

¿CÓMO ACOMPAÑAR DESDE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS A FUTURO?.

Sofía Adinolfi Greco, Carolina Kasimierski y Paula Mastandrea.

Cita:

Sofía Adinolfi Greco, Carolina Kasimierski y Paula Mastandrea (2022). *¿CÓMO ACOMPAÑAR DESDE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS A FUTURO?.* XII Congreso Online de Ética y Cine. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.mastandrea/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfo7/9xw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

¿CÓMO ACOMPAÑAR DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS A FUTURO?

HOW CAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS SUPPORT THE CONSTRUCTION OF FUTURE PROJECTS?

Adinolfi Greco, Sofía; Kasimierski, Carolina; Mastandrea, Paula Belén

adinolfisofia@gmail.com; lic.carolinakas@gmail.com ; pmastandrea@psi.uba.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Universidad de Buenos Aires

Resumen

Con la posmodernidad advino la desaparición y el agotamiento de los grandes relatos de legitimación que orientaban y daban sentido a los sujetos en el marco de instituciones disciplinarias. La construcción subjetiva y el armado de proyectos a futuro hoy transcurren en contextos contingentes y de incertidumbre. Nos preguntamos por las formas de acompañamiento de las instituciones educativas en las oportunidades de ofertar a las adolescencias la simbolización de un futuro que se presenta como incierto e inabarcable. A través de dos recortes fílmicos: el de la serie danesa *Rita* (Torpe, 2012-2020) y la versión americana de la serie *The Office* (Daniels, 2005-2013) reflexionamos en torno a las intervenciones docentes, institucionales y políticas para la construcción de proyectos a futuro en las adolescencias.

Palabras clave: Instituciones educativas - Proyecto a futuro - Adolescencias - Dispositivos de intervención

Abstract

With postmodernity came the disappearance and exhaustion of the great legitimizing narratives that oriented and gave meaning to subjects within the framework of disciplinary institutions. The construction of subjectivity and the building of future projects today take place in contingent and uncertain contexts. We wonder about the forms of accompaniment of educational institutions in the opportunities to offer adolescents the symbolization of a future that is presented as uncertain and unfathomable. Through two film clips: the Danish series *Rita* (Clumsy, 2012-2020) and the American version of the series *The Office* (Daniels, 2005-2013) we think about the teaching, institutional and political interventions for the construction of future projects in adolescents.

Keywords: Educational Institutions - Future project - Teenagers - Intervention devices

1. Algunas consideraciones para la construcción de proyectos a futuro

Nos encontramos en una época de marcada incertidumbre y cambio social. Si durante la modernidad las personas contaban con discursos y lugares de emisión y recepción estables, tales como Dios, el Rey o la República, la posmodernidad actual se caracteriza por la desaparición y el agotamiento de estos grandes relatos de legitimación, por lo que cada quien se ve en la obligación de definirse por sí mismo (Dufour, 2003). En la era de los Estados-nación, la subjetividad se constituía sobre discursos estables. En la era de la fluidez, los discursos resultan fragmentados y fragmentarios, y los sitios de constitución subjetiva no son estables sino contingentes. El Estado ya no tiene la capacidad de generar existencia que tuvo en los siglos de la modernidad política, por lo que deviene nuestra responsabilidad hacernos existir, configurar subjetividad, con estos discursos fragmentarios (Lewkowicz, 2004). Esto implica, a su vez, la concepción de que la responsabilidad por el devenir es también de cada quien, quedando opacada la trama colectiva y el peso que tienen los contextos en los que las personas desarrollan su existencia (Aisenson *et al.*, 2015).

