

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología  
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2012.

# **Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos.**

Lisnevsky, Ariana, Alegre, Sandra, Benedetti, Edith, Levaggi, Gabriela, Fernandez Tobal, Claudia y Villegas, Ana Maria.

Cita:

Lisnevsky, Ariana, Alegre, Sandra, Benedetti, Edith, Levaggi, Gabriela, Fernandez Tobal, Claudia y Villegas, Ana Maria (2012). *Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/464>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/Ncs>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# NUEVAS CONFIGURACIONES DE LO ESCOLAR: PENSAR LA AUTORIDAD PEDAGÓGICA EMANCIPATORIA EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Lisnevsky, Ariana - Alegre, Sandra - Benedetti, Edith - Levaggi, Gabriela - Fernandez Tobal, Claudia  
- Villegas, Ana Maria

Universidad de Buenos Aires – Facultad de Psicología

---

## Resumen

En el marco del proyecto de investigación “Configuraciones de la autoridad en educación”, este artículo se propone caracterizar y analizar experiencias educativas que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica en escenarios escolares destinados a jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad educativa.

El análisis se organiza en torno a dos ejes que consisten en la problematización de la relación pedagógica tradicional y en el desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar. En función de ello, nos preguntamos cuáles son aquellos rasgos, gestos y figuras que surgen en las escenas educativas y que habilitan nuevos procesos de subjetivación acercándonos a imaginar una educación emancipadora.

### Palabras Clave

autoridad subjetividad emancipación relación-pedagógica

## Abstract

NEW SCHOOL CONFIGURATIONS: THINKING PEDAGOGICAL  
AUTHORITY IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Whitin de framework of the research “Configurations of the educational authority”, this article proposes characterize and analyze educational experiences which contribute to new forms of pedagogical authority into schools for youths and adults in a vulnerability situation.

This project is organized around two central themes based on the critical analysis of the traditional pedagogical relationship and the undefined line between school knowledge and non school knowledge. Based on this, we look for those characteristics, gestures and figures that emerge in educational scenes and enable new processes of subjectivation in order to imagine an emancipatory education.

### Key Words

authority subjectivity emancipation pedagogical-relationship

## Introducción

En el marco del proyecto de investigación “Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación, emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa”, este artículo se propone caracterizar y analizar experiencias educativas que colaboran en la configuración de nuevas formas de autoridad pedagógica, particularmente en escenarios escolares destinados a jóvenes y adultos en situaciones de vulnerabilidad educativa. Experiencias que parten de poner en cuestión algunas formas habituales de lo escolar y dibujan nuevas configuraciones. Experiencias que reúnen a educadores dispuestos a interpelar su práctica en nuestras condiciones de época actuales y -fundamentalmente- a suspender el juicio sobre la capacidad de los estudiantes para apropiarse de un saber.

Nos preguntamos cuáles son los rasgos, los gestos, las figuras, las formas de habitar escenas educativas que habilitan hoy procesos de subjetivación acercándonos a la posibilidad de una educación emancipadora.

Si bien el proyecto de investigación ha extendido el campo a varias instituciones educativas destinadas a jóvenes y adultos, hemos seleccionado para este artículo dos CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario que dependen del Área del Adulto y el Adolescente) ubicados en CABA. Estas instituciones reciben alumnos y alumnas de diferentes edades, con recorridos previos y diversos en distintas modalidades del sistema. Por ello se hace particularmente visible la necesidad de pensar las trayectorias educativas de un modo no lineal interpelando fuertemente los rasgos más duros de la escolaridad como gradualidad, conformación de grupos etarios y homogeneidad. En este sentido, resulta un desafío replantear el término de trayectorias educativas desnaturalizando su profundo sentido histórico y político para poder visualizar nuevas escenas educativas que permitan analizar modalidades de vínculo pedagógico y ejercicios de autoridad inaugurando otras formas de pensar el acto educativo hoy.

