



“Sujetos de la educación”

Una mirada desde la psicología a estudiantes que ingresan a Educación Básica Integrada.

Estudiante: Sheyla Aceredo. C.I: 3.173.073-5

Modalidad: Ensayo Académico.

Tutora: Mag. Grisel Prieto.

Revisora: Prof. Adj. Ana Carina Rodríguez

Facultad de Psicología

Universidad de la Republica

Montevideo-Uruguay.

Noviembre, 2024.

Agradecimientos:

Quisiera comenzar manifestando mi profundo agradecimiento a quien no dudo en ser mi tutora de Tesis la Mag. Grisel Prieto, ya que como docente ha enriquecido mi formación y como tutora ha logrado acompañarme y sostenerme en este proceso.

A mi familia, en especial a mis padres que han sido pilar fundamental para que siga luchando por la pasión que encontré en la Psicología. Mi madre una eterna luchadora siempre con su amor incondicional; y si bien hoy hay una "silla vacía" espero que donde estés puedas estar orgulloso, ya que cumplí la promesa de culminar este camino.

A mis hijos que tantas veces les quite tiempo y atención para poder seguir haciendo lo que tanto amo, en el entendido que sepan que hay que buscar su deseo y seguirlo, por lo demás siempre está mi amor incondicional.

A mis amigos, en especial a vos hermana de la vida, agradezco que estén en mi camino, han sido sostén, apoyo y un gran equipo al cual amo pertenecer.

Simplemente gracias a todos por compartir este viaje.

Tabla de contenido

Resumen.....	4
Introducción.....	6
Contexto social.....	7
Educación.....	8
Instituciones.....	12
Instituciones Educación Básica Integrada.....	14
Sujeto de la educación.....	18
Ese otro adolescente.....	20
Desde donde vemos a ese otro.....	27
Práctica profesional en el ámbito educativo.....	38
Concluyendo.....	42
Referencias.....	46

Resumen:

El presente ensayo propone poner la mirada en el sujeto de la educación, haciendo énfasis en aquellos estudiantes que ingresan a Educación básica integrada (EBI) en instituciones públicas.

Desde allí la reflexión acerca de quién es el sujeto que llega a la institución, una institución cargada de mandatos e historia, donde es menester poder cuestionar sus prácticas y su visión sobre ese sujeto de la educación y sobre los procesos de constitución subjetiva (Baquero y Terigi, 1996) que enmarcan la convivencia dentro de los centros.

Se pretende pensar la educación desde la otredad, referenciando ciertos conceptos que determinan las prácticas educativas así como también los principales actores, los métodos y la relevancia del rol del Psicólogo como parte de la institución educativa.

La educación desde la otredad nos habilita a pensar y reflexionar sobre la diversidad de sujetos de la educación, cuestionar aquellos supuestos que condicionan el vínculo educativo y promover una “una pedagogía (improbable) de la diferencia” (Skliar, 2019). Con esto la invitación es pensar de otros modos nuestra relación con ese otro sujeto de la educación, otros modos de estar en la educación y de poner nuestra especificidad como psicólogos desde una postura ética y comprometida apostando a la transformación del sujeto como protagonista de sus trayectorias.

Palabras claves: Educación- Sujetos- Otredad- hospitalidad-

Abstract.

This essay proposes to look at the subject of education, with emphasis on those students who enter Basic Secondary Education (EBI) in public institutions.

From there, the reflection about who is the subject that arrives to the institution, an institution loaded with mandates and history, where it is necessary to question its practices and its vision about the subject of education and about the processes of subjective constitution (Baquero and Terigi, 1996) that frame the coexistence within the centers.

We are invited to think about education from otherness, referencing certain concepts that determine educational practices as well as the main actors, methods and the relevance of the psychologist's role as part of the educational institution.

Education from otherness enables us to think and reflect on the diversity of subjects of education, to question those assumptions that condition the educational link and to promote "an (improbable) pedagogy of difference" (Skliar, 2019). With this, the invitation is to think in other ways our relationship with that other subject of education, other ways of being in education and to put our specificity as psychologists from an ethical and committed position betting on the transformation of the subject as protagonist of his trajectories.

Key words: Education - Subject - Otherness - hospitality

Introducción:

Este ensayo académico está enmarcado en el Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Se pretende aquí hacer una profundización sobre los sujetos de la educación desde la mirada de diferentes autores, como Martinis, Skliar, Terigi, teniendo como encuadre el ingreso de estos a las Instituciones educativas de Educación Básica Integral (EBI).

Para ello se hace necesario problematizar en el contexto social y educativo por el cual estamos transitando, acerca de las concepciones históricas que nos han puesto en este lugar hoy y que han impactado en nuestra forma de ver, estar y pensar, y principalmente en cómo nos posicionamos frente a este otro “sujeto de la educación”.

Partimos de una concepción que en palabras de Camors (2009) manifiesta “la educación es un derecho humano fundamental, que habilita a la vez el ejercicio de los demás derechos humanos” (p.25)

Siendo así recae sobre la educación un mandato de construir ciudadanía, y velar porque cada sujeto acceda a aquello que le corresponde por derecho.

Poner el foco en el sujeto de la educación desde una mirada integral nos aportará para salirnos de una postura simplista, es decir; no solo pensar al sujeto desde la etapa evolutiva por la cual transita y sus particularidades, sino poder conectar con las necesidades educativas de los mismos, y con la realidad social y cultural a la cual pertenecen.

Contexto social:

Uruguay es conocido por su estabilidad social y política, en estos 15 años se ha logrado impulsar e implementar políticas progresistas, apostando a una sociedad más justa y equitativa.

Los cambios tecnológicos han impactado fuertemente en las instituciones y en las diferentes formas de aprendizajes de los sujetos, siendo en 2007 donde se comienza a implementar el plan CEIBAL en las escuelas de todo el país, respondiendo a los avances globales. Con la misión de “Ser el centro de innovación educativa con tecnologías digitales de Uruguay, promoviendo la integración de la tecnología a la educación con el fin de mejorar los aprendizajes e impulsar procesos de innovación, inclusión y crecimiento personal”. (Ceibal, 2007)

En el año 2022 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) comienza a reformar las líneas que guiarán esta transformación educativa, según el Marco curricular Nacional- (MCN) de dicha entidad:

Entre los desafíos, el informe menciona la culminación de la educación obligatoria, la mejora de los niveles de competencia en lectura y matemática en educación media básica, la culminación de ciclos y la profundización de las líneas de trabajo que aportan a la equidad y en la inclusión de tecnologías con sentido educativo de forma sostenible y tendiendo a su universalización (p.16).

Todo ello ha sido muy controversial y ha generado diferentes discursos tanto en el plano político como técnico, siendo a favor o en contra, principalmente por el lugar que pasa a ocupar el sujeto de la educación, apelando a posibles carencias y vaciamiento en los contenidos y aprendizajes, donde la mirada está puesta ahora en el aprendizaje por competencias. En el MCN de la ANEP se puede visualizar desde ese enfoque a un sujeto competente como aquel que es capaz de internalizar “conocimientos, habilidades y actitudes para

responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación, en un entramado dinámico de esos recursos” (p.37).

Se puede pensar aquí en un nuevo sujeto, ese sujeto que responde a un nuevo orden y que debe ser preparado para un futuro, basado principalmente en que sus aprendizajes jueguen a favor de este sistema capitalista, consumista e individualista que caracteriza a la modernidad líquida (Bauman, 2000).

Educación

“La educación no es preparación para la vida, la educación es la vida misma.” Dewey (1938)

Partiendo de la educación entendida como el instrumento a través del cual la humanidad logra transmitir el amplio patrimonio histórico cultural (patrimonio de toda la humanidad) a las nuevas generaciones, es que se pretende hacer un recorrido por diferentes autores y escenarios, que ayuden a entender cómo es y ha sido la educación entendida desde esta y otras perspectivas.

Desde esta óptica se entiende que es a través de la educación que las nuevas generaciones acceden a algo de lo que les pertenece por derecho, por su propia condición humana, vista así la educación es un derecho a la humanidad.

En el marco de las nuevas condiciones económicas, sociales y culturales que imprimen una lógica de inclusión/exclusión social, la educación debe actuar como un “anti-destino” (Nuñez, 1999), la educación consiste en determinadas prácticas que posibiliten la redistribución cultural, para que todos puedan tener acceso a la herencia que les corresponde por derecho.

Haciendo un poco de historia podemos ver que la educación ha estado presente a lo largo de esta, acompañando e intentando adaptarse a cada época y a cada contexto socio- cultural.

Según Miranda (2000) se puede decir que lo educativo es:

Una práctica constitutiva del desarrollo de las sociedades humanas y (...) las instituciones que han cumplido la función de la educación de las nuevas generaciones se han modificado en relación a contextos históricos diferentes y a condiciones económicas, sociales y culturales particulares (p.1)

Estas modificaciones no solo se vieron plasmadas en las instituciones encargadas de llevar adelante la tarea educativa y que han ido variando a lo largo de la historia, sino también y fundamentalmente en aquellas concepciones que guían dicha práctica. Concepciones como por ejemplo, sujeto de la educación, el rol del educador/docente/maestro, metodologías, objetivos.

Podemos comenzar a transitar un recorrido tomando a diferentes autores que nos mostraran como se fueron dando estos cambios y cómo las concepciones de las cuales se parten serán fundamentales en los diferentes paradigmas.

