



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*Climas educativos: devenir de las
subjetividades*

Trabajo Final de Grado
Modalidad: Monografía

Valentina Caetano Valdez
4.711.489-0

Diciembre, 2018
Montevideo
Tutora: Cecilia Pereda

ÍNDICE

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
CONCEPTOS CLAVES	4
1. CLIMAS ESCOLARES	6
1.1. CLIMA DISCIPLINARIO/NORMATIVO	6
1.1.a. Interacción con el ámbito institucional	7
1.1.b. Adjudicación de Roles	8
1.1.c. Vínculo educativo	9
1.1.d. Modo de comunicar el conocimiento	10
1.1.e. Contenidos curriculares	10
1.1.f. Intencionalidad educativa	11
1.1.g. Conceptualización del conflicto escolar/respuestas institucionales	12
1.2. CLIMA PARTICIPATIVO/DIALÓGICO	13
1.2.a. Interacción con el ámbito institucional	15
1.2.b. Adjudicación de Roles	16
1.2.c. Vínculo educativo	18
1.2.d. Modo de comunicar el conocimiento	19
1.2.e. Contenidos curriculares	19
1.2.f. Intencionalidad educativa	20
1.2.g. Conceptualización del conflicto escolar/respuestas institucionales	21
2. SUBJETIVIDAD-INSTITUCIONES EDUCATIVAS	22
2.1 Configuraciones subjetivas resultantes de una dinámica institucional normativa/disciplinaria	25
2.1.a. Rasgos subjetivos emergentes de posiciones discursivas disciplinares	27
2.2 Configuraciones subjetivas resultantes de una dinámica institucional participativa	31
2.2.a. Rasgos subjetivos emergentes de posiciones discursivas dialógicas	32
CONCLUSIONES	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	37

RESUMEN

El presente trabajo final de grado pretende a través de una revisión bibliográfica, dar cuenta de los modos de producción de subjetividades que emergen de los climas educativos adoptados por las instituciones escolares a nivel de primaria y secundaria. Con tal objetivo, se realiza un análisis comparativo entre dos tipos de climas, denominados “Disciplinario” y “Participativo”. La noción de “clima” es comprendida en términos de estructura relacional, por tanto se los explora a partir de las interacciones que tienen lugar en cada uno de ellos.

La monografía se organiza en dos grandes capítulos. El primero gira en torno a los “climas”, donde se aborda el contexto socio-histórico en el que se sustenta cada uno y se distinguen las siguientes dimensiones: “interacción con el ámbito institucional”, “adjudicación de roles”, “vínculo educativo”, “modos de comunicar conocimientos”; “contenidos curriculares”, “intencionalidad educativa” y “conceptualización del conflicto escolar”; con el objetivo de dar cuenta de las diversas prácticas discursivas que hacen a cada uno de los climas. En un segundo capítulo, a partir de un análisis comparativo se busca una aproximación a los procesos de producción de subjetividad, subjetivación y desubjetivación que emergen de las tramas vinculares propias de cada clima.

Se utilizaron diversos recursos teóricos, como textos académicos, guías y programas, realizando una sistematización que posibilita dar cuenta de los conceptos desglosados a partir de las dos grandes categorías analíticas planteadas, con el fin de abordar la interrelación entre “climas educativos” y “modos de producción de subjetividad”, considerando el hecho de estar frente a una temática caracterizada por su complejidad, multidimensionalidad y pluralidad.

Palabras claves: Institución Educativa- Climas Educativos- Conflicto Escolar- Vínculos y Roles

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo final de grado pretende, a través de una revisión bibliográfica, dar respuesta a la siguiente interrogante ¿qué tipo de sujeto se crea a partir de los climas educativos adoptados por las instituciones a nivel de primaria y secundaria?

Con tal objetivo, el trabajo se estructura en dos grandes capítulos, en principio, se elabora un análisis en torno al concepto de “clima escolar”; con el fin ordenar las diversas formas que éste puede adquirir, se utiliza como instrumento la noción de “tipo ideal” planteada por Weber (1922), para crear dos tipos de climas: por un lado, el denominado disciplinario y por el otro, aquel definido como participativo. A su vez, se consideró pertinente desglosar algunas líneas analíticas, que dieran cuenta de las diversas prácticas discursivas que hacen a cada uno de los climas. Se distinguen así las siguientes dimensiones: “interacción con el ámbito institucional”; “adjudicación de roles”; “vínculo educativo”; “modos de comunicar conocimientos”; “contenidos curriculares”; “intencionalidad educativa”; “conceptualización del conflicto escolar”. Se entiende que los modos de significar a estos elementos refieren a una determinada dinámica organizacional y funcional de la institución educativa, narrando al sujeto del aprendizaje desde dos posiciones enunciativas dispares.

En un segundo capítulo, se abordan a partir de un análisis comparativo los procesos de producción de subjetividad, subjetivación y desubjetivación que emergen de las tramas vinculares, propias de cada clima.

Este trabajo busca generar un aporte a la elaboración de estrategias educativas que optimicen el funcionamiento institucional, resultando enriquecedoras para todos los actores involucrados. Para ello se adoptó una visión constructivista de entender al proceso de aprendizaje, sustentada en la concepción del sujeto como producto de su propio hacer, desde su lugar de creador, el cual se ve condicionado por las zonas de permisividad y prohibición con las que se enfrenta el/la estudiante en cada uno de los climas. Por tanto es fundamental el papel desempeñado por la interrelación sujeto-medio.

En el desarrollo de la monografía se invita al lector, a reflexionar en torno a la construcción de la infancia y adolescencia; visualizar la importancia que tienen los modos de narrar al sujeto en la configuración de su subjetividad; convoca a pensar el tipo de

sociedad que se construye día a día a través de las prácticas educativas. Se busca generar movimientos de apertura en torno a nuevas formas de entender la educación, al mirar los conflictos desde una visión sistémica e integracionista, que reemplace las estrategias simplistas que más que garantizar el derecho a la educación perpetúan desigualdades.

CONCEPTOS CLAVES

Previo al tratamiento de la temática que nos convoca, se considera necesario mencionar brevemente ciertas nociones, con el fin de favorecer la lectura de los capítulos ulteriores. Los conceptos definidos como centrales para la comprensión del tema seleccionado son: Institución Educativa, Climas Educativos, Conflicto Escolar y, por último Vínculo y Roles. A continuación se presentarán de forma concisa las valoraciones correspondientes a los términos mencionados, éstos posteriormente serán retomados y analizados con mayor profundidad en apartados posteriores.

Institución educativa.

Es esencial entenderla en términos de institución social que como tal se configura a partir de las demandas sociales correspondientes a un determinado contexto socio-histórico. Responde así a discursos predominantes del orden social, los cuales se reproducen en el modo de organización adoptado en el escenario educativo.

Se la puede entender en términos de dispositivo, ya que el principal fin que persigue es la conservación del orden instituido, mediante el proceso de transmisión y construcción de significaciones habilitado por el espacio escolar. Es así que el sujeto se va moldeando, debido a que el dispositivo a través del proceso de socialización busca disciplinar los cuerpos, a partir de la prescripción de modos de ser, hacer y habitar el espacio, los cuales se internalizan y determinan la posición adoptada por el sujeto en su relación con el entorno, actuando así el escenario educativo como organizador de la experiencia de los actores escolares. En otras palabras, la institución educativa opera como espacio elemental para el desarrollo de procesos de producción de subjetividad.

Climas educativos.

Los climas escolares constituyen posiciones discursivas, moldeadas a partir de los modos organizativos y funcionales adoptados por el centro educativo. Los emplazamientos acogidos por la institución tienen correspondencia con cierto contexto socio-histórico, y por ende se asocian a ciertas modalidades vinculares, estrategias pedagógicas, organización del espacio y del currículo. Es a partir de la evaluación del entramado vincular que el clima escolar adquiere ciertas significaciones.

Conflicto escolar.

El conflicto es definido en términos de desencuentro entre dos o más situaciones que son excluyentes, es decir, que no pueden darse en forma simultánea o que no se establecen las condiciones necesarias para que puedan convivir ambas. Por lo tanto en el conflicto una de las partes busca imponerse a la otra.

En referencia al conflicto escolar específicamente, tomando en cuenta los planteos de Alonso y Viscardi (2013) implica una transgresión de las normas, éstas comprenden los modos de ser, pensar y actuar impuestos por la institución, en aquellas situaciones en las que el sujeto contravenga con dichas prescripciones, y por ende no se ajuste a lo esperado o lo "normal", habilita la generación de conflictos. Éstos son inherentes a la vida en sociedad, las posiciones discursivas adoptadas por el centro educativo van a determinar que se lo signifique con connotaciones negativas o se lo visualice como "motor" o posibilitador de procesos de aprendizajes.

Vínculo y Roles.

Pichón Rivière (1982) plantea que el concepto de vínculo hace referencia a una relación intersubjetiva, entendida en términos de interrelación entre dos sujetos, la cual es mediada por procesos de comunicación y aprendizaje, acompañados de aspectos afectivos y cognitivos. Por tanto, supone una reciprocidad, donde los sujetos son co-producidos, a través del lugar simbólico que les es asignado en la trama interactiva y su consecuente producción de significados.

En esta relación de co-construcción se adoptan posiciones enunciativas respecto al otro; a partir de las significaciones que les son adjudicadas al sujeto en sus vínculos, éste configura el “papel” ha de desempeñar, es decir, su actuación se encuentra condicionada por los espacios de permisibilidad y restricciones que les son habilitados por los demás. Estos “papeles” asignados y contruidos en las dinámicas vinculares son denominados roles.

1. CLIMAS ESCOLARES

El presente apartado se estructura en torno a la noción de clima institucional, el cual es valorizado a partir de la calidad del entramado interaccional que emerge en el escenario educativo, resultado de la adopción de determinados modos organizativos y por tanto, de la reproducción de ciertas prácticas discursivas. Al tomar como punto de partida esta manera de entender al clima escolar, se hace necesario escoger ciertas líneas analíticas que posibiliten un examen minucioso respecto a la configuración de la trama vincular y la forma en que ésta refleja el desarrollo de un determinado proceso organizativo. Algunas dimensiones seleccionadas, con el objetivo de favorecer la comprensión de dicho concepto, son las siguientes: “interacción con el ámbito institucional”; “representación del/la estudiante”; “figura del/la docente”; “vínculo educativo”; “modo de comunicar conocimientos”; “conflicto escolar”; “intencionalidad educativa”; “contenidos curriculares”.

