

ENTRE ADOLESCENTES Y ADULTOS EN LA ESCUELA: puntuaciones de época^[1]

Viviana Demaría

Psicoanalista, Escritora, Integrante del Movimiento Ecuménico por los Derechos Humanos filial Mendoza, Integrante del Consejo Directivo del Colegio de Psicólogos de Mendoza

RESUMEN

El texto *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época* es – a decir de los autores – “un libro-experiencia que aspira a transformarse en experiencia también para sus lectores”. El desafío de elucidar (pensar lo que se hace, saber lo que se piensa) se encuentra sostenido en más de 25 años de trabajo colectivo en instituciones de enseñanza media, proponiendo la creación de una mirada crítica y novedosa acerca de la cotidianidad de la vida institucional educativa. Los temas abordados en los capítulos – encuentros, desencuentros, identidad, trayectorias transicionales, transmisión, prácticas institucionales, equipos de orientación y lazo pedagógico – se hallan enhebrados por el campo de la problemática de la subjetividad. En definitiva, este libro alcanza el estatus de *dispositivo* – al decir de Gilles Deleuze – esto es, una máquina para hacer ver y hacer hablar a ese *ENTRE* – definitivamente multidimensional y complejo – con el que comienza el título del libro. Del mismo modo que los autores se aventuran sin prejuicios a la emergencia de interrogantes, malestares y esperanzas, el recorrido por sus páginas invita a los lectores a la creativa puesta en marcha de novedosos modos de habitar la institución educativa.

Palabras Clave

Adolescencia, asesoramiento psicopedagógico, interacción, servicios educativos

ABSTRACT

The book *Adolescents and adults in school: time scores* – according to the authors – “is a book-experience that aspires to become experience also for its readers.” The challenge of elucidating (think what you do, know what you think) is held in more than 25 years of collective work in secondary education institutions, proposing the creation of a critical and new look into current life in the educational institution. The themes of the different chapters - encounters, missed connections, identity, transitional paths, transmission, institutional practices, educational counselling teams and educational tie - are dealt with through the field of the problem of subjectivity. In short, this book reaches the status of *device* - in Gilles Deleuze’s words - that is, a machine to see and to make people talk to that BETWEEN - definitely multidimensional and complex – that starts the book title. Like the authors that venture out without prejudice to the emergence of questions, uneasiness and hopes, the journey through its pages invites readers to creative implementation of new ways of inhabiting the school.

Keywords

Adolescence, psychopedagogical advice, interaction, educational services

Korinfeld, Levy y Rascovan vienen trabajando juntos desde hace más de veinte años. Y ese tiempo compartido se distingue en su escritura. No solamente en el modo de encarar la hechura de un libro sino en la simpatía y complementariedad de la mirada acerca de los temas que los inquietan.

Juventud, memoria, transmisión, escuela, lazo intergeneracional son términos que pueden encontrarse a través de la obra expuesto en forma conjunta y singular. El acontecimiento más significativo de este encuentro entre intelectuales y pensadores como lo son K, L y R, es la creación en 2004 de *Punto Seguido. Espacio de intercambio y formación en salud y educación*, donde – desde ese año hasta la

actualidad – vienen desarrollando cursos y seminarios en temas de infancia, adolescencia, juventud, orientación educativa y salud mental destinados a psicólogos, psicopedagogos y profesionales de la salud y la educación.

Viajeros incansables, dictan conferencias en todo el país y generosamente invitan a profesionales del interior a pensar junto a ellos y plasmar sus ideas en los innumerables emprendimientos gráficos y virtuales que llevan adelante. Con estos autores nos encontraremos en el libro. Y es ineludible decir que con estas personas nos encontraremos también. Porque sus recorridos históricos singulares hablarán en sus capítulos y sus vivencias compartidas recorrerán el temario que nos proponen.

Entre Adolescentes y Adultos en la escuela – Puntuaciones de época, es un libro cuyo formato permite diversos modos de abordaje: uno, desde el comienzo al final – ingresando por la introducción y finalizando en “Los caminos de la vida” – ; otro, dejándose tentar por los títulos de los capítulos y recorriendo sus páginas a fuerza de pura curiosidad, ubicando la intro y el final para momentos donde el lector necesite realizar una síntesis o también, transitando los senderos de cada autor – Rascovan, Levy y Korinfeld – rastreándolos en cada capítulo de su autoría. De este modo, este texto puede leerse también como tres textos. Interesante esta opción.

Es así que – teniendo en cuenta estas consideraciones y propuestas – podemos decir que *Entre Adolescentes y Adultos en la escuela* es un fiel reflejo de la apuesta que realizan los autores cuando proponen pensar al sujeto de modo dinámico, expuesto y constituido en el devenir, la diferencia, la tensión.

Pero como cada lector gustará recorrer su propio camino, me permito aquí una breve reseña de los capítulos que conforman el libro y los términos e interrogantes sobresalientes a juicio de esta lectora.

Después de transitar la introducción, se encuentra el capítulo primero que pertenece a Sergio Rascovan. El autor ha puesto su esfuerzo en la articulación entre Identidad y diferencia. Es esa articulación, ese procedimiento, el que permite el abandono de la pregunta esencialista (¿qué es la adolescencia?) por la pregunta por el imaginario social acerca de estas categorías. Y para ello trabaja arduamente en exponer cómo se establecen **“los procesos de subjetivación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos”**

Así, el autor expone desde qué lugar epistemológico va a sostener su discurso. Y este ítem es de gran valor para el texto porque permite la aproximación a la temática a aquellos lectores que no tienen una formación específica en psicoanálisis ya que describe de modo claro – no evitando las dificultades del objeto en absoluto – las diferencias conceptuales entre los términos Subjetividad – Sujeto – Yo.

Desde esta perspectiva, es ineludible el atravesamiento que lo socio histórico implica en la construcción de las significaciones imaginarias sociales. La vida socialmente instituida incluye la institución escolar como espacio de producción de subjetividad. Situado en el paradigma de la complejidad, estamos invitados en este capítulo, a repasar las condiciones de producción subjetiva remitiéndonos siempre a las condiciones materiales, simbólicas y discursivas que la producen.