La sociedad actual es una sociedad del rendimiento (Byung-Chul Han, 2016) en la que el verbo que la define es el <<poder>>, en este sentido, sus máximas no serían la obediencia, la ley y el cumplimiento del deber a esos grandes relatos y/o fundamentos últimos de la realidad; sino la libertad, el placer y el entretenimiento. No se trataría entonces de un mandato hacia un otro (Dios, Institución, Estado) sino más bien una obediencia a sí mismo: siendo un *empresario de sí mismo*. Aquí habría cierta “libertad” respecto del otro, desdibujándose la responsabilidad hacia la otredad, que se traduce en una relación narcisista con uno mismo, en la cual muchas veces la persona cansada -en la sociedad del rendimiento- termina atormentándose a sí misma. “El sujeto del rendimiento (...) compite consigo mismo y cae en la compulsión destructiva de superarse a sí mismo.” (Byung-Chul Han, 2016, p. 61). En este marco de “vencerse a uno mismo” o de “superarse a uno mismo” la historización colectiva pierde entidad, el tiempo queda representado como una magnitud vacía de sentido y aparece la desesperanza y el pánico ante un devenir sin proyecto propio ni grupal. Se produce entonces un vaciamiento de sentido y significación a sucesos de la vida cotidiana (Neira, 2015). Los objetivos no son ya tanto el de las propuestas sociales, colectivas, comprometidas con el contexto; sino más bien personales, en un diálogo con uno mismo y con los ideales. Pero, ante la imposibilidad de acceder a esos ideales, muchas veces las personas se perciben como deficitarias, fracasadas, y se autoreprochan, dando cuenta de muy pocas posibilidades de tolerar los procesos, las fallas y/o equivocaciones.

Esta pérdida de ciertas referencias simbólicas “estables” impacta especialmente sobre la población adolescente, ya que en muchos casos la población adulta, sumida en la

misma realidad, no puede ocupar ese rol de dador de algunos sentidos. Las juventudes quedarían así “aisladas en el tiempo” por la imposibilidad de proyectarse al futuro y de referirse al pasado (Dufour, 2003).

Sin embargo, algunos establecimientos educativos conservan una lógica más propia de la modernidad, de una sociedad disciplinaria, en la que el mandato tiene que ver con obedecer para convertirse en ciudadanos del Estado, depositando en el conjunto de adolescentes expectativas de planes estables y a largo plazo. Pero, ¿esto es posible? o estas promesas entran en cortocircuito con la velocidad y flujo inestable de la posmodernidad. El poder proyectarse a futuro puede aparecer como una exigencia sin considerar la disparidad de acceso a recursos materiales y simbólicos como determinantes claves en la construcción de una trayectoria de vida, ideales y deseos (Aisenson et al., 2015).

Por este motivo, actualmente la idea de “proyecto” como aquello claro, certero y definitivo sería interesante que fuese reemplazada por concepciones que incorporen la aleatoriedad y la discontinuidad, ejercitando el poder moverse en medio de un futuro que muchas veces se torna impreciso y lleno de incertidumbre. Estas son las condiciones que atraviesan el trabajo de resignificación personal y de proyección hacia el futuro que afrontan las adolescencias, sobre las cuales las generaciones precedentes tienen escasas certezas a transmitir (Kantor, 2021).

Las instituciones educativas en general y la escuela en particular, por su carácter de obligatoriedad, se constituyen en espacios privilegiados para proponer lógicas que desarrollen el pensamiento y la simbolización, en tanto son ámbitos propicios para el conocimiento, la expresión artística y la búsqueda científica. Esto es imprescindible para elaborar proyectos propios, grupales y comunitarios (Neira, 2015). A su vez, pareciera que la escuela es la institución que hoy en día permite salirse de un tiempo necesariamente de productividad y rendimiento. Allí las subjetividades van/vamos siendo mientras aprendemos, nos vinculamos, nos equivocamos y nos recomponemos; y los conocimientos y saberes circulan, con palabras, pensamientos, afectividades que se van construyendo en ese “tiempo suspendido” que es la escuela. Simons y Masschelein en “Defensa de la escuela. Una cuestión pública” (2011) plantean que la escuela produce una manera de habitar y de estar en el tiempo y el espacio; y esa forma particular permite producir algunas cuestiones que no se generan en otros lugares. Ese tiempo es “suspendido” porque se diferencia y se distancia del tiempo de la producción y de la exigencia del mercado, poniendo un límite y una distinción en tanto que formato temporal diferente que no se corresponde con la aceleración consumista y con las formas de desigualdad. La escuela, en ese sentido, funcionaría como ese tiempo indispensable de formación que suspende el orden desigual y