1.1. CLIMA DISCIPLINARIO/NORMATIVO.

Para poder realizar un adecuada caracterización de un “clima escolar”, en principio se debe considerar la interrelación entre éste y el contexto socio-histórico en el cual se sustenta. Esta permanente interacción arroja como resultado la emergencia de un determinado paradigma educativo, que refleja un cierto modo de visualizar las prácticas sociales y su consecuente construcción de significados. Una de las posiciones discursivas seleccionadas es la denominada disciplinaria/normativista, que encuentra su eje estructural en el modelo pedagógico moderno, el cual sirvió de sostén al proceso de universalización del sistema educativo uruguayo en el siglo XIX, estructurado en torno a la consolidación de procesos de homogeneización social. En este escenario el término homogeneización actúa como sinónimo de igualdad, operando en base a la anulación de las diferencias.

El clima disciplinario se constituye como un esquema tradicional de entender la educación, caracterizado por el ejercicio de la autoridad mediante mecanismos de imposición regulados por la representación social del “deber ser”. Estos estereotipos o patrones que miden el ajuste o no a una determinada norma, son pensados desde una posición adultocéntrica.

Siguiendo los planteos de Núñez y Litichever (2015) la lógica normativista se sustenta en una constante evaluación de la conducta, y su efecto clasificador en parámetros definidos como correctos e incorrectos, para la posterior sanción de aquellos comportamientos catalogados como desviados. Por lo tanto, la norma es construida a partir una visión unidireccional, siendo prescripta, no cediendo lugar al diálogo y construcción colectiva.

Se pueden desglosar varias líneas de análisis retomando lo planteado en los párrafos anteriores, que nos posibiliten una sólida comprensión de los discursos que afloran desde esta perspectiva, lo cual habilitará el conocimiento de los aspectos performativos de estos discursos. Los ejes que consideramos fundamentales son los siguientes:

1.1.a. Interacción con el ámbito institucional.

La manera en la cual se toman las decisiones institucionalmente, refieren a un cierto entramado relacional que otorga distintos lugares simbólicos a los diferentes actores implicados en las prácticas educativas. La verticalidad constituye la columna vertebral de la trama vincular que caracteriza al clima normalizador, generando así relaciones jerarquizadas, por consiguiente, se trata de un canon de tipo piramidal el que rige la modalidad en que se establecen las dinámicas de trato interpersonal.

En el presente escenario educativo existe una organización centrada en la representación del adulto, en concordancia con esto es pertinente retomar los planteos de Fernández (1991), quien afirma que en lo que concierne a la determinación de qué hay que aprender, cómo hay que aprenderlo, cómo será evaluado y los modos de habitar los espacios, son cuestiones ajenas a los estudiantes, es decir, que si bien estos aspectos hacen al proceso de aprendizaje y que por tanto involucra principalmente a los/las estudiantes, éstos/as no tienen voz al momento de tomar decisiones.

1.1.b. Adjudicación de Roles.

1.1.b.a. Figura del/la docente.

El rol docente por ser desempeñado por una persona adulta, implica que su representación se conforme por significaciones que lo posicionan desde la actividad, como actor, con capacidad de decisión, con voz, es decir, titular de la palabra, que como tal simboliza poder ya que a través de su enunciación producen efectos, ejerciendo así una cierta influencia sobre un otro en correlación a sus formas de sentir, estar y ser en el mundo. Fernández (2010) hace referencia a la figura del/la docente como poseedor/ra de la verdad.

1.1.b.b. Figura del/la estudiante.

En consideración a los planteos desarrollados en los apartados anteriores, al pensar en el lugar que ocupa el/la estudiante dentro del entramado institucional, podemos deducir que es colocado en una posición de inferioridad, enajenado de su posibilidad de ser, de opinar, decidir, basándose en parámetros etarios y en las representaciones sociales en torno a la etapa de la infancia y adolescencia.

La infancia está representada aquí como un estado de imposibilidad temporal para ser-algo, para saber-algo, para decir-algo, para pensar-algo. Esta imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente en inferioridad: la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se puede ser, nada se puede saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser. (Skliar, 2004, p. 70)

En conclusión el/la estudiante, no se constituye como sujeto o actor de educación, ya que ve anulada su actividad, su funcionalidad se ve condicionada por la mirada adulta siendo absolutamente dependiente de ésta, es decir, el niño, niña o adolescente se va moldeando o tomando forma de acuerdo a las imposiciones adultas y por tanto su papel se restringe a la pasividad.

Ruiz (2015) entiende que desde este discurso predomina una representación del estudiante como sujeto de la fabricación. Esta construcción de sentido en torno a la figura del educando se asienta en la imagen de un ser incompleto, en otras palabras es pensado desde su carencia, resultado de la comparación con respecto al ser adulto. La norma es construida desde una mirada adultocéntrica, por ser considerada la adultez una etapa del desarrollo caracterizada por la completud, en relación a esto el proceso de “fabricación” busca igualar al niño, niña o adolescente a la figura “completa”, es decir, al adulto.

El resultado de esta lógica discursiva en torno a la representación del/la estudiante, es la construcción de un “sujeto de derechos, de derechos restringidos (Chavez, 2015)” (Ruiz, 2015, p.13). Restricción en el sentido de que su acción primero es pensada y preestablecida por un otro, el educando encuentran así limitada su actividad en la repetición de lo impuesto, por esta razón no se da lugar al devenir sujeto del proceso educativo. Se visualiza la predominancia de un paradigma tutelar en lo que respecta a la conceptualización de la infancia y adolescencia.

4.1.c. Vínculo educativo.

Se considera pertinente analizar las construcciones que se dan en el presente “clima escolar” en torno a la polaridad educador-educando, para poder abordar de qué manera se establece el vínculo educativo. Debido a que éste va a estar determinado por el lugar o reconocimiento que se da por parte de uno de los componentes de la díada sobre el otro (estudiante) y viceversa.

La configuración de la estructura vincular encuentra su punto de partida en la idea de incapacidad de la infancia, Alonso y Viscardi (2013) plantean que esta representación se asocia “al dominio de hecho sobre sujetos débiles y vulnerables” (p. 77). En consecuencia, se genera un proceso de instrucción correspondiente al disciplinamiento, que como tal implica la conducción o guía de alguien respecto a una determinada forma a alcanzar y, la práctica docente constituye el vehículo privilegiado para ello. Nuevamente se hace referencia a la pasividad del/la estudiante respecto a la relación pedagógica, la cual “será marcadamente asimétrica en tanto el maestro tiene la facultad y la obligación de marcar direccionalidad en el desarrollo de quien no tiene rumbo” (Bordoli, 2015, p. 126).

4.1.d. Modo de comunicar el conocimiento.

El desarrollo de la instrucción se encuentra en continua interacción con la lógica explicativa, en la cual la educación es entendida hacia alguien a quien se debe completar, en este caso, el educando.

La posición discursiva que opera de trasfondo refiere a que la figura del docente/adulto es proyectada como “deber ser”, como lo “aceptable” o “correcto”, con la cual el educando debe identificarse, las prácticas educativas adoptan así una estructuración rígida y conservadora, donde la disciplina busca constantemente la inmovilización de los cuerpos y donde la enseñanza se reduce al oír y repetir lo transmitido por el/la docente. Es así que el proceso de aprendizaje se reduce al uso de actividades exclusivamente intelectuales. Es fundamental retomar la figura del sujeto moderno, caracterizado por su universalidad y por la visualización de un único modo de estructuración. En correspondencia se aprecia al lenguaje verbal como canal exclusivo de comunicación, el hecho de que no hayan alternativas al respecto implica que quien no asimile mediante esta vía los conocimientos transmitidos, no se ajuste a lo esperado y por tanto, experimente procesos de etiquetamiento y de exclusión.

Se genera de esta manera un proceso de adiestramiento donde lo transmitido por el docente no admite críticas, este tipo de prácticas pedagógicas obstaculizan el hecho de que el/la estudiante establezca una relación con el saber, al respecto Charlot (2000) plantea que “escuchar al profesor es vivir en un mundo en que hay un adulto que dice lo que debo hacer. Escuchar la lección es vivir en un mundo en que existe el saber” (p. 71).

4.1.e. Contenidos curriculares.

El discurso pedagógico predominante en este clima escolar, determina como dijimos anteriormente los modos de organización institucional, en efecto condiciona la estructuración de los contenidos curriculares. Skliar (2004) podemos entender la noción de contenido en términos de herencia. La cual se caracteriza por ser quieta, inmóvil y muy ligada al pasado.

Se puede trazar un paralelismo entre las formas de entender los contenidos (la estructura curricular, formatos de evaluación) regidos por un orden estático que regula la

vida escolar) y la manera de pensar al educando, que como dijimos anteriormente es visualizado desde la inferioridad y pasividad. Esta lógica arroja como resultado la construcción de contenidos invariantes, que mantienen escasa o nula relación con los hechos de la vida cotidiana del/la estudiante, obstaculizando así el desarrollo de procesos reflexivos en torno a los elementos transmitidos. Lo que se transfiere habla de una determinada forma de visualizar el mundo, por tanto subyace la imagen de una realidad fragmentada, sin cambios y poco aprehensible.

4.1.f. Intencionalidad educativa.

El imaginario construido en torno a la figura del educando como “no-ser”, expresa la intencionalidad que se persigue desde este paradigma educativo, en este sentido la finalidad educativa que se busca alcanzar a través de este modo de organización institucional es la de sujetar al educando y darle forma, proyectando hacia el futuro.