Este capítulo también nos acerca términos como **“trayectos”, “itinerarios”, “cortes”**. Todos ellos están puestos al servicio de fortalecer la noción de devenir subjetivo, permitiendo así reconocer una mirada novedosa acerca de la juventud y la adolescencia. Hay un pasaje muy interesante – por lo esclarecedor – y es cuando el autor cita a Grassi y Córdova. Dice así: **“...Los adolescentes (y jóvenes) al crecer agitan los espectros de las tres figuras de la alteridad en su versión más radical: el extranjero, la muerte y la sexualidad”**. Rascovan se afirma desde allí y relanza la figura de la alteridad, interpelando el discurso esencialista y adultocéntrico acerca de la identidad.

Finalmente un análisis acerca de la autonomía (su resignificación a la luz de esta nueva mirada) abre paso a la declaración de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Declaración que no es mera recitación sino posicionamiento en la acción cotidiana tanto en el ámbito educativo como en el social.

El segundo capítulo que conforma este libro se titula *Transmisión y prácticas institucionales* y pertenece a Daniel Korinfeld. Este título dice acerca de qué versa el texto con el que nos encontraremos. Apresuradamente podría impactar como un “segmento técnico” de la obra. Pero no. DK busca entre sus recursos, los más ricos y amigables para hablar acerca de la profundidad de la propuesta. El tema de la transmisión intergeneracional ha ocupado el pensamiento de Korinfeld con anterioridad. Pero en esta oportunidad relanza preguntas, inquietudes y reflexiones – presentadas en conferencias y congresos – ahora integradas a un conjunto y escritas de un modo que definitivamente impactan sobre el lector invitándolo a pensar junto a él. La primera tarea que lleva adelante el autor es situarnos socio-históricamente. Básicamente nos indica que transmisión y lazo social son dos términos inseparables. **“La experiencia colectiva del lazo social amenazado y las consecuencias del silencio y del terror que deja una situación traumática convocan a pensar sus efectos en la transmisión a través de las generaciones”**.

Allí enmarca el autor su perspectiva. Desde ese momento y durante el recorrido del capítulo, la tarea será un entretejido meticuloso entre psique y sociedad. Claramente la cuestión de la transmisión intergeneracional está analizada desde sus “interferencias” y desde las prácticas que se despliegan en la vida de las instituciones. Es así que – para abordar (y bordear) este tema – Korinfeld recurre al análisis y discusión de diversas narrativas (entendidas como discursos hegemónicos que se corresponden con prácticas institucionales), pero básicamente se detiene en una: la distopía zombi.

Propone el autor – definitivamente instalado en el *Entre* que propone la institución educativa – **“historizar (e) historizarnos”** para repensar lo instituido. Para ello toma la noción **“futuro”**, nos muestra su juventud, su apenas poco tiempo de vida en nuestra cultura y sus profundos cambios en el último siglo. Este recorrido nos permite distinguir cómo – de haber sido el lugar de las esperanzas y el cumplimiento de las promesas más elevadas de la humanidad – se ha transformado, con el fin de milenio, en la residencia de todas las amenazas. Este tema no es banal ni es menor. Porque desde allí permite abrir el portal hacia los miedos (y aquí vemos un punto de encuentro con lo señalado por Rascovan en el capítulo anterior).

Es aquí cuando sostenido en la narrativa zombi abre un campo de interrogantes sumamente valiosos para pensar hoy de cuáles significaciones está compuesto ese *Entre* que inicia el título del texto. Dice el autor: **“El relato básico del género zombi constituye una distopía, proyecta una sociedad ficticia en un futuro próximo que, lejos de ser una sociedad ideal, utópica, contiene las peores fantasías para el futuro”**. Lo interesante del planteo que realiza el autor, es el modo en que brinda actualidad a aquel escrito de 1919 de Sigmund Freud: “Das Unheimliche”, Lo ominoso. Lo familiar que se vuelve terrorífico se vislumbra en la narrativa zombi propuesta por DK como un analizador de la relación con el otro (siempre desconocido) y al mismo tiempo – al igual que George Romero, el creador del género artístico – un visibilizador de la potencia devastadora del capitalismo. El instrumento que ofrece Korinfeld, dibuja un escenario de catástrofe donde se desarticulan las lógicas previas que rigen la vida en común. Y desde allí piensa e interpela las subjetividades emergentes, pero sobre todo enfrenta al lector a la pregunta acerca de lo inevitable.

Donde triunfa la premisa del **“destino inamovible”** del discurso hegemónico (según el cual nada puede hacerse y por ello lo único que queda es destituir al “no humano”, al “muerto-vivo”, al extraño, al otro), DK habilita con su reflexión a pensar que el antagonismo entre inevitabilidad y evitabilidad de los acontecimientos, se salva por medio del rescate de la ética. Y aquí se me ocurre interesante acercar este texto a un seminario dictado por Silvia Bleichmar en el transcurso de 2006 titulado La Construcción del Sujeto Ético. Porque, como señalaba al comienzo, el primer paso que realiza Korinfeld en su escrito es el de sumergirnos en la historia. A medida que transcurren las páginas de este capítulo, es inevitable recordar o remitirse a los acontecimientos de 1989 y 2001. En definitiva, el relato del “destino inamovible”, versa sobre la legitimidad de una profunda desigualdad social. En cambio, el rescate de la ética de la condición humana, **“nos permite decidir que no existe lo inevitable, al menos respecto del futuro de nuestras sociedades”**.

También Korinfeld propone otro gran relato, construido por la terna “Criminalizar, Patologizar, Medicalizar”. Las significaciones que sostienen y legitiman este discurso están contenidas en las figuras del “adicto”, de “la delincuencia juvenil”, del joven “abúlico” para las cuales hay todo un abanico de posibilidad de control. **“La juventud tiene un problema”** y frente a ese núcleo duro del discurso hegemónico, se edifican todas las estrategias de sojuzgamiento y silenciamiento de lo distinto que aparece – en este análisis – bajo el ropaje de la juventud.

Desde medidas de disciplinamiento evidentes, hasta otras menos transparentes, el discurso institucional habla y opera en nombre del bien del otro. De ese modo el joven – sujeto de la tutela – es abordado por la mirada penal y el discurso médico hegemónico con el fin del borramiento de todas las diferencias (aquí nuevamente hay un enlace con lo expresado por Rascovan). Korinfeld propone pensar acerca de qué manera pueden reconfigurarse las instituciones de modo que pueda construirse – siempre en forma conjunta y articulada – una política de encuentros. Reconociendo que en la transmisión se abre un espacio nuevo, es sumamente importante distinguir el factor de creación, modificación, interferencia y transformación de esa transmisión: **“Nacemos en el orden de las instituciones. Hay un legar de las instituciones y hay un legar las instituciones. En los modos de lazo social intergeneracional que se expresan en las instituciones de educación, de salud, en los modos de educar, de curar, de**

cuidar al otro, en las políticas de encuentro, de conversación con el otro. Saber que la transmisión efectuada circula por un registro frágil e incalculable y que la tarea del "nuevo" es la apropiación singular del legado no nos exime de la responsabilidad subjetiva y política en juego; por el contrario, nos compromete."

