad de vínculo, estudiante-docente / adolescente-adulto. Tanto jóvenes como profesores, adscriptos y directores transmiten la gran dificultad que implica "llegarle" al otro: se insiste en la carga de violencia del encuentro, la imposición, los gritos, el abuso, la falta de respeto y compromiso; se habla de docentes que no pueden desempeñar su rol en relación a las expectativas y necesidades de los estudiantes y viceversa. Discursos en espejo, en los que unos y otros son vistos como desmotivados y desmotivantes. Aparece el otro como obstáculo.

El aburrimiento es otro de los ejes sobre los que se elabora el discurso de los jóvenes en relación a su vivencia del liceo. La falta de interés, la imposibilidad de estudiar, la pereza. Este aspecto no está ligado directamente a dificultades en el aprender, sino a la falla en el

lazo que se establece con la institución, a aspectos más afectivos y sociales. Los adolescentes pierden por faltas, por no levantarse a tiempo, por llegar tarde, por no lograr dedicarle tiempo en su casa al estudio, porque trabajan. Rodulfo (1995) plantea al aburrimiento como consecuencia de una incapacidad del niño o adolescente de reconocerse: aburre aquello con lo que no se logra conectar desde lo propio. El deseo de conocer sólo puede emerger allí donde se ponen en juego las investiduras y el desarrollo simbólico del sujeto.

Sin embargo, los jóvenes encuentran razones para continuar acudiendo al centro educativo. En contrapartida a estas investiduras negativas y en relación a los aspectos positivos que surgen con respecto al liceo aparece fuertemente el tema de la socialización, del lugar de los amigos, incluso llegando a manifestar en algunos casos que viven al liceo como punto de encuentro: "yo al liceo vengo por mis amigos, a los profesores los veo en diciembre". Si bien la gran mayoría concuerda en que tener amigos en el liceo es importante para tener ganas de asistir ("¡Ah si no tenés amigos te querés matar 5 horas acá adentro!"), algunos dicen asistir casi exclusivamente por esa razón, ya que por fuera de la institución no se vinculan con otros adolescentes. Solo una pequeña minoría alude a los amigos "del barrio" en este sentido. Es así que el liceo se vuelve principalmente valorado como espacio de socialización, independientemente de otros beneficios que pueda traer aparejados.

Aunque son sólo algunas excepciones, ciertos estudiantes rescatan el sentido del liceo como fin en sí mismo, manifestando el aprender como objetivo e incluso como disfrute; haciendo referencia al placer de aprender: "Yo vengo porque soy curioso, me gusta saber cosas nuevas". En los pocos casos en que se registraron discursos de este tipo, la indagación confirmó un perfil particular en lo que refiere a la libidinización del conocimiento desde la familia: padres e incluso abuelos con estudios terciarios y universitarios que habían expuesto y estimulado a sus hijos desde temprana edad en lo cultural, las artes e incluso las ciencias, mediante el disfrute compartido de viajes, lecturas y salidas "didácticas".

Finalmente, con menos fuerza aunque con cierta frecuencia, el liceo aparece percibido como habilitador de un de un proyecto a futuro, ya sea trabajar, estudiar o "ser alguien". Es decir que al menos desde el imaginario social o desde la reproducción de los mandatos sociales y en algunos casos parentales, el liceo está concebido como habilitador de movilidad social, como puente o camino hacia un lugar social más valorado y digno. Los estudiantes lo repiten en sucesivas ocasiones, tanto en la dramatización, como en sus producciones y discusiones grupales, aunque de manera poco integrada, como eco de un discurso que no

se percibe como genuino y con el que, por más que lo repitan, no logran identificarse. Esta dificultad de pensarse a futuro seguramente se relacione con una vivencia de la temporalidad más subjetiva y ligada a la intensidad del "aquí y ahora" de la infancia.

Se manifestaron, además, emergentes del conflicto familia-liceo, que dejan expuesta la crisis que ambas instituciones están atravesando en la actualidad. En muy pocos casos los adolescentes perciben coherencia, y mucho menos cohesión, entre lo que sucede en el liceo y en el plano de la familia. Aparentemente los docentes "no tienen idea" de lo que los jóvenes viven en sus casas y los padres "no tienen idea" de lo que es la vida del liceal de hoy en día. Los discursos reflejan roles desdibujados de los adultos en ambos terrenos: padres, abuelos, docentes, adscriptos y directoras en lugares poco privilegiados o dignos de respeto, en los que el adolescente no encuentra referencia, contención, ni reconocimiento. Gran parte de estos jóvenes estudiantes siente, en definitiva, que ni profesores ni padres saben qué hacer con ellos.

Es en este punto que el análisis del trabajo de campo parece estancarse, ante la pregunta del lugar del otro-adulto en relación a la vivencia y el lazo que se establece con el liceo y la educación en general. Es en este punto que queda en evidencia la necesidad de haber creado un espacio para trabajar con los docentes y adscriptas. No puede leerse como casualidad el hecho de que no haya sido posible lograrlo, de que hayan aparecido tantas dificultades. Existe un punto neurálgico en el encuentro con el otro que queda expuesto en el intento de evitarlo: las resistencias lo confirman.

Entre adolescentes y adultos: Conflicto y Confrontación generacional

El lazo que se establece, o falla en establecerse, entre estudiantes y sus docentes y adscriptos es, de base, uno entre adolescentes y adultos. Es esa dimensión del encuentro en que se gestan y definen ciertos puntos de conflicto que se identifican como claves en el vínculo parental, y que también se observan, con diferentes matices, en el vínculo pedagógico.

La adolescencia es un período de transición y logros, pero también de pérdidas y de duelos. Al igual que los adolescentes, sus padres y adultos de referencia atraviesan cambios y procesos particulares y el modo en que estos desafíos son enfrentados y elaborados influirá en la adolescencia de sus hijos. Radica aquí una cuestión central y que atravesará el análisis del vínculo pedagógico: la posibilidad de sostenerse en la alteridad.

"La confrontación generacional es un proceso esencial para la adquisición de la identidad. (...) Su condición primera es la presencia de un otro como una alteridad ni blanda ni arbitraria, que posibilite la tensión de la diferencia entre los opuestos, admitiendo por ambas partes que ser oponente no es equivalente a ser enemigo" (Kancyper, 2003, p. 131)

Cuando los padres no cuentan con herramientas eficaces para transitar esta etapa evolutiva de la adolescencia de sus hijos, "se produce un borramiento de la diferencia generacional (...). En lugar de la confrontación, se instauran la provocación, la evitación o la desmentida de la brecha generacional, alterando el proceso de la identidad" (Kancyper, 2003, p. 130). El trabajo de campo dejó en evidencia la vigencia de esta problemática como un tema que surge con insistencia y que moviliza mucho a los adolescentes.

En las dinámicas llevadas a cabo con los jóvenes, el lugar de los padres se representa extremadamente exagerado, las discusiones grupales sobre el tema se cargan de ira y agresividad. Padres tiranos que obligan a sus hijos a vivir según sus reglas, padres ausentes que no tienen idea de qué pasa con sus hijos, padres que golpean, padres que no entienden. Sus dramatizaciones transmiten figuras parentales debilitadas, incapaces de convencer a sus hijos sobre la validez de su parentalidad y posicionados muchas veces en una situación de inferioridad con respecto a ellos. ("Mi madre es una burra.", "Mi padre no terminó la escuela.", "Les falta calle a los padres.").

Se plantea un desencuentro entre lo que los padres esperan y exigen de sus hijos y los intereses, deseos y posibilidades de estos adolescentes, que se resisten a encajar en moldes de otra época. La idea de que sus padres hayan sido alguna vez adolescentes no constituye ningún consuelo ya que no pueden identificar puntos de encuentro que prometan un posible entendimiento. ("Ellos pretenden que seamos mejores que ellos a su edad. Cuando ellos tenían nuestra edad supuestamente estudiaban y además trabajaban." "A mi me dicen que estoy todo el tiempo en la computadora sin hacer nada, pero para nosotros lo que hacemos es importante, ellos dicen porque no tenían." "Les tratas de explicar que ahora es diferente y se ponen peor, más porfiados, y te mandan a callar como si fueras una niña").