Si retomamos la idea de Durkheim (1976) sobre educación este plantea que:

Educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica...(p.98)

Definición que pone al docente en un lugar de saber guiando su práctica por un objetivo que es un requerimiento social y político, marcado por el ambiente del cual proviene el educando, un educando que queda en un lugar de pasividad donde sus expectativas o motivaciones no cuentan a la hora de pensar lo educativo. Esta responde a una corriente que pone a la educación como el derecho de todos y el deber del

Estado, como un instrumento para transformar los súbditos en ciudadanos, responde a la educación llamada tradicional. (Saviani, 1984).

Tomando una definición de Dewey (1998, p.74) sobre educación partimos de que “Es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”.

El referido autor anuncia que “la educación para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo”. (1945, p.115)

Es así que surge la concepción del niño/a-adolescente como sujeto con posibilidades, con iniciativa, con capacidad de generar sus propias experiencias educativas y puede ser tenido en cuenta también desde sus diferencias.

Estos planteos de Dewey son ubicados dentro de lo que se llamó el movimiento de la Escuela Nueva (fines del siglo XIX, principios del XX). Los planteos de dicho movimiento se oponían a los de la “educación tradicional”, siendo su mayor crítica la concepción de sujeto que desde ésta se manejaba. La Escuela Nueva rompe con el concepto de sujeto como pasivo sobre el que se actúa depositando los contenidos necesarios para su adaptación al medio. Se ven interpeladas entonces las concepciones manejadas por la educación tradicional como ser los roles adjudicado y asumido por los educadores y educandos pero también los métodos que esta “educación tradicional” utiliza.

En este sentido Libaneo (1982) habla de una educación liberadora entendiendo a esta como:

Una actividad donde profesores y alumnos, mediatizados por la realidad que aprehenden y de la que extraen contenidos de aprendizaje, alcanzan un nivel de conciencia de esa misma realidad a fin de actuar sobre ella, en un sentido de transformación social (p.11)

Se plantea desde aquí que todo proceso de conocimiento se debe dar entre educador y educando como un auténtico diálogo, y que en ese encuentro lo que media son aquellos objetos cognoscibles que se desprenden de la propia vida de los sujetos de la educación.

Para ello se busca disminuir toda relación basada en la autoridad, se habla así de una relación no directiva, donde el educador para nada neutral hace las intervenciones que cree pertinente fomentando la crítica, la problematización, la concientización.

Por su lado la tendencia transformadora, apunta a que la educación pueda mediante ciertos mecanismos transformar las personalidades de los educandos generando la autogestión de los mismos, para que puedan trabajar como una fuerza instituyente y así modificar las realidades institucionales existentes. En la relación educativa también refiere a una no directiva, el docente es un facilitador en el progreso de la autonomía del alumno, así también los contenidos trabajados surgen de los intereses o necesidades de los grupos.

Al decir de Freire (1971) “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”. (p.1)

De aquí se desprende el concepto de educación liberadora, los mencionados autores la entienden como un proceso constante que se arma y se rearma en la praxis, reconociendo a los hombres como seres históricos, inacabados, entonces parte del hombre como ser inconcluso que se realiza dentro de una situación histórica que debe ser transformada a través de la praxis y la acción de educadores y educandos.

Teniendo presente estas ideas y teorías sobre la educación es que los referentes dentro de las instituciones pueden pensar su quehacer educativo, así como pensarse en la práctica misma siempre desde una concepción de hombre y de mundo que guiará dicha tarea.

Entendiendo que no hay neutralidad en la educación el tomar partido dependerá de la concepción desde la cual se le piensa, si se considera que el hombre es capaz de transformar su realidad, su mundo, éste va a ser el protagonista del cambio, en cambio si a ese otro se le supone como una objeto, nuestra acción educativa buscará simplemente domesticar al hombre.

Instituciones.

Cada institución es portadora de un mandato social y tiene la responsabilidad de movilizar sus recursos para crear una dinámica interna que permita y favorezca el cumplimiento de ese mandato.
Frigerio (et al., 1992)

Todo acto educativo es relacional y son las instituciones las que enmarcan el sistema de relaciones que se juegan en su interior. Es necesario poder analizar la misión principal de la institución, así como esta opera en el imaginario colectivo, como obstaculiza o facilita los procesos educativos de los sujetos para así reflexionar acerca de las prácticas que favorezcan la continuidad y sostenimiento de los sujetos en estos escenarios que suelen ser muy rígidos.

Según Fernández (1994):

Una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. Nos referimos a las normas-valor que adquieren fuerza en la organización social de un grupo o concreción de las normas-valor en establecimientos, la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual. (p.1)

Siguiendo esta línea de pensamiento Kaes et al. (1993) plantean a la institución como: "... el conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre: regula nuestras relaciones, nos preexiste y se impone a nosotros: se inscribe en la permanencia." (p. 22).

Los sujetos son institucionalizados desde su nacimiento, siendo la familia la primera institución que los inscribe en lo social, determinante de formas de pensar, estar, sentir en el mundo, acompañando este

proceso de socialización luego entra en juego la escuela, quien interioriza los mandatos sociales propios de una época histórica reproduciendo en su interior ciertas lógicas de moldeamiento y homogeneización.

Lourau (1988) define a la institución como una dialéctica de tres momentos: universal, particular y singular. Al pensarla como dialéctica que posee estos tres momentos lo que posibilita es relacionar pero también diferenciar estas dimensiones desde su heterogeneidad y desde allí generar estrategias para posibles intervenciones.

Desde este pensamiento Lourau (1988) plantea:

El momento de la universalidad es el de la unidad positiva del concepto. Dentro de ese momento el concepto es plenamente verdadero, vale decir, verdadero de manera abstracta y general. El salario y la familia son normas universales de la sociedad, hechos sociales positivos en lo abstracto; únicamente en lo abstracto. (p.10)

Aquí se puede ver como desde esta mirada se considera que toda verdad general deja de serlo en el momento que alguien se apropia y la transfiere a su mundo particular con circunstancias también particulares que difieren de su origen social. (Lourau, 1988).

Se hace hincapié en diferenciar lo particular de lo singular ya que el tomarlo como una única dimensión lleva a la oposición artificial entre lo universal y lo particular, no siendo esto lo que acontece en la práctica real, sino desde una visión idealista. Para ello Lourau (1988) entiende que “el momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal”. (p.10).

Se considera necesario reflexionar sobre cómo las instituciones educativas marcan y enmarcan al sujeto en lo social, en lo esperable, dejando huellas para el acontecer del mismo con otros.

En palabras de Taborda (2020):

Las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes. Las mismas, en tanto representan significaciones sociales contextuales e históricamente situados, operan como organizadores de sentidos y productoras de subjetividades. (p.50)

Instituciones de Educación Básica Integrada.

“Educar es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero”. Graciela Frigerio (2012, p.91)

Los distintos cambios socio-económico y culturales que se han gestado a lo largo de estos años hacen que estos impacten en las condiciones de vida, en la subjetividad siendo las instituciones educativas el lugar donde muchos de estos cambios se materializan y se reproducen.

Con la modernidad las instituciones educativas han experimentado también una serie de transformaciones significativas con el afán de adaptarse a las demandas de una sociedad que está en constante evolución. Surge aquí la Educación Obligatoria, de la mano de un Estado Nación moderno se comienza a desarrollar la obligatoriedad como un derecho para todos los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA). Así como también se promueve un curriculum diversificado apostando a trabajar las habilidades, necesidades e intereses teniendo en cuenta la singularidad de los estudiantes. (Feldman, 2015)

En palabra de Garay (2000, p.10) las instituciones:

(...) tienen una función esencial para los seres humanos- “función psíquica”, en tanto posibilitan el desarrollo de la identidad de cada sujeto singular; función de socialización, en tanto posibilitan la humanización en términos de “hacerse” un humano reconocible como miembro de una sociedad, y una cultura; función social en tanto posibilitan la constitución de cada sujeto como sujeto social, en el trabajo y las relaciones sociales; funciones aún más básicas como posibilitar, o no, el desarrollo biológica y la sobrevivencia al que, en la complejidad de las sociedades actuales, no se efectiviza sino en las tramas de instituciones (familiares, educativas, terapéuticas).

Se visualiza aquí como las instituciones generan valores, imponen normas, formas de ser, estar y sentir, y como enmarca el habitar las instituciones educativas desde ese lugar que no habilita a las diferencias, no existe flexibilidad, no da respuestas a los conflictos comprometiendo la existencia de ese sujeto dentro de la educación. Como plantea Fernández (1994, p.78) “funcionara entonces con los rasgos del problema cuya solución supuestamente está destinada a alcanzar: resistencia a las modificaciones, impotencia, imposibilidad de integración...”

Desde esta visión Arend (1998, citado por Carmona, 2008) plantea que las instituciones son escenarios propios:

Para la reproducción de las pautas culturales de la sociedad capitalista. Esto significa que el proceso de dominación político-ideológica se traslada al espacio educativo como cultura escolar, predominando la idea de que la producción mercantil es el fundamento de la educación del hombre”. (p. 128).

Siendo así se pone énfasis en que la educación será el instrumento para una mejora social y económica, dotando de status a aquellos sujetos que se instruyan para el mercado y sean productivos, no solo desde la

mano de obra calificada sino también desde la posibilidad de acceder a cargos que requieran saberes específicos y sean mejores remunerados.

Desde esta lógica también se puede hacer una doble lectura donde la exclusión es una opción casi necesaria ya que mantiene a su vez el orden establecido, cuestión que se visualiza cada vez más frente a la deserción, abandono y apatía de los sujetos que transitan por estas instituciones educativas.