El análisis se organizará a través de dos ejes, que serán trabajados a partir de breves relatos de experiencias, fragmentos de diálogos y entrevistas, producciones escritas de estudiantes y docentes:

- La problematización de la relación pedagógica tradicional, que en

cierto modo “obliga” al adulto que enseña a trabajar su posición de autoridad reconociendo la asimetría de saberes pero al mismo la igualdad de inteligencias. A partir de ello surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo posicionarse ante otro adulto que aprende determinados contenidos pero cuya experiencia de vida está a la par de la de quien enseña? ¿Cómo potenciar ese vínculo preservándolo de la infantilización del adulto o del joven cuya situación cotidiana le ha enseñado a sobrevivir y a ser un ciudadano cuya concepción de la vida política no ha sido mediada por la escuela en el tiempo de la niñez y la juventud?

•El desdibujamiento de la frontera entre saber escolar y no escolar, que lleva a pensar un nuevo objeto de conocimiento que estas instituciones recortan. Se trata de las mismas prácticas sociales tomadas y concebidas como objeto de conocimiento. “Ser ciudadano”, con todo lo que esto implica, se convierte aquí en un ejercicio que le da al saber escolar otro atravesamiento, otro lugar. Las relaciones estudio-trabajo-participación política y cultural se intensifican y redefinen. La currícula se define respetando las políticas educativas pero sin desconocer la producción social y política de un grupo de sujetos que se reconoce atravesado por una época y una cultura singular.

De lo habitual a las nuevas configuraciones posibles en palabras de estudiantes y docentes de CENS

“Él entraba día a día, 19 horas puntual al lugar del terror: el C.E.N.S. Pensando que era un colegio cuando claramente era un viaje al terror, con sombras y olores a frustración. Frustración, ¡qué palabra! ¡Olor, otra palabra!

Pensaba que el tecnicismo de la sociedad había creado este tipo de monstruos en los cuales la solidaridad y la civildad son sólo una simple moneda de cambio.

Un día gris y un poco triste se cansó, ¡se cansó! Y cuando menos se esperaba hizo algo inesperado en este recóndito lugar oscuro: sacó una guitarra y tocó una canción” (Esteban, estudiante de 2do año).

Este relato forma parte de un proyecto institucional de uno de los CENS investigados, a través del cual los docentes se proponen promover la lectura y escritura de textos e imágenes como prácticas subjetivantes con el objeto de modificar sus prácticas docentes interpelando el tradicional dictado de clases “escolarizado e infantilizado”, como algunos de ellos lo definen. Con frecuencia sucede que los espacios educativos para adultos tampoco logran escapar al mandato moderno y su paradoja fundamental: se intenta educar a un sujeto considerado heterónimo, a través de un camino pautado y regular, para que al finalizarlo del mismo modo que todos, logre ser autónomo. El estudiante adulto, aún cuando pone más en tensión esta paradoja, parece no constituir un destinatario particular en la relación pedagógica, salvo por defecto: porque estudia siendo más grande y entonces no tiene la misma facilidad que un joven, porque sus obligaciones de trabajo y familiares no le permiten dedicar tiempo y energía al estudio, porque ha perdido el hábito académico. Entonces, la consideración del destinatario oscila entre dos ideas igualmente riesgosas: o se entiende que no va a poder rendir mejor ni cumplir y entonces no se le exige desde lo académico, o se le exige sin acompañamiento porque es adulto y debe poder arreglárselas por su cuenta con el estudio y el cumplimiento de las normas. Los docentes de la experiencia en cuestión decidieron problematizar sus propias

posiciones respecto a la educación del adulto y buscaron otra manera de pensar las relaciones entre las trayectorias de vida y de estudio de sus alumnos. Armaron condiciones para que los estudiantes pudiesen potenciar lo que traían y podían, para que juntos pudiesen construir y compartir saberes, espacios de palabra.