La brecha que se percibe entre la infancia y la adultez hace de la adolescencia una etapa bisagra llena de contradicciones. Los jóvenes se frustran por la ambivalencia que perciben de sus padres aunque reconocen que ellos mismos que a veces se sienten niños y a veces "grandes". ("¿A algunos les pegan todavía?!"... "A mi me matan a palos.") Esta sensación se intensifica en el intercambio entre pares, tan importante en esta etapa, sobre todo porque en una misma clase hay estudiantes de 13, 14 y hasta 17 años de edad. En la mayoría de los

adolescentes hay una percepción compartida del mundo adulto como negativo, como fin de la libertad, como final de la vida. La proyección al futuro está teñida de pesimismo y la adultez -si bien es esperada con ilusión en algunos aspectos- es vista como una pérdida, como algo agobiante. ("Si tuvieras 25 ya no podés hacer un montón de cosas, como salir a bailar, que recién arrancás.", "Mi madre yo ni sé si tiene amigas, se pasa en mi casa encima nuestro.", "Yo quisiera dormirme y despertarme a los 22".) Esta proyección está ligada a sus propios miedos adolescentes, y se presenta más como del orden de lo fantástico ya no encuentran argumentos desde donde sostener esta sensación, que evidencia una percepción muy subjetiva del tiempo y las edades.

Al mismo tiempo, hay una dimensión social en juego que se deja ver en el discurso de los jóvenes y da cuenta de hasta qué punto lo social se juega en los procesos de subjetivación de los adolescentes. Si bien algunas de sus observaciones y reflexiones aluden a percepciones propias y auténticas, muchas otras no logran desprenderse de la visión adulta y estereotipada de los jóvenes. Sucede así que ellos mismos se ocupan de encarnar los prejuicios sociales sobre la etapa en la que transitan, cumpliendo con lo que se les presenta como inevitable e inherente a su edad, resultando una visión que es su propia versión de "la juventud está perdida". Por momentos las discusiones se polarizan y un grupo de adolescentes oficia de "defensores" de los adultos, adjudicándose la responsabilidad, y la culpa, del conflicto. ("Todos se quejan pero saben que somos nosotros los que los hacemos gritar." "Los profes se la agarran con nosotros porque los cansamos." "Ellos (los profesores) ya tienen sus cosas y sus problemas y vienen acá y ni pueden trabajar.")

Por su parte, el equipo directivo, las adscriptas e integrantes del equipo multidisciplinario hacen referencia a que si bien muchos padres se comprometen y buscan acercarse al liceo y acompañar el proceso de sus hijos, la gran mayoría aparece como desbordados por exigencias que los superan y se presentan como más urgentes -de carácter económico, legal, laboral o de salud en la familia-. ("Los llamas y te dicen "voy" pero después no aparecen", "En la casa nunca atiende nadie", "Algunos se crían muy solos"...). La percepción desde el liceo es en muchos casos similar a la de los jóvenes: padres que no logran estar para sus hijos, que no saben qué hacer con ellos.

Es en este marco y desde la familia que se gesta la trama de lo que luego sucederá en el centro educativo. El grado de elaboración de los conflictos que surgen en esta etapa evolutiva moldean la identidad del joven, su forma de vincularse, su percepción de sí mismo. Muchas de estas dimensiones se reeditan y pueden identificarse en el conflicto y la tensión

que caracterizan el encuentro con los adultos del liceo y serán contempladas más adelante en el análisis.

La institución educativa como diagramadora del vínculo entre generaciones. Lugares instituidos: Relaciones de Poder/Responsabilidad

La institución educativa, a la luz del contrato social que le ha dado sentido, tiene connotaciones de transmisión de valores, aplicación al trabajo, disciplina, enseñanza. Si bien las tendencias pedagógicas han evolucionado hacia una corriente que destaca el papel del estudiante y redefine el del docente como un facilitador del proceso de aprendizaje, la relación docente-estudiante sigue siendo, por definición, una asimétrica. Esta asimetría queda pautada desde el lugar que institucionalmente se asigna al docente, constituyéndose así lo que con muy pocas excepciones se percibe como una verticalidad entre docentes y estudiantes. Una relación de poder. Tal verticalidad constituye, en muchos casos, una mera reproducción de otras relaciones de poder a las que están sometidas ambas partes: familiares, laborales, legales y políticas. Como tal, el vínculo propuesto puede pensarse como reproductor del orden social al reeditar los conflictos y las lógicas vigentes en la sociedad.

Docentes, adscriptos, directores y estudiantes no están en igualdad de condiciones en relación al saber, a las normas, a los beneficios y responsabilidades que implica el liceo. Ambas partes cuentan con diferentes grados de autonomía e injerencia sobre los distintos elementos del dispositivo pedagógico. Cada una de las partes tiene asociado un deber-ser de acuerdo a su lugar en el centro educativo pero también en la sociedad toda. Es aquí que entran en juego las cualidades de adolescente y adulto como una de las bases de la asimetría del vínculo.

Ese deber-ser asociado tanto a adultos como a adolescentes y niños se define desde una visión adultocéntrica: el joven se vuelve objeto de las prácticas del liceo, trabajando en los contenidos que desde la perspectiva del adulto se han considerado relevantes que aprenda y aspirando a "objetivos de salida" convenidos por adultos -por adultos de otra época, podríamos agregar-. Esta noción de superioridad instrumental, pero también moral, del adulto se funda justamente en la creencia del ser portadores del saber, que les otorga a su vez la responsabilidad de transmitirlo a las nuevas generaciones. El docente como adulto debe asumir tal responsabilidad y hacerse cargo de la difícil tarea de preparar para la vida adulta a los adolescentes que llegan al liceo. Esa responsabilidad y compromiso con un objetivo que trasciende lo personal y se convierte en un fin de la sociedad toda, daba al lugar del docente un valor agregado que hoy ya no parece percibirse de la misma forma.

Del mismo modo, se espera del estudiante un compromiso y responsabilidad como requisito para el desarrollo del proceso pedagógico. El deseo de aprender opera como condición para el éxito de la tarea educativa, así como lo son el cumplimiento de las normas, el respeto hacia el docente, la dedicación y esfuerzo en la realización las tareas propuestas. La experiencia en el trabajo de campo ha sido clara en cuanto a las expectativas bien definidas que se asocian a los lugares de adultos y adolescentes en el liceo, y cómo, de no estar presentes, algunos de estos elementos se vuelven verdaderos obstáculos en el encuentro pedagógico.

Se observó, mas allá de lo anterior, cómo en las diferentes modalidades del vínculo adulto-estudiante se combinan con distintas intensidades estos aspectos institucionalmente definidos. Cada docente, adscripto y director se relaciona con los estudiantes de una manera singular, respondiendo no sólo a las lógicas sociales y del centro educativo en particular sino desde un estilo personal que los hace bien diferentes a los ojos de sus estudiantes. Al mismo tiempo, cada estudiante percibe y responde a ese estilo a través de su singularidad. Es así que un mismo profesor inspira algo diferente -o al menos en una variedad de matices- en cada uno de sus estudiantes y viceversa.

En este sentido, la indagación en la visión que estos estudiantes tienen de docentes, adscriptos y directores, refleja en general relaciones percibidas como asimétricas y colmadas de dificultades, aunque se insiste en la valoración positiva y en lo determinante que resulta la buena disposición de algunos docentes. Las entrevistas en profundidad fueron muy ricas en cuanto a los encuentros y desencuentros que se dan en el liceo: "El profesor de matemáticas deja el bolso y se pone a escribir los problemas, yo le diría que charlara un poco, para conocerlo, para conocernos", "Dibujo me gusta por la materia y por la profesora. Explica, hace su trabajo, ayuda", "Con geografía hay un vínculo conflictivo, no le caigo bien, no la banco y ella tampoco a mí. Falté a la prueba. Un día le dije y ella me dijo que tampoco me bancaba", "Dibujo me gusta, conozco al profesor desde primero, siempre me ayudó, explica bien", "No me da esperanza nada acá. Tengo Un 4 o un 5 y les pido para hacer algo aparte y levantar la nota, más deberes o algo y me dicen *ah, no sé.. veremos...* No me dan esperanza ni nada. Ninguno", "A los profesores les diría que no falten", "No son pacientes, se irritan fácil, pero conmigo son bien", "A los profesores les diría que si están cansados que dejen de trabajar, nadie se merece ser maltratado".