Los aportes de Daniel Levy, a mi entender, podrían ser leídos como una trilogía. Los capítulos 3, 5 y 6 guardan una continuidad conceptual muy interesante de perseguir y profundizar. *Subjetividades en la era digital* – el capítulo 3 de Daniel Levy – podríamos considerarlo el más filosófico de los escritos. Junto a *De la red al aula ¿una nueva ilusión?* conforman un núcleo temático que transita interrogantes acerca del modo de enlazarse Ser y Tiempo en la era de las nuevas tecnologías. Hay un término que aparece en este capítulo pero cuya fuerza arrastra al autor hacia un núcleo central donde todo confluye: *velocidad*. Aparece por primera vez en la página 74. Y cierto es, hay una serie de significantes asociados: inmediatez, instantaneidad, simultaneidad, fluidez... Lo que considero valioso y enriquecedor, es la posibilidad de pensar cómo esta noción adquiere su mayor estatura al advertir la influencia de las tecnologías digitales en la cuestión humana. Pienso en esto, hay una dimensión inenarrable, cruda – en el sentido de Levi Strauss – del tiempo. Como no podemos pensar sin representaciones, le diré *Cronos*, el tiempo crudo, el tic tac, el que pesa siempre del mismo modo. Y por otra parte, lo que nos brinda la cultura, lo humano: el *Tiempo*, ese que es siempre subjetivo, que guarda para sí una condición de vivencial. El que pasa "rápido" o el que no pasa nunca. El que se detiene en un momento traumático. Y a este lugar nos dirigen estos capítulos. Al registro del Tiempo, su influencia en la constitución subjetiva y la edificación de los lazos sociales. En un fragmento del capítulo *Subjetividades en la era digital*, el autor historiza las comunicaciones, el transcurso del tiempo y cómo las vivencias subjetivas que se inscribían construían un modo de habitar el mundo.

Con el ingreso de las herramientas digitales se abre una nueva perspectiva respecto de los modos de relación entre humanos. Pensar la transferencia de conocimientos e información en este tiempo, requiere resignificar la transmisión intergeneracional, nuevamente el *Entre* que indica el título del texto. Para el autor no es ajena la influencia del capitalismo, el uso de las tecnologías como nuevos portales de mercantilización y creación de nuevos consumidores de la mano de la necesidad de acceder a información de manera inmediata. Pero se permite ir más allá presentando los efectos que la inclusión o exclusión del uso de estas tecnologías produce, señalando la diferencia entre quienes tienen acceso a ellas frente a quienes están "desconectados".

Y si bien Levy deja bien en claro que **"consideramos que la tecnología es un soporte y no un fin en sí mismo... (entendiendo) que la información debe ser un bien público y su acceso debe estar garantizado (ONU, 2001)"** advierte la interacción mutua entre los desarrollos tecnológicos y las dinámicas sociales.

Es así que este capítulo nos permite pensar el más allá de la conquista de la habilidad para manejar una tecnología. Nos invita a reflexionar acerca del nuevo lugar del mundo adulto frente a los nacidos en la era virtual y la familiaridad que los jóvenes tienen respecto del uso de la misma. Nuevas lógicas de resolución de conflictos se hacen presentes frente a los obstáculos que las tecnologías proponen. Mientras los adultos hacen pie en los conocimientos adquiridos y ponen en funcionamiento una lógica deductiva, los jóvenes avanzan sobre las dificultades

desde la lógica del ensayo y error, menos constreñidos por el miedo a los fracasos en el desafío. ¿Qué puede brindar el mundo adulto frente a esta asimetría en los recursos? Quizás aquí puede reaparecer el tema de la ética y la importancia del acompañamiento en el tránsito por el mundo. En el sentido en que no hay inocencia en los discursos, ni en las prácticas que los humanos realizamos. Y por supuesto, en el sentido en que el capitalismo hallará un modo de mercantilizar todo lo que allí transcurra – desde objetos de consumo, hasta subjetividades frágiles que puedan capturarse para el mercado de la perversión humana.

La posibilidad que brindan las redes sociales – una forma novedosa de habitar la cultura – marca el debilitamiento del espacio personal, promoviendo una exposición pública de lo que en otro momento estuvo destinado a la intimidad. Con la posibilidad de construir las “biografías” se presentan los perfiles de usuarios, se eligen las fotos, se construye un collage que muestra el proceso dinámico que transita la construcción de identidades. Esta modalidad también tiñe la creación del espacio lúdico, proponiendo un retiro de los cuerpos de los lugares comunes: las veredas, los clubes, las plazas; para acumular en la casa/habitación la mayor parte de las actividades. Además de ofrecer (en su mayoría) temáticas bélicas de recreación que alimentan la confección de una imagen del otro como enemigo, extranjero, alien.

En la subjetividad adulta también dejan su huella, sin dudas. Con el acceso a las nuevas tecnologías y con el imperio de la sociedad de la información, el minuto a minuto, la inmediatez del contacto virtual invita a “creerse informado” a “considerarse comunicado”. Recuerdo una canción de Silvio Rodríguez que dice: Que fácil es protestar por la bomba que cayó/ a mil kilómetros del ropero y del refrigerador... Entonces aquí el gran desafío que se desprende de la lectura de este capítulo es ¿de qué material está hecho el “nosotros”? ¿Tendrá el mismo sentido que en otro tiempo?, ¿debe resignificarse?, ¿podremos hacerlo?

Daniel Levy, al finalizar el capítulo *Subjetividades en la era digital*, expresa: **“Si pensamos en la cultura como aquella manera de habitar el mundo, tendremos que incluir los espacios virtuales de interacción, los modos de intercambio, los consumos y hábitos generados a partir de la red, las distintas propuestas y tendencias que por ahí circulan, y los modos de transmisión y transformación que priman”**

Un capítulo intenso y que conmueve a quienes se atreven a estos interrogantes. Pero como antes les decía, el autor no nos dará respiro tan fácilmente. Sugiero leer el capítulo *De la red al aula ¿una nueva ilusión?* a continuación de *Subjetividades...* Considero esta opción, porque permite seguir el hilo reflexivo en relación al lugar y función de las TIC en la relación docente alumno. El autor comienza el capítulo con una afirmación: **“Estamos frente a un nuevo paradigma”**, referido especialmente al ingreso de las TIC al espacio educativo, su acceso no equitativo aun y las tensiones que promueven en la relación docente-alumno al momento de pensar el lazo pedagógico.