Dewey (1964) plantea:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción. Puesto que los objetos de enseñanza, así como los modelos de buena conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser, en general, de docilidad, receptividad y obediencia. (p. 65)

Este movimiento de “dar forma” requiere del ejercicio de una imposición desde arriba y afuera, haciendo referencia a la asimetría, jerarquía y verticalidad características de los espacios habilitados para la toma de decisiones. En conclusión, el objetivo educativo que se plasma desde este enfoque es la estructuración de cuerpos disciplinados y civilizados, que internalicen las normas prescriptas sin crítica alguna y que por el hecho de no ser considerados en términos de completud, sean dependientes de una figura adulta que opere como guía de su conducta hasta que alcancen la adultez, etapa evolutiva donde podrán desarrollar su autonomía.

4.1.g. Conceptualización del conflicto escolar/respuestas institucionales.

Del análisis realizado hasta el momento, subyace la idea de que el clima escolar denominado disciplinario se rige en relación al principio “deber ser”, a partir del cual se estructura la dicotomía “éxito-fracaso” dependiendo del grado de adaptabilidad en relación a la norma impuesta. De esta forma de entender y organizar a la institución educativa deviene un entramado relacional caracterizado por la individualidad, competitividad, y la homogeneización, afirmando que quien no se ajuste al orden preestablecido (aquellos etiquetado como “anormalidad”, “lo diferente”) constituye en sí mismo un “peligro” o “amenaza”.

En relación a lo mencionado anteriormente, se visualiza el fracaso como efecto de un accionar individualizado, fruto de esta mirada se observa que frente a un “conflicto escolar” éste es proyectado como algo aislado y ajeno al centro, despojándose de cualquier tipo de responsabilidad institucional. El deber de dar respuesta a estas situaciones definidas como “malestares educativos”, es trasladado hacia la sociedad (exterior), esta traducción constituye la base del “discurso de inseguridad” o “peligrosidad” en torno a lo diferente.

Desde este reaccionar institucional frente al conflicto basado en la anulación de las diferencias y en la aparente figura de los educandos como sujetos idénticos, se evidencia la intención de que a la interna del centro no se ponga en palabras las diversas problemáticas que emergen, no habilitando un espacio de reflexión y construcción colectiva donde la cotidianidad sea narrada, sino que la tramitación del conflicto se desarrolla a través de mecanismos evasivos.

La institución educativa en lugar de formarlo desde lo que sucede y le sucede personal, generacional y socialmente, de habilitar experiencias que vivifiquen y nombren eso que le pasa (habitar el estigma, condiciones fragmentadas y desiguales de individuación, la incerteza a futuro, la inestabilidad permanente, lo ambiguo, la finitud, la soledad, el vacío y más), para dar lugar a que sucedan otras cosas de un orden constructivo; calla, silencia, oculta lo que sucede y expulsa al adolescente (Silva, 2014). (Ruiz, 2015, p. 23)

Este tipo de medidas adoptadas por el centro escolar devienen en procesos de exclusión correspondientes a la culpabilización de los sujetos de aprendizaje, de manera subyacente se busca la invisibilización de ciertas problemáticas que tienen lugar en el interior del escenario educativo, desde esta lógica se considera pertinente no dar voz, inhabilitar la discusión asegurando así el control (sustitución del vínculo por la dominación). Se visualiza de esta forma, la ausencia de una respuesta sistemática frente al conflicto que facilite una resignificación de éste, en contraposición a ello se impone una sanción sin significar el por qué de ésta.

Realizando un análisis de este tipo de funcionalidad, podemos concluir que existe una mirada focalizada en la sanción punitiva, la cual tiene efecto de quiebre en relación al desarrollo de un sentimiento de pertenencia respecto al centro, a su vez al elaborar respuestas simplistas y reduccionistas propias de la lógica que concibe una realidad fragmentada, se consolidan formas de etiquetamiento sobre el ser del/la estudiante, las cuales dejan marcas subjetivas. Se genera así un clima social escolar desubjetivante.

Di Leo (2010) plantea:

Las significaciones y vinculaciones de la mayoría de los docentes y directivos con los jóvenes se basan en la negación de sus capacidades de agencia y/o reflexividades. Sólo se les reconoce su capacidad estratégica para la generación de tácticas de impugnación de las normas/autoridades escolares, invisibilizando sus potencialidades críticas y/o instituyentes. (p. 125)

En este sentido, tomando las afirmaciones de Barreiro (2017) podemos plantear que la dinámica comunicacional y con ella, el entramado vincular emergentes de este contexto educativo, se encuentran condicionados y estructurados por el castigo, la sanción y la expulsión.

4.2 CLIMA PARTICIPATIVO/DIALÓGICO.

El clima escolar denominado democrático o participativo deviene como modelo a partir de los cambios experimentados en los años 90 conocidos como segunda reforma, y se encuentra enmarcado por distintas disposiciones normativas tanto a nivel internacional como nacional, las que han generado transformaciones en los discursos sociales en torno a la infancia y adolescencia, por ejemplo la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN),

la Ley General de Educación N° 18.437 y el Código de la Niñez y Adolescencia (CNA). En éstos se establece como derecho inalienable de la infancia y adolescencia la participación, en otras palabras, requiere la posibilidad de desarrollo de su capacidad de decisión, es decir, poder expresar sus opiniones en aquellos asuntos que son de su interés. Por lo cual desde este paradigma se apunta al fortalecimiento de la democracia, para tal fin es necesario la habilitación de un clima participativo en correspondencia permanente con una cultura de derechos.

La principal característica de este tipo de escenario institucional, es que su eje central radica en el desarrollo de mecanismos democráticos sustentados en el diálogo, donde se reconoce a cada actor educativo desde su trayectoria de vida y desde su particularidad. “El diálogo entre el cuerpo directivo, docentes y estudiantes es permanente; el orden está dado en base a estos intercambios y se lo concibe como un orden democrático” (Núñez y Litichever, 2015, p. 49). Se deduce por tanto, que el presente clima escolar se encuentra regulado por aspectos dinámicos, en un movimiento constante de reflexión y re-construcción mediante un método dialéctico, en contraposición al orden estático característico de la posición disciplinaria.

La visualización de la sociedad desde esta perspectiva tiene como punto de partida el concepto de diversidad, habilitando espacios de permisibilidad a la multiplicidad de ser, de esta manera se deja de lado el imaginario tradicional que concebía como objetivo educativo y por tanto social, a la igualdad. Desde la cultura participativa se traza como horizonte la construcción y promoción de la equidad, a partir de las prácticas cotidianas que impregnan el espacio escolar.

En relación a lo mencionado anteriormente, entendemos que la institución que se posiciona desde una visión participativa utiliza el método dialógico como organizador de la vida escolar. Por tanto la norma que regula la convivencia dentro del centro resulta de un trabajo colectivo, estableciéndose de forma propositiva en contraposición al clima disciplinario desarrollado en el precedente capítulo, en el cual la normativa era producto de una visión adultocéntrica donde unos pocos tienen voz y se prescribe mediante mecanismos punitivos.

La construcción de sentido en torno a la representación de autoridad encuentra su base en el imaginario de que su ejercicio no se limita a una única figura, por el contrario se

la entiende en términos de “construcción colectiva de pactos, pactos que sean respetados por todos. Ésta es la esencia jurídica de un estado democrático” (Bagnati, et al., 2000, p. 14).

Se puede realizar una comparación entre aquellas instituciones que funcionan como dispositivos autoritarios y las que emplean mecanismos democráticos y visualizar que producen efectos contrarios. Dewey (1964) afirma:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento, se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio. (p. 2)

A partir de la breve descripción realizada hasta el momento, y con la finalidad de obtener un análisis más acabado en relación a las diversas lógicas que caracterizan a este “clima escolar”, desglosamos las siguientes dimensiones analíticas:

4.2.a. Interacción con el ámbito institucional.

Este clima se sostiene a partir de la construcción de espacios que fortalecen la convivencia a través ejercicio de capacidades individuales y colectivas. En este sentido, con el fin de garantizar y promover el derecho a la participación se han creado diversos mediadores, como por ejemplo: acuerdos de convivencia y consejos de convivencia, que presentan como objetivo regular el entramado de relaciones que emergen en la institución, partiendo de las vivencias y singularidades de cada uno de los actores. Núñez y Litichever (2015) lo plantean en los siguientes términos:

El logro de un orden democrático implica la conformación de un orden consensuado por todos los miembros de la comunidad educativa, no impuesto, y fruto de un debate profundo y permanente; ya que este orden no se logra de una vez y para siempre, sino que es un proceso en permanente construcción. Para lograr un auténtico régimen de convivencia democrática, es necesario que la comunidad educativa reelabore las nociones de orden y de autoridad y las construya a partir de los conceptos de autonomía y de responsabilidad. (p. 49)

En suma, se entiende a la escuela como una compleja estructura vincular desde una perspectiva de convivencia, Núñez y Litichever (2015) la definen como “espacio de conformación de lo común, habitado por las diferencias y enriquecido por ellas” (p. 40). En contraste con el clima disciplinario aquí se utiliza el término “común”, introduce de esta manera un concepto novedoso, el de comunidad, donde la persona debe desarrollar un sentido de pertenencia, un “ser parte” y debe poder participar desde su singularidad. Lo cual conlleva a dejar de lado la visión judicializante, asistencialista, restringida característica del lógica autoritaria, y apunta a entender las conductas puntuales como expresión de una determinada red vincular.

4.2.b. Adjudicación de Roles.

4.2.b.a. Figura del/la docente.

La representación del/la docente que emerge de este tipo de discurso pedagógico, es la que lo ubica desde el papel de facilitador/ra y lo/a retira de la posición de instructor/ra. En el clima autoritario constituía el centro del acto educativo, sin embargo en este contexto su función es la de habilitar a que se desarrolle la singularidad de cada uno de los/las estudiantes, a partir de la escucha atenta y respetuosa, creando así un ambiente de confianza. En este sentido, Ruiz (2015) afirma:

Un adulto que posibilite la participación de los jóvenes en la construcción del espacio escolar, de conocimientos y saberes acerca de lo que les pasa, la relación con otros, el contexto que habitan y el que no habitan, la sociedad y el mundo en el que viven. Un adulto que no lo anticipe ni lo reduzca o niegue, ni lo defina a priori. Un adulto, un educador, también instalado en la reflexividad. Un adulto que los convoque, que los provoque. (p. 30)

Desde esta imagen del/la docente, es necesario que éste/a realice un trabajo autorreflexivo permanente donde se cuestione los modos de vincularse con el/la estudiante, generando un proceso de re-conocimiento a través del trabajo en conjunto con el educando, posibilitando así un movimiento de apertura que permite la expresión de la singularidad.