Las adscriptas, sin embargo, fueron mejor valoradas, destacándose como factor principal el hecho de que "los conocen", algo que se confirma en el discurso de casi todos los jóvenes:

las adscriptas son las únicas a quienes hacen referencia por su nombre. "Tengo más confianza con ____, me conoce", "Están arriba nuestro todo el tiempo, controlando, pero ta", "Las adscriptas son bien". Pareciera que, a diferencia de los docentes, las adscriptas logran posicionarse en un lugar más apropiado para sostener la diferencia de lugares dentro del liceo y "confrontar" al adolescente desde un trato firme pero que sirve de referencia. Según lo que fue surgiendo en los diferentes encuentros, siempre se hizo referencia a las adscriptas con mucho respeto, a veces incluso con empatía, viéndolas también a ellas como "víctimas" de la desorganización del centro y haciendo lo posible por ordenar y simplificarles la jornada académica.

No sucedió lo mismo cuando se exploró el vínculo con el equipo directivo, que tanto durante las entrevistas como en el resto de los encuentros, aparecen como inaccesibles para los estudiantes. La distancia y autoridad marcada institucionalmente por sus funciones se magnifica y coloca prácticamente en el lugar de extraños, con quien no hay casi puntos de contacto. "No sé porque no la conozco, solo la veo caminando por ahí", "A (...) no la banco, es medio creída", "Y a (...) menos le diría, me odia, me tiene fichada. Me ve y me echa directamente.", "Si viene cuando quiere, nunca la vemos", "No creo que me reconozca siquiera. Eso sí, si llegamos de la mano o algo ya se escucha de allá arriba: pss pss pss, la manito...", "A la directora la verdad no la conozco".

En las entrevistas con las adscriptas y el equipo de dirección también puede percibirse el grado en que sus tareas dentro del centro educativo sesgan su mirada del día a día. Mientras que las adscriptas tienen un trato más familiar y cotidiano con los adolescentes, que queda además aliviado por no tener algunos de los atributos de la tarea docente, el equipo directivo se ve desbordado por problemas que refieren más al establecimiento y lo administrativo, por lo que su intercambio con los adolescentes se limita, aunque sea contra su voluntad, prácticamente a intervenir en casos de problemáticas más delicadas.

El malestar y la tensión que quedan manifiestos en el discurso de los actores involucrados no son, sin embargo, suficientes para hacerlos desistir: adolescentes y adultos retoman día a día, aunque con fuerzas menguadas, el desafío de encontrarse.

Conflicto y confrontación generacional reeditados en el liceo

Desde el psicoanálisis se propone pensar los vínculos en términos de dinamismos que se juegan en lo transferencial, lo identificatorio, lo proyectivo. Cada experiencia de encuentro pedagógico-académico estará de alguna manera estructurada por estos elementos que, de

no explorarse y analizarse, darán lugar a la consolidación y naturalización de ciertas prácticas, "estancando" a estudiantes y docentes en la incomodidad y la frustración de la repetición. Poder pensar y pensarse sería entonces un primer paso hacia un futuro más prometedor en lo que respecta a un encuentro que parece cada vez más forzado.

Algunos de los emergentes en el trabajo de campo se destacan como evidencias de mecanismos que subyacen las modalidades del encuentro con el otro en el liceo. Uno de los puntos clave en este sentido, como ya se ha señalado, es la conflictiva asimetría definida por los lugares de adultos y adolescentes, y que surge además como problemática en tanto confrontación intergeneracional. Se da en el liceo algo así como una reedición de la confrontación que se transita a nivel familiar. Rascovan (2013) señala al respecto:

"Podríamos afirmar que no hay un espacio más fértil para desplegar el malestar que produce el sistema social que la familia y la escuela, ya que allí hay sujetos reconocibles que encarnan lo adulto, es decir, que sostienen la vida institucional y/o la lógica del sistema. Por ello, escuela y familia son los escenarios privilegiados donde se manifiestan centralmente los conflictos intergeneracionales." (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013 p. 44)

Es este un conflicto lo suficientemente intenso como para llegar a afectar la naturaleza del vínculo pedagógico: en algunos casos la asimetría se vuelve a tal punto insostenible, que se transforma en una pseudo-simetría, donde docentes y estudiantes se relacionan mediante dinámicas de otra modalidad de vínculos, como padres, hermanos, o incluso "amigos". Emergen en estos casos otro tipo de conflictos que difícilmente faciliten el proceso de aprendizaje e incluso lo hagan más confuso para el estudiante adolescente.

Los desplazamientos afectivos, por parte del adolescente, desde los padres hacia los docentes es un fenómeno que se da con frecuencia. Ya no se trata solamente de ubicar al docente como sustituto del padre "perdido" de la infancia, idealizándolo y cargándolo con la responsabilidad de ocupar el lugar de inspirador y protector. Este tipo de vínculo, marcado por las transferencias filiales, propicia en el liceo el surgimiento de toda la ambivalencia vivida en torno a los padres. Y en el caso de muchos de los jóvenes con los que se trabajó en el liceo, esta ambivalencia está sesgada por la hostilidad y la frustración que ellos mismos han percibido desde el mundo adulto.

Del mismo modo en que para el adolescente sus padres se convierten en representantes del mundo adulto, podría pensarse que a los vínculos con otros adultos se transfieren elementos del conflicto con sus padres. Se trataría entonces de reeditar en el vínculo con el docente - en tanto adulto - el corte y la diferenciación con los propios padres, algo que la mayoría de los estudiantes aun está tramitando en esta etapa. Si bien en algunos casos el

docente está idealizado y se percibe como "un capo", en general aparece como denigrado, rechazado y atacado solo por su condición de adulto.

El otro-adulto se vuelve el Otro del adolescente con toda la carga simbólica que significa; el docente como adulto se vuelve representante de la cultura, de la institución educativa, del sistema de valores vigente. La importancia de esta confrontación intergeneracional en la maduración del adolescente pasa generalmente desapercibida por el docente, que no logra - seguramente en respuesta a muy diversos factores - sostenerse en ese lugar y cede ante el adolescente que se impone.

La asimetría del vínculo docente-estudiante, que en cierto sentido es tan necesaria para ambos, deja lugar a un esfuerzo, generalmente por parte del adulto, de ser aceptado a fin de obtener una "tregua" y hacer su tarea menos desgastante. De esta forma, el docente reproduce, sin saberlo, la fallida confrontación que muchos de estos jóvenes experimentan con sus padres, dejándolos solos con su conflicto. Esta soledad se percibe en frases como: "dice mi madre que yo ya soy grande, que no me puede obligar", o "yo a mi casa vuelvo de noche recién, total, ni se enteran". Al indagar sobre qué les decían sus familiares sobre venir al liceo, muchos adolescentes contestaron frases como: "Mi madre apenas terminó la escuela, ¿qué me va a decir?", o "Me dicen que venga pero no tienen ni idea de lo que es estudiar".

En otros casos, la respuesta contra-transferencial implica la adopción, por parte del docente, de un rol de padre tirano y despótico, arbitrario y autoritario, que va al choque con el adolescente. Desvalorizado en su rol y enfrentado a estudiantes que en su mayoría no demuestran interés genuino en su propuesta, el docente se desencanta lentamente de los poderes que derivan del saber y se arma, en muchos casos, del poder que la institución educativa le da sobre los alumnos. Escritos, tareas domiciliarias, copiar del pizarrón, calificaciones y amonestaciones son las cartas que el docente va jugando durante el curso para demostrar -y convencerse a sí mismo- que tiene el control.

"La profe ni me dejó hacer el escrito", "El de ---- me odia", "La directora me ve y ya me echa". Estos jóvenes son quienes en otras oportunidades manifestaban: "A mi me matan a palos en mi casa" o "Yo vengo porque me obligan" dando cuenta de la imposibilidad de negociar en algunos ambientes familiares, donde los hechos se imponen en una rotunda verticalidad. En estos casos, si bien se sostiene la asimetría, el poder del adulto (docente - padre) anula al adolescente y sólo logra provocarlo más o, en su defecto, hacerlo desistir en su esfuerzo de mantener el vínculo. Para muchos estudiantes las decisiones sobre su

destino son tomadas de manera tan arbitraria que no se sienten en posición de dirigir sus trayectorias académicas: "la de --- me la bajó porque tomó orales un día que yo falté", "más vale que el de --- me la suba porque en casa me matan".