que hace parte a todas y todos desde una perspectiva de igualdad (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Frente a lo planteado, cabe el interrogante sobre de qué manera las personas adultas que habitan las instituciones educativas pueden ofertar experiencias significativas que transformen los interrogantes “¿Cómo te ves en 10 años?” o “¿Cuáles son tus planes para el futuro?” de exigencias vacías a oportunidades de simbolización de un futuro que se presenta como inabarcable.

Para reflexionar en torno a esta temática tomaremos dos escenarios ficcionales: la serie danesa *Rita* (Torpe, 2012-2020) y la versión americana de la serie *The Office* (Daniels, 2005-2013). *Rita* narra la historia de una maestra, Rita Madsen, sumamente dedicada a sus estudiantes y las problemáticas que pueden afectarlos, pero cuyos métodos de resolución de conflictos van en contra del *status quo* de la institución educativa. Por su parte, *The Office* no se centra en el ámbito educativo sino que, como su título lo indica, explora la cotidianidad de un equipo de trabajo de una compañía de papel estadounidense.

2.1 De “soluciones” fragmentarias al armado de problema(s) de intervención

En una escuela pública danesa, en la cual trabaja la docente Rita Madsen, se pretende integrar a 28 niñas, niños y adolescentes con diagnósticos diferentes. En un cambio de políticas educativas, se intenta hacer parte a estudiantes que fueron expulsados de otras escuelas encontrándose ante la pregunta de cómo hacerles lugar a quienes, por sus propias trayectorias y experiencias vividas, ya no quieren estar en la escuela.

Es importante considerar que la inclusión educativa apunta a recibir y sostener dentro del ámbito escolar a todas las personas con su diversidad, entendida como la variedad, las diferencias que nos constituyen como humanos; estas pueden derivarse de causas orgánicas o funcionales, pero también de diferencias culturales, étnicas, sociales, etc. La inclusión no se lleva a cabo solo con buenas intenciones, sino que las instituciones educativas deben promover la construcción de una cultura inclusiva que permita la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas (Gil en Neira, 2015).

Nos centraremos en una de las propuestas que se impulsan desde esta institución escolar en particular, la cual se presenta como destinada a “fortalecer la autoestima de las/os estudiantes”. Se trata de la convocatoria de un “conferencista motivacional” para que trabaje en el aula.

Podríamos decir que a priori ante un problema que se presenta como complejo, se le estaría buscando una solución simplista: pensar que es posible resolver una problemática compleja como lo es la inclusión educativa con una acción puntual y no problematizadora

(traer un consultor motivacional), que a su vez, no se encuentra entramada en un enfoque que contemple a la institución y sus actores. Primer diagnóstico de situación: la simplificación de problemas de abordaje complejos y la puesta en práctica de una “solución” fragmentaria.