4.2.b.a Figura del/la estudiante/educando.

En correspondencia al cambio que se experimenta en torno a la posición del adulto, también se modifica la manera en que es visualizado el niño, niña o adolescente; a partir de este paradigma es pensado desde un rol activo, siendo su imagen el punto de partida en la estructuración de las prácticas educativas. Se lo/la significa como sujeto de aprendizaje, consolidándose el protagonismo infantil y/o adolescente como principio regulador de la organización escolar y por ende de su experiencia personal, cumpliendo así un papel esencial en su propio desarrollo y el de su comunidad, mediante el ejercicio de sus derechos (Gaitán, 1998).

En comparación con la dinámica punitiva, en la cual el/la estudiante era anticipado mediante la elaboración de un juicio previo al establecimiento del vínculo, en un ambiente democrático se “lo entiende como sujeto múltiple, desanclado de una construcción de sí mismo lineal y en su provisionalidad” (Ruiz, 2015, p. 9). De esta forma se lo re-conoce desde sus potencialidades y no desde sus carencias.

Ruiz (2015) plantea que el/la estudiante es representado/a como “sujeto de la experiencia” (p.9), esto implica que establezca relaciones con el saber desde sus vivencias, en relación a las diversas situaciones a las que se enfrenta en su cotidianidad, desde esta perspectiva el sujeto de la educación ya no es enajenado de su proceso de formación, entendida ésta como experiencias que generan un desarrollo personal, y es colocado como protagonista, con voz y capacidad de decisión sobre sí mismo.

Como se mencionó anteriormente, este paradigma educativo se distingue del esquema tradicional fundamentalmente por dar lugar a la pluralidad y encuentra su punto de partida en la singularidad, desde esta posición expresa que el sujeto de la educación es múltiple. Retomaremos los planteos de Ruiz (2015) quien define al/la estudiante de la siguiente manera:

Un sujeto socio-histórico que desea y que encarna contradicciones de clase, género, sexuales, étnicas-raciales, capacidades y discapacidades, diferencias territoriales, desigualdades sociales. Un sujeto que desea y por tanto, aspira a formarse siendo parte de la organización educativa, diseñándola y construyéndola. Un sujeto que en

sí mismo conjuga lo múltiple y busca formarse desde la potencialidades que habita.
(p. 26)

En suma, el rol desempeñado por el/la estudiante en este tipo de contexto escolar implica que éste adopte una posición de productor o creador de saberes y no se limite a reproducir contenidos preexistentes y que le son ajenos, lo cual se vincula con la concepción de infancia y adolescencia propia del paradigma de protección integral, que pone de relieve su actividad constructiva.

4.2.c. Vínculo educativo.

Desde este modelo de organización institucional, emana una dinámica relacional cuyo principal atributo es la reciprocidad. Con lo cual, se produce un cambio respecto a la verticalidad predominante en el clima anteriormente mencionado y en contraste, se busca generar un vínculo sólido y consistente, cuya principal característica sea la bidireccionalidad y co-construcción, significando al vínculo como el sostén de toda práctica educativa.

Para consolidar una red vincular con las cualidades nombradas, es primordial generar un movimiento de apertura por parte de cada actor educativo que posibilite crear un lazo a partir de un re-conocerse y re-definirse a través del encuentro con un otro. Otro de los elementos determinantes de este contexto escolar son la creatividad y flexibilidad que nutren al acto educativo.

Este discurso pedagógico busca comprender aquellas situaciones que tienen lugar dentro del centro educativo visualizándolas más allá de su forma de manifestarse, apuntando a la problematización de las mismas. Surge de esta manera una “perspectiva de la convivencia” que posibilita un análisis con mayor profundidad respecto a la dinámica institucional. El término “convivencia” alude a un compartir a partir de la diferencia, lo cual sustituye el modelo tradicional de sujeto competitivo e individualizado y por el contrario implica visualizar y escuchar al otro, reconociéndolo como sujeto de derechos.

Es de gran importancia el análisis de las modalidades en las que se establecen los vínculos dentro del presente clima, debido a que las relaciones sociales que emergen operan como “motor” en los procesos de reconstrucción de conocimientos y en la adquisición de formas de actuación, ya que es en el intercambio donde se construyen nuevos modos de pensar y hacer.

4.2.d. Modos de comunicar el conocimiento.

Si retomamos uno de los planteos centrales de este modelo organizacional, aquel que afirma que el punto de partida del proceso educativo radica en la singularidad, en los intereses, en las potencialidades de los sujetos de educación, quien por tal es pensado desde la multiplicidad, se puede realizar la siguiente inferencia: el aprendizaje no se da por un único canal de comunicación como lo es el lenguaje verbal y explicativo, y por tanto se debe enfatizar en buscar diversos métodos comunicativos que posibiliten una conexión con el/la estudiante, con el fin de generar un aprendizaje colaborativo.

En relación a lo mencionado anteriormente, el conocimiento no se restringe a la figura del/la docente o a un libro sino que se concibe al aprendizaje como un proceso interactivo, donde el intercambio constituye una rica fuente de saber, visualizándolo así desde una dimensión colectiva.

El saber y el conocimiento ya no se producirían desde maneras de enseñar que enuncien un conocimiento teórico para luego aplicarlo a la práctica, sino que surgiría del sentido que se le va dando a la experiencia. Narrándola, reflexionándola e interpretándola. Es decir, analizándola. Compartiéndola con otros sujetos y a su vez, construyendo saber desde ese intercambio (Ruiz-Barbot, 2013). (Ruiz, 2015, p. 24-25)

4.2.e. Contenidos educativos.

Al abordar otro de los elementos organizativos del clima educativo, como lo es lo referido a la estructura curricular, desde el presente paradigma se produce la sustitución de contenidos educativos estáticos que refieren a una realidad fragmentada y que poca relación tiene con la cotidianeidad del sujeto de la educación. Reemplazados por contenidos curriculares que convoquen los intereses del/la estudiante, que se caractericen por ser dinámicos y que refieran a una realidad sujeta a cambios, y de esta forma el educando pueda construir recursos que le permitan pensarla desde su complejidad y de forma crítica. En otras palabras, el hecho de que la experiencia del sujeto tenga lugar en el proceso de

aprendizaje garantiza que los conocimientos asimilados den sentido a esa realidad a través de un pensamiento reflexivo constante.

Estos contenidos deben ser flexibles, ya que se establece un enfoque educativo “práctico-teórico” donde el sujeto de la educación elabora saberes a partir del “hacer”. Ruiz (2015) plantea:

El aprender desde la propia vida volviéndose su propio agente, el pensarse a sí mismo en relación a los otros, las experiencias vividas y en el despliegue de procesos de autonomía. Formación ciudadana que abarcaría una práctica escolar, su ejercicio en la propia institución educativa. No sería única o meramente una formación teórica. Demanda ser visibilizada y traducida en las prácticas docentes, estudiantiles, institucionales. (p. 28-29)

Desde esta perspectiva podemos referirnos a otra concepción de “herencia”, Skliar (2004) entiende que por un lado tomamos aquellos saberes que nos son transmitidos, pero a su vez el sujeto desempeña un papel de productor al reinventar o reconstruir los conocimientos. Aquí entra en juego el concepto de deconstrucción y acontecimiento, “la deconstrucción consiste en deshacer, sin destruir, un sistema de pensamiento que se nos revela como único, hegemónico o dominante” (Skliar, 2004, p. 29).

La noción de “acontecimiento” acompaña a la deconstrucción, entendiéndolo como “un estallido de sentido, algo que no puede ser programable, una irrupción imprevista: el comienzo de nueva narrativa, de una nueva comprensión, de una nueva relación con el mundo” (Skliar, 2004, p. 39).

4.2.f. Intencionalidad educativa.

Este enfoque organizacional se traza como finalidad la construcción de una formación basada en el presente, en lo que le sucede al sujeto en el aquí y ahora, narrando situaciones y habilitando el desarrollo de un pensamiento crítico en torno a éstas. Con respecto al objetivo establecido desde esta perspectiva, Ruiz (2015) plantea “intencionalidad educativa que propone que el sujeto se forme integrándose al mundo social en el reconocimiento de las diferencias culturales, territoriales o locales, étnicas, genéricas y sexuales, personales, etc.” (p. 7).

Desde este paradigma se supera la figura del educando como un “no-ser”, se lo

piensa como un ser que desde su etapa y los modos de habitarla, desde sus capacidades y como actor social es capaz de crear su propio proyecto de vida. Basándose en las normativas vigentes que establecen la participación de niños, niñas y adolescentes como un derecho inalienable, ellos/as deben poder decidir u opinar sobre aquellos asuntos que son de su interés y por tanto su trayectoria vital constituye uno de los aspectos de mayor importancia.

A su vez la institución educativa como tal, responde a demandas sociales y contribuye a la construcción de una determinada sociedad, por lo cual pensando a los/las estudiantes en términos de sujetos de derecho se hace necesario “educar en la pariedad, generando y construyendo colectivamente condiciones igualitarias en el reconocimiento de las diferencias. Intencionalidad que busca la emancipación del sujeto y otra construcción de lo colectivo desde lo educativo” (Ruiz, 2015, p. 7).

4.2.g. Conceptualización del conflicto escolar/respuestas institucionales.

Desde esta lógica discursiva la principal herramienta institucional en respuesta al conflicto escolar se centra en el trabajo en convivencia, introduciendo el concepto de comunidad educativa, en consecuencia el conflicto es significado desde lo colectivo, haciendo parte a todos los actores involucrados que se encuentran implicados por el hecho de convivir dentro del centro.

Existe un reconocimiento respecto al hecho de que el conflicto tiene lugar a la interna del escenario educativo, desde esta perspectiva se plantea que es necesario realizar una reflexión institucional para poder brindar una respuesta sistemática basada en la participación de todos los actores involucrados.