El clima afectivo del encuentro docente - estudiante, se va entramando con la circulación de estos fenómenos inconscientes y en el marco de un centro educativo que los trasciende y atraviesa. Se amplía progresivamente la ecuación del encuentro para incluir dimensiones y componentes que lo enriquecen y complejizan a la vez: subjetividades propias y generacionales atravesadas por lo político, económico y social; lo que cada uno vive día a día en el liceo y también en su casa, el edificio mismo como diagramador del encuentro; pero también los programas, el sistema de evaluación, la inspección, los escalafones, y seguramente no puedan dejarse afuera la realidad de cada familia, los amigos y el barrio detrás de cada estudiante y cada docente. Recién así se va asomando la complejidad del vínculo.

La educación como encuentro con el otro: Relaciones de Alteridad

La tarea educativa concebida como "enseñar a quien no sabe" implica no sólo diferenciarse del resto por el valor que pueda tener lo que se sabe, sino por sobre todo por poseer algo que el otro no posee y en última instancia, por ser algo que el otro aún no es. Esta concepción se ha mantenido como definitoria del vínculo pedagógico por incontables generaciones: el maestro es el que "ya es" y el estudiante es el que "va a ser". Esta visión adultocéntrica, a la que ya se hizo referencia, pone énfasis en la asimetría y alteridad que caracterizan el vínculo estudiante-docente / adolescente-adulto. Cada parte se convierte en ese otro con el que se hace tan difícil conectar justamente porque es diferente. Desde ese lugar es donde se gesta el deseo y necesidad de transformarlo, disciplinarlo, guiarlo y convertirlo en uno como yo.

"La infancia es un cierto tipo de otro que puede asociarse a la imagen de un borracho, un esclavo, una fiera no domesticada, un rebaño sin pastor, (...) de un otro que no tiene control ni tiene dominio sobre sí mismo y se (nos) torna, así, algo incómodo, peligroso, extraño, sucio, no-familiar, en fin, una figura de alteridad que debe ser descalificada y, por lo tanto, excluida, marginalizada, quitada simplemente de nuestra vista". (Skliar, 2008, p.64)

El vínculo estudiante-docente en tanto encuentro adolescente-adulto se convierte en relación de alteridad cuando se somete a unos al juicio de los otros, cuando en el encuentro se manifiesta lo diferente y eso mismo se vuelve obstáculo. El adolescente es el otro del adulto y viceversa, pero evolutivamente queda determinado que el adolescente se convertirá en adulto sin vuelta atrás, por lo que el adulto queda instalado en superioridad respecto al

joven. El adulto ha alcanzado su maduración y el adolescente está inmaduro y en falta: incompleto. "Es obvio que la incompletud del otro nos sirve para sabernos, sentirnos y percibirnos a nosotros mismos como dueños de una identidad completa." (Skliar, 2008, p.65)

El adolescente incompleto confirma por un lado la identidad completa del adulto, pero también lo enfrenta y desafía al reafirmarse en la diferencia. El adolescente, ocupado en elaborar los conflictos y disfrutar los placeres propios de su etapa evolutiva, no se muestra deseoso de convertirse en adulto, ni colabora en el proceso al que el mundo adulto -y el tiempo mismo- lo someten. El adolescente que se resiste y confronta provoca sufrimiento porque expone al adulto a sus incongruencias, debilidades y conflictos no elaborados. Según Nuria Pérez de Lara (2001), la alteridad es naturalmente fuente de malestar:

"...y aunque sea posible que cada uno de nosotros produzcamos siempre con nuestra presencia alguna perturbación que altera la serenidad o la tranquilidad de los demás, nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes: es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes, los locos a los cuerdos, los extranjeros a los nativos." (Pérez de Lara, 2001) (Skliar, 2008, p.18)

El encuentro con ese otro expone a lo diferente y perturba al poner en cuestión lo propio y reducir las posibilidades de controlar las situaciones. Lo diferente del otro confunde y produce una sensación de ajenidad. El trabajo de campo expuso evidencias de esta incomprensión que provoca la diferencia, en especial en relación al lenguaje. Según los adultos del liceo, "los estudiantes hablan mal", "no saben escribir", escuchan música que "no es música", "se comportan como animales", "no les interesa nada". Los docentes les reclaman: "A ver si nos entendemos...", "¿Pero en qué idioma hablo yo?". La comunicación se interrumpe porque no logra aceptarse lo no compartido, y las convenciones dejan al adulto en el lugar de quienes son como "deberían ser": los que hablan bien, los que tienen cultura, los civilizados. El sistema se encargará de penalizar las diferencias y corregir los desvíos a través de la estandarización de procedimientos, dispositivos y de ser posible, sujetos-objeto.

Los avances en lo pedagógico y metodológico de las últimas décadas han logrado superar algunas de las dificultades de la escuela moderna, fomentando el protagonismo del estudiante en su proceso de aprendizaje y destacando el valor de sus aportes, al mismo tiempo que la tarea del docente se ha ido transformando, para convertirse en un facilitador del proceso. Sin embargo, la concepción de base dominante parece seguir siendo la misma:

la del adulto como quien debe guiar al adolescente por el camino que él mismo ya recorrió, con las herramientas de las que él se valió, para llegar a donde él ya llegó. Y allí se anuda el problema por diversas razones: en primer lugar porque el camino que tiene por delante el adolescente no será igual al que ya recorrió el adulto sino que presentará otras oportunidades y desafíos. En segundo lugar, porque el camino como experiencia es intransferible, e ir contra ello sería anular la posibilidad de aprehender y aprender del joven. En tercer lugar, porque el sentido de la adolescencia como etapa evolutiva consiste justamente en el proceso de elaborar ciertas transiciones que no pueden ofrecerse como ya resueltas por otro. Por último, aunque la lista no se agota aquí, porque la relación queda definida y limitada a la diferencia y el camino de aprender llegará a su fin cuando el joven llegue a destino de la adultez.

La idea del otro como un ser incompleto al que hay que completar tiene según Skliar (2008) la connotación de la educación como promesa de completamiento:

"De hecho, el argumento en cuestión redundante en dos tipos diferentes aunque íntimamente solidarios del pensamiento pedagógico: a) que la incompletud del otro (sea este otro la infancia, la juventud, la discapacidad, raza, generación, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado y que, además, está revestido de un carácter eminentemente negativo, esto es, de una apreciación de negatividad; b) que es función de la educación quitar esa negatividad y promover una imagen sin fisuras para el otro." (Skliar, 2008, p.59)

Se promueve entonces que el proceso educativo dependa del sometimiento del estudiante-objeto y de la voluntad y criterio del adulto, que tiene en sus manos una tarea prácticamente destinada al fracaso. Mientras el otro sea visto como aquel a quien hay que transformar y corregir hasta que se convierta en uno más de "nosotros" completos, civilizados y superiores, la confrontación no podrá ser más que sufrida por ambas partes. Solamente desde la alteridad percibida como diferencia válida y legítima se puede sostener una confrontación posibilitadora, que pueda nutrir el vínculo pedagógico.

El sentido de la experiencia educativa y los aprendizajes.

Deleuze se refiere al "verdadero aprendizaje" como "lo que produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y que pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, en fin, entonces, nuestro aprendizaje". (Deleuze, 1999) (Skliar, 2008, p.15)

La cuestión del aprendizaje como tarea que convoca al vínculo pedagógico, resultó uno de los emergentes que surgieron con más insistencia en el trabajo que se realizó con los adolescentes. Tanto la relevancia de los contenidos propuestos como la efectividad de las

prácticas dentro y fuera del aula se abordaron prácticamente en todos los encuentros con los jóvenes. En lo que respecta a su visión personal, se observa una diferencia principalmente en el valor que asignan a los conocimientos y contenidos trabajados en el liceo: "Dibujo no te sirve para nada", "¿Qué me importa a mí esto?".