Según Dutchasky y Corea (2002, p.83) estas instituciones se encuentran destituidas simbólicamente, percibiendo en ellas una falta de credibilidad principalmente en la capacidad de las mismas para fundar subjetividad en los sujetos. Desde allí plantean que en ellas conviven “las posiciones escolares desubjetivantes”, las “posiciones de resistencia” y las “posiciones de invención”.

En tanto se expresa que la desubjetivación alude a un sentimiento de impotencia, de no poder, de estancamiento frente a lo que nuevo que suele presentarse.

En esta línea Dutchasky y Corea (2002) expresan:

Ahora bien, el problema central de la educación hoy no es la fabricación de los sujetos. No es el componente autoritario de la cultura escolar lo que está en cuestión. El problema, a juzgar por los relatos docentes, es su impotencia enunciativa, que es igual a decir la desubjetivación de la tarea de enseñar. (p.85).

Es decir que lo potente de lo educativo queda simplemente en lo instituido y no en los docentes, siendo estos un síntoma de la pérdida de autoridad simbólica.

Con los cambios que se han gestado en lo social y que ha impactado fuertemente en la familia como matriz, se logra visualizar que no podemos pensar en los sujetos de antaño que transitaban por lo educativo desde un lugar de obediencia y sumisión, porque también se ha visto modificado ese sujeto dentro de las

relaciones más íntimas y primarias. De aquí también se puede dilucidar la separación inminente de la familia y las instituciones educativas. “El punto de inflexión es que las condiciones de enunciación del niño y del adolescente "modernos", esas condiciones que lo hicieron posible como una subjetividad instituida por la familia burguesa o por la escuela estatal, hoy están suspendidas” (Dutchasky y Corea, 2002, p.87).

Esta resistencia que plantean las autoras también se visualiza en los docentes, cuando a menudo quedan en la posición nostálgica de evocar estudiantes que ya no existen, de quedarse perplejos ante lo nuevo y no poder generar nuevos escenarios. Como plantean Dutchasky y Corea (2002): “La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso categorías abstractas o declarar que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas”. (p.88).

Otra de las características de las instituciones educativas es la invención, ya que se considera que es necesario poder introducir a los sujetos en otros escenarios, con otras significaciones aportando a la diversidad y a la singularidad. Siendo así se entiende que la invención hace referencia a producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y constituirnos como sujetos. (Dutchasky y Corea, 2002).

Sujeto de la Educación.

“Posicionarse desde el reconocimiento del otro como sujeto capaz de habitar una posibilidad supone asumir una posición marcada por una perspectiva ética”

Martinis (2006, p 4)

Hablar del educando implica tomar postura acerca de cómo se visualiza a ese otro, si se entiende que es un sujeto, un objeto, si se trabaja con él, para él, si se lo ve sólo desde nuestros supuestos o si se da lugar a conocerlo y saber de sus intereses.

Se considera que al hablar de ese otro-sujeto se hace referencia a aquello que no poseo, que no tengo, de cuestiones que no son las propias y que por ende parece ajeno a mí. Pero esa ajenidad hace referencia a lo planteado por Berenstein (2004) “en una relación significativa la ajenidad es todo registro del otro que no logramos inscribir como propios, no obstante lo cual, creyendo que es posible, hemos intentarlo hasta aceptar, nunca del todo, esa imposibilidad”. (p.35)

Lo que posibilita superar esa ajenidad es el vínculo, la presencia, lo que se va construyendo con ese otro, que se vuelve común a ambos, ya que tanto el otro como yo, nos establecemos como tales conjuntamente en el vínculo.

Se debería partir de un sujeto de posibilidades, de un sujeto capaz, de un sujeto que puede, y no partir desde la falta. En tanto según Martinis (2006): “Abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser un sujeto de la posibilidad. Ésta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente” (p.4)

Se hace necesario entonces tomar postura desde la posibilidad de ese sujeto y no desde la carencia, ya que si nuestra mirada educativa es desde el no poder del otro lo que generamos es mayor desigualdad.

Al hablar de sujeto de la educación como “sujeto de la posibilidad” (Martinis, 2006), puede agregarse entonces, un otro humano igual (a partir de su individualidad y diferencias que lo identifican como otro distinto), capaz de habitar la posibilidad, en el marco de un proyecto socioeducativo, de inclusión y oponible al concepto de “niño carente” a través del cual se renuncia a la posibilidad de educación.

Pensar al sujeto de la educación como sujeto de posibilidad nos permite entonces posicionarnos frente a un sujeto en proceso de humanización a través de la educación y pensarlo desde la carencia anula al sujeto a partir de la deshumanización por carencia.

Se puede entonces inferir que el primer concepto habilita la posibilidad educativa y socializante, en tanto el segundo provoca la desaparición del protagonista del proceso educativo, y sin sujeto de la educación, dicho proceso también desaparece.

Si el sujeto de la educación, es un sujeto dispuesto a “ser parte y tomar parte de la cultura plural de su época” (Núñez, 2005, p. 10) y la disponibilidad de esta es responsabilidad de las generaciones adultas, entonces la mirada de la educación es fundamental para definir la existencia misma del proceso socioeducativo.

Para que algo de lo educativo suceda el sujeto debe consentir ser educado, aunque ese consentimiento no nos libraré de las resistencias propias de cualquier relación. Resistencia que se deben tener presentes así como pensarlas y re-pensarlas para a partir de ellas conocer más al otro e intentar desde allí proponer un camino conjunto a recorrer.

Medel tomando una idea de Meirieu (2001) plantea: “Nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro” (p.50)

Significa que también se debe dejar de lado nuestro afán de dominación, no pretender dominar al otro ni tomar el control de su destino, no querer “fabricar” sino trabajar para que ese otro pueda “hacerse obra a sí mismo”.

Ese otro adolescente.

“Siempre he tenido la sensación de que todos estamos más o menos solos en la vida, sobre todo en la adolescencia”.

Robert Cormier. (2003)

Cuando se habla de adolescencias solemos hacer referencias a una etapa evolutiva caracterizada por cambios, estos se dan en lo corporal, en lo psicológico, en lo social. Denota esta una época de transición entre la niñez y la adultez. Se puede dar cuenta que esta mirada ha ido variando e incluyendo algunas dimensiones para pensar su definición.

Es así que se puede pensar que hay dos miradas muy definidas en torno al tema, una mirada que se piensa desde lo evolutivo y responde a pensar la adolescencia como un ciclo vital de pasaje de una etapa a la otra donde está apuntalada en los cambios físicos y psíquicos principalmente que generan determinadas problemáticas en el adolescente, como ser los duelos típicos de la adolescencia, la inestabilidad emocional, y la búsqueda de identidad

En tanto la otra mirada, que apunta más a lo social, pone énfasis en el desarrollo de ese adolescente, siendo capaz de diferenciar esta etapa de las demás y mostrando estos cambios como posibilidades, poniendo al sujeto adolescente como protagonista de este momento vital.

Para seguir pensando las adolescencias se hace necesario conocer cuáles son estos cambios a nivel físico; ellos son los más visibles y muchas veces lo que le afecta más al adolescente porque impacta principalmente sobre su imagen y sobre lo que los otros ven de él.

Al detenerse a pensar en los cambios a nivel psicológico se puede ver como estos cambios físicos impactan en la psiquis del sujeto, ya que debe aprender a asimilar su nueva imagen, cosa que produce angustia en el adolescente ya que su psiquismo no coincide con el cuerpo en este momento de su vida.

Así el adolescente debe manejar en esta etapa dos situaciones paralelas y discordantes: la de su "yo corporal y la de su yo psicológico" (Bleichmar, 2002) momento en el cual hay mayor confusión debido a la búsqueda de su identidad. En palabras de (Mas Colombo, 2001) "Este cuerpo desplegado en el mundo permite la estructuración de un yo psíquico. La identidad del yo psíquico, conjuntamente y al mismo tiempo que la identidad del yo corporal, nos muestra la identidad del yo social" (p.6).

El adolescente no sabe lo que es; si es adulto o si es niño, en esa transición solemos describir como "crisis" esa confusión. Es así que lo principal en esta etapa es que el adolescente la transitará en una constante búsqueda de su propia identidad, el egocentrismo y el idealismo marcará las acciones y los pensamientos del adolescente llevando la mayoría de las veces a las mayores confrontaciones con el mundo adulto.

Al hablar de confrontación se puede decir que es esta la característica que define en mayor medida a la adolescencia, el adolescente busca confrontar todo el tiempo y es necesario que encuentre adultos que puedan sostener esa confrontación. Se toma las palabras de Winnicott (1972) para decir que "donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable..." (p.193).

Con esto se hace referencia a que el mundo adulto deberá ser capaz de confrontar con el adolescente ya que esa confrontación opera como un diferenciador entre adultos y adolescentes, desde ese lugar hay que

resignificarlo, así como también resignificar las conductas agresivas que pone en juego el adolescente a la hora de confrontar.

En palabras de Tavolara (2005) “La construcción de la identidad está afectada por las expectativas y las oportunidades sociales que encuentra el sujeto”. (p 192).

Y esto propone pensar que el adolescente se construye en la interacción con el otro, con los grupos de pares, con los escenarios educativos por los cuales circula, por los escenarios de esparcimiento a los cuales se hace habitué, entonces no podemos obviar que el ser adolescente es una construcción y que responde a una época determinada y a una sociedad determinada. Siendo así se puede plantear la idea de la adolescencia como una construcción social que responde a una época determinada con mandatos sociales y morales también enmarcados en una determinada sociedad que va a dibujar en cierta manera la forma de “ser adolescente”.