En estos espacios, Esteban –uno de los alumnos integrantes del proyecto- resume un movimiento, una conmoción. Habla de una clara interrupción de la “rutina escolar”, un acontecimiento que pone un corte en la repetición alienante de lo mismo. Esteban es un alumno adulto que retoma la secundaria y expresa la frustración de quien ha cursado distintos recorridos educativos verificando una vez más que la escuela –en este caso el último eslabón de la educación formal- puede perdurar como ese monstruo mecanicista que en estos tiempos desdibuja sus sentidos. Pero también abre la posibilidad de inventar, de armar una posición subjetiva allí... y canta su canción. Lo que es importante señalar que esto no surge en cualquier marco institucional, se habilita un espacio. En este sentido, desde nuestra posición teórica, que no reduce la mirada sobre el individuo sino que amplía la unidad de análisis a la situación, sujetos e instituciones se enlazan y definen mutuamente y no podemos pensarlos como esencias independientes.

En este proyecto, se arman nuevos territorios y nuevas preguntas y aparecen nuevos modos de composición que nos invitan a pensar lo no pensado (Duschatzky y Sztulwark, 2011), prácticas que interpelan a la escuela, al espacio escolar, docentes que interpelan sus propias prácticas, estudiantes que se ven interpelados, configurando así nuevas formas de habitar una situación. Los vínculos develan diferencias, posiciones, miradas, tradiciones; y, a la vez, la asimetría constitutiva de la relación pedagógica funda la posibilidad de producir una práctica que porta “novedad”.

### **Escuchemos algunas voces de docentes en su proceso de construcción y desarrollo de la propuesta:**

“Algunos pensaban que con estas decisiones nos iría mal. Parece que tuviese que ser exitoso de entrada porque si no, no sirve. Tenés que demostrar que lo nuevo sirve, sino sos vos el equivocado, vos, al querer cambiar lo que funcionaba y se instituyó. Hay profes que ven mal esto, lo asocian con facilismo, nivel bajo, pérdida de autoridad... Se descuartiza a los pibes con comentarios... Yo creo que esto muestra que más que contenidos y contenidos (...) Pero algunos, hasta que no repiten lo que está de memoria dicen que no es aprender” (Inés- Prof. Historia).

“Para muchos, mezclar alumnos y materias se hace conflictivo. Algunos docentes ven que habría que evitarlo y otros al revés, que habría que tomar esas situaciones para pensarlas, para pensar la enseñanza. También sucede entre ellos, entre los más jóvenes y los más grandes. Esto se cruza con sus distintos modos de aprender. La pregunta es cómo dejar claro que la propuesta institucional sostiene la igualdad en las diferencias... es importante sentar una posición docente y pensar que las marcas que dejamos en los estudiantes a veces no se ven aquí y ahora, pero no por eso son menos importantes” (Silvana – Prof. Comunicación).

Estas voces dan cuenta de un espacio en el cual se habilitan condiciones de posibilidad para que una experiencia educativa atraviese a quienes se encuentran implicados, porque al decir de Larrosa (2003) la experiencia no es “lo que pasa” sino “lo que nos pasa”. Siguiendo

lo propuesto por Greco (2012), desde esta perspectiva, la experiencia es un concepto límite entre lo que está propuesto y sostenido en la organización educativa y lo que efectivamente le acontece al sujeto en posición de profesor, directivo, estudiante. La diferencia es producto de los efectos de esa experiencia advirtiendo un proceso que antes no había tenido lugar en uno mismo y a través del cual uno se encuentra modificado por lo que pasó. Por ello, la experiencia educativa nos propone pensar la enseñanza como tarea política, en tanto se produce un acontecimiento que propone desplazar la mirada, e interrumpe para hacer pensar de otro modo.

El cuestionamiento, siguiendo las reflexiones Peter Pál Pelbart (2008), es cómo miramos, cómo percibimos ya que la percepción es un problema político. Se constituye un conjunto de clichés de percepción a partir de lo que nos dejan percibir o nos imponen.