“Para el niño la escuela *ES* la sociedad” decía Françoise Dolto. Esa noción es la que Levy rescata al recorrer este capítulo. La cuestión escolar siempre es social, va más allá de la familia, ya que permite la construcción de una posibilidad exogámica: crecer fuera de lo conocido. Por esto es que – en el caso específico de la relación del estudiante con las TIC en el espacio educativo – se vuelve indispensable la

mediación de la palabra del mundo adulto frente a la información cruda. En este lugar Levy expone hacia dónde van dirigidas las imágenes (impactan en lo emocional) y la importancia de la tramitación por medio de la palabra. Esta consideración que el autor realiza me parece muy significativa porque visibiliza el para qué del docente dentro del aula, resignifica el para qué de la institución educativa y desmitifica los alcances de las TIC dentro del espacio educativo.

De la mano de estas reflexiones, vuelve a aparecer en escena la cuestión de la asimetría en la relación docente-alumno. Ésta ya no está basada en la "autoridad" como posición dominante, sino en la posibilidad de brindar recursos simbólicos para acceder a ese mundo que – probablemente más directamente – le llega al estudiante gracias a la mediación de las TIC. De este modo, emerge la posibilidad de resolver la tensión entre las formas clásicas del saber y las maneras actuales de interactuar: éstas se salvan por medio de la confianza.

Aquí el autor nos lleva a reflexionar acerca del destino homogenizador de la institución escolar que tuvo en sus orígenes – y que aún conserva en cierta medida – exponiendo que lo fundamental de este tiempo es la inclusión social en la convivencia de las diferencias: **"la posibilidad de generar un entramado heterogéneo con los aportes de cada uno"**, dice Levy. Es aquí donde los lectores pueden hallar representaciones nuevas para pensarse en sus roles como educadores, donde quedan todos invitados a tolerar la incertidumbre y la contradicción.

Daniel Levy ingresa en la escena escolar elementos que en el antiguo paradigma no estaban contemplados, y esta posibilidad ayuda concretamente a los docentes a construir un lazo pedagógico donde ambos términos (docente-aprendiz) se encuentren incluidos. De este modo, el profesional del aula puede imaginarse descentrado del lugar único de conocimientos, convirtiéndose así en facilitador de los procesos de aprendizaje. Así, la relación docente-alumno se construiría sobre un contrato simbólico mediante el cual dicha relación puede discurrir. Un encuadre nuevo que no excluya a ninguno de los dos, que valore la asimetría necesaria y que de paso a la confianza en los conocimientos que el alumno trae a la escuela y pone a disposición del aprendizaje: **"El docente se ofrece como garante de la posibilidad de encuentro, limitando su poder frente a otro, al que acompaña, cuida y no somete"**.

Para los lectores, este es el desafío que presenta de este capítulo: pensar que es posible realizar un nuevo contrato simbólico basado en la confianza. Confianza en la eficacia de la transmisión generacional del legado cultural, y confianza en que los receptores podrán sustituirnos algún día en esa tarea. De este modo queda evidenciada la cualidad política y social de la praxis docente, ya que – como tarea del Estado – deja expuestas cuáles son las herencias culturales que desea que perduren.

En este contrato simbólico existe la posibilidad de una gran aventura para el docente y para el alumno, pues en la construcción del lazo, ambos discurrirán por territorios novedosos, siendo el asombro la emoción fundamental para involucrarlos en el trabajo. Este camino no está exento de frustraciones y tiempos que son diversos a la inmediatez que promueve el mercado. Y aquí aparece nuevamente la cuestión del TIEMPO. Se puede pensar la institución educativa, como un espejo del capitalismo donde se ofrece información (que no es sinónimo de conocimiento pero

que es su materia prima) y satisfacer la inmediatez del tránsito por ella en sintonía con el tiempo que propone el neoliberalismo (satisfacción inmediata, el conocimiento como mercancía). Pero también se puede habitar la institución educativa desde un lugar de resistencia y construcción de subjetividad ciudadana democrática: **“Los procesos requieren sus tiempos y no pueden reemplazarse por la inmediatez. La frustración es parte de los procesos (y por momentos motor de cambio); la tarea es un producto a construir (entre las partes) y no una adquisición de consumo, y el conocimiento puede constituirse en un objeto de deseo si hay implicación subjetiva y no ritual de consumo”**.

Finalmente, el autor nos invita a la experiencia del pensamiento crítico en lo referente a los aportes de la tecnología en el espacio educativo, destacando claramente que el encuadre para su análisis es esencialmente pedagógico e ideológico, siendo menester - para su abordaje - explicitar la concepción que se tenga acerca de la escuela, del sujeto y de la educación.

Por último - respecto de la trilogía Levy - vamos a ingresar al capítulo 6 que materializa las líneas teóricas expuestas en los capítulos anteriores. De hecho, el autor describe el intento de conformar un mapa **“que muestre... las diversas formas en que hoy se habita las escuelas...”**. En absoluto entonces es inocente el título *Convivencias Escolares*. Ese plural nos avisa de la complejidad y la diversidad de escenarios posibles. Como les señalaba al comienzo, vuelve a aparecer la mirada filosófica en Levy en este caso de la mano de Foucault. Las nociones de *docilidad, disciplinamiento, operaciones sobre los cuerpos*, son retomadas por Levy y utilizadas como instrumentos para leer la historia de la institución escolar.

Hay una frase muy interesante al comienzo de este capítulo, esperanzadora podría decir: **“La escuela como última resistencia a la exclusión”**. Considero alentador que el autor haya escrito allí esa idea. Podría haberla pensado y no llevarla al papel. Pero lo hizo. Entiendo que es importante que lo haya hecho sobre todo por el derrotero que sigue el texto en lo referente a las convivencias escolares y al título final referido al *bullying*. Ya volveremos sobre esto.