Al decir de Lahore (2005):

Los factores políticos, socioeconómicos y culturales caracterizan y condicionan la manera de vivir la adolescencia para cada sujeto. Intentar establecer características generales que definan en su totalidad a esta etapa evolutiva del ser humano nos enfrenta ante el riesgo de desconocer la complejidad y la diversidad de la misma. (p.58)

Con esto se hace alusión a que se debería de hablar de Adolescencias y no de adolescencia, al decir de Ramos (2015):

La adolescencia no es un todo homogéneo y universal, a diferencia de los postulados de los enfoques tradicionales. Por tal motivo se utiliza también la expresión “adolescencias” para mostrar la pluralidad y diversidad que encierra este colectivo. Las características de cada adolescente son producto de un cúmulo de interacciones entre lo individual y lo social en donde las categorías de

sexo, género, edad, nivel socioeconómico, lugar de procedencia y residencia, etnia, orientación sexual entre otros se articulan de manera compleja. (p.17)

Al hablar sobre este mismo concepto y retomando una idea de Tavolara (2005) se plantea que:

Existen diferentes formas de ser adolescente que dependen de: contexto, género, clase, etcétera.

No debemos hablar hoy de adolescencia sino de adolescencias. Más importante aún, si bien se dan rasgos comunes no hay un modelo único de sujeto, cada uno producirá su propia forma de ser y estar en el mundo de acuerdo a su historia particular: (p.190)

Por lo tanto el plural busca resaltar que existen diversas maneras en las cuales esta etapa puede ser vivida, no existe un único y definitivo modo de ser adolescente. Todos los seres humanos viven diferentes realidades, diferentes procesos madurativos, se tienen diferentes subjetividades y es así que no se puede hablar de una única forma de ser adolescente aunque compartan iguales características.

Si recordamos ideas de Bourdieu (2000) se puede pensar que:

Los conceptos de adolescencia y juventud corresponden a una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas y procesos históricos y sociales han ido adquiriendo denotaciones y delimitaciones diferentes: «la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos (p.164).

Es claro que suele esta etapa convertirse en objeto de estudio principalmente de la psicología y de la biología por los cambios que en la misma se dan, pero la parte social que atraviesa a los adolescentes es significativa a la hora de poder analizar o conceptualizar esta etapa. Somos seres sociales y así se considera al igual que Ação Educativa (2002) plantea que:

El concepto de adolescencia es una construcción social. A la par de las intensas transformaciones biológicas que caracterizan esa fase de la vida, y que son universales, participan de ese concepto elementos culturales que varían a lo largo del tiempo, de una sociedad a otra y, dentro de una

misma sociedad, de un grupo a otro. Es a partir de las representaciones que cada sociedad construye al respecto de la adolescencia, por tanto, que se definen las responsabilidades y los derechos que deben ser atribuidos a las personas en esa franja etaria y el modo como tales derechos deben ser protegidos. (p.7).

Si se toma a la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y se presta atención a su artículo primero se puede apreciar que define como niño a todo ser humano menor de dieciocho años, pero también deja claro que existen ciertas diferencias a la hora de hablar de niños y de adolescentes. Siendo así, al hablar de adolescencia se esboza que:

En la adolescencia entran en juego aspectos como el desarrollo de la identidad, el creciente sentido de la autonomía y de capacidad tanto para el cuestionamiento del sistema de referencias como para la interacción con la sociedad. La necesidad de pertenencia expresada en la agrupación con sus pares es un referente de su identidad, un espacio de diferenciación con el mundo adulto. (CDN, 1989)

Se hace necesario también definir las edades de las cuales hablamos y es así que el Código de la Niñez y la Adolescencia en Uruguay (2004) en su capítulo uno expresa “A los efectos de la aplicación de este Código, se entiende por niño a todo ser humano hasta los trece años de edad y por adolescente a los mayores de trece y menores de dieciocho años de edad”. (p.1)

En este nuevo marco jurídico y social que responde a la doctrina de la protección integral del niño y el adolescente aparecen ellos como poseedores de ciertos derechos específicos. Al hablar de adolescentes como sujetos sociales de derecho, se le reconoce su poder de acción y participación. Y este nuevo discurso operante es el que comenzará a modificar el accionar de determinadas instituciones y agentes sociales involucrados en el tema.

Una nueva mirada que pone a ese adolescente como actor principal de sus propios recorridos y actos sociales como ya decía Lahore (2005):

El ser humano en tanto sujeto social debe llegar a ser actor social.

Subjectum en latín tiene dos acepciones posibles: estar sujeto, sometido; ser actor, protagonista. La primera se centra en la necesidad, la segunda surge por contraposición con objeto, dándole al sujeto un nuevo sentido. (p.4).

Pensando y poniendo al adolescente como un sujeto de derecho se le brinda la posibilidad de convertirse en actor social, protagonista de sus recorridos y trayectos educativos, sociales, culturales.

Se viene planteando las características principales de la adolescencia, los adolescentes como sujetos de derechos y deberes, y de porqué, no debemos ser reduccionistas a la hora de pensar las adolescencias. Con esto se expresa que hay muchas variables que inciden para que existan diferentes adolescencias y es necesario partir de un concepto multicausal.

Si bien al inmiscuirnos en la práctica se dificulta no generalizar, también a la hora de investigar y acercarnos a datos más taxonómicos lo mismo sucede. Partimos de ideas y preconceptos ya formados, que luego se desdibujan en la cotidianidad de la tarea con el adolescente, no es errónea la idea de que muchos de los adolescentes con los cuales la educación pública trabaja son de estratos bajos y con problemáticas muy marcadas. Inmiscuidos en crisis sobre crisis como plantea Urresti (2000), ya que no solo están en crisis por la etapa por la cual transitan sino también por vivir en situación de marginalidad, de vulnerabilidad.

Excluidos, sin acceso a lo que por derecho le corresponde, muchas veces con necesidades básicas insatisfechas como ser salud, vivienda, alimentación, ni que hablar con la educación.

En realidad suelen recaer sobre el hombro de los adolescentes las miserias de sus padres, y se continúa generando la reproducción constante de la pobreza, la marginalidad y la exclusión, donde ni las instituciones educativas ni el propio estado están pudiendo incidir favorablemente en estas situaciones.

Se puede traer a dialogar con esta idea la palabra de Rodríguez (2014):

[...]Los procesos de construcción de subjetividad de estos adolescentes en procesos de exclusión social suponen que el universo simbólico de la comunidad, del barrio, de la calle, no se corresponde con el universo simbólico que impone el sistema formal de educación. Y por lo tanto la institución de la educación carece de sentido simbólico potente para estos adolescentes. Identificamos entonces tres tipos de factores claves: la baja expectativa en el sistema educativo como generador de movilidad social, el grado de formación-actualización docente y la capacidad de los centros educativos para abordar este tipo de problemáticas. (s/p)

Como referentes en lo educativo se tiene la posibilidad de trabajar con estos adolescentes acompañándolos en su proceso de construcción, ese proceso en el cual el grupo de pares suele ser fundamental a la hora de afirmar su identidad, muchas veces buscará parecerse tanto a los otros que se confundirá sin saber realmente quien es. Los adultos son de suma importancia en este proceso porque si bien ellos buscarán la confrontación nosotros estaremos dispuestos a confrontar desde la habilitación, deberemos de usar nuestras herramientas teórico-prácticas para poder establecer una relación basada en la confianza donde ellos se sientan seguros y capaces de buscar y realizar sus propios recorridos, darles un lugar protagónico posibilitando su derecho a participar en lo social amplio.

Silva y Fryd (2005) plantean que:

La centralidad que define el encuentro con el adolescente remite a la oferta de un lugar diferente, para motivar con lo que la cultura tiene para mostrarle y lo que él puede hacer en ella, para habilitarle el acceso a espacios que son de su interés y a lo que por derecho le corresponde acceder (p.20).

Así que seguramente ofrecerle espacios que ellos deseen ocupar y apropiarse será uno de los desafíos propios de la educación y de los referentes educativos de las instituciones.

Desde donde “vemos” ese otro...

“Siempre voy a estar relacionándome con el otro desde un lugar propio. Pero en la medida que pueda abrir la puerta a ese otro lo máximo posible, al que no se la abriría el otro me transforma”.

Darío Sztajnszrajber (2016, p.11)

Hablar de Sujeto de la educación nos enmarca en instituciones ya sean de educación formal como no formal, pensar en estos sujetos desde las instituciones de EBI nos lleva a cuestionarnos en cómo los mandatos sociales, políticos y económicos aterrizan en las mismas. Así como también que se espera de ese sujeto, tanto la institución como los equipos de trabajo que las conforman. Pensar al sujeto de la educación nos remite en primer lugar a un sujeto de derecho, donde el rol de muchos profesionales se basa en generar ciudadanos críticos y funcionales al sistema. Desde allí se intentará desanudar las tramas que entran en juego en estas relaciones, las tensiones existentes y las formas de pensar esta realidad desde una mirada compleja e integral no remitiéndose únicamente a la apropiación de saberes. Para ello es necesario pensar en cómo juegan las representaciones que traemos, como plantea Duschatzky (2008, p.2)

El supuesto era que el docente, ejercía autoridad, que la autoridad era delegada por un poder, que era el poder del estado, pero que a su vez esa autoridad era efectiva, porque un docente se paraba frente a un aula y de manera más crítica o menos crítica, más aburrida o menos aburrida, se producían algo en común entre esos alumnos y ese docente. Ese era un supuesto, y este supuesto fue activo durante un periodo histórico determinado.