Podría relacionarse esta percepción de los jóvenes con la cultura de lo inmediato y lo descartable en la que están inmersos, que les hace muy difícil comprender los tiempos que implican el desarrollo cognitivo, la maduración afectiva y la naturaleza de los procesos de aprendizaje. Seguramente también se relacione con el rechazo que les provocan los contenidos impuestos ya no desde el docente sino del sistema educativo todo y que no se relacionan con los intereses del joven. Surge una vez más el aburrimiento: las clases se ocupan de temáticas en las que el adolescente no se reconoce, sobre las cuales no tenía curiosidad y a las que no puede dotar de un valor concreto. Sólo en los casos de un par de materias se admite que, aunque puedan resultar aburridas, se aprenden cosas que "sirven para la vida".

Muchos de los estudiantes que se mantienen vinculados al centro educativo no lo hacen por interés en el proceso formativo, sino porque culminar el Ciclo Básico es la única posibilidad que ven para lograr las metas que se proponen como proyecto de vida. Esta visión instrumental del "aprender" aparece en general sustentada desde la familia. "Todo esto no me sirve para nada, yo quiero ser mecánica, pero en MaPa me dijeron que vuelva cuando tenga tercero", "Si no tenés hasta tercero, no conseguís trabajo". "Yo hace un año que trabajo, el liceo ya fue. Vengo por mi madre ahora", "Poder tener un trabajo medio piola sin tercero... ni sueñes". Queda en evidencia entonces que, si bien las expectativas laborales los mantienen afiliados al centro educativo, lo convierten al mismo tiempo en una especie de inevitable sala de espera. "Tenés que hacerlo porque vas a tener que trabajar de algo", "El día de mañana me va a faltar mi madre y mi abuela y ¿qué voy a hacer yo? Yo no quiero tener un trabajito así nomás y ta".

Del discurso de los estudiantes se desprende que otro de los pilares que apuntalan y contribuyen a la desvalorización de lo que ocurre en el liceo tiene que ver con la concepción, sobre todo desde la familia de los jóvenes, de que la educación es un "servicio" que el estado debe proveer y por tanto los coloca en el lugar de pasivos usuarios o receptores del beneficio. Las quejas de los padres sobre la calidad de la enseñanza contribuyen a apartar la vista de otros factores, las exigencias de padres y jóvenes en este sentido son muy claras y los desvinculan de la responsabilidad de su trayectoria educativa. Los adolescentes lo dejaron claro al representar a sus padres en las dramatizaciones: "No me lo pueden dejar

repetidor otra vez", "Este liceo no tiene nada", "Que los profesores dejen de hacer paro y se pongan a trabajar".

Esta percepción no se tiene solamente del lado de las familias: muchos docentes comparten también la sensación de que tienen que "pasar" a alumnos aunque no cumplan con los niveles mínimos esperados para el nivel, porque las cifras de promoción deben mantenerse dentro de ciertos márgenes y sostienen que cada vez egresan "sabiendo menos". Los altos índices de repetición y niveles de insuficiencia académica traen inevitablemente la pregunta sobre qué es lo que está haciendo mal el docente, qué es lo que no funciona en el centro educativo, qué problemas hay en la propuesta educativa del Uruguay hoy. El estudiante se ampara entonces en esta cualidad de "usuario-víctima" de un sistema que falla, sin ver que el docente no es más responsable que él por lo que sucede.

En contrapartida a los contenidos que se plantean desde los programas, encontramos el valor asignado por los adolescentes a los conocimientos que no se aprenden en el liceo. Al trabajar en entrevistas individuales con los estudiantes sobre sus aprendizajes, todos ellos hicieron referencia a valores, códigos o estrategias vinculadas al relacionarse con otros, a la vida cotidiana, y no necesariamente a los aprendizajes académicos. Esta visión se refuerza con las respuestas a las preguntas sobre qué cosas han aprendido en el liceo que les sirvan para la vida y sobre cómo aprenderían si no existieran los liceos. La mayoría de los adolescentes tuvo dificultades a la hora de ver la aplicación de los conocimientos a la vida cotidiana y sólo hicieron referencia a Inglés y Matemática como materias con contenidos útiles.

Respecto a los lugares dónde aprender fuera del liceo, la familia y "la calle" surgen como las alternativas más populares. En este sentido vale detenerse en la sorprendente frecuencia con que se hace alusión a que a las familias, la directora y los docentes "les falta calle". La brecha generacional parece quedar representada en ese mundo que es la calle para ellos, un ambiente que se siente como su territorio "En la calle perdí el miedo hace rato ya", "Si te vienen a robar y no sabés lo que tenés que hacer, marchás, y acá no te enseñan eso igual", "A los padres les falta tanta calle".

Se evidencia también desde esta perspectiva el tema de lo ajeno, aquello con lo que unos y otros no pueden ni quieren conectar. Se manifiesta la brecha entre lo que el joven quiere y lo que se le propone, entre lo que necesita y lo que encuentra en el centro educativo, así como la resignación y pasividad con la que en general contemplan la situación. Si bien en reiteradas instancias se pudo percibir desde de los adolescentes una gran capacidad de

problematizar de los conflictos y en general fueron capaces de dialogar, elaborando explicaciones, pensando los temas desde diferentes puntos de vista, argumentando y dándose un intercambio de opiniones genuino, no siempre lograron mostrar un compromiso que los involucre directamente en su proceso educativo.

La frustración y desilusión respecto a lo que es el liceo y la propuesta parece inhabilitarlos a pensar una alternativa más atractiva o eficaz. La mayoría de los estudiantes viven el liceo como algo que hay que padecer y si bien son capaces de criticar lo que creen que no está bien, no logran concebir una idea de cómo deberían ser las cosas para hacer el liceo un lugar más disfrutable y eficiente. Queda manifiesta la inhibición de estos adolescentes que padecen pero no logran interpelar a ese otro desde un lugar constructivo, una modalidad de vínculo que se da también en lo familiar y con los adultos del liceo. Ante la pregunta ¿Qué le dirías al liceo? se obtuvieron respuestas como: "No se me ocurre", "Gracias y que puede dar mucho más en todo.", "No sé.", "Que mejoren, que se ordenen más, faltan profesores sin avisar", "Ni idea, no sé. No le diría nada", "Que podrían mejorar un poco la educación y la seguridad. Habría que preocuparse un poco más por nosotros."

Ante la pregunta sobre qué cosas del liceo cambiarían, respondieron: "No cambiaría nada, está bien así.", "El liceo no tiene nada de malo el que no quiere venir soy yo", "El programa. Que se acorte el programa. El horario está bien, las materias están bien, bien diseñadas, la infraestructura está bien.", "Los profesores, el funcionamiento", "No sé, no me importa. No me atrae nada igual. Y las reglas... ¿Para qué desahogarme con una persona que no me va a entender? No cambiaría nada, no", "Cambiaría como se dan los temas, y qué temas se dan. Y cómo trabajan los profesores". "¿Cambiar...? Nada."

[Hacia una pedagogía de la experiencia/encuentro.](#)

La pasividad en la que queda instalado el estudiante responde a múltiples factores y no hace más que fosilizar la problemática. Los jóvenes no demuestran gran interés en protagonizar los cambios que pudieran ser necesarios y los adultos del liceo quedan sobrecargados con la responsabilidad de un sistema que falla. La brecha entre generaciones se intensifica y la colaboración parece improbable. "Si no quiere trabajar, váyase", dicen los profesores. "Si no quiere trabajar, váyase", dicen los estudiantes. No hay lugar en el liceo para el otro. No habrá vínculo en tanto no se dé ese acercamiento, esa mutua afectación que habilite el aprender.

La imposibilidad de encontrarse queda plasmada en el discurso de varios de los actores entrevistados, pero con mayor insistencia en aquellos jóvenes con quienes se realizaron

entrevistas individuales por presentar itinerarios académicos más erráticos o vulnerables. Las entrevistas permitieron ver además hasta que punto están silenciadas las historias personales y las situaciones individuales en el día a día del liceo. El intercambio más personalizado nunca llega a concretarse y los estudiantes no sienten que haya un espacio para hacerse escuchar. "No sé, porque tampoco podés pretender que te consideren todo. Somos muchos.", "Dejá, ya hablé y no cambió nada. Ni me gasto más." Esto mismo volvió a surgir en el encuentro de cierre de nuestra intervención, donde un gran número de jóvenes valoró positivamente el hecho de tener un espacio para hablar de algunas cosas que de otra forma quedaban silenciadas en la rutina del liceo.