Aparece, entonces, la figura del motivador que les hace elaborar al conjunto de estudiantes un “cuadro de sueños” proponiéndoles pensar más allá de lo convencional. Esta iniciativa tiene que ver con hacerlos imaginar desde una invitación que resulta directiva “¿*qué quieren ser a futuro?*”. Así, un adulto, por un lado, propone al conjunto de estudiantes un objeto en común para trabajar; sin embargo, Sasja (una estudiante que forma parte del “programa de inclusión” y es considerada por el cuerpo docente como “problemática”) manifiesta no saber qué responder ante esta consigna y se niega a participar. Frente a esta actitud, el consultor rápidamente encasilla a Sasja en una categorización fija, atrapándola de algún modo, y dándola como ejemplo de lo que no habría que hacer. Mirada estigmatizante, que se posa sobre lo deficitario del otro (Baquero, 2002; 2006), en vez de sobre lo potencial; y que redundante en una trayectoria educativa llena de tropiezos y obstáculos, que no ha podido ser alojada. El consultor la expone frente a sus pares y dice que ella es el ejemplo de *“cuando una persona es no innovadora”* o *“de lo que sucede cuando alguien vive sin crear un cuadro de los sueños”*. Para rematar con una sentencia de fracaso anticipado (Frigerio, 2004), el motivador le dice “¿*No quieres ser primer-ministra, por ejemplo?*” y, volviendo a dirigirse a la clase completa, agrega: *“Deben estar pensando que alguien como Sasja nunca llegará a eso. Pero una cosa es verdad. No se puede realizar un sueño sin visualizarlo antes”*. Aquí aparece una forma de “castigar” a alguien que no dice “lo que se espera” o no está conectado con sus sueños y/o deseos de manera “rápida”.

Frente a esta situación cabe preguntarse, ¿puede alguien estar conectado con sus sueños y deseos sin más? ¿O previo a poder soñar con proyectos a futuro son necesarios otros procesos y/o recursos que se van adquiriendo con el tiempo? ¿Por qué exigimos la existencia de ciertas habilidades que desde las escuelas tendríamos que ser capaces de ayudar a construir y/o desplegar?

Cuando se demanda conectarse rápidamente con el deseo, no pareciera entenderse que esto no sucede de manera automática y/o sencilla. Rita sí pareciera percibir esto, y trata de “denunciarlo” con la gestión de la escuela. Declara que este hombre es más bien un consultor *“desmotivacional”* que alguien que ayude a sus estudiantes a poder imaginarse a futuro: *“él está humillando a una de mis alumnas”*.

Desde la perspectiva del consultor se interpreta que la estudiante no quiere ser mejor, como si tan solo por el hecho de querer se puede hacer, pensar, imaginar, cambiar y/o construir un futuro; dando cuenta de un modelo de “motivación” premoldeado y cerrado

con una mirada adultocéntrica que no pone en valor las experiencias y herramientas ya adquiridas por niñas, niños y adolescentes, sino que asume cómo es el la otra persona, atrapándola en categorizaciones fijas desde un discurso que clausura lejos de invitar a abrir y descubrir. ¿Y qué si no puede o no tiene las herramientas; o no las encuentra; o todavía las tiene que construir? ¿Se la va a abandonar por “no querer ser mejor”?

Asimismo, a la vez que el motivador exige la construcción de un futuro anticipado y lo presenta como responsabilidad de cada quién (Aisenson *et. al.*, 2015), establece un juicio de valor sobre las posibilidades de Sasja en función de la primera impresión que tiene sobre la joven. Lo interesante es que en ese acto violento, en el cual ubica como un absurdo el imaginarse a Sasja como Primera Ministra, en realidad lo que está develando es lo absurdo de su método: a pesar de decretar que “*si puedes soñarlo, puedes hacerlo*”, el orientador identifica que los recursos con los que cuenta (o no cuenta) Sasja pueden funcionar como obstáculos para acceder a un objetivo de este tipo. El punto problemático radica en que el déficit queda ubicado en la joven y no en la trama colectiva o el contexto que no operan como soportes para desarrollar su proyecto de vida.

En otra escena se produce la presentación de los cuadros de sueños hechos por cada estudiante ante la mirada de este consultor. En el primer cuadro, la intervención del hombre realza lo negativo. Una vez más, la mirada posándose sobre lo deficitario, en vez de acompañar la construcción de lo que “supuestamente” no hay. El consultor dice que ahí no hay innovación. Rita, por su parte, intenta defender los sueños narrados por sus estudiantes planteando que a veces pensar de manera convencional también puede ser interesante; tratándose de salir de la lógica binaria que se intenta plantear: o sos innovador, o sos convencional.