Estas representaciones marcan y dejan huellas subjetivas sobre las formas de hacer, estar y sentir en determinado contexto. El docente suelen ser representante del poder institucional, con un supuesto saber y cierta expertisse. Esos supuestos también recaen en los sujetos de la educación, se espera sujetos atentos,

con voluntad de aprender, que esté disponible en ese proceso de enseñanza-aprendizaje. “Un chico que transita por la experiencia de ley, cuando se sienta en un aula, se supone que está atento a las consignas del docente, más divertidas, menos divertidas, más amplias, más creativas, pero está atento a esto”.

(Duschatzky, 2008, p.2).

Cuando estos supuestos no coinciden con la realidad se da lo que Lewkowicz (2004) llama “Desacople subjetivo” haciendo referencia a la interpelación y la respuesta, es decir entre el alumno que el docente supone/espera y el alumno real/que llega.

Ese otro que llega a la institución educativa casi nunca es el que el profesional espera, es un sujeto cargado de historia y experiencias que muchas veces han hecho que los tránsitos por las diferentes instituciones no sean experiencias satisfactorias, han impactado en su subjetividad de diferente manera. Aquí hay que detenerse a pensar cómo juegan los lazos establecidos por el sujeto de la educación con aquellos factores que lo han atravesado, la sociedad espera algo de ese sujeto, un ciudadano capaz de ser crítico y hacer uso de su participación, más allá de ser funcional a las lógicas de mercado.

Todos provenimos de instituciones que nos marca y nos enmarca subjetivamente, es necesario tener en cuenta la historia de filiación de los sujetos, de esa familia con la educación, el valor que se le concede, las frustraciones familiares en lo educativo, las buenas experiencias y descifrar las repeticiones inconscientes que muchas veces seguimos realizando como sujetos en la educación.

En educación es necesario preguntarse ¿qué pasa con el que busca incansablemente y en pro de los derechos integrar a ese otro? y si en esa integración no hay una pérdida de identidad del sujeto integrado. ¿Qué debe dejar de ser ese otro para estar integrado?, y ¿Qué experiencias dejan huellas en él?

Al decir de Ruiz (2017):

La educación media no se constituye como experiencia ni constituye experiencia vital. Representan a la institución educativa como un «lugar que no es para ellos». La huella educativa aparece en tanto relación con los pares, en la puerta del liceo, des-encuentro docente-estudiante, aburrimiento, encierro, etc. (p.52).

Se debe entonces reflexionar sobre la importancia de las relaciones que establece el sujeto de la educación tanto con el grupo de pares y con “otros” espacios que aun no siendo formales funcionan como espacios educativos. La esquina, el club deportivo, el centro juvenil, la puerta del liceo suelen ser lugares a los cuales los adolescentes y jóvenes le adjudican un significado, viven experiencias significantes y logran ser ellos mismos sin necesidad de abandonar lo que son para pertenecer o encajar en lo que esta normatizado desde la institución educativa.

Al hacer una lectura un poco más profunda se puede inferir que este desencuentro entre lo institucional y el sujeto que llega es un factor que influye en las posibles causas de desafiliación. Se plantean diferencias entre los conceptos de desafiliación y deserción, y en el entendido que hay diferencias más profundas que las conceptuales se hace necesario hablar de desafiliación y no de deserción.

En palabras de Fernández (2010):

Definimos la desafiliación como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela.(p.25).

Se hace importante indagar sobre el significado de estar filiado, que implica esa filiación y si realmente el sujeto puede visualizar esta experiencia como positiva en sus trayectorias educativas, sociales, pero sobre todo como juega esto en sus proyectos de vida o en su vida con proyectos.

Quedar filiado a la institución educativa mantiene la esperanza, posibilita el sostén de la ilusión de la movilidad social. En tanto quedar fuera, desafiado del sistema educativo formal, implica renunciar a esa ilusión y aceptar un lugar social con condiciones de vida desfavorables. A nuestro entender este funcionamiento explica, al menos en parte ese estar en espera, o a la espera, de un cambio, que algo suceda casi del orden de lo mágico. (Ruiz, 2017, p.101)

Siendo así se entiende que ese cambio se puede comenzar a gestar siempre y cuando se coloque al sujeto de la educación en el centro, con una mirada puesta en la educación como anti-destino, rompiendo con la idea de un sujeto carente y dando lugar al sujeto de posibilidades. Se hace énfasis en la necesidad de pensar cómo las instituciones y los equipos reciben y alojan a la otredad, que esperan de ellos, y específicamente en la relación educativa, qué elementos entran en juego para pensar la otredad y la alteridad fomentando significativas experiencias educativas. Desde una educación que busca normalizar al otro, hacerlo servil a lo que se espera de él como ciudadano es que se generan prácticas que anulan al otro, que tratan de dar lo que no tienen y enseñar lo que no saben.

Promueve una mirada muy reduccionista del sujeto y de sus procesos en tanto no se considera que cada sujeto trae consigo determinados saberes, más o menos valiosos para los fines de la educación, así como también se da por entendido que todos los sujetos necesitan y esperan lo mismo de los procesos educativos, y de las instituciones.

Pero entonces, ¿qué se sabe de ese otro? ¿Cuánto suponemos de él y su realidad? ¿Cuánto suponemos desde nuestros preconceptos? Pero sobre todo, ¿cuánto ese otro nos interpela?

Plantea Skliar (2012):

Ignoramos al otro, ignoramos lo otro. De algún modo la ignorancia acerca del otro sobrevive a veces por demasiada proximidad, demasiado saber y otras veces, claro está, por exceso de sospecha, por sospechar de la existencia del otro en términos equivalentes a la existencia del uno. Pero también puede haber una ignorancia voluntaria, deseable, es decir, renunciar a querer conocer al otro -en los términos en que la palabra conocer se echa rodar en lo político y en lo educativo, claro- para comenzar a estar con el otro. (p.180)

Son muchas las veces que se cuestiona cuánto sabemos de ese otro, se pretende definir quién es desde la información que vamos recolectando de ese sujeto, pero en realidad cuando se da un encuentro real esos lugares se borran desde la mismidad, cuando existe en la relación la posibilidad de dejar de lado los preconceptos y permitirnos el encuentro, ya no hay que preguntarse por ese otro sino construir en conjunto.

Al decir de García Molina, (2008, p.200):

Me parece que la educación no es el lugar adecuado para estar siempre interrogándose sobre ¿quién somos? Ni sobre nuestra identidad. La educación puede ser también un lugar para preguntarnos cómo comunicar o transmitir a, cómo conversar con, desconocidos (...) Algunas veces me ha parecido detectar, en los rostros de aquellos con quienes he ejercido la profesión de educador, una especie de desafío: —No trates de adivinar quién soy, qué quiero, desde dónde hablo. No trates de buscar categorías que me encierren. No te esfuerces por encasillarme de ninguna manera. ¿Qué conseguirás con eso? ¿Entenderme mejor? ¿Educarme mejor? No pierdas mi tiempo y tus energías en intentar comprender quién soy. Soy cualquiera.

Suele suceder en las Instituciones educativas, en el encuentro cotidiano con ese otro que se nos hace necesario descifrarlo para poder planificar, sistematizar y generar teorías sobre el mismo, pero la pregunta sería, ¿Cuánto se deja librado al azar para que algo novedoso suceda?

También, como referentes educativos es necesario pensar cómo se puede salir del lugar de dominación y moldeamiento para dar paso al aceptar a ese otro “cualquiera” desde su singularidad y su historia sin el afán de cambiarlo al considerar que se supone lo que es mejor para el/ella.

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo.

Apostrofar a alguien para decirle: ‘Te voy a enseñar a vivir’, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte [...] ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007, p. 21).

En palabras de Skliar (2010, p.149) se puede reflexionar sobre la necesidad de pensar en la convivencia dentro de los centros educativos:

Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora bien: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)? ¿Y qué efectos podrían producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Se hace necesario entonces pensar esa convivencia dentro de los centros educativos como oportunidad, como encuentro con otro, con otros. Una convivencia que nos posibilita un acercamiento a una realidad otra

que no es la mía, una cercanía que plantea también límites para no afectar la alteridad del otro. Siendo así esa convivencia posibilitará diferentes experiencias en el sujeto, algunas muy significativas, algunas desagradables, algunas que pasarán sin dejar tanta huella.

Se considera preciso hablar de alteridad conjuntamente con experiencia, ya que se entiende a la experiencia como “eso que me pasa” en palabras de Larrosa (2009):

La experiencia supone en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y “algo que no soy yo” significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. (p.14)

En tanto se puede definir desde esta mirada a la alteridad como eso que me pasa y que eso tiene que ser “otra cosa que yo”. “No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro” (Larrosa, 2009, p.15)

Blanchot expone que “Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial; quiero decir que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía” (1971, p.328)

Ese otro que llega a la institución suele ser para la mayoría un extranjero, alguien diferente que no encaja en esa realidad tan naturalizada, la extrañeza de ese otro interpela la normalidad propia de la institución.

En palabras de Rancière (2003 citado en Kohan, 2007): “La extranjería, la extrañeza y la otredad, son incompatibles con toda y cualquier institución” (p. 19).

Se entiende aquí que lo legitimado de las instituciones educativas reafirma la identidad, excluyendo al otro.