La escuela constituye un espacio de sociabilidad primordial, en el cual convergen diversos modos de ser niño, niña o adolescente, es decir, variadas formas de percibir el mundo, por lo cual es esperable que se generen conflictos o tensiones, la manera de tramitarlas es regulando la convivencia, buscando la armonía entre las diversas singularidades que coexisten y garantizando que ninguna sea anulada, entendiendo que todos los sujetos de la educación tienen las mismas libertades.

Se considera al conflicto como resultado de los intercambios que se dan, es por ello que se lo aborda desde la dinámica relacional. Como se mencionó anteriormente, la institución se organiza de tal forma que asegura la problematización de los conflictos, visualizándolos como “motor” de los procesos de aprendizajes, entendiendo que las tensiones son parte de la vida en sociedad y por tanto es fundamental su simbolización y resignificación, con el fin de promover una “elaboración conjunta de estrategias que posibiliten la tramitación de los conflictos, habilitando el ejercicio pleno de los derechos de los distintos actores involucrados en la institución” (Bentacor, et al., 2010, p.19).

La reacción institucional en esta ocasión parte de un enfoque “empático-constructivo”, donde al narrar los desencuentros se aprende a convivir con lo diferente, al poner en palabras, al sentirnos parte y llegar a un consenso, “permitiéndose percibirla de otro modo, operar de otro modo en las relaciones y prácticas institucionales (Enriquez, 1997)” (Ruiz, 2015, p. 7).

2. SUBJETIVIDAD-INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El presente capítulo se estructura en torno a la noción de subjetividad y su interrelación con las instituciones educativas, para lo cual es pertinente retomar algunas de distinciones de los climas escolares desarrolladas en el capítulo precedente. A partir de las dinámicas vinculares propias de cada modelo organizativo, se realizará un análisis comparativo respecto a las configuraciones subjetivas emergentes de cada una de las posiciones discursivas adoptadas por las instituciones.

Comenzaremos desarrollando el concepto de institución, en relación a éste Fernández (1991) plantea que “la sociedad está compuesta por varias instituciones (...) cada una de estas instituciones comprende una serie de roles o papeles que deben ser desempeñados por los individuos” (p. 18). Se piensa a las instituciones como sostén del orden establecido, ya que desde el punto de vista social su riqueza radica en su labor cotidiano de reflejar la forma en la cual se encuentra organizada la sociedad, es así como se busca garantizar la perpetuación del sistema. Por tanto, la principal finalidad atribuida a las instituciones es la de transmitir a los sujetos que la habitan ciertos códigos valorados por el grupo social, habilitando así la integración del sujeto a la cultura. En otras palabras, se entiende a las instituciones como dispositivos reguladores de la vida en común a partir de la determinación de patrones de comportamiento y modos de interactuar, es decir, mediante

el desarrollo de procesos de socialización, “el resultado de la socialización debe ser un proceso de interiorización de las normas sociales (proceso por el cual el individuo incorpora la cultura que le rodea como algo propio)” (Fernández, 1991, p. 19). Por consiguiente, las instituciones actúan como vehículo de disciplinamiento, dando cierta “forma” a los sujetos, entendiendo que tal integración se genera a partir de la regulación de los cuerpos.

Foucault (2002) plantea “la disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio” (p. 130). Ésta es la forma en que operan los dispositivos sociales, adjudicando a los sujetos ciertas posiciones acompañadas de representaciones que predominan culturalmente, lo cual conlleva a limitar sus conductas con el objetivo de generar un ajuste respecto al “deber ser”, marcando de alguna manera los cuerpos a través de su disciplinamiento. Foucault (2002) “Se trata de organizar lo múltiple, de procurarse un instrumento para recorrerlo y dominarlo; se trata de imponerle un orden” (p. 136-137).

Fernández (2017) plantea “las instituciones son el canal y la expresión de lo instituido: la educación, la política, la guerra, el estado, la religión, la familia, etc., conforman las instituciones. Estructuran nuestras ideas, creencias, valores y formas de actuar” (p. 7). La noción de instituido refiere a aquél pensamiento heredado, prácticas y representaciones que tienden a reproducirse a través del funcionamiento de estos dispositivos, posibilitando la continuidad de la sociedad a la que pertenecen. La principal característica de las instituciones es que se constituyen como espacios donde convergen diversas representaciones sociales, por tanto son portadoras de significado, impregnando de sentido a los cuerpos que las habitan.

En referencia a la institución educativa específicamente, socialmente se le atribuye la finalidad de transmisión de ciertas normas, prácticas sociales, es decir que actúa como mediadora en la transmisión de la cultura, la cual refiere a un “conjunto de significaciones y conductas compartidas, desarrollado a través del tiempo, experiencias comunes, sus interacciones sociales y sus intercambios con el mundo natural” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 107). En otras palabras, procede a través de la reproducción de representaciones simbólicas, las cuales se constituyen como tal a partir de creencias del orden social, Murcia (2012) entiende que intervienen como verdaderos símbolos de orientación grupal (p. 57).

La institución educativa se configura como una compleja red de interacciones, y es mediante las modalidades vinculares que los sujetos internalizan los imaginarios instituidos,

éstos se reiteran constantemente en las prácticas cotidianas. Estos discursos que operan en las instituciones son de carácter performativo debido a que tienen la capacidad de crear efectos, es decir, producen los sujetos que nombran. Al determinar modos de ser, moldea sujetos y por tanto la institución educativa constituye un escenario en el cual se desarrollan procesos de producción de subjetividad, determinando así formas de pensar, organizar y actuar el mundo, operando como “un poderoso organizador de la experiencia personal de los alumnos” (Fernández, 1991, p. 22).

Por ende, el concepto de producción de subjetividad alude al disciplinamiento de los cuerpos, es decir al proceso de “fabricación” del sujeto social, que se constituye como tal a partir de su ajuste a los parámetros de normalidad que rigen al colectivo, es así como la institución educativa se desenvuelve como productora de significados.

Giorgi (2003) conceptualiza el término “producción de subjetividades” de la siguiente manera:

Las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro. (p. 1)

La determinación de modos de ser y por ende de regular la experiencia personal, resulta de la organización y la funcionalidad adoptada por la institución educativa, de la cual devienen matrices vinculares y representaciones simbólicas, y a partir de éstas se adjudican roles moldeando así subjetividades. Ruiz (2015) plantea “Toda institución educativa al diseñar el currículo en un momento socio-histórico, explícita o implícitamente figura al sujeto a educar. Bosqueja procesos de producción de subjetividades desde intencionalidades educativas. La institución educativa produce... Educar es producir, promover, construir...” (p. 5). El sujeto de la educación se produce como tal a partir de las diversas prácticas didácticas emergentes de un cierto clima institucional.

La subjetividad se moldea en el transcurso de toda la vida mediante las experiencias del sujeto, siguiendo las líneas de Torres (2006) se entiende que es de naturaleza vincular debido a que se constituye, y a la vez orienta y sostiene los lazos sociales. El vínculo es entendido así como una estructura, donde convergen aspectos afectivos y de acción, y a su vez se desarrollan procesos identificatorios a partir de los cuales los sujetos construyen

maneras de interpretar el mundo. “La identificación no está planteada como identificación a una imagen sino a un rasgo de la estructura vincular que incluye modelos de significaciones sensibles, afectivas, ideativas y de acción y que luego el sujeto reproduce (Pichón Rivière, 1985)” (Torres, 2009, p. 64).

Guattari (1996) plantea que “la subjetividad es plural y polifónica” (p. 11). Lo cual refiere a que no existe un mecanismo único de estructuración del sujeto, ya que en la configuración de la subjetividad se entrelazan aspectos afectivos y cognitivos, y se produce una interacción entre elementos individuales y colectivos que determinan formas de aprehender la realidad, es decir, constituyen creencias desde las que el sujeto valoriza sus experiencias y les da sentido. Es fundamental resaltar la pluralidad de subjetividades, debido a que los sujetos no ocupan la misma posición dentro del universo simbólico, ya que son las tramas vinculares las que intermedian su inserción en el mismo y por tanto sus cuerpos son provistos de diversas significaciones.

La subjetividad puede ser entendida en términos de “entramado de significados, afectos, hábitos, disposiciones, asociaciones y percepciones resultante de las interacciones del sujeto y de cómo éste las interpreta/construye mediante los discursos (lenguaje) y deseos (Pujal, 2003)” (Albertín, 2016, p.68). Por tanto, se comprende a la subjetividad como resultado de interacciones entre discursos sociales y aspectos propios del sujeto, su deseo, cuyo devenir estará determinado por las condiciones de permisividad que ofrezcan los espacios educativos. En relación a esto, retomaremos las caracterizaciones de los dos climas institucionales expuestas en el capítulo anterior, con el fin de realizar un análisis comparativo entre ambos, que tendrá como eje central las configuraciones subjetivas correspondientes a tal o cual organización institucional.

2.1. Configuraciones subjetivas resultantes de una dinámica institucional normativa/disciplinaria.

Como se mencionó en el apartado precedente, el presente “clima escolar” se estructura en base a los parámetros de normalidad, de esta forma el funcionamiento institucional se rige por la finalidad de contribuir a la homogeneización social, lo cual conlleva en sí misma la anulación de las diferencias. Por lo tanto el centro educativo se organiza a través de políticas coercitivas, de imposición de modos de ser, mediante

mecanismos de calificación y represión de conductas que se desvían de los estándares esperados.

En este contexto escolar, el/la estudiante se constituye como “objeto” de evaluación y clasificación, y en correspondencia a los resultados obtenidos en dichos procesos se le asigna un determinado lugar simbólico.

Se atribuye un papel activo a la escuela, y a los alumnos un papel esencialmente pasivo, o en el que las opciones se reducen a tener tal o cual facultad o disposición o no tenerla, hacer las cosas o no hacerlas, hacerlas bien o no ser capaz de ello. Los únicos puntos de referencia son los objetivos, métodos y los criterios de valor propuestos por la escuela y la gente se diferencia por mayor o menor ajuste a los mismos, es decir a lo largo de una escala unidimensional del logro.