Aquello que podía leerse como desinterés y falta de compromiso comienza a mostrarse en su complejidad cuando nos acercamos a lo micro, a lo personal, a los sentidos que cada uno otorga a su experiencia educativa y desde dónde la significa. Sin dudas es mucho lo que sucede entre que un joven ingresa al liceo y el momento en que decide que ya no hay nada que lo mantenga vinculado al centro educativo. Y seguramente no pueda explicarse en términos meramente académicos o pedagógicos. Surge la pregunta entonces de hasta dónde debe ir la función del liceo, función que ya viene desdibujándose hace décadas. ¿Puede ocuparse el liceo de *cada uno* de los adolescentes que allí concurren? Aproximarse a una respuesta implica recorrer las múltiples aristas que plantea.

Lo que se presenta como un gran desafío podría ser, sin embargo, bastante más simple de lo que parece. La clave reside en ese "ocuparse" del otro. El trabajo de campo parece indicar que el problema está relacionado con ese punto. Ocuparse de los programas, de la inspectora, de las goteras en el techo, de cubrir horas vacantes... para en definitiva no ocuparse de lo que realmente los reclama. Directoras y docentes desgastados ocupándose de todo aquello que es accesorio, aunque seguramente indispensable, a lo que debería ser su función central: ocuparse de los jóvenes. Jóvenes que, a su manera, reclaman que se ocupen de ellos.

El trabajo realizado en el marco de la práctica resultó a todas luces definitivo en este sentido, dejando de manifiesto la gran necesidad de muchos de los estudiantes de que se les preste otro tipo de atención. "¿Te sabés mi nombre?!", "Yo quiero tener entrevista también", "¿Por qué faltaron ayer?", "¿Podemos actuar otra vez como el otro día?", "¿Ya se van?". Por supuesto que el factor novedad habrá influido en su interés por lo que se pudiera proponer en los encuentros, pero lo interesante fue verlos tomar las riendas de las dinámicas grupales, organizarse y disponer, por ejemplo, de una hora libre para extender un encuentro, o que alguien diga: "vine en hora porque era el día de las psicólogas".

Más allá de la satisfacción personal derivada de este tipo de reacciones, su respuesta a lo propuesto significó un cambio de foco en la planificación de los encuentros y permitió un tipo distinto de interacción al que originalmente se hubiera planteado. "Dinámicas" que pasaron a ser "encuentros", que habilitaron la colaboración, el respeto, la apertura y también la tensión, la distancia, la provocación. Entre entusiasmo y timidez, se trabajó para lograr un espacio donde pensarse: un punto de partida y ensayo en el camino del "ocuparse".

Educar como hacer lugar al otro. El otro como sujeto.

Es precisamente dentro de ese ocuparse del otro que quedan comprendidas las tareas de educar y de aprender. Sólo desde ese abordaje se habilita esa conmoción a la que hacía referencia Deleuze. Involucrando al otro lo hago parte, pero sobre todo, lo reconozco y lo afirmo. Lo confronto sin anularlo. Se recupera la dimensión subjetiva del lazo pedagógico, que es la que parece estar encapsulada, obstaculizando los procesos.

Korinfeld (2013) hace referencia a los espacios e instituciones suficientemente subjetivizados, y destaca cuatro movimientos respecto a la dimensión subjetiva del vínculo pedagógico: "la inclusión de la subjetividad del alumno, la existencia de una mutua afectación en el lazo pedagógico, la constatación de los límites del saber sobre lo subjetivo y el registro de la institución como productora de subjetividad." Korinfeld (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013, p.107) Vale la pena detenerse brevemente en cada uno de estos movimientos a modo de retomar y reordenar líneas de análisis que puedan orientar futuras conclusiones.

El autor menciona como primer movimiento la inclusión de la subjetividad del estudiante, el reconocer los aspectos singulares de la relación pedagógica. El joven se relaciona con el objeto de conocimiento a través de la mediación de un otro, y establece el lazo o vínculo pedagógico en la medida en que una multiplicidad de transferencias y objetos identificatorios estén presentes y disponibles en el proceso. Este punto introduce una variable subjetiva que resignifica la fuerte tendencia a homogeneizar y normalizar procesos y prácticas en la educación, simplemente porque deja en evidencia que el aprendizaje trasciende el saber específico, las técnicas didácticas, la inteligencia. Debe haber algo más para que se haga lazo.

El segundo movimiento no hace sino agregar complejidad al integrar la subjetividad de ese otro que facilita la relación con el conocimiento: el docente. Cuando el docente se torna sujeto puede correrse del lugar en el que ha quedado instalado y retomar su tarea con otro

enfoque. La valorización y reconocimiento de la persona que hay en el docente amplía su responsabilidad al tiempo que le otorga un nuevo protagonismo en la relación pedagógica.

En articulación con los dos primeros movimientos, el autor plantea como obstáculo la imposibilidad (como categoría freudiana) de la tarea de educar. Los aspectos impredecibles e incontrolables de lo subjetivo operan como limitantes: no hay fórmulas ni recetas que aseguren el éxito de los procesos y la enseñanza no necesariamente se traduce en aprendizaje.

Por último, el cuarto movimiento es aquel que retoma la dimensión más social que enmarca, atraviesa y produce a estudiantes, docentes y la relación pedagógica que entre ellos pueda tener lugar. El entramado social y la institución educativa con todo su peso simbólico se hacen sentir en "lo pensable, lo decible y lo sensible", afectando desde lo individual hasta lo que sucede fuera del centro educativo en concreto.

Se logra de esta forma un panorama más aproximado, si bien complejo, de la realidad que viven cotidianamente estudiantes y docentes en el liceo. Retomar el foco de lo subjetivo se perfila desde la teoría y desde la práctica como una alternativa ardua pero prometedora. Desde el cierre del trabajo con los adolescentes del liceo queda pendiente justamente este espacio desde donde pensarse juntos, que sería también una forma de vincularse desde un lugar distinto, que de lugar a su saber y también a sus puntos débiles, que retome sus experiencias para aprender de si mismos y de los otros, compartir estrategias, y ensayar cambios "desde abajo", desde su tarea y sus posibilidades, y desde la realidad de su centro educativo.

Educación: autonomía y construcción de identidad

El movimiento hacia un modelo que incluya la dimensión subjetiva consiste, en primer lugar en la valorización y reconocimiento del estudiante como sujeto y ya no como objeto de la educación. La concepción pedagógica tradicional ubica al estudiante, tal como se ha analizado, en un lugar de objeto sobre el cual se dirigirán las prácticas a fin de (trans) formarlo en algo que aún no es. El adolescente queda subordinado a decisiones y procesos definidos e impuestos por otros. "Lo que está en juego es el reconocimiento del niño, del adolescente, del joven como sujeto (...) en busca de autonomía", señala Rascovan. (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013, p. 37)

Es aquí que se hace necesario el replanteo sobre lugar del adolescente en el proceso. Reconocer al adolescente validando su subjetividad y sus diferencias, es hacerle un lugar. Según Rascovan,

"El registro de un yo, asiento de la identidad, solo será posible desde la otredad. Hay yo porque hay otros. El proceso de identificación es justamente la operatoria psicológica por la cual el yo establece relaciones con los otros: hace lazo." (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013, p. 36)

Cuando no se reconoce a ese otro en el adolescente, no se lo habilita a hacer lazo y por tanto se obstaculiza su tarea de construir su identidad, interfiriendo desde el inicio su posibilidad de aprender y aprehender. Es decir que la subjetividad se gesta en lo que se crea "entre": los sujetos devienen tales en el intercambio. Lo que circule intra- y entre-generaciones producirá y reafirmará identidad. El docente, en tanto adulto, debe pensarse desde su función social como parte fundamental de tal proceso. Se trata entonces, de una relación que continúa siendo asimétrica, pero el foco de esa asimetría queda más ligado a la responsabilidad que a la autoridad. En torno a este punto pueden retomarse líneas de análisis y plantear otras nuevas: la dimensión institucional como diagramadora del encuentro, la cuestión de la responsabilidad del docente-adulto, la pregunta por la finalidad de la tarea de educar, las implicaciones éticas del formar sujetos y el lugar que el estudiante-adolescente podría asumir en tal proceso.