En tanto ahí surge la idea de hospitalidad asociada al extranjero, cuando se pretende que el otro se adecue a

nosotros a nuestra lengua, nuestras costumbres, lo que se consigue es matar al extranjero, excluyendo al otro, despojándolo de todo lo que es.

En educación hospitalidad y hostilidad muchas veces pueden ir de la mano, Albuquerque (2016), plantea que:

Pensar la educación desde la perspectiva de la hospitalidad demanda construir nuevas formas de relación entre saber y poder al igual que inventar nuevos modos de enseñar y aprender. La presencia del otro como diferencia transforma los espacios educativos en un lugar de convivencia plural. Sin embargo, esta diferencia plural despierta sentimientos de amenaza y hostilidad (p. 418).

Es en este marco donde se juegan ciertas tensiones entre los discursos de tolerancia y aceptación por lo diverso del otro, la necesidad imperante de incluir se termina difuminando con las normas y reglas propias de las instituciones que pujan por homogenizar.

Tomando palabras de Skliar (2006):

Tal vez la preocupación, la responsabilidad, por el otro se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que nada pide a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación “a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos”. Por eso la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica. (p.8)

Siendo así, cabe preguntarse si es posible acoger realmente a ese otro, a ese extranjero, en mi propio lugar, pero hacerlo sin condicionar ni controlar.

Esto es lo que Derrida (2000) llama la hospitalidad incondicional o también Ley de la hospitalidad, en el sentido de orden esencial. La hospitalidad, entonces “exige que yo abra mi casa y que dé no sólo al

extranjero (...) sino al otro absoluto, desconocido, anónimo, y que le dé lugar, lo deje venir, lo deje llegar, y tener lugar en el lugar que le ofrezco, sin pedirle ni reciprocidad.” (Derrida, 2000, p.31)

Si se piensa a las instituciones educativas sin ese sentido de acogimiento y hospitalidad, es poco lo que realmente se le puede ofrecer a ese otro, a esos otros. Aniquilamos así cualquier intento ético en nuestro quehacer educativo.

Sin hospitalidad la existencia no es posible o deseable de vivir y cuando hay procesos de dominio en los cuales se justifica el orden por la exterminación del otro, la hospitalidad se aniquila de tal modo que toda ética pierde su significado y por ende la posibilidad de un sentido de vida. (García, 2011, p.2)

Si se continúa con esta lógica de pensamiento se hace necesario pensar en lo que refiere a los llamados “Gestos mínimos” en educación y como estos apuntalan nuestro quehacer con los sujetos y nos “abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre ‘eso qué pasa’, ‘eso que nos pasa’ en la educación a diario” (Skliar, 2011, p.20).

En esta misma línea Aguilar (2017) plantea:

El acto de educar requiere la realización de ciertos gestos. Los gestos son aspectos sutiles de la relación pedagógica que pueden modificar vínculos, generar aperturas, dar lugar a posibilidades de abordaje no previstas. En la realización de estos gestos puede estar presente la palabra, pero incluyen también la postura corporal, la actitud ante el acto de educar y ante los otros. (p.1)

En este sentido, Skliar (2011) afirma: “Nos hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera. Algunos de estos gestos necesarios, imprescindibles, tienen que ver con “dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar”(p.22).

Desde esta visión la idea es educar no a todos, sino a cualquiera y a cada uno, saliéndonos del sentido abstracto. Aguilar (2017) en su trabajo con Maestras comunitarias (MC) y recogiendo sus voces, y sus

prácticas educativas, plantea que los gestos mínimos en lo educativo son de suma importancia, reconocer los gestos cotidianos y los gestos ausentes posibilitan poner en juego otros gestos que favorecerían el acto educativo y los diferentes tránsitos de los sujetos por las instituciones. Desde aquí se puede pensar sobre un gesto con gran relevancia como sería el gesto del Atrevimiento, “atreverse a educar, un gesto que puede ser un salto al vacío pero con convicción, con decisión. Romper los moldes de lo establecido, probar, experimentar, atreverse” (p.1).

El segundo gesto enunciado por dicho autor es el de Recibimiento:

Salir al encuentro del otro, salir y expresar, con su trabajo, que ellos (los otros) cuentan y son importantes. Este gesto de «mostrar con su trabajo» es lo que decimos respecto al acto educativo, el acto que enseña; para quien desea mostrar algo (hacer un gesto que enseña algo) alcanza con posicionarse desde otro lugar, ir al encuentro del otro y realizar el gesto, enseñar. (Aguilar, 2018, p.55).

Esto demuestra la necesidad de hospitalidad, de generar confianza en esos otros que llegan desde un lugar que es nos es ajeno pero que se puede resignificar desde la escucha y el respeto.

De la mano del gesto nombrado anteriormente, encontramos el gesto de Reconocimiento, tan necesario en lo educativo como cualquier otro. Se puede pensar al sujeto como otro cualquiera, con un nombre, ser reconocido por ese nombre, pero sobre todo ser reconocido como sujeto de posibilidad.

En esta misma línea Pennac (2008) expresa:

No puedo prescindir de pasar lista [...], aunque tenga prisa. Recitar una lista de nombres como si contara ovejas, no es posible. Llamo a mis bribones mirándoles, les recibo, les nombro uno a uno, y escucho su respuesta. Al fin de cuentas, la lista es el único momento del día en que el profesor tiene la ocasión de dirigirse a cada uno de sus alumnos, aunque solo sea pronunciando su nombre. Un mínimo segundo en el que el alumno debe sentir que existe para mí, él y no otro (p.77).

He aquí la importancia no solo de ser nombrado sino de ser parte, de estar juntos, y ser reconocido desde su diversidad, siendo cualquiera.

En la misma línea Frigerio (2006) plantea que la forma de concebir al sujeto de la educación puede ser “una habilitación a un futuro a construir o una condena que los encadene a un origen no elegido” (p. 321).

Por tal motivo se hace necesario habilitar espacios donde el sujeto se sienta protagonista, espacios que acceda a habitarlos y transformarlos.

Se hace necesario también pensar en aquellos gestos que van de lo individual a lo colectivo, como ya lo planteaba Aguilar (2008):

De pronto, quizás de manera imperceptible, el otro es el propio movimiento, y la acción, el dicho, el hecho, la actitud, el acontecimiento deja de ser individual para volverse colectivo. Este es el gesto de desprendimiento, de los más generosos, complejos y preciosos de la tarea de enseñar. Con esto no queremos decir que no importa quién realiza el primer gesto. Es más que necesario, imprescindible, sobre todas las cosas tomar conciencia de la necesidad de generar esos gestos. Esto nos coloca en un lugar de notoria incidencia. Es el primer gesto de todos, aquel que tiene que ver con asumir el rol. Lo que digo es que en cierto momento el movimiento de uno ha de ser continuado por un otro y hacerse colectivo. (p.57).

Se puede desde esta mirada, pensar en los movimientos que generan los equipos que llevan adelante ciertos proyectos institucionales y que buscan promover el encuentro con otros actores de forma colaborativa, priorizando lo colectivo.

El saber que recae sobre los referentes educativos los coloca en un lugar de poder, y el poder cuestionarse y reflexionar sobre dichas prácticas educativas y sobre como visualizamos al sujeto de la educación consiste en un acto ético que sostendrá estas prácticas. Es así que se debe obviar la idea de dominación y moldeamiento para dar lugar a la transformación.

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio [...] El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos [...] La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio.(Levinas,1993, p.129).

Esto implica, no querer hacer del otro un tema a abordar considerando que se ha teorizado sobre él y cuanto se sabe, a qué categoría pertenece, y cuáles son sus necesidades, sino en relación con ese sujeto dar lugar a descubrir las marcas subjetivas e identitarias que lo particularizan. En palabras de Skliar, (2017) “La obsesión por la identidad del otro impide que haya una mirada acerca de lo que ocurre en el entre-nosotros”. (p.58). Por ello se considera necesario pensar ese acontecimiento que nos atraviesa, que nos interpela y desdibuja nuestro “yo” como un acontecimiento ético, donde ya no solo importa el saber que cada uno trae, sino los saberes contruidos juntos.

Práctica profesional en el ámbito educativo.

“La educación es lo que sobrevive cuando lo aprendido ha sido olvidado”.

(Skinner,1990)

Al hablar de educación y especialmente de aquellos dispositivos que llevan la misión de educar lo primero que sobresale es la evaluación de los aprendizajes de aquellos sujetos que por ellas transitan. Aprendizajes basados en la reproducción de la información que se les traspasa promoviendo aprendizajes que homogenizan, más que aquellos que buscan transformación.

Al decir de Taborda y Leoz (2013):

Toda práctica en el campo de la Educación es una práctica sociosanitaria mediatizada por los decires singulares de los diversos protagonistas, episodios cotidianos, hechos y acontecimientos que objetivan y materializan una realidad inaprensible de otro modo. En este sentido, clínica, salud y educación se relacionan en forma inextricable (p.14).

Se hace necesario pensar en otros procesos que también se juegan dentro de las instituciones educativas, procesos que unen lo público y lo privado dentro de la misma y que produce subjetividad.

Según González Rey (2016):

La subjetividad en su especificidad cualitativa trasciende los procesos psíquicos, se diferencia de la relación inseparable de aquellos con la adaptación al ambiente y se convierte en recurso esencial del desarrollo de la cultura, dentro de la cual a su vez tiene su génesis. El niño en sus comportamientos en el aula, representa siempre la configuración subjetiva de una historia y de sus diversos contextos actuales, lo que hace ininteligible la naturaleza subjetiva de esos comportamientos a través apenas de su manifestación objetiva. Ante estos procesos complejos, poco conocidos y difíciles de conocer, lo más fácil es atribuir esos comportamientos a entidades universales, a través de las cuales los niños puedan ser clasificados. (p.262).