(Fernández-Enguita, 1991, p. 62)

En efecto, los procesos de normalización operan mediante dinámicas vinculares acentuadas en la competitividad, la comparación, jerarquización, homogeneización, de lo cual derivan a su vez procesos de exclusión que refieren a este tipo de vínculo. Es así, que la lógica disciplinaria se sustenta en la dicotomía éxito-fracaso, el hecho de que el sujeto sea ubicado en un extremo o en otro depende de su accionar individualizado y su grado de ajuste a la norma. Como consecuencia el conflicto escolar es abordado a través de la culpabilización y el etiquetamiento.

La necesidad de diagnosticar lo diferente siempre se constituye desde una lógica del déficit, de aquello que falta para cumplir con una expectativa. Lo diferente en la educación, pasa por aquel estudiante que no logra alcanzar las demandas y expectativas escolares, esas que lo anteceden desde lo instituido, el deber ser de las instituciones. (Martinis, Miguez, Viscardi y Cristóforo, 2017, p. 156)

En este tipo de clima institucional prevalece la lógica deficitaria, la práctica educativa encuentra así su punto de partida en la carencia, se construye una visión desde la falta respecto a un “deber ser” prescripto desde lo instituido. Se produce una anticipación del sujeto que limita su accionar, en otras palabras, educar desde el “no se puede” no permite la posibilidad de construir debido a que suprime las capacidades de los/las estudiantes. De forma paralela se generan procesos de fragmentación, que imposibilitan pensar en términos de comunidad e identidad colectiva.

A partir de esta dinámica interaccional que se desarrolla en las instituciones disciplinarias, surgen procesos de producción de subjetividad determinados por la carencia, lo cual arroja como resultado “un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad (...) se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad (Duschatsky y Corea, 2002)” (Martinis et al, 2017, p. 160). El sujeto al ser provisto de significados rechazados por el grupo social ve limitada su capacidad de transformación, experimentando procesos de desubjetivación correspondientes a un sentimiento de impotencia generado por la sensación de no poder hacer nada para revertir esa realidad, lo cual se vincula con que desde el clima disciplinario el sujeto es visualizado desde la pasividad.

Martinis et al. (2017) plantea que la producción de subjetividad provee al sujeto de recursos necesarios para habitar el dispositivo, por tanto, en los procesos de desubjetivación el sujeto es desprovisto de esas herramientas en el momento en que es determinado, al colocar una etiqueta que abarca la totalidad de su ser, y en efecto se producen procesos de exclusión como forma de sanción por no cumplir con lo esperable, por ser catalogado como diferente. La exclusión es entendida en términos de restricción en el acceso a espacios socialmente valorados y en el establecimiento de vínculos. En este sentido, el/la estudiante desarrolla un sentimiento de ajenidad respecto al espacio educativo.

2.1.a. Rasgos subjetivos emergente de posiciones discursivas disciplinares.

Con el objetivo de elaborar un análisis minucioso de las configuraciones subjetivas producidas por las dinámicas institucionales seleccionadas, se escogieron tres rasgos fundamentales a nivel subjetivo: el autoestima, modelos vinculares y grado de autonomía. Éstos serán evaluados a partir de las posibilidades de acción que experimenta el sujeto en cada clima educativo, debido a que la subjetividad es producto de la interacción del sujeto con el mundo, destacándose la influencia del nivel de actividad o pasividad en la configuración subjetiva.

2.1.a.a. Autoestima Disminuida:

Para comenzar resulta necesario elaborar una conceptualización respecto al autoestima.

Silva-Escorcía y Mejía-Pérez (2015) la definen como:

Concepto valorativo de nuestro ser, el cual se va forjando poco a poco; es decir, se aprende y cambia. Se basa en aquellos pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo, asimilando e interiorizando durante nuestra vida. (p. 244)

Esta autovaloración sobre el sí mismo deviene como tal de las dinámicas vinculares por las que transita el sujeto, por tanto, se la entiende como resultado de las relaciones intersubjetivas, donde quienes se inscriben en la estructura vincular son co-producidos a través del encuentro.

En el ámbito educativo los referentes adultos (docentes, directivos, etc.) cumplen una función de “espejo”, devolviéndole al sujeto de aprendizaje representaciones sobre sí mismo, las cuales se constituyen mediante la palabra, gestos, espacios de permisividad y prohibiciones, rasgos vinculares que van a condicionar la capacidad de “ser” del sujeto en dicho ámbito.

Algunas de las propiedades de las estructuras disciplinarias son los procesos de culpabilización, etiquetamiento, la visualización del sujeto desde la falta, la invisibilización de éste como actor, la enajenación de su capacidad de ser, las cuales devuelven al/la estudiante una imagen desvalorizada al desconocer sus potencialidades.

El autoestima se caracteriza por ser dinámico, multidimensional y determinado por diversas influencias; sin embargo cuando el sujeto sufre una acumulación de experiencias negativas, catalogadas como fracasos, generan que la valoración externa de carácter negativo cobre mayor solidez y sea interiorizada por el sujeto.

La autoimagen constituye un aspecto de gran importancia en lo que refiere a la organización subjetiva, ya que se asocia al grado de confianza en sí mismo, autorrealización, autoeficacia, autoconcepto, que refieren a un determinado sentimiento de sí; el mayor o menor grado de fortaleza que éste adquiera condicionará la posición que el sujeto adopte respecto al mundo, determinando así sus posibilidades de acción en el medio,

adaptación a la realidad y a los cambios (creatividad y flexibilización) configurando la proyección que el sujeto realiza en relación a su vida.

2.1.a.b. Matrices vinculares debilitadas.

Al adoptar institucionalmente la expulsión del/la estudiante como solución frente a los conflictos que se desarrollan en el escenario educativo, se genera una restricción del acceso a espacios socialmente valorados. Se visualiza la ausencia de modalidades vinculares que habiliten un clima de confianza, donde el sujeto sea reconocido y pueda apropiarse del espacio.

En sus reiterados intentos frustrados de establecer vínculos, el sujeto es colocado en la posición de "otro", ajeno a lo socialmente valorado y significado, produciendo un quiebre en el sentimiento de pertenencia. Éste hace referencia a un "sentirse parte", Alonso y Viscardi (2013) plantean que la pertenencia alude a "una de las necesidades más importantes de toda persona, que es la de sentirse integrada, la de ser escuchada y la de formar parte de un grupo, de un colectivo o de una comunidad" (p. 53).

En el clima disciplinario se ve obstaculizada la posibilidad de establecer relaciones empáticas, consecuencia de la competitividad e individualismo que predominan. Tomando los planteos de Giorgi (2003), el/la estudiante señalado/a y excluído/a, presenta dificultades en el reconocimiento del "lugar del otro", debido a que él/ella no fue considerado/a por otros.

Pichón Rivière (1982) afirma:

En toda estructura vincular (...) el sujeto y el objeto interactúan realimentándose mutuamente. En ese interactuar se da la internalización de esa estructura relacional, que adquiere una dimensión intrasubjetiva. El pasaje o internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo, el que será entonces un vínculo "bueno" o un vínculo "malo". (p. 5)

Los procesos de exclusión al generar un sentimiento de ajenidad respecto al espacio, niegan la posibilidad de construir una identidad como sujeto colectivo, es así que la

persona pasa a ser depósito de connotaciones negativas, constituyéndose de esta manera una “etiqueta de inutilidad” que abarca todo su ser. El contexto educativo considerado como organizador de la experiencia del sujeto, al ubicar al/la estudiante en una posición de excluído/a dentro del campo simbólico de la sociedad, conlleva a que el sujeto internalice los sentidos que le fueron atribuidos en las interacciones y construya así esquemas o representaciones a partir de significados desvalorizados socialmente, que caracterizaron las tramas vinculares que estructuraron su trayectoria educativa. En efecto, se puede inferir que al construir un auto-concepto sustentado en sentimientos de inferioridad y frustraciones, el sujeto realice una lectura del mundo a partir de estos sentidos, reproduciendo estos patrones de relacionamiento y perpetuando así su condición de excluído.

2.1.a.c. Autonomía restringida.

Fernandez (1999) define la autonomía como “capacidad de instituir proyectos propios y la producción de acciones deliberadas (voluntad) para lograrlos, es decir subjetivarse como sujetos. Sujetos capaces de discernir sus deseos y sus intereses y de elegir las mejores acciones para concretar dichas elecciones” (p. 9). El desarrollo de un sujeto autónomo se encuentra condicionado por las condiciones de permisibilidad emergentes de las prácticas discursivas predominantes.

Al hacer alusión a ciertas peculiaridades referidas a la imagen del educando construida desde la lógica disciplinaria, éste adopta una actitud de pasividad debido a que no tiene voz en la toma de decisiones referidas a temas de su interés, en efecto es colocado en una posición de inferioridad. Esta representación del/la estudiante anula su capacidad de acción, en otras palabras restringe el desarrollo de su autonomía, reduciendo su conducta al sometimiento y desarrollando una adaptación pasiva respecto su entorno, siendo vulnerada la capacidad de transformación del medio y por ende, de sí mismo.

Rivière (1982) plantea “las relaciones intrasubjetivas, o estructuras vinculares internalizadas, articuladas en un mundo interno, condicionarán las características del aprendizaje de la realidad” (p. 10). De esta forma, se produce una correspondencia entre los matrices vinculares internalizados y el desarrollo de la autonomía, que como se mencionó anteriormente, en el presente clima institucional se ve perturbado en relación a una matriz vincular inestable y carente.

2.2. Configuraciones subjetivas resultantes de una dinámica institucional participativa/dialógica.

En el capítulo anterior se planteó que una de las características centrales del clima escolar participativo es que la finalidad que persigue a través de su organización y estructura funcional es la de habilitar un espacio democrático, donde las voces de todos/as los actores involucrados/as sean escuchadas. A su vez se apunta a que la democracia no se reduzca al ámbito educativo y que éste como reflejo de la organización de la sociedad, la promueva como estilo de vida.

Hablar en términos de participación implica visualizar al otro desde sus potencialidades y no desde sus carencias, es decir, comprender que todos/as desde sus experiencias tienen algo para aportar. Supone dejar de lado la construcción social en torno a lo considerado normal, abandonando así la lógica clasificatoria y evaluatoria de los sujetos. En otras palabras, la institución educativa desde esta perspectiva discursiva renuncia a la intencionalidad homogeneizante, habilitando y nombrando la diversidad.