DL inicia el recorrido con una mirada histórica acerca del devenir de la institución educativa recordándonos su nacimiento con el surgimiento de los Estados Nacionales. Nos recuerda su pretensión de hegemonía, la instauración de la categoría alumno, la creación de reglas de disciplina, su expansión hacia el territorio nacional, los anhelos de la escuela como motor del progreso, la socialización y la alfabetización, las promesas para aquellos que la transitaran de gozar de nuevas posibilidades sociales y mejorar sus condiciones de origen.

Enriquece este título con el relato que comparte extraído de *El libro de los niños* una lectura escolar de 1901. Este recurso - el de traer a la actualidad documentos de época - es una herramienta poderosa ya que permite al lector confrontar las significaciones con las cuales fue bañada la institución escolar en sus orígenes y permite evidenciar los residuos que aún siguen vigentes y obturan el paso hacia una nueva mirada acerca del espacio escolar. El análisis que realiza del contenido de dicho documento describe la potencia simbólica de la institución educativa en el tiempo histórico que fue creada.

A continuación – casi inevitablemente diría – retoma la cuestión de la disciplina y propone un recorrido histórico ligado al orden y al progreso. Otro documento – esta vez un párrafo de la novela *Ciencias morales* de Martín Kohan – es la excusa que utiliza el autor para exhibir el clima que genera estar posicionados en el paradigma de la disciplina. Y a partir de allí ver con más claridad la diferencia que existe respecto del encuadre que habilitan las convivencias. De la mano de este título se abre un espacio para pensar la autoridad ligada a lo represivo y lo prohibido en contraposición a la autoridad en el sentido propuesto por el autor. Autoridad y semejante son significaciones imaginarias sociales cuya consistencia sociohistórica es innegable. Por ello el recorrido presentado permite a los lectores descubrir una línea de continuidad en las mismas y no quedarse en un salto disruptivo que confunde e inhibe a los docentes arrojándolos a una zona oscura desde la cual les resulta muy difícil reconocerse frente a los estudiantes.

Al esclarecer la modificación del paradigma de la homogeneidad, esto es, al reconocer que la meta de la escuela es la inclusión a partir del respeto por la diversidad, la convivencia es resignificada. Ella es posible de ser pensada como una zona – un *Entre* – donde las relaciones interpersonales tienen valor para los sujetos integrantes del espacio educativo (autoridades, docentes, estudiantes, padres, comunidad). Porque es allí, en ese *Entre* que promueven las relaciones interpersonales enmarcadas en el espacio institucional, donde se produce el hecho educativo. Y es él, en él y desde él que es posible la transmisión cultural intergeneracional que nos configura como sujetos y donde – a su vez y en ese mismo movimiento – configuramos lo social.

Es por esto que en párrafos anteriores señalaba la cuestión de la autoridad y la de semejante. Porque desde esta perspectiva, la mirada que se construye acerca del otro (el alumno, el estudiante, el joven) cambia su signo. Las narrativas sociales acerca de jóvenes indolentes, descomprometidos, ajenos al mundo que los rodea, se modifica al posicionarnos desde el territorio de las convivencias. Porque allí la participación se vuelve el eje gravitacional que aglutina la vida institucional. Copio textual lo que Daniel Levy escribe en la página 172, porque creo que el modo en que lo expresa, es sumamente elocuente y esclarecedor: **“La participación también es un aprendizaje, tanto para los jóvenes como para los adultos. Es un proceso que implica asumir responsabilidades, establecer acuerdos, organizar ideas, confrontar opiniones y alcanzar consensos. “Participar” significa tener en cuenta al otro, posicionarse respecto de una opinión, establecer vías de diálogo y negociación, y tomar compromisos. La participación acrecienta los niveles de pertenencia y de involucramiento institucional, dinamiza las potencialidades del conjunto y establece la posibilidad de conformación de una comunidad a partir del intercambio. Es un proceso complejo que implica tiempo y ajustes, revisión de marcos institucionales, adecuaciones de diferentes culturas y distintas miradas, posicionamientos novedoso sobre dinámicas conocidas del gobierno escolar y formas diferentes de concebir la autoridad”.**

Este párrafo es central en el planteo de Levy. Podría decir que todo lo que ha escrito estuvo dirigido a llegar a estas palabras, a recibirlas, acunarlas y hacerlas nacer para ponerlas a funcionar como un instrumento poderoso al servicio de desmontar discursos inconsistentes que abruman a la vida escolar y a sus integrantes.

Es así que al hablar de la importancia de los grupos para los jóvenes, lo hace desde un lugar crítico respecto de las narrativas circulantes. Para cualquier humano sentirse respetado, considerado e incluido es importante. Sobre todo para los humanos en estado de juventud. Más aún debido a la importancia que adquieren las conquistas identitarias en ese tiempo vital. Aquí es donde discursos como el del *bullying* merecen ser leídos críticamente. Separar la violencia social de la violencia en las escuelas, es cuanto menos torpe. Si bien es cierto que adquiere diversos colores según el escenario donde se expresa, es innegable que una sociedad que ha dado espacio a la impunidad, ha promovido subjetividades en sintonía. Esta perspectiva debe ser incluida en la lectura que se realicen las violencias en las escuelas. Es así que la crítica que DL realiza al término *bullying* merece ser tenida en cuenta con mucha seriedad. Sin negar las consecuencias de la violencia o las reacciones agresivas que existen en los vínculos interpersonales, este es un aporte más que el autor realiza a favor de desmontar otro de los discursos inconsistentes que se ciernen sobre los jóvenes, las escuelas y las sociedades.

Retomando la lectura lineal del libro, regreso al capítulo 4 – que nos ofrece Daniel Korinfeld – *Espacios e Instituciones suficientemente subjetivados*. Este capítulo aborda una cuestión de mucha actualidad tanto para una pedagogía que pretenda contemplar lo subjetivo como para los integrantes del espacio educativo. Korinfeld ingresa la cuestión de la subjetividad en las prácticas y la conformación de las instituciones apoyado en el análisis de un acontecimiento acaecido en 1990 cuando el entonces Concejo Deliberante de la Ciudad de Buenos Aires aprobó un proyecto de ordenanza para ceder parte el histórico colegio Presidente Mitre para la instalación de diecisiete locales comerciales. Este suceso lo llevó a explorar sobre el vaciamiento de la escuela y – apoyado en la noción de “no lugar” de Marc Augé – enlazó los avances del mercado sobre las áreas de la vida social y señaló los desafíos de la escuela para seguir conformando “un lugar”.