Dentro de las instituciones se generan y construyen nuevas formas de estar, sentir y hacer tanto a nivel colectivo como individual. Siendo este un campo fértil de intervención y aporte para aquellos profesionales comprometidos con la institución pero sobre todo con los sujetos de la educación.

En palabras de González Rey (2016):

Asumir el campo teórico de la subjetividad para el desarrollo de las prácticas educativas, implica abordar los problemas de comportamiento y aprendizaje generados dentro de un sistema de

prácticas educativas, como problemas a ser resueltos en el contexto de la propia práctica, evitando así la tendencia a la patologización y la medicalización que hoy sustituyen la actividad educativa en la mayor parte de las instituciones. (p.265).

La figura del Psicólogo dentro de las instituciones educativas es fundamental, sobre todo en el trabajo multidisciplinario, donde confluyen diversas disciplinas con la mirada puesta en el sujeto. Es sabido que desde la propia institución se generan ciertas demandas hacia cada uno de los profesionales que integran dichos equipos, así como también cada profesional posee sus propias demandas hacia otros para desempeñar de la mejor manera su tarea.

En palabras de Albónico, Novo, Weissman (2003):

Hablamos entonces de un saber hacer con las demandas como lo propio del psicólogo. Esta allí como figura que representa un supuesto saber del psiquismo, de los conflictos humanos. Desde este lugar recibe pedidos de docentes, padres, alumnos, etc. a esto nos referimos con un saber hacer con las demandas, en el qué respondemos en el cómo, se dibuja nuestro rol. La particularidad de nuestra función es poder responder desde un lugar diferente, de una escucha específica integrando la dimensión de lo inconsciente, del conflicto humano desplegado en los vínculos, en los grupos. (p.2).

Siendo así se puede reflexionar acerca de las habilidades que debe poseer un psicólogo, en el trabajo con otras disciplinas y enmarcado en las lógicas institucionales instaladas. Se puede reflexionar acerca de la capacidad de mediación, en tanto las demandas existentes corresponden a diferentes disciplinas y saberes, así como a diferentes actores que confluyen en lo educativo, analizar las demandas, el encargo institucional y su propia implicación será entonces una tarea cotidiana que enmarca su rol.

Se requiere también conocimientos que hacen a su especificidad como psicólogos, con la necesidad de saber manejar instrumentos teóricos-técnicos así como también una formación permanente que aporte a su tarea

y al acompañamiento de aquellos cambios que van generando nuevos contextos. No se debe desconocer la necesidad de que la figura del psicólogo dentro de la institución conozca las particularidades de cada ciclo educativo y de cada etapa evolutiva así como la relación de lo público y lo privado de los sujetos.

Si bien desde nuestra visión aportaremos una mirada específica es sabido que nuestro principal campo es el de la subjetividad.

Al decir de Albónico, Novo, Weissman (2003):

Lo que se inscribe en un sujeto- en nuestro caso niño o adolescente- no necesariamente son los hechos reales, sino el conjunto de sus percepciones y el valor simbólico originado en el sentido que asumen estas percepciones para él, valor que dependerá en muchos de cómo son leídos y devueltos tales hechos por parte de los adultos que interactúan con él. (p.3).

Las problemáticas con las cuales los psicólogos se encuentran dentro de las instituciones educativas son múltiples y difíciles de abordar desde una única perspectiva, por lo que se hace menester abordarlos desde una mirada compleja.

Torcomian (2007) plantea que:

Intervenir implica la negociación, entrometerse en los asuntos de los demás, examinando como experto. Por esto requiere hacer el camino de manera tal de ir y volver sobre el mismo tantas veces sea necesario, de pensar y repensar, para que las herramientas utilizadas sean las más oportunas para esta situación. (s/p)

Generar espacios cuidados, de acompañamiento y seguimiento se hace necesario para construir nuevas formas de estar con el otro en educación, espacios significativos, flexibles, transformables.

El rol del psicólogo en las instituciones educativas se va configurando entre el afuera y el adentro de las mismas, pero según Iparraguirre (2013) ese quehacer se encuentra apuntalado sobre dos pilares principales e independientes de las "condiciones externas".

Estos dos pilares, relativamente independientes al entorno en el cual el mismo vaya a intervenir, son: por un lado el encuadre de trabajo y por el otro el marco referencial. Los mismos podrían en cierta manera “garantizarnos” el caer en algunos errores de intervención (p.57)

Para Iparraguirre (2013) el encuadre serían aquellas constantes necesarias para desarrollar nuestra tarea desde cierta seguridad, al igual que generar acuerdos internos con los diferentes actores de la institución educativa, siempre basándonos en el código ético que nos rige como profesionales. Cuando hace referencia al marco referencial lo explicita como una postura epistemológica desde donde visualizamos la problemática con la cual trabajamos, así como también nuestro objeto/sujeto de estudio teniendo siempre presente la realidad del contexto en el cual está inmerso.

Se puede inferir entonces en base a estas diversas concepciones que el rol del psicólogo en el ámbito educativo está en constante construcción, recayendo en él, la mediación entre las diferentes demandas y las posibilidades de resolución de las mismas. Así como también mediando entre los diferentes actores y la propia institución. Oscilando constantemente entre el rol prescrito y el rol subjetivo. (Ossa Cornejo, 2011)

Concluyendo:

Se considera que la temática abordada es de suma importancia para la educación pero también para la psicología, ya que nuestro rol dentro de las instituciones educativas es cada vez más visible y necesario. Al igual que se considera necesario fomentar la sistematización de prácticas positivas que tengan como centralidad al sujeto de la educación.

En este ensayo se promueve la idea de pensar a ese sujeto desde un concepto de otredad, entendiendo a ese otro como aquello que desborda nuestra identidad y que nos excede, nos interpela y cuestiona. El otro que llega a la institución educativa nunca es el que se espera, y es necesario reflexionar que hacemos con él,

cuanto de nuestra mismidad entra en juego en ese vínculo que se intenta establecer, así como también cuanto de nosotros busca domesticar a ese otro.

Siendo así se procura visualizar como queda el sujeto de la educación en el marco de esta transformación educativa que se viene gestando en nuestro País. Una transformación que según el discurso operante busca optimizar tiempos pedagógicos, tener presente el contexto en el cual la institución y los sujetos están inmersos y la necesidad de desestructuración áulica. Cuestiones que presentan la imperante necesidad de un cambio de mirada de los equipos que trabajan dentro de las instituciones.

Si se piensa en cómo queda la figura del sujeto de la educación dentro de este nuevo plan se puede inferir que se pretende que las estrategias diseñadas por los centros educativos tengan al sujeto y sus trayectorias como los protagonistas del proceso educativo.

Según la ANEP (2023):

Hoy se hace necesario educar para la vida, formar personas críticas, flexibles, abiertas al cambio, autónomas y competentes, capaces de trabajar colaborativamente, en red; ciudadanos globales para el mundo, multiculturales, sistémicos y digitales, capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella. Es fundamental una ciudadanía capaz de trabajar por, para y con los demás. (p.15)

Desde esta mirada es imprescindible poner al sujeto de la educación como protagonista, y ello conlleva que las referencias adultas de los centros educativos estén disponibles, que propongan cierta flexibilidad en los vínculos y en los quehaceres educativos, así como también la necesidad de dejarnos sorprender por ese otro que llega.

Es sabido que hay currículas y contenidos a las cuales hay que apegarse pero hay que posibilitar encuentros desde la espontaneidad, desde la apertura y escucha; y sostenerlos como plantea Gómez da Costa desde una “pedagogía de la presencia”, en el entendido que hacerse presente en la vida de los adolescentes es fundamental en cualquier acción educativa que promueva una visión emancipadora.

Con todo ello desde este ensayo se ha propuesto pensar al sujeto de la educación desde la otredad, refiriéndonos con ello a reconocer la diversidad existente así como también las diferencias socio-económicas-culturales que dan contexto a las instituciones en las cuales desempeñamos nuestro rol como referentes educativos. Desde este concepto de otredad se hace necesario pensar como las propias experiencias, prejuicios y estereotipos juegan en el vínculo con el sujeto de la educación. Como fomentamos desde ese lugar el sentido de comunidad, la empatía y damos cabida a procesos de transformación individuales y colectivas.

Estar disponibles desde nuestro rol, apuesta a trabajar más allá de los problemas de aprendizajes de los sujetos, requiere poner el cuerpo, la escucha y la mirada en ese otro que llega cargado de experiencias, experiencias que nos transforman y que se deben tener en cuenta al momento de pensar como ese otro ha desarrollado y desarrolla su subjetividad dentro de las instituciones educativas.

Como plantea Di Caudo (2006): "El encuentro con el otro requiere responsabilidad, un trato ético, justo, amoroso. Y la palabra es un instrumento de este encuentro, de comunicación de sí mismo y medio de personalización" (p.113).

Una responsabilidad ética que requiere entender la realidad de los centros educativos y de los sujetos desde una mirada compleja y sistémica, saliéndonos de las perspectivas homogeneizantes propias de la Postmodernidad. Requiere también deconstruir el significado de las instituciones educativas, su peso simbólico y sus mandatos tan estructurantes para dar paso a nuevas formas de hacer educación desde la otredad.