En el relato los docentes develan diferentes formas de percibir, de mirar a la escuela, sus espacios, sus tiempos, agrupamientos, tareas; a los estudiantes, sus posibilidades, sus modos de aprender; al lugar del profesor; a las relaciones estudio- trabajo- participación política/cultural. Siguiendo los aportes del autor mencionado la “percepción clicheteada” naturaliza una mirada en torno a la escuela como el espacio homogéneo donde se institucionaliza “lo escolar” en un conjunto de prácticas y relaciones que definen el lugar del conocimiento, del profesor y del estudiante, como lugares fijos, en torno a significados construidos a lo largo de la tradición moderna bajo las consideraciones del dispositivo escolar heredado. De esta manera parecería instalarse una lógica binaria definida por los términos “lo escolar – lo no escolar”, lo cual implica otras series binarias que operan en su interior como por ejemplo, “exigencia – facilismo”; “lugar (posición) del saber y no saber”. Esta lógica formatea una mirada, una forma de parecernos los unos a los otros que se traduce en formas de estar, en palabras, gestos, prácticas que lejos de habilitar espacios para lo inédito, lo singular, clausuran. Pál Pelbart (2008) instala una pregunta que sostenemos: ¿Cómo problematizar esta “percepción clicheteada” junto con la “afectividad clicheteada” que la acompaña? ¿Qué desplazamientos e interrupciones de miradas son necesarios para promover posibilidad de ser afectados?

### **Reinventando lazos. Sobre las formas de acompañar trayectorias**

“Empezar la tutoría ni bien se inicia la actividad en el CENS tendría la intención de colaborar en la construcción del lugar “estudiante del CENS”. Yo no apuntaría tanto al seguimiento de cada estudiante en su singularidad sino que trabajaría con todos los aspectos que hacen a la dinámica institucional: el régimen académico, las condiciones de cursada, regularidad y acreditación, las normas internas del CENS. . . estas variables inciden en los alumnos a la hora de decidir si se quedan o se van” (Jorge, tutor 1er año).

“Se complica que se vean en el sistema. . . entre los papeles que se nos atrasan en la administración y las materias que deben. . . y porque muchas veces no saben su condición. No alcanza con una comunicación de parte nuestra. Hay algo del sistema que no se comprende” (Cristina, tutora 3er año).

Estos relatos forman parte de la producción de un equipo de tutores, resultado de un espacio propuesto para reflexionar sobre su rol y función respecto al acompañamiento e intervención con los estudiantes adultos y jóvenes adultos (tal como suele denominarse

a la franja etárea que promedia los 20 años). Es importante aclarar que los jóvenes adultos representan un desafío “extra” para los CENS; muchos docentes suelen decir de ellos, que mantienen las costumbres y actitudes de la escuela media, que los “adultos-adultos” parecen haber superado: se distraen con facilidad, faltan mucho, suelen ser irrespetuosos y poco aplicados, no han tomado conciencia de la importancia del estudio y del título. Los tutores en particular se ven exigidos por esta configuración cliché que impera en el ámbito de la educación de adultos y que pone en tensión el concepto mismo de estudiante adulto. Esta situación habilita a preguntarnos: ¿Qué es lo que define al estudiante adulto hoy y cómo interpela a la posición docente? ¿Qué hacer con la imagen cristalizada de un adulto de otro tiempo, obediente, disciplinado, trabajador consolidado, que hoy no parece abundar en las aulas? ¿Cómo darle lugar a la experiencia adulta sin disociar la vida y el saber?

El sentido pre configurado de lo que el otro porta, las etiquetas que se le adjudican y que anuncian definiendo al adulto en situación de alumno “es”, conllevan a la falacia de creer que sobre “él” lo sabemos todo. Pensar que del otro ya sabemos todo, cancela de antemano la multiplicidad que cada uno pone en juego en cada momento, en cada vínculo, en cada situación. De ese modo las miradas, las prácticas e intervenciones, parecieran también estar definidas de antemano y destinadas al fracaso. Pero en el quiebre, que se transforma muchas veces en irrupción de una trayectoria escolar supuesta como ideal, hay algo que queda velado, se desdibuja.

Lo clausurado se nos vuelve clave en una mirada dirigida a una intervención que pueda recuperar al sujeto que la etiqueta invalida, que la etiqueta suspende. ¿Tendrán los tutores otras condiciones de posibilidad para poder construir su tarea, su rol, sin quedar detenidos por etiquetamientos, clichés, e intentando pensar su intervención definida en las tramas de las situaciones acontecidas, con los sujetos que las habiten? (Benasayag y Schmit, 2010). En línea con esta reflexión, menciona una tutora:

“La escena institucional los asusta muchas veces. . . ¿Cómo convocar la palabra? Somos nosotros y ellos los que podemos rearmar esa escena, decorarla, cambiarla. . . Nosotros con ellos” (Cecilia, tutora 1er año).