En este capítulo podemos ver cómo confluyen los señalamientos realizados en capítulos anteriores acerca del devenir socio histórico y su influencia en la producción de subjetividades y las instituciones. Adquieren materialidad, visibilidad, consistencia, todas aquellas ideas expresadas con fuerza en un plano más teórico. *Espacios e Instituciones suficientemente subjetivados* muestra los efectos y revela los desafíos al momento de pensar la cuestión de la subjetividad EN la vida institucional educativa. El antídoto propuesto por DK se asienta en la expresión de René Kaës: generar *un espacio suficientemente subjetivado y relativamente operativo*. Es así que en estas páginas el autor tratará de dar cuenta acerca de qué significa esta posibilidad y reflexionará acerca de tener en cuenta a la noción de subjetividad en el análisis de la escena educativa.

En el primer título *Condiciones sobre la producción de subjetividad* DK realiza un trabajo minucioso acerca de la noción de subjetividad, ubicándola en su lugar de origen, limpiándola de las indiferenciaciones que ha producido la vulgarización del término y especificando sus contornos y sus alcances. Toda esta labor inscripta además dentro del encuadre de lo escolar.

La experiencia de socializar por medio del conocimiento que se vive en el espacio educativo, imprime huellas que recorrerán a los integrantes de la práctica institucional educativa. Y es en ese *Entre* – que aborda en estas páginas el autor – donde la noción de subjetividad ingresa desde su conceptualización más estricta. Lejos de presentarse, como muchas veces sucede, indiferenciada de la noción de

psiquismo o referida simplemente a lo específicamente humano, ella se constituye en la encrucijada de lo socio histórico institucional. La subjetividad no es una noción dada de una vez y para siempre. La subjetividad se encuentra atravesada por los acontecimientos sociales, políticos y culturales, por lo que se produce un movimiento de ida y vuelta, un condicionamiento mutuo: lo social marca lo singular y así lo subjetivo modifica la cultura que lo recibe. **“La subjetividad es cultura singularizada, así como la cultura es subjetividad”**. Es así y de este modo cómo la cultura produce sujetos capaces de alterar la propia subjetividad instituida y el lazo social. Es decir, cómo los humanos podemos cambiar el mundo en que vivimos.

El segundo título *Cuatro movimientos para seguir pensando la cuestión del sujeto en el lazo pedagógico* interpelará **“algunos de los supuestos que operan en el discurso pedagógico tradicional y que dificultan el abordaje de los niveles de complejidad de la experiencia actual”**

- ✓ **La subjetividad del alumno:** Los afectos de los alumnos participan de la escena de la enseñanza
- ✓ **La mutua afectación del lazo pedagógico:** No sólo la subjetividad del alumno está puesta en juego sino también la del docente que está implicado. Su propia biografía y la multiplicidad de contingencias vitales, estarán presentes en el acto educativo.
- ✓ **Los límites de saber sobre lo subjetivo:** Los efectos que se desencadenan – desde esta perspectiva – en el lazo pedagógico, no son calculables. La incertidumbre ingresa como un elemento más en el espacio educativo.
- ✓ **La institución como productora de subjetividad:** La dimensión institucional se vislumbra como una trama productora – al estar inserta en un entramado social mayor – y no solo como marco.

Estos cuatro movimientos propuestos por el autor interpelan las marcas de origen del discurso pedagógico y permite – con su visibilidad – anticipar conceptualmente, brindando significantes nuevos para abordar viejos malestares que incrementan el sufrimiento en las instituciones.

Considero que debemos volver a un fragmento del título, aquel que refiere a *suficientemente subjetivado*. Ya hemos dicho algo de cómo el autor se apoya en Kaës, pero resulta inevitable la asociación con Winnicott. Unido a Foucault, el autor se interroga acerca de estas ideas. Un espacio lo suficientemente subjetivado – en analogía con la madre suficientemente buena de Winnicott – sería aquel capaz de **“sostener la posibilidad de una experiencia en el sentido de la transformación subjetiva de quienes allí están involucrados”**.

Finalmente, y en sintonía con el pensamiento de Freud donde expone las profesiones imposibles – educar, gobernar y psicoanalizar – el autor invita a reconocer una novedosa posición subjetiva **“Estar Educador”**. De la mano de Ulloa, Rancière, Dejours, Diker y Foucault, desglosa lo que entiende como “itinerario subjetivo”, es decir los modos de cada sujeto de experimentar su travesía escolar.

De este modo, permite que el lector se encuentre advertido del aspecto multidimensional que condiciona el proceso de subjetivación en las instituciones

educativas, exponiendo claramente la responsabilidad política y subjetiva que se ponen en juego. Este capítulo enriquece la mirada del lazo pedagógico, las instituciones educativas y el *Entre* que las habita, porque incluye con precisión – no por ello sin esperanza – la cuestión de lo impredecible: **“Si el acto de educar se desarrolla en determinado dominio social-institucional, las coincidencias, las divergencias, las ambivalencias y contradicciones, las ambigüedades y las certezas de los educadores adquieren un nuevo lugar que ya no es natural sino permanentemente configurado”**. Y allí es donde, a mi entender, se juega la posibilidad de salir del atrapamiento y emerge la oportunidad de soñar con la creación de otros mundos.

La virtud de *Las prácticas de la orientación educativa* – capítulo 7 de Sergio Rascovan – radica en la textura dinámica del texto. El autor nos recuerda no deslindar la crítica posible a la institución escolar, de la crítica al modelo socioeconómico-cultural hegemónico. También nos advierte acerca de algunas corrientes críticas que cuestionan la educación pública estatal desconociendo el impacto que el neoliberalismo produjo en los países latinoamericanos. En ese sentido, declara la posición de prudencia que los autores de este libro sostienen al respecto.

Delimitado el encuadre ético-político desde donde va exponer, comienza un recorrido enriquecedor para el lector donde revela puntualmente los desafíos de estos tiempos. Y en este sentido su indicación apunta al imperativo actual en educación y lo refiere a la generación de espacios para pensar, crear y reinventar la institución escolar. El término que recorrerá todo el capítulo será la **inclusión**. Y la fuerza de esta noción, está dada en la potencia instituyente que conserva la institución escolar, donde podemos ver el brazo del Estado conformado subjetividades ciudadanas y promoviendo los derechos humanos.