Instituciones suficientemente subjetivizadas.

La propuesta de Korinfeld (2013) en relación a los espacios e instituciones suficientemente subjetivados tiene como referencia la expresión de "madre suficientemente buena" de Winnicott. El autor dice:

"aquella capaz de sostener de un modo suficiente es, según nuestra interpretación, capaz de sostener la experiencia. (...) un andamiaje complejo cuyas cualidades, características e imaginarios cambian con las épocas; sostener una experiencia es sostener la posibilidad de una experiencia en el sentido de la transformación subjetiva de quienes allí están involucrados." (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013, p. 116)

Se trata entonces de habilitar un espacio potencial entre el adolescente y el mundo, donde pueda darse la experiencia cultural y el aprender. Queda claro como la producción de subjetividad es inherente a la vida institucional y al lugar del docente, y lo interpela desde la otredad con la responsabilidad que implica el encuentro con las nuevas generaciones.

La institución escuela, según Southwell (2013) "propone, procesa, habilita, enmarca y da sentido a la expresión de los jóvenes y a la sociabilidad." (p. 65) Será incluso desde el establecimiento, desde su espacio físico y los lugares que habiliten el encuentro y la

circulación, que la institución dará muestras de su posicionamiento frente a los intercambios que puedan darse, facilitando o no la expresión de lo común y lo diferente, dándole sentido a la noción de convivencia.

El trabajo con los adolescentes dio cuenta de la importancia de estos aspectos: el reclamo por salir afuera en los recreos, las quejas sobre el ruido en el patio interior, la alegría al inaugurarse la cantina o el orgullo tras decorar las paredes con sus dibujos. No resulta menor la referencia que muchos hicieron a la disposición de la dirección (dos tramos de escalera por sobre el nivel de los salones y de cara al hall de entrada y pasillo de distribución) en un lugar privilegiado para controlar y al mismo tiempo poco accesible para los estudiantes, así como el cartel que impide el acceso a la sala de profesores. Desde lo más concreto puede expresarse también lo más simbólico y habilitarse o dificultarse el encuentro y la apropiación de los espacios. Esta es de alguna manera la más básica de las formas en que se hace o no lugar para el otro y se promueve la convivencia como pilares fundamentales de lo que significa educar. Es también una invitación a la afiliación.

El lugar del docente-adulto desde su función en la confrontación generacional y en relación a la tarea educativa no puede hacer caso omiso de la principal tarea a la que el adolescente se enfrenta: la conquista de su autonomía. Esta tarea sólo podrá realizarse si existen y están disponibles ciertas oportunidades que en el centro educativo tienen su máximo potencial. Situaciones que sirvan como ensayo y como disparadoras de intercambio y reflexión, en un marco que provea de cierta orientación y seguridad. Este es uno de los puntos débiles del liceo en relación a la escuela primaria, una característica que los jóvenes sienten como pérdida. En la escuela se los llamaba por su nombre, las maestras estaban más horas con ellos y por lo tanto los conocían mejor, el adulto en general intervenía en la mayoría de los conflictos. La transición entre un dispositivo y otro se da de manera muy abrupta y gran parte de los adolescentes que ingresan al liceo no se sienten listos para "valerse por si mismos".

La búsqueda de autonomía como tarea del adolescente requiere del otro un soporte que le permita mucho más que cortar con el adulto y lograr independizarse. La autonomía que habría que fomentar implica la adquisición de habilidades que promuevan la toma de decisiones, la convivencia, el pensar y pensarse. Ser, en definitiva, sujetos plenos, es un logro que requerirá de un andamiaje complejo y sostenido en el tiempo, que involucra a la sociedad toda. Esta concepción implica un movimiento por el que el lugar y función del adulto trasciende lo moral y pasa al terreno de lo ético. Quizás es a esto a lo que hace referencia Skliar (2008): "Entendemos por cuidado del otro el cuidado como un sinónimo de

atención, de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad." (p. 21)

El docente asume, o no, la responsabilidad de la sociedad de integrar a las nuevas generaciones y asegurarles su lugar, tarea que implica la humildad y grandeza de aceptar e incluso dar la bienvenida a lo diferente que el futuro pueda traer. Hacer lugar al otro implica también confiar lo suficiente para ceder parte de un lugar que se siente como propio. Negociar, debatir, compartir se basan en ese reconocimiento del sujeto que hay en el otro, otro diferente pero tan sujeto como uno.

La responsabilidad, la política y la ética en el vínculo pedagógico

Del mismo modo en que los estudiantes no logran reconocerse en lo que el liceo les ofrece, los docentes en general no sienten que la insistencia en la formación continua o su asistencia a incontables talleres y cursos de actualización profesional los ayuden en su labor diaria, y vuelven al aula sin "soluciones". Los problemas se comparten y se discuten, pero nadie les da respuestas definitivas sobre cómo resolverlos. Esta insatisfacción responde quizás a esa imposibilidad de reducir al otro a lo conocido, predecible y controlable. La tarea formativa de la escuela la enfrenta inexorablemente a esa dificultad: no hay recetas, porque la naturaleza de la experiencia y la finalidad del aprendizaje es justamente el dar lugar a la novedad, al cambio.

Cuando se pone en juego la subjetividad para construir algo que no existía, no pueden darse fórmulas para el éxito. Cada encuentro inaugurará trayectorias propias.

El desafío inicial para el "cuidado del otro" supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente. (Skliar, 2008, p. 19)

Un espacio o institución suficientemente subjetivizada no solamente tiene presente esta mutua afectación entre los sujetos involucrados, sino que busca potenciar esas afectaciones, reconociendo en lo complejo y lo diverso una fuente de oportunidades. Interactuar con la singularidad del otro es una forma de amortiguar la violencia que implica la vida institucional. Muchos de los estudiantes con los que se trabajó hicieron referencia a esta dificultad por parte de los adultos, tanto en sus familias como en el liceo, para integrarlos y entenderlos, para aceptar sus aportes como válidos.

Recuperar el valor de la experiencia del adolescente implica aceptar la validez de una experiencia que seguramente tendrá poco en común con la que cada adulto transitó personalmente, y justamente allí radica su riqueza y potencialidad, como oportunidad para analizar cómo estudiantes y docentes entienden y significan el mundo. No pasa entonces por "enseñarles" lo que es justo o no, lo que es correcto o no, sino por plantearse y descubrirlo juntos. Hacer un espacio para problematizar y reflexionar sobre lo que sucede y les sucede. Tal como lo expresa la filósofa Hannah Arendt (1996):

Como el niño no está familiarizado aún con el mundo, hay que introducirlo gradualmente en él; [...] los educadores representan para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, aunque ellos no son los que lo hicieron y aunque, abierta o encubiertamente, preferirían que ese mundo fuera distinto. [...] La calificación del profesor consiste en conocer el mundo y ser capaz de darlo a conocer a los demás, pero su autoridad descansa en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto a ese mundo. Ante el niño, el maestro es una especie de representante de todos los adultos. (Arendt, 1996) (Southwell, s.f., p.15)

El encuentro entre generaciones queda, una vez más, ligado a esa posibilidad del adulto de hacerse cargo. El docente que se instala en la queja y pretende desentenderse de esa responsabilidad por el mundo al que las nuevas generaciones llegan, está contribuyendo a una confrontación fallida. Está dejando a esa nueva generación sola. Y está consolidando el pasaje de una herencia que más que enriquecer, condena. Los adolescentes reclaman ese cuidado: "Les diría que tengan más paciencia, que escuchen más lo que pedimos, hacen lo que quieren porque son profesores", "O te dicen que no seas atrevido y te cortan todo y te jodés vos." "Música me gusta. Me siento que tengo mi espacio, que me presta atención. A los otros como que les molesto". "A los profesores no les diría nada porque ya traté. Me gasto hablando y todo sigue igual, no me dan bola. El mes pasado hablé con todos".