Lo que propone el consultor resulta simplista, estigmatizante y de clausura del pensamiento. Desde esta lógica podríamos hacer lo que queramos solo si creemos en eso. Creer es poder, sería su lema. Aquí podemos evidenciar cómo se cuele en los supuestos modos de acompañar al grupo de estudiantes una visión neoliberal, individualista, que en medio de una sociedad del rendimiento (Byung chul han, 2016) solo procura un “sálvese quien pueda” que se haría en soledad. El consultor maltrata a la Sasja diciéndole que no es buena para nada. Y esto conlleva efectos subjetivos: “*él tiene razón. Soy un cero a la izquierda*”; Sasja se autodenomina como alguien que no tiene arreglo. Al respecto, cabe recuperar lo que propone Goffman (2001) en relación con que las personas que son consideradas diferentes reciben muchas veces de parte de las otras personas una imagen negativa de sí mismas, de inferioridad, de incapacidad de ser y actuar como la mayoría, lo cual influye en la construcción de la propia imagen y en sus reacciones.

Podríamos decir entonces que en una primera instancia esta escuela arma como “solución” la asistencia a la institución de un individuo supuestamente dotado de “el” saber

para que haga algo con la inclusión y con el proyecto a futuro del grupo de estudiantes que se pretenden incluir; buscando resolver problemas complejos en una intervención puntual y no problematizadora. Por el contrario, proponemos pensar que para abordar estas cuestiones se hace necesaria la construcción de dispositivos de intervención desde una perspectiva institucional que lejos de cerrar; abra, problematice, se pregunte, interroge y piense con otras/os cómo intervenir (Ministerio de Educación, 2014) en un armado complejo de sus problemas de intervención.

Es interesante notar que son los mismos estudiantes quienes ponen de manifiesto la inconsistencia de la propuesta del motivador y marcan un límite al avance de la lógica de la producción y exigencia del mercado. Luego del comentario del orientador sobre su futuro, Sasja vuelve al aula y propone invertir la escena. El diálogo es el siguiente:

Sasja: *“¿Tú siempre quisiste ser consultor motivacional?”*

Motivador: *“Sí, este era mi objetivo”*

Sasja: *“¿Desde la infancia?”*

Motivador: *“No desde la infancia, claro...”*

Sasja: *“¿Y qué querías ser?”*

Motivador: *“Eso no es relevante para nuestro trabajo aquí”*

Sasja: *“¿Podemos analizar ese caso?”*

Motivador: *“Claro que no...”* -los estudiantes lo abuchean- *“Bueno, sí que podemos .. Yo quería ser actor. Ahora vamos...”*

Sasja: *“¿Y por qué no te hiciste actor?”*

Motivador: *“Porque seguí esta carrera.. (...) Ser rechazado todo el tiempo no es un buen incentivo. En verdad, fue un caso específico, pero hay varias razones...”*

Sasja: *“¿Por qué no visualizaste tu objetivo? ¿O solo eras un mal actor? ¿Por casualidad tampoco sabías visualizar?”*

Mediante esta conversación, Sasja denuncia en acto que allí hay un adulto que exige lo que no puede, y que la construcción de sentidos del porvenir requiere de figuras de autoridad que se consolidan a través de la confianza, desafiando determinismos (Cornu, 2002).