Las prácticas pedagógicas encuentran su punto de partida en la singularidad del/la estudiante posibilitando así el desarrollo del deseo, pilar fundamental en la construcción y apropiación del conocimiento. De esta forma, se da lugar al advenimiento del acontecimiento, es decir, se abre camino a la novedad, es así que se habilita al sujeto a adoptar una posición propositiva respecto a su construcción.

En contraposición al clima disciplinario, la dinámica participativa como modo de tramitar los conflictos promueve un abordaje de los mismos a través su simbolización, mediante las palabras y su consecuente problematización. Es así, que se busca facilitar que el/la estudiante aprenda a convivir con la diferencia en los escenarios que hacen a su cotidianidad.

Se puede deducir a partir de los planteos realizados hasta el momento, que el sujeto de aprendizaje desempeña un rol activo siendo nominado como actor. En relación a esta posición discursiva adoptada por la institución, se construye una cierta dinámica vincular que posibilita el desarrollo de procesos de subjetivación; entendidos como “emancipación de las normas y valores dominantes, así como el desarrollo de normas y valores propios

(Dubet y Martuccelli, 1998)” (Weiss, 2012, p. 139). Refiere a que si bien por ser sujetos sociales le son impuestas ciertas normas valorizadas socialmente, el/la estudiante tiene capacidad de acción sobre su medio, y por ello su conducta no se reduce a la subordinación sino que actúa como creador/a de sí mismo/a, siendo representado como actor social.

5.2.a. Rasgos subjetivos emergentes de posiciones discursivas dialógicas.

5.2.a.a. Autoestima elevada.

La institución educativa visualizada como un complejo entramado de relaciones, a partir de las cuales se organiza la experiencia cotidiana y personal del sujeto. El/la estudiante construyen su autoimagen a partir de las posiciones enunciativas que se adoptan institucionalmente respecto su figura.

La dinámica relacional en este clima se estructura en base al respeto, reconociendo el lugar del otro, es así que todos los actores involucrados tienen voz y son visibilizados en los espacios de toma de decisiones. Por lo tanto, el método privilegiado en la resolución de conflictos y en la construcción de aprendizajes es el diálogo, promoviendo de esta forma la estructuración de acuerdos colectivos.

Habilitar climas participativos y dialógicos fortalecen el autoestima del sujeto de educación, debido a que éste construirá su autovaloración a partir de los sentidos que le fueron devueltos en sus intercambios; considerando que en este escenario se lo visualiza desde sus virtudes, el/la estudiante estructurará su propia imagen en relación a significaciones positivas reforzando así su autoeficacia, ya que se percibe a sí mismo como un ser capaz. Como consecuencia, el/la estudiante desarrolla sentimientos de confianza y seguridad en relación a su autoimagen.

El convivir con las diferencias implica renunciar al estereotipo de sujeto “normal” y universal, habilitando un proceso de apertura en el/la estudiante en relación a re-conocerse y ser re-conocido como un ser único. Lo cual conlleva a generar espacios reflexivos, donde junto a la participación del/la docente como facilitador/ra, el sujeto de la educación pueda detectar sus habilidades y elaborar los modos adecuados para potenciarlas.

Las modalidades de organizar la vida educativa posibilitan o no el desarrollo de un sentimiento de pertenencia respecto a la institución; la integración social del sujeto es un elemento fundamental en la construcción del autoconcepto, debido a que refiere a que el lugar del/la estudiante es reconocido y forma parte de la organización de la institución, catalogado socialmente desde la utilidad. En suma, se genera un fortalecimiento del autoestima, a partir de la internalización de significados positivos construidos en relación a su persona.

5.2.a.b. Matrices vinculares fortalecidas.

El entramado relacional que caracteriza al presente clima institucional se corresponde con la constitución de una cultura de derechos, la cual refiere a que cada sujeto será visualizado desde sus capacidades, como portador de derechos y obligaciones. Cumple un papel central dentro de esta lógica el desarrollo de la capacidad empática, ya que este tipo de dinámicas obligan a generar reconocimiento permanente respecto al lugar del otro.

Trabajar mediante el diálogo, la problematización y el consenso, construye espacios de escucha y enriquecimiento del aprendizaje, ya que este cobra mayor solidez a través del intercambio desde diversas perspectivas, generando un conocimiento integral de la realidad.

Mediante el empleo de estos dispositivos pedagógicos cotidianos, el/la estudiante interioriza esquemas vinculares basados en el respeto. A su vez, a través de la construcción de climas de confianza, el sujeto desarrolla un sentimiento de seguridad respecto a sí mismo, el cual se ve reflejado en el relacionamiento con otros, lo que le permitirá juzgarse como un ser capaz, fortaleciendo su creatividad y flexibilidad al momento de establecer vínculos y de desempeñar roles.

5.2.a.c. Autonomía reforzada.

El clima dialógico encuentra uno de sus cimientos en el concepto de agencia, entendiendo por ésta la “habilidad o capacidad de los seres humanos para tomar decisiones y actuar con la intención de producir un efecto” (Mótola Peluffo, 2016, p. 17). Este escenario

cotidiano mediante sus prácticas discursivas y condiciones de permisibilidad, fortalecen la capacidad de acción/transformación del sujeto, habilitando así una adaptación activa a la realidad. Se estructura una interrelación entre el medio y el sujeto, donde al modificar al medio simultáneamente se transforma a sí mismo.

Las prácticas pedagógicas con estas características, tienen como objetivo la estructuración de un pensamiento crítico, es decir, la posibilidad de realizar una lectura problematizadora de la realidad, lo cual se contrapone a una actitud de subordinación. El sujeto así construye y adquiere recursos enriquecedores, que empleará en las diversas acciones que desarrollará.

Tomando en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y considerando la fortaleza en la estructuración de la autoimagen, el sujeto al sentir confianza en sí mismo, va a sentirse seguro en relación con el entorno, lo cual eleva su grado de autonomía, debido a que no va a percibir impedimentos respecto a su accionar.

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, tomando en cuenta los puntos mencionados se pueden realizar las siguientes inferencias: las prácticas educativas que emergen del clima disciplinar refieren a una trama vincular fragmentada, de la que resulta un sentimiento de pertenencia debilitado, por no decir ausente. Desde este paradigma se evidencia una concepción del aprendizaje como acto mecánico reduciéndolo a la repetición de conocimientos, al respecto la visualización del/la estudiante como “objeto” y su representación desde “imposibilidad” juegan un papel central. En un espacio simbólico conformado por estos significados se construyen sujetos subordinados, sumisos, que vivencian una vulneración constante de sus derechos principalmente al de participar; produciendo de esta forma un ser dependiente respecto a un otro que le indique lo que debe hacer y cómo. Al no sentirse parte no logra apropiarse de los espacios sociales y por tanto sus vínculos no son percibidos positivamente; al interiorizar la imagen de “no ser”, es decir, a través de una autopercepción que parte de la carencia no logra desarrollar la capacidad de decir No, de oponerse al discurso de otro, debido a que no se lo habilitó a ser un sujeto reflexivo.

El entramado de interacciones que emerge del paradigma participativo, por el contrario, se sustenta en vínculos sólidos que configuran un clima de confianza. Desde esta perspectiva se entiende al aprendizaje como un proceso interactivo, donde las prácticas pedagógicas surgen desde una concepción del sujeto como efecto de su accionar, esto asociado al hecho de que la educación desde este clima tiene como fin la formación de sujetos de derechos, se entiende que es a través del ejercicio de los derechos en los espacios cotidianos que se va a generar una apropiación y asimilación de los mismos.

Desde este enfoque dialógico al plantearse como metodología y simultáneamente como fin, el reforzamiento del sentido de comunidad (relegando de esta forma la discriminación), se considera que todos/as tienen algo para aportar, se fortalecen los significados valorizados socialmente en torno a la figura del/la estudiante, consolidando su autoimagen a partir de sentimientos de seguridad. Este clima al estar centrado en la educación mediante la participación, requiere necesariamente de un pensamiento crítico y por tanto se apunta a la formación de sujetos autónomos y creativos.

La educación es de gran importancia para el sujeto, en relación a las posibilidades de ser con las que se enfrenta. Se pueden destacar diversas repercusiones sobre el desarrollo del sujeto dependiendo del clima desde el cual nos posicionamos. El/la estudiante contemplado/a desde su rol de actor social, es visualizado como un ser bio-psico-social y por tanto el modelo ambiental tiene un papel central a la hora de permitir u obstaculizar la emergencia de la singularidad. Las prácticas educativas propias de cada clima colocan al sujeto en distintas posiciones, generando que los discursos en torno a su persona difieran de acuerdo a la trama relacional que caracteriza a la institución; esto genera que las estimulaciones que recibe el sujeto en el clima disciplinar sean totalmente contrarias a las recepcionadas en el clima participativo. Los/las docentes y directivos al momento de vincularse con el/la estudiante, deberían reflexionar en torno a la importancia que tiene la manera de enunciarlo/la, dimensionando el peso de las palabras empleadas y el hecho de trabajar en torno a la formación del sujeto, comprendiendo que la calidad de ésta tendrá incidencia en la organización de su mundo interno.

Como se ha planteado en el desarrollo de la monografía, el fin último de la institución educativa radica en el desarrollo del proceso de socialización, entendiéndolo como la integración del niño, niña o adolescente a la cultura, a su vez en este movimiento de integrar o agregar se sostienen la conservación o transformación del orden social. Los

climas escolares seleccionados para la elaboración del trabajo, refieren a dos modos de estructuración del proceso de socialización cualitativamente diferenciales. Por lo cual, es de su suma importancia que los actores educativos se interroguen respecto a qué modelo de sociedad desean construir, distinguiendo así entre un modelo conservador como lo es el clima disciplinario, que reproduce la ideología de la competitividad, individualismo y meritocracia, invisibilizadas por el disfraz del principio de igualdad que como se ha mencionado legitima las diferencias sociales. O si por el contrario, se busca una verdadera apertura hacia una sociedad democrática, justa y equitativa a partir de aquellas prácticas educativas que posibiliten la elaboración de un sentimiento de comunidad, que reconozca los conflictos como un problema social produciendo así un abordaje sistémico de los mismos, características esenciales del clima participativo.