El cuidado del otro que queda depositado en la función del docente lo interpela ya no sólo desde lo pedagógico sino desde lo ético e incluso político, porque no hay nada que pueda hacer o dejar de hacer para desligarse de tal responsabilidad. Según Southwell (2013):

Ejercitarse en la práctica de discutir, argumentar y acordar perspectivas colectivas es de las acciones más cercanas al ejercicio democrático y la convivencia en un mundo complejo de relaciones y de distintos roles. Por el contrario, la experiencia de la arbitrariedad y la imposibilidad de ser respetado en sus convicciones, también tiene un efecto formativo de largo plazo, en la comprensión y la vivencia de los efectos desigualadores del poder y de las ventajas para quien lo detente. (p. 49)

El trabajo pedagógico es por excelencia el terreno en el que se juega una transmisión de la cultura que supere la mera reproducción y facilite la apropiación y transformación de la misma. Se trata entonces de llevar a la institución educativa y sus actores a su máximo potencial en una tarea que los involucre desde su subjetividad. La institución escuela provee

una oportunidad fuera de la vida familiar que no se logra de otras formas, en el sentido de que se constituye como espacio de encuentro entre generaciones, proponiendo una interacción sostenida en el tiempo y potencialmente de gran relevancia. En relación a este desafío, Southwell (s.f.) propone: "¿Cómo nos posicionamos los adultos, los educadores, facilitadores de esa interrelación con la cultura y el mundo? ¿Qué claves para entender el mundo estamos enseñando? ¿Qué saberes sobre el presente y perspectivas de futuro les estamos abriendo a nuestros alumnos?" (p. 3)

Si las nuevas generaciones están heredando un mundo con el que los adultos de hoy no pudieron hacer nada mejor, si no hay forma de saber qué camino les tocará recorrer, ¿para qué educar? Southwell (s.f.) dice:

Educamos para que ellos aprendan a vivir en el mundo, para que tengan más herramientas que los ayuden a ser felices, y para que puedan hacer algo mejor con lo que reciben de nosotros. Ahí es donde cobran sentido las preguntas sobre qué saberes acerca del mundo estamos transmitiendo, con qué actitud nos posicionamos ante ese mundo, y cuáles de sus rasgos ofrecen potencialidades nuevas. (p. 4)

En este sentido, la institución educativa deja de ser una "sala de espera" para el futuro y se vuelve andamiaje. La experiencia educativa cuida al tiempo que prepara al adolescente para el mundo, lo sostiene y acompaña, en un ambiente oportuno y respetando sus tiempos. El encuentro pedagógico se constituye como acontecimiento, que transforma y da sentido, y la tarea que se desarrolla entre generaciones se sostiene en y desde el intercambio, generando mejores condiciones y posibilitando el establecimiento de lazos que conformen nuevas redes.

- [Reflexiones finales](#)

La institución educativa atraviesa tiempos de crisis que proponen un punto de inflexión: un detenerse y pensarse. El trabajo desarrollado en el marco de la práctica fue asimismo una oportunidad de acercarnos a la realidad del liceo e identificar líneas clave desde las cuales pensarla. La posibilidad de conciliar el trabajo de investigación con la intervención permitió profundizar en la indagación y de cierto modo, que viviéramos por experiencia propia los encuentros y desencuentros que día a día viven docentes y estudiantes. Este acercamiento fue dando cuenta de dificultades pero también de oportunidades, algunas que ya esperábamos encontrar y otras que francamente nos sorprendieron.

El encuentro con los adolescentes no presentó mayores obstáculos en aquellos puntos que más nos inquietaban (tratamos de anticiparnos a su falta de interés o una mala recepción de las propuestas, cómo abordar posibles conductas disruptivas, etc.) y resultó un desafío en sentidos que no habíamos anticipado (principalmente en relación a la dificultad para lograr concretar los encuentros: la disponibilidad de los espacios físicos, las horas libres, la falta de disposición de algunos docentes, etc.) Encontrar una realidad que no coincidía con lo que esperábamos nos posicionó justamente en ese desafío de sentirnos más vulnerables y a merced de factores que no podíamos controlar, y nos dio una nueva perspectiva desde la cual pensar y procesar lo que iba sucediendo.

Fue desde esa experiencia que surge la selección y el análisis de lo que son apenas algunos hilos en la compleja trama institucional. Desde el encuentro construimos con los adolescentes una demanda y a partir de allí fundamentamos la planificación y el análisis de cada etapa de la práctica. Fue el proceso mismo de intervención el que sutilmente nos llevó a recuperar esa parte más singular y de alguna manera artesanal de "encontrarle la vuelta" para hacer que las cosas ocurran. Recorrimos personalmente el camino de "desarmarnos" antes del encuentro y confiar en lo que pudiera darse. Y a medida que se fue haciendo lugar para poner en juego esa multiplicidad de afectos que se despertaban en cada encuentro, adolescentes y adultos ganamos confianza y entusiasmo.

Las conclusiones que dejaban los últimos encuentros insistían en la gran necesidad de estos adolescentes de permitirse -y que se les permita- poner en juego lo propio en una interacción genuina, una interacción en la que se hizo evidente que lo más importante no era que viniéramos "de Psicología", sino la disposición, la escucha y el interés que encontraron en la propuesta. Allí se gesta la idea de pensar el vínculo pedagógico desde ese mismo ángulo y en función de las dificultades que los adolescentes manifestaban como una más de las aristas de la crisis que las instituciones educativas atraviesan.

Pensamos entonces en la tarea educativa desde su naturaleza y su finalidad: lo que potencialmente pueda desplegarse en el encuentro. El recorrido lleva inevitablemente a mirar al futuro, e invita con optimismo y expectativa a ser parte de las posibilidades que la educación inaugura. La apuesta es a un encuentro donde el adulto pueda asumir y valorar la importantísima función que desarrolla en la vida del adolescente y donde el liceo pueda basarse en lógicas renovadas, que no nieguen ni intenten modificar la naturaleza conflictiva, el sufrimiento y la ambigüedad de los procesos de aprender y crecer, pero que puedan ver más allá de ellos. Una propuesta de funcionamiento que se haga cargo e involucre al adolescente como protagonista de sus propios procesos, y en definitiva, lo afilie.

Referencias:

- Albónico, G. (2010). *Otra voz en la educación*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Alledière, N. (2004). *El vínculo profesor alumno: una lectura psicológica*. Buenos Aires, Biblos.
- Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós
- Cardoso, R., Correa, L. (1996). *Cuando la educación hace síntoma*. Montevideo: RocaViva.
- Cardozo, S. (2010). Tesis de maestría: *El comienzo del fin: desandando los caminos de la desafiliación escolar en la Educación Media*
- Castel, R. (2010) *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Buenos Aires.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familia perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Etchebehere, G. et al (2007). *La Educación Inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo: Psicolibros Universitario
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, P., Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.
- Frigerio, G., Poggi, M. (2004) *Las instituciones educativas: cara y ceca*. Buenos Aires. Troquel.
- Kaës, R. et al. (1996). [1989]. *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

- Kancyper y Goijman (1998). *Clínica psicoanalítica de niños y adolescentes*, Argentina, Lumen
- Kancyper, L. (2003) *La confrontación generacional*. Buenos Aires: Lumen Tercer Milenio.
- Kancyper, L. (2007) *Adolescencia: fin de la ingenuidad*. Buenos Aires: Lumen Tercer Milenio.
- Kaplun, G. (2008) *¿Educar ya fue?* Montevideo: Nordan Comunidad.
- Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Remedi, Eduardo (2004) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.
- Renau, M. D. (1988). *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Paidós.
- Rodulfo, R. (1995) *Trastornos narcisistas no psicóticos*. Buenos Aires: Paidós
- Skliar, C. (2008) *El cuidado del otro*. Recuperado de:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89916>
- Southwell, M., (s.f.) *Docentes : la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Recuperado de:
<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/96089>
- Southwell, M., (2013) *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Buenos Aires: Santillana.
- Tinto, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. *Review Of Educational Research*, 45, pp. 89-125.