2.2 De promesas individuales a intervenciones institucionales

Nos serviremos de otra mirada adulta en otra serie para armar un interjuego entre los distintos contenidos audiovisuales y poder pensar otros posicionamientos de las personas adultas frente a las/os adolescentes. Michael Scott es el personaje principal de *The Office*, serie que a través de la ironía y el humor muestra los rasgos narcisistas de este jefe que es capaz de regalarse a sí mismo una taza para *“el mejor jefe del mundo”*. Michael, con una caracterización grotesca, saca a la luz los prejuicios y los tabúes que se despliegan

en el ámbito laboral de una empresa estadounidense. Sin embargo, aquí pondremos el foco en el doceavo episodio de la sexta temporada, en el cual se observa una promesa que él mismo le realizó a 15 adolescentes en relación a la finalización de sus estudios secundarios, para poder pensar qué posicionamientos se ponen en juego aquí.

En el episodio en cuestión, una empleada de la oficina lee la lista del correo de Michael donde figura el asunto “*Scott’s tots*” y pregunta a qué se refiere. Stanley, otro empleado de la oficina, comprende la referencia y riendo le pregunta a Michael “*Ya pasaron 10 años?*”. Stanley muestra el titular de un artículo periodístico “*empresario local promete pagar estudios universitarios a colegiales*” junto a una foto de Michael con niñas/os levantando los brazos y las manos, denotando lo que podrían pensarse como gestos de felicidad e incluso de esperanza. Recordemos en este punto que en Estados Unidos la educación universitaria es arancelada y sus costos son muy elevados, lo que lleva a que muchos estudiantes no puedan acceder a este tipo de estudios.

Pam, su ex secretaria, le pregunta: “*Michael, ¿por qué prometiste esto?*” Él, con un tono afectado, responde “*para cambiar vidas*”. Pam le dice que hizo algo horrible ya que no va a poder pagarle la universidad a estos jóvenes. Michael confiesa que no quería que estos chicos fueran víctimas del sistema, razón por la cual les hizo esta promesa.

Esta lectura anticipada sobre el futuro de las niñas y niños que motiva la promesa de Michael se condice con el contexto particular en el cual se inserta la serie, pero también podría leerse de acuerdo con las coordenadas propuestas en este escrito: en una época signada por la lógica mercantil y la disparidad de recursos, es necesario suspender el orden desigual a través de una mirada que otorgue confianza y habilite escenas igualitarias (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). ¿Cómo opera esta promesa en estas niñas y niños?

La serie muestra que el 90% de los “chicos Scott” se graduaron, lo cual significa un 35% más que el resto de la escuela. En este sentido, esta promesa habría permitido habilitar la puesta en marcha de la proyección de un objetivo concreto, finalizar la secundaria, para abrir así un nuevo horizonte, iniciar los estudios universitarios. No sabemos cómo este futuro era antes configurado por estas niñas y niños, pero sí podemos inferir que esta promesa trajo aparejada ilusiones en cuanto a lo que esto significaba. Estas se ven reflejadas en dibujos que realizaron, dibujos que representan lo que la culminación de los estudios puede permitir, por ejemplo, para una niña hacer su sueño realidad de tocar el saxofón.

En este sentido, la promesa resulta valiosa porque implica una apuesta, una mirada, un voto de confianza de que ese futuro se torne posible. Un futuro no sólo ligado a los estudios sino a la construcción de sus propios deseos, intereses, cuidados e identidades.

Cómo ese adulto mira, hace lugar, valora, contempla, habilita resulta fundamental en la posibilidad de poder pensar(se) y poder habilitar sueños en relación a qué quieren de sus futuros.

Michael sin poder eludir ni prolongar más el tener que admitir que no iba a poder cumplir la promesa que había realizado hace 10 años, se dirige a la escuela. Allí lo reciben el grupo de estudiantes, quienes le ofrecen diversas muestras de agradecimiento. Vestidos con remeras de "Scott tots" le dedican a Michael un baile cuya coreografía incluye una canción cuya letra dice *"¡Hey! Mr Scott, ¿qué es lo que va a hacer? Lo que vas a hacer es hacer nuestros sueños realidad. Llegó a nuestras vidas con una promesa, nos volvió respetables. Nos hizo dar cuenta de que no tenemos que arriesgarnos para tenerlo todo. Porque usted hizo posible que nosotros consiguiéramos lo improbable."*

En la escena lo llaman un "dream maker" y un "ángel guardián", que permitió a un joven alejarse del consumo de drogas. En este punto se puede pensar, que lo que Michael hizo 10 años atrás permitió convertirse en plataforma de despliegue de la posibilidad de soñar un futuro posible que, por el contexto escolar que mencionamos previamente, antes no estaba dada.