En vista de esto, se hace difícil concluir ya que lo que queda de este proceso de escritura son preguntas que quedarán rumiando en cualquier intento de generar un vínculo educativo. Siempre poniendo en el centro al sujeto cabe preguntarse si ese otro con el que establezco un vínculo ¿me interpela, limita o ayuda a construir algo diferente en mí?

Así como también desde el rol de psicólogo de la institución educativa ¿qué postura asumo frente a ese otro? y ¿qué encargo tengo de la propia institución para favorecer al sujeto?

¿Cuánto acepto de lo que el otro trae? ¿Y cuanta violencia de lo educativo condiciona y aniquila la subjetividad del sujeto?

Se considera que tener presente estas preguntas posibilitará un encuentro respetuoso desde la otredad, que celebre la diversidad existente sin pretender domesticar, sino más bien dar lugar a procesos subjetivos que aporten a que los sujetos de la educación puedan ser críticos, reflexivos y capaces de transformar su propia realidad desde una libertad que no sea solo discursiva.

Referencias:

- Aguilar, R. (2017). *Gestos mínimos para educar*. En: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/6/gestos-minimos-para-educar/>
- Aguilar, R. (2018) *En procura de los gestos mínimos para educar a cualquiera. Una mirada a la tarea de los maestros comunitarios. Avances de investigación*.
- Albónico, G. Novo, A. Weissman, L. (2003). "Psicología en la educación: Un campo epistémico en construcción". *Psicólogos en la educación 15 años después. Jornadas de intercambio*.
- Ação Educativa et al. (2002): «*Adolescência. Escolaridade, profissionalização e renda. Propostas de políticas públicas para adolescentes de baixa escolaridades e baixa renda*». Sao Paulo.
- Albuquerque, J. V. (2016). Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. En Conjectura: Filosofía y Educación. N° 21. Disponible en: http://ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/4104/pdf_590
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "Constructivismo y modelos genéticos. Notas para redefinir el problema de sus relaciones con el discurso y las prácticas educativas". En: Enfoques pedagógicos, serie internacional. Número 12, Volumen 4.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de Argentina S.A
- Berenstein, I. (2004). "Devenir otro con otro(s)" *Ajenidad, presencia, interferencia*. (Editorial Paidós- Bs. AS).
- Bourdieu, P (2000): *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Blanchot, M. (1971). *L'Amitié*. París: Gallimard.

- Bleichmar, S. (2002). "El cuerpo como modelo de una impasse". En Revista uruguaya de psicoanálisis.
- Camors, J. (2009). *Educación no formal. Una oportunidad para aprender*. Marcelo Morales (Comp). UNESCO-MEC.
- Camors, J. (2009). *Educación No Formal: Políticas educativas del MEC 2005-2009*. En "Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas"
- Carmona, G. (2008) *Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 13. Universidad de los Andes Mérida, Venezuela
- Conde, D. [et al.]. (2003). *Jornadas universitarias de intercambio. Psicología en la educación: Un campo epistemológico en construcción. Perfil del psicólogo en la institución educativa. Modelo para armar. Inserción del psicólogo en la institución educativa*. Tradinco: Montevideo.
- Cormier, R. (2003). *En medio de la noche*. Ediciones SM
- Derrida, J. (2007) *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Derrida, J. y Doufourmantelle, A. (2000) *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires, Argentina.
- Dewey, J. (1938) *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada. 9 ed.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Di Caudo, V. (2006) *La construcción de los sujetos de la educación*. Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador)
- Durkheim, E. (1976) *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme, Salamanca.

Duschatzky, S. (2008) *Subjetividad de intemperie y nuevas formas de composición social*.

Dutchasky, S. Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós.
Grupos e instituciones. Ficha bibliográfica. Federación de Educadores Bonaerenses D .F. Sarmiento
Departamento de Apoyo Documental

Feldman, D; Palamidessi, M y otros. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. INEE, Montevideo.

Freire, P. (1971) *“La Educación como Práctica de la Libertad”*. (Prólogo de Julio Barreiro). 3ª edición. Edit.
Tierra Nueva. Montevideo – Uruguay

Frigerio, G; Poggi, M y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas*. Cara y ceca. Troquel Educación. Serie
Flacso-acción.

Frigerio, G. (2005) *“En la cinta de Moebius”*. En *Educación ese acto político*. Del estante editorial. Bs.As.
Argentina.

Frigerio, G. (2006). «*Infancias (apuntes sobre los sujetos)*» en Terigi, F. Diez miradas sobre la escuela
primaria. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Frigerio, G. (2012). *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. Educación y Ciudad o 22 Enero-Junio 2012 SS 0123-
0425.

García Pavon, R. (2011). *Ética y Hospitalidad Desafío para la responsabilidad*.

- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba: Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación. Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- García Molina, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes
- González, Rey. Martínez, A. Bezerra, M. (2016) *Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica*. Revista puertorriqueña de psicología | v. 27 | no. 2.
- Gómez Da Costa, A. (2014) *Pedagogía de la presencia*. Editorial. Losada/Argentina.
- Iparraguirre, A. (2013). *Memorias del Simposium Vol. I y II. La agenda del psicólogo que trabaja en la educación en la segunda década del siglo XXI*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Kaes, R., Belger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R. Vidal, J.P. (1993). *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Kohan, W. (2007) *Infancia, política y pensamiento. Ensayos de filosofía y educación*. Del estante editorial.
- Lahore, H. (2005). *“El adolescente: un otro en la relación educativa. Reflexiones para su participación protagónica en el encuentro educativo social”*. En: VVAA “Hacia la construcción que nos debemos. Una educación Social para el Uruguay II”. Centro de Formación de estudios del INAU. Montevideo, Uruguay.
- Larrosa, J. Skliar, C. (2009) *Experiencia y alteridad en educación* . 1° edición- Rosario. Editorial Homo sapiens.
- Lourau, R. (1988). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lévinas, E. (1993) *El tiempo y el otro*. Paidós, Barcelona.
- Lewkowicz, I, Corea, C. (2004) *.Pedagogía del aburrido*. Editorial Paidós.

- Libaneo, J. *"Tendencias pedagógicas en la práctica escolar"*. (Publicado en la revista de ANDE, año 3, N°6, San Pablo-Brasil, 1982)
- Martinis, P. *"Pensar la escuela más allá del contexto"*. *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. Montevideo, Psico Libros 2006.
- Mas Colombo. (2001) *"Conciencia de libertad"*. Publicado en Revista AACIP 2:1.
- Medel, E. *"Experiencias: El sujeto de la educación"*. Capítulo 2, en Reinventar el vínculo educativo. (Editorial Gedisa-2001).
- Miranda, F. (2000). *La Educación: Reconstrucción de la Experiencia; Reproducción de la Sociedad; Inserción Crítica en la Realidad*.
- Núñez, V. (1999). *"Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio"*. Santillana SA.
- Núñez, V (2005). *Participación y Educación social*. XVI Congreso Mundial de educación social. Montevideo. AIEJI.
- Ossa Cornejo, C. (2011). *El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad*. En Revista Pequeñ. Volumen (1), N°1.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Ramos, V. (2015) en López Gómez, A. (coord.) (2015). *Adolescencia y Sexualidad. Investigación, acciones y política pública en Uruguay (2005 – 2014)*. Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República; UNFPA.

Rodríguez C. (2014) *Subjetividades adolescentes y el rol de las instituciones educativas*.

<http://www.redcontraeltrabajoinfantil.com/forum/topics/subjetividades-adolescentes>

Ruiz, M. (2017). *“Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en jóvenes y adolescentes”*.

Plachot, G. y Fachinetti, V.- *Psicología y Educación en el siglo XXI. Experiencia educativa en construcción*.

Udelar, CSIC, Montevideo.

Saviani, D. (1984). *Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América latina*. Revista colombiana de educación.

Silva Balerio, D; Fryd, P. (2005). *Adolescentes sujetos de la educación social y vulnerabilidad*. En: CENFORES.

Adolescencia y Educación Social: un compromiso con los más jóvenes.

Skliar, C. (2006) *Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación*. Revista Colombiana de Educación, núm. 50. Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

Skliar, C. (2011). *“Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario”*. Revista

Plumilla Educativa

Skliar, C. (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*.

Skliar, C. (2017). *El cuidado del otro al cambio educativo: ¿Una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O*

Ninguna? (A propósito de la Mariposa) Universidade Federal Fluminense

Skliar, C. (2019). *Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Davila editores. Buenos Aires.

Sztajnszrajber, D. (2016). *“El otro”*. La noche de la filosofía. CCK. Buenos Aires.

Taborda, A y Leoz, G. (2020). *Instituciones educativas como instancias de subjetivación*. Nueva Editorial Universitaria. Argentina.

Tavolara, M. (2005) *Participación en el trabajo educativo social con adolescentes*. En: *Hacia la construcción que nos debemos: Una Educación Social para el Uruguay II* (179-205). Montevideo: INAU – Cenfores.

Torcomian, C. (2007). *La agenda educativa su relación con la Psicología* ·Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. En: <https://integracion-academica.org/anteriores/11-volumen-1-numero-3-2013/29-la-agenda-educativa-su-relacion-con-la-psicologia>.

UNICEF (2004) *La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Uruguay: UNICEF.

Uruguay. LEY N° 17.823. *Código de la niñez y la adolescencia*. (2004). Disponible en:

<https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>

Urresti, M. (2000). *“Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela: Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente.”* En: Tenti Fanfani, E, comp. *Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: Unicef/Losada.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

<https://ceibal.edu.uy/institucional/que-es-ceibal/>