Para pensar la inclusión, Rascovan recurre a la inclusión de dispositivos de acompañamiento, es por esto que comienza delimitando y conceptualizando las prácticas de la Orientación Educativa. Es muy interesante la perspectiva que plantea este título porque – entiendo – permite a quienes están *ocupando* esta función, contar con más recursos para construirla desde un lugar creativo y menos opresivo. El autor demarca el territorio de la Orientación Educativa dejando en claro que no se trata de una disciplina sino de un campo de problemas abordable desde una lógica transdisciplinaria: **“La especificidad de la Orientación Educativa puede situarse en la dimensión conflictiva propia de las intersecciones entre los sujetos, los grupos, las instituciones y las comunidades”**. Lejos de ser oceánico el territorio de abordaje, esclarece con precisión los malestares que recorre ese *Entre* del cual venimos hablando desde el comienzo y que está especificado en el título de este libro: *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*.

Rascován propone pensar la Orientación Educativa conformada por un equipo, con una mirada transdisciplinaria, y con un horizonte de no protagonismo (en el sentido de lugar de todas las respuestas). Esta función de la Orientación Educativa busca interrogar los conflictos, exponerlos, poner palabras al malestar para propiciar el pasaje del conflicto a la configuración de una situación problemática. De este modo generar un espacio de implicación de los sujetos participantes en la construcción de la salida de ese malestar. En la clínica psicoanalítica, hay una pregunta a la cual es importante arribar: *¿qué de mi hay en el malestar que me aqueja?* Rascovan,

alentando una posición analítica, clínica – en el sentido amplio del término – invita a que los sujetos sean partícipes de la develación del síntoma como enigma: **“yo/nosotros tengo/tenemos algo que ver con aquello que me/nos pasa”**. Este es el gran movimiento que observo como característico de este capítulo. Rascovan saca de la indefinición a los “equipos pedagógicos”, “gabinetes”, “profesionales y tutores” y los instala en un campo de menos frustración y más efectividad en la tarea: **“En la medida que algo nos resulte molesto, podremos generar – a través de un pasaje de lo pasivo a lo activo – caminos de elaboración”**.

Aquí es donde aparece nuevamente (digo nuevamente porque es una línea que ha surcado todo el texto en sus diferentes autores) la importancia de la escucha – ese oír más allá de lo dicho – como un proceso de apertura a la otredad. Es por esto que el producido de esta intervención tiene el color de lo artesanal, de lo singular que emerge a partir de lineamientos generales que cada disciplina interviniente aportará en la resolución de la situación problemática.

Para esto hay un gran paso que merece realizarse y está en sintonía con lo señalado en capítulos anteriores: un cambio de paradigma. La crítica que merece el discurso técnico pedagógico es inevitable porque es un lugar que *sobreentiende* la escena institucional. El **“sobreentender el escenario escolar se funda en la posesión de un saber supuestamente científico que produce una práctica sostenida exclusivamente en la eficiencia de la técnica... Frente a esta concepción, proponemos una perspectiva crítica, un abordaje desde la complejidad que desnaturalice los fenómenos sociales y que propicie la deconstrucción de las tramas que tejen las situaciones problemáticas institucionales”**.

Esta perspectiva que propone Rascovan respecto de la Orientación Educativa, socializa los obstáculos ante los cuales se enfrentan quienes participan de la escuela y devuelve a sus manos las posibilidades de resolución. Una mirada sumamente humanizante y comprometida que alimenta y materializa la tan ansiada inclusión que tiene como meta la institución escolar.

Llegados a este punto, SR avanza sobre un tema mayor: las intersecciones entre salud y educación. Y antes de proseguir considero fundamental señalar el anclaje que realiza el autor en los principios sostenidos en la Ley Nacional de Salud Mental Nº 26657. Me parece importante porque el derrotero que tuvo que transitar la Ley desde 2011 para su aprobación, sanción y puesta en funcionamiento habla de los enemigos a los cuales enfrenta esta normativa y los paradigmas que cuestiona y modifica con su definitiva reglamentación en 2013. Es por esto que cuando Rascovan ahonda en las cuestiones de salud y educación, no le escapa al análisis del término salud mental y a cómo los sentidos con los que ha sido teñido, han servido como rótulos opresores y excluyentes para aquellos que “no encajan” en los encuadres instituidos.

Porque justamente de eso viene a hablar Rascovan en este capítulo, de lo que “no encaja”. Y básicamente deja al descubierto que eso que “no encaja” es del orden de lo humano. Por ello y desde allí, piensa la Orientación Educativa no en el sentido de aquel que sabe y *orienta* hacia una dirección determinada al otro, sino como un dispositivo capaz de **“sostener la singularidad y el protagonismo de los sujetos, de los grupos y de las instituciones en la definición de sus propios**

problemas y en la búsqueda colectiva de las alternativas para abordarlos y superarlos". Y esto el autor puede decirlo porque se evidencia que está ubicado desde el paradigma que propone la Ley de Salud Mental.

Esas palabras puestas allí **"búsqueda colectiva"** encuentran sus raíces en el anhelo expuesto en la ley, donde anida una noción de salud mental que trasciende la acción de efectores específicos para devenir en un campo articulado con la participación comunitaria. Allí ubica el territorio de la Orientación Educativa.

Leer los párrafos donde el autor expone lo que a su entender serían los elementos con los que podríamos entender la Salud Mental Comunitaria es una clara demostración de la posibilidad concreta de llevar adelante el cambio de paradigma desmontando los discursos inconsistentes que a su alrededor han tejido básicamente sectores de poder que se resisten a abandonar su lugar de privilegio.

Finalmente, el autor se lanza de lleno al análisis de las tutorías como dispositivo de acompañamiento haciendo fuerte hincapié en liberar de sentidos retrógrados a los términos tutoría y acompañamiento. Aleja a ambos términos de la noción de tutelaje e indica la condición de transitorios para ambos. Leyendo este tiempo histórico como un **"mientras tanto"**, ubica a este dispositivo de acompañamiento como **"uno de los inventos"** para transitar la crisis. La cualidad máxima que señala el autor respecto de la tutoría está referida a la pérdida de centralidad, de protagonismo, poniendo en eje su posibilidad de generar las posibilidades para que los mismos protagonistas puedan resolver en el futuro situaciones similares sin su mediación directa. El gran desafío para el tutor, **"es hacerse cargo de la tarea tutorial no para apropiársela sino, justamente, para redistribuirla cuando sea necesario, para que cada uno ocupe su lugar y se restituya la misión educadora"**.