En contrapunto con la escena de Rita, donde el cuadro de sueños está planificado y la hoja en blanco en algunos casos puede representar un abismo, aquí la promesa de Michael aparecería como un puntapié que permite la construcción de una hoja de ruta propia de cada joven. Una propuesta que no es directiva ni predecible -como la que realiza el coach motivacional en el caso de Rita- ni que puede prever sus alcances. A la vez, es interesante reflexionar sobre cómo pensar esta función sin que se corra el riesgo de ser "paternalista" o "asistencialista", pero que sí se oferte simbólicamente un sostén y el armado de un proyecto a futuro posible para el conjunto de estudiantes. Aquí, es preciso destacar lo que una colega le dice luego a Michael *"creo que si no hubieras hecho esa promesa muchos hubieran dejado sus estudios. Creo que es algo en lo que pensar"*.

Sin embargo, más allá de los efectos beneficiosos que podemos sostener frente a una mirada que habilita, encontramos un riesgo en el hecho de que estos futuros se construyan a partir de una promesa individual. Efectivamente, cabe preguntarse qué pasará ahora con las y los estudiantes que han logrado acceder a la universidad pero no podrán costearla. La promesa de Michael aplaza una problemática con la que se enfrenta la población de esa escuela y, en cierto sentido, redundando en la lógica posmoderna en la cual "un salvador" con capital económico sería condición de posibilidad para el despliegue de los múltiples futuros proyectados por estos jóvenes. La lógica continúa siendo meritocrática, ya que este premio es únicamente para quienes se esfuerzan y superen todos los obstáculos que se presenten en el camino. La promesa ofrece un "proyecto" claro, certero y definitivo: realizar estudios universitarios. ¿Qué lugar hubo en estas trayectorias educativas para

generar condiciones de simbolización que incorporen la aleatoriedad e incertidumbre del contexto actual?

Ahora bien, si señalamos que la intervención individual resulta insuficiente para abordar esta problemática, ¿serían las políticas educativas las que garanticen la posibilidad de poder proyectar algún futuro posible? ¿Lo son hoy? ¿O se requieren -también- de otras condiciones de posibilidad para que un niño-adolescente pueda pensarse a futuro?

En principio, consideramos importante pensar en la construcción de intervenciones institucionales, sostenidas por diversas personas y a lo largo del tiempo. Se trataría de abrir nuevas posibilidades y de crear experiencia, en términos de aquello que atraviesa subjetividades y las cambian, dejando huella que volverá a activarse en otros momentos (Greco, 2022a).

3. Palabras finales

En función de lo analizado, podemos seguir preguntándonos ***¿de qué maneras las y los adultos ofertan/ofertamos espacios-tiempos para que las niñas, niños y adolescentes puedan imaginarse proyectos a futuro posibles aún en tiempos en los que hasta para los mismos adultos resulta difícil proyectarse?*** La pregunta insiste, y las respuestas resultan inacabadas; sin embargo, pretendemos dejar esbozadas algunas pistas que el análisis de los fragmentos fílmicos nos permiten pensar.

Como hemos visto, las instituciones educativas no son ajenas a la lógica de la productividad y el rendimiento, así como los discursos posmodernos. En tanto todas y todos estamos sumidos en este contexto, es fundamental reflexionar sobre las actividades que proponemos y el modo en que miramos a las y los estudiantes, para romper con los estigmas y recuperar el lugar de la escuela como espacio propicio para la inclusión de las diversidades. Esto requiere hacer lugar a la multiplicidad de proyectos de vida que habitan la escuela, así como dejar de pensar en puntos de llegada para pensar en procesos, tránsitos que requieren de un acompañamiento por parte de la población adulta.