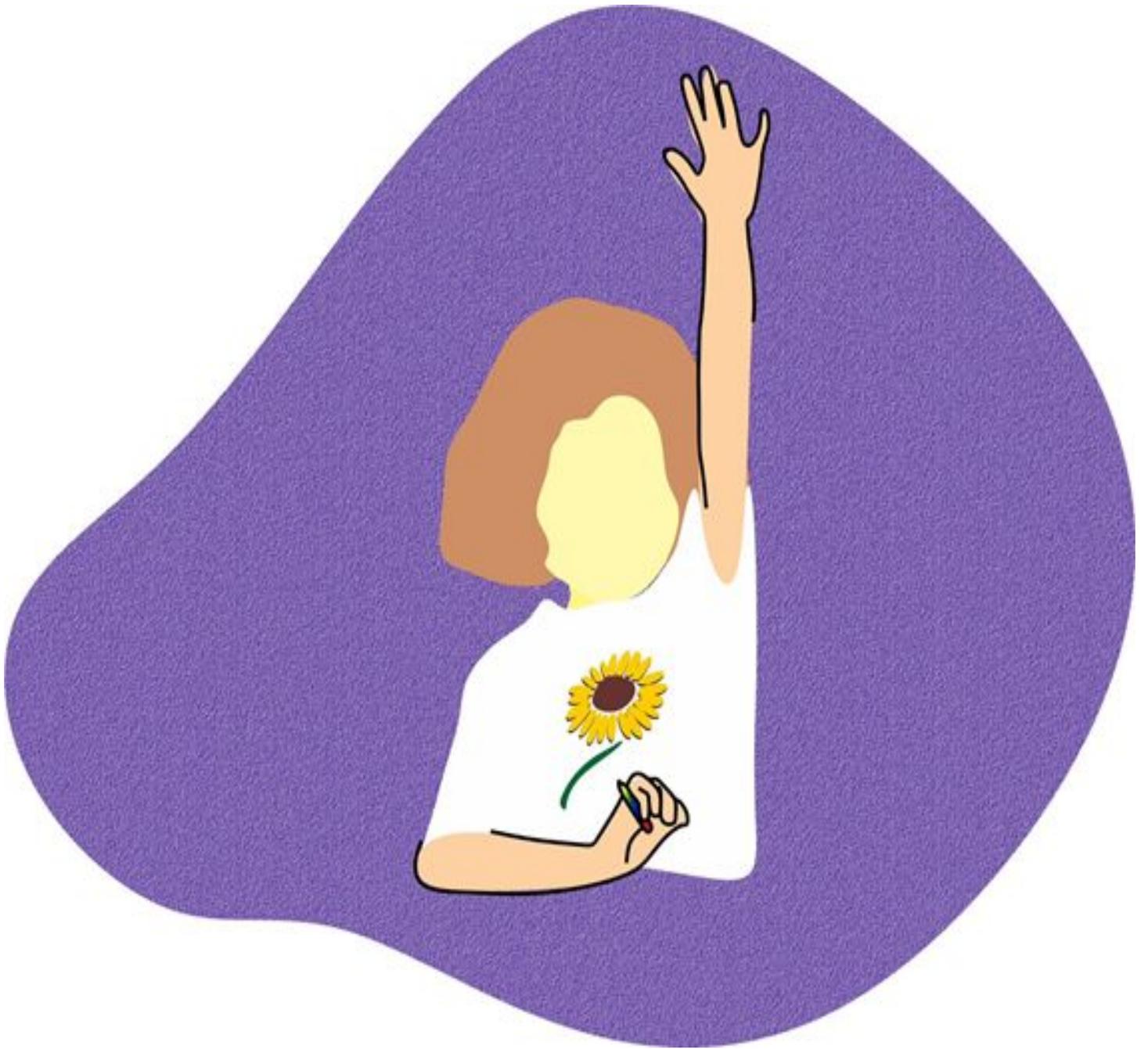
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Padrón, R. y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82 - 95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601104>
- Albertín, P. (2016). Subjetividades tejidas en historias de violencias de género y procesos migratorios: lugares liminales de transformación. *Psicoperspectivas*, 15(1), 66-78. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15- ISSUE1- FULLTEXT-721
- Albonico, G; Novo, A.; Weissman, L. (2003) Psicólogos en la Educación. 15 años después. *Psicología en la educación: un campo epistémico en construcción* (pp. 141-149). Jornadas Universitarias de Intercambio. Facultad de Psicología. Udelar
- Alonso, N. y Viscardi, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia: Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Recuperado de http://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/gramatica-s-%20de%20la%20convivencia_alonso%20-%20viscardi.pdf
- Anzaldúa, R. E. y Ramírez, B. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas (México, D. F.)*, 33, 113-130. Recuperado de <http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2010/no33/5.pdf>
- Bagnati, A., Cervone, N., Conde, C., Dabas, E., Ianni, N. D., Lejbowicz, J.,...Taber-Redes, B. (2000). Conflictos y violencias en ámbitos educativos: poder, autoridad y participación en la escuela. Construcción de sistema de convivencia. *Ensayos y experiencias*, 7(35), 1-96
- Bañuls, G. (Comp.). (2015). *Educación y Psicología en el siglo XXI*. Montevideo: Ediciones Universitarias
- Barreiro, T. (2017). *Los del Fondo: Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Bentacor, G.; Berreta, V.; López, L.; Grauer, D.; López, M.; Gallo, A. (Comp.). (2010). *Repensar las prácticas educativas desde la convivencia: aportes a la discusión*. Montevideo: ANEP/ UNESCO / UNICEF Uruguay
- Bordoli, E. (2015). *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya: Sujetos, saber y gobierno de los niños*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar
- Charlot, B. (2000). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Ediciones Trilce.

- Dewey, J. (1964). *Experiencia y educación* (pp. 64-70). Buenos Aires: Losada.
- Di Leo, P. F. (2010). Navegando contra la marea: malestar docente, violencia y climas sociales escolares. En Franco, S. y Vásquez-Echeverri, A. (Ed.) *Psicología y Organización del Trabajo XI. Trabajo y Gobierno de las Organizaciones: Campo de Producción y Contradicciones*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros
- Fernandez, A. M. (1999). Los géneros al desnudo: Subjetividad, Poder y Psicoanálisis. *Revista de la Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo*, XXII(1), 1-10. Recuperado de <http://www.anamfernandez.com.ar/2016/07/04/revistas-nacionales-1999-los-generos-al-desnudo-subjetividad-poder-y-psicoanalisis/>
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Nómadas (Col)*, N° 30, 22-33. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060003>
- Fernández Carvalho, C. (2017). *Modelos de intervención del Psicólogo Educacional en las Instituciones Educativas*. (Tesis inédita de grado). Facultad de Psicología, UdelAR, Montevideo, Uruguay. Recuperado de: https://sifp.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/tfg_camil_a_fernandez.pdf
- Fernández-Enguita, M. (1991). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid, España: EUEMA
- Fernández, A. M. (2010). *Instituciones estalladas*. Recuperado de <http://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/LIBRO.pdf>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de: <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores
- Galende, E. (2008). *El impacto de la cultura en la subjetividad de las personas*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario. Secretaría de Extensión Universitaria. Recuperado de <http://www.avcd-argentina.org/pdfponencias/galende.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata
- Giorgi, V. (2003). La construcción de la subjetividad en la exclusión. *Seminario: Drogas y exclusión social*. Montevideo: Encare RIOD Nodo Sur Ed. Atlántica. Disponible en: <https://goo.gl/T5wnZL>
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial SRL

- Infante, M.; Matus, C.; Paulsen, A.; Salazar, A. y Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, núm. 27, 2013, pp. 281-308. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35228136014>
- Lewkowicz, I. (1999). *La noción de subjetividad*. Recuperado de:
<https://es.scribd.com/doc/159972761/LEWKOWICZ-La-nocion-de-subjetividad>
- Ley N° 18.437. *Ley General de Educación*. Registro Nacional de Leyes y Decretos. Montevideo, Uruguay: 16 de enero de 2009. Recuperado de
<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>
- Martinis, P., Miguez, M. N., Viscardi, N., y Cristóforo, A. (2017). *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media. La igualdad en cuestión*. Recuperado de
http://eva.fhuce.edu.uy/pluginfile.php/102263/mod_resource/content/1/Art%C3%ADulo%20%20libro%20digital.pdf
- Mótola Peluffo, J. P. (2016). *El (des)encanto institucional adolescente ¿es posible superar las herencias familiares?*. Montevideo: Ediciones Universitarias
- Murcia, P. N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Magistro*, 6(12), 53-70. Recuperado de
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4323068>
- Nicoletti, J. A. (2006). Fundamento y construcción del acto educativo. *Docencia e Investigación*, 31(16). 257-278. Recuperado de
https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/8065/Fundamento_y_construccion_del_Acto_Educativo_.pdf;sequence=1
- Núñez, P., Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: GEU
- Pichon Rivière, E. (1982). *El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión. Recuperado de:
https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/489952/mod_resource/content/1/El%20Proceso%20Grupal_EPR.pdf
- Ruiz-Barbot, M. (2015). Entre educaciones, los sujetos. *Conferencia inaugural actividades académicas 2015*. Facultad de Psicología UdelaR, Montevideo
- Salazar, C. (2011). Comunidad y narración: la identidad colectiva. *Tramas (México, D.F.)*, 34, 93-111. Recuperado de
<http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2011/no%2034/4.pdf>

- Silva-Escorcia, I. y Mejía-Pérez, O. (2015). Autoestima, adolescencia y pedagogía. *Revista Electrónica Educare*, 19(1), 241-256. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.1>
- Skliar, C. (2004). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Torres, A. (2009). Acción colectiva y subjetividad. Un balance desde los estudios sociales. *Folios*, N° 30, 51-74. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345941360004.pdf>
- Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión: Vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127-158. doi: 10.26489/rvs
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV(135), 134-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>



Cardozo, F. (2018)