Estas palabras permiten advertir qué sensaciones son motor de la posibilidad de cambio, hay algo que invita a movilizar lo predeterminado, eso que se configura como “lo escolar” –que muchas veces al docente lo relaja porque perpetúa posiciones fijas. En el borde, se sitúa lo otro, lo que además impregnamos de lo “no escolar” y que en realidad son otros modos, otras formas con aportes de los propios estudiantes y que son efectos de lo no pensado. Algo de lo imprevisto resulta de estas experiencias que las transforma en experiencias educativas. Ese es el lugar de la autoridad pedagógica, sostener que la experiencia, en el sentido en que la plantea Larrosa (2003), sea posible. Somos garantes de ese lugar.

Ante la complejidad, la incertidumbre y las crisis, hay una tendencia a preservar lo previo, las formas solidificadas, la subjetividad cristalizada, el sistema vigente. Una defensa reactiva de lo que ya se agota, sin un repertorio de posibles disponibles. ¿Qué nuevos posibles habrá que actuar/actualizar en la trama de los acontecimientos escolares? (Pál Pelbart, 2010).

Por otro lado, profundizando el concepto de borde, podemos afirmar

que es aquello que se despliega entre “lo conocido y lo por descubrir y/o crear. Allí donde conocer no es imagen precisa sino movimiento” (Frigerio, 2001:111). Implica, no destituir lo que se venía haciendo –como plantean las concepciones más críticas sobre la educación escolar- sino resignificarlo, y en ello, la población estudiantil de jóvenes y adultos plantea todo un desafío. La complejidad de la experiencia y de las escenas que se configuran, despiertan a los docentes nuevos retos para reflexionar sobre sus prácticas, que aún continúan signadas – en muchos casos – por una formación equiparó la ecuación alumno-niño-adulto, asumiendo para los tres características equivalentes.

## **A modo de conclusión**

Estos relatos dan cuenta de escenas que alteran lo escolar, alteran los cuerpos, los límites, los pensamientos, los espacios, los lugares, desplazan las tradiciones, las prácticas habituales y abre nuevos caminos, nuevos sentidos y nuevas formas de pensar lo escolar. Pero en realidad la pregunta reside en plantearnos qué es lo que definimos por “escolar” y qué queda fuera de ello. Greco (2010) nos propone hacer visibles escenas que habiliten pensar en el protagonismo de los actores que pueblan la escuela, que conciben lo dinámico permitiendo leer cuáles son las nuevas posiciones que se hacen presentes y dan lugar a pensar junto con otros, lugares de habilitación dentro del aula y fuera de ella, propiciando una práctica emancipatoria. Escenas que posibiliten algo de lo no predeterminado, en algún punto espacios pensados de forma potencial.

Se trata de imaginar escenas emancipatorias que suponen un movimiento en la quietud y a la vez una detención en el movimiento, reconociendo las singularidades en un espacio común, la construcción y cuidado de ese común que sostiene diferencias y habilita la palabra de cada uno.

## **Bibliografía**

- Baquero, R. (2001). Las concepciones del alumno y el dispositivo escolar. En Revista Contextos de Educación, Año 4, 5, 156-165.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010). La crisis dentro de la crisis y Crisis de autoridad. En: Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). Imágenes de lo no escolar. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2001). Los Bordes de lo Escolar. En Duschatzky, S. y Birgin, A (comp.) ¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Manantiales.
- Greco, B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, B. (2010). Configuraciones de la autoridad en educación. Transmisión, subjetivación y emancipación de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. (Proyecto de Investigación UBACyT). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Greco, B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Nicastro, S. y Greco, M. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Pál Pelbart, P. (2008). Políticas de la Percepción. Disponible en <http://www.google.com.ar/url>