Tal como observamos en el episodio de *Rita*, la centralidad que se otorga con frecuencia creciente a esa suerte de “autoestima preventiva” para trabajar con las adolescencias, coloca en segundo plano condiciones y contextos, por lo general adversos o difíciles. Resulta relevante, en cambio, ofrecer espacios de diálogo, oportunidades y desafíos que pongan de manifiesto una verdadera estima hacia ellas y ellos y en los que encuentren motivos reales para deconstruir imágenes devaluadas de sí mismos -cuando existan. En este sentido, “la autoestima podrá fortalecerse o debilitarse en razón de las condiciones, los contenidos y los mensajes que se despliegan cotidianamente en los entornos de aprendizaje, de producción y de convivencia” (Kantor, 2021).

En este sentido, debemos pensar en intervenciones institucionales que rechacen la totalización y la idealización (Greco, 2022a). *The Office* y la promesa de Michael Scott nos brindan la posibilidad de problematizar el aporte de individualidades para resolver un problema. En cambio, podemos pensar en la construcción de dispositivos, en tanto sistemas de relaciones entre espacios, sujetos, tiempos, instancias que armen y sostengan trayectorias en el tiempo a través de propuestas sociales, colectivas y comprometidas con el contexto (Greco, 2022b).

Enriquecer el presente como un modo de proyectar(se) un futuro implicaría poder conocer las complejidades del contexto social, político, económico que habitamos y desde el cual pensamos, para desde allí poder poner en tensión los modos de existencia y de expectativa a futuro. Para esto, se debe tener en cuenta que para poder pensar o imaginarse un futuro hay que poder valorar y realzar lo procesual, lo inacabado, lo incierto, sin pensarlo en términos deficitarios. Así, acompañando y ofreciendo a las adolescencias la posibilidad de creer que se puede -en el marco de relaciones de confianza pedagógicas- construir distintos recursos para pensarse en la incertidumbre de lo que vendrá, será posible crear proyectos en el por-venir.

Referencias

- Aisenson, G., Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Bailac, K.S., Czerniuk, R., Vidondo, M., Virgili, N., Moulia, L., De Marco, M., Gómez González, M.N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva. Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de Investigaciones*, XXII, 83-92.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos. Tercera Época*, XXIV, (97-98), 57-75.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (16), 123-151.
- Byung-Chul, H. (2016). *Topología de la violencia*. Barcelona.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia, confianza. En G. Frigerio, *Educación: rasgos filosóficos de una identidad* (pp.43-83). Santillana.
- Dufour, D. (2003). *El arte de reducir cabezas. Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós.

Frigerio, G., (2004) La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*.

Goffman, E. (2001 [1963]). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.

Greco, M.B. (2022a). Clase Nro: 1. Equipos de Orientación Escolar. Intervenciones, cartografías y territorios. Nuevos modos de hacer escuela en tiempos de pandemia. La intervención frente a situaciones complejas. Ministerio de Educación de la Nación.

Greco, M.B. (2022b). Clase 4. Dispositivos institucionales de intervención. Recorridos y prácticas en conjunto: los EOE en acción. Nuevos modos de hacer escuela en tiempos de pandemia. La intervención frente a situaciones complejas. Ministerio de Educación de la Nación.

Kantor, D. (2021). Nuevas adolescencias y responsabilidad adulta. *Escuela secundaria y políticas de cuidado Interfaces entre Educación y Salud*. FLACSO.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención* -1a ed.-. Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado*. -1a ed.- Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Neira, A. (2015). *Educación y Psicología. Investigación y creatividad*.

Simons, M. y Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagógica. Foucault con Rancière. En Simons, Masschelein y Larrosa (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.