Es así que este dispositivo requiere de una interpelación acerca de la ética en relación con el otro. Para ello el autor trae desde lo más humano, una palabra amable: hospitalidad. El itinerario de los recién llegados al sistema educativo, consistente en ser recibidos, transitar y egresar, es pensado por SR mediante la implementación de procesos de acompañamiento **"entendidos como formas de ejercer la hospitalidad, de promover la seguridad, de estimular la sociabilidad en el conjunto de experiencias pedagógicas como ámbitos de encuentro interpersonal"**. Es esta palabra sencilla la que interpela y desmorona la trampa del tutelaje y da paso al sujeto de derecho que habita la institución escolar. Recuerdo en este momento una frase de Freud que dice *"la infancia no es un beatífico idilio"*. Permitiéndome una analogía con esta frase, me uno a las palabras del autor para señalar que la relación con el otro tampoco lo es. Por eso los humanos siglo tras siglo hemos ido construyendo miradas nuevas hacia la otredad de la mano de la conquistas de derechos (los esclavos, los aborígenes, las mujeres, los niños) ingresando a la condición humana a aquellos que estaban excluidos por la primacía de la mirada adultocéntrica y europeizante. Esa lucha continúa y la mirada de SR en este capítulo nos anoticia de lo que aún tenemos que conquistar – **"en relación a la necesidad de deconstruir la imagen determinada y prefijada del otro"** – dentro del espacio educativo.

En el octavo capítulo nos encontramos con un Daniel Korinfeld que retoma una línea planteada en el capítulo 2 respecto de la conmoción que provoca la velocidad de las transformaciones socioculturales y los efectos en las subjetividades y el

tiempo necesario de elaboración simbólica que requieren. Básicamente trae nuevamente esta idea para abrir el debate acerca de los espacios de interlocución posibles dentro de las instituciones educativas. El título del capítulo *Equipos de Orientación, Espacios de Interlocución* nos adelanta el territorio hacia donde dirigirá la mirada el autor. Siempre referenciado en el devenir histórico de las disciplinas, irá de lleno a las tensiones que se registran en las demandas hacia los llamados tradicionalmente "gabinetes", la trampa en la que se encuentran prisioneros y la propuesta de una salida posible.

Para ello comienza explorando las formas de las quejas que circulan en el *Entre* institucional donde están contemplados los "equipos", exponiendo como una de las causas de su recurrencia lo que el autor llama "marcas de origen". Se refiere con esta expresión a los modos de los "equipos técnicos" de concebir y posicionarse en las prácticas atravesadas profundamente por el discurso pedagógico tradicional y el Modelo Médico Hegemónico que **"tienden a replicar los mandatos fundacionales de adaptación y normalización que, puntualmente, siguen sosteniendo la noción de "alumno problema" por lo que no logran descentrarse del trabajo sobre el caso individual"**.

El malestar que conlleva ocupar este lugar es plasmado en los sentimientos de impotencia expresados por maestros, profesores, directivos y profesionales. Es por esto que el autor propone recorrer estas páginas descubriendo las virtudes de otra configuración posible para el encuentro entre el educador y el "psi": los espacios de interlocución. Este dispositivo requiere para su dinámica la posibilidad de la interdisciplina, donde la condición requerida para su operatividad es el profundo conocimiento de cada uno de los participantes sobre el dominio de su disciplina, sobre todo en lo referido al **"saber sobre su insuficiencia"**.

En lo que respecta a las formas de las demandas hacia el profesional "psi", el autor expone dos vectores como paradigmáticos: la posición de "policía" y la de "bombero". Esto es, la demanda disciplinaria punitiva y la presentación de conflictos en su etapa aguda con la consecuente exigencia de resolución inmediata. Recorriendo el sendero que nos brinda la historia de la educación, podemos advertir de dónde vienen y cómo se han instalado ese tipo de modalidades de demanda. Durante mucho tiempo, el saber "psi" fue aplicado como una tecnología que detecta y clasifica las conductas disfuncionales, con su respectiva terapéutica. Todo esto producto de la herencia del discurso Médico Hegemónico. Al mismo tiempo la Academia aporta a esta estructura formando profesionales en esa línea y – con la desvalorización vigente del trabajo "psi" en los espacios institucionales en contraposición a la sobrevaloración de la clínica – el engranaje ensambla para que esto así sea.

De este modo, **"el psicólogo es convocado a trabajar centralmente con los aspectos patológicos d la escuela, con todo aquello considerado síntoma; así es ubicado en el eje salud-enfermedad de manera excluyente"**.

En este punto, DK propone realizar una relectura del uso del término "síntoma", donde la mirada tradicional refiera a la existencia de una patología y de un saber sobre ella al que solo podría acceder otro que cuente con las herramientas adecuadas; por lo que propone como estrategia, diferenciar – para salir de la encerrona trágica – entre un **síntoma en la escuela** y un **síntoma escolar**.

En lo que respecta al primero (un síntoma en la escuela) señala la no necesaria relación con el discurso pedagógico ni con la institución educativa. En lo que respecta al segundo (un síntoma escolar) lo remite a lo que produce la propia dinámica de la escuela. Esta delgada línea se vuelve una herramienta absolutamente imprescindible para quienes integran los "espacios psi" ya que les permite reconvertir la queja, ubicarlos en un lugar que permita una interlocución, reconfigurar así la demanda y crear la antesala de un encuentro posible. Esta diferenciación, aporta la visibilización de los propios prejuicios, permitiendo la salida del **"aceptar, acceder y plegarse al pedido tal como viene enunciado"**.

Cuando Korinfeld dice **"La intervención apunta a conmover la certeza con que se presenta el síntoma de un niño o un adolescente"** desmorona el lugar impotente donde la rigidez del modelo médico hegemónico y su reproducción infinita, ha ubicado a los profesionales "psi" en el trabajo en las instituciones educativas. Es una frase sencilla pero poderosa dónde se registra el valor de la lectura de este libro. Llavecitas pequeñas que abren enormes portales.

A partir de allí, lo que sigue es el proceso de construcción del espacio de interlocución. La *conversación* como herramienta, como lugar de implicación, como reconocimiento de la otredad, como **"movimiento de la posición inicial de los interlocutores"**. Movimiento que permite la emergencia de la "despatologización" del "alumno problema". De la mano de la "patologización" – sabemos – se ponen en funcionamiento dispositivos, prácticas y terapéuticas muy cuestionadas, donde se prioriza el logro de la docilidad del niño, el adormecimiento de su malestar y la sobreadaptación por sobre la escucha atenta acerca del sufrimiento subjetivo. Es por esto que estas líneas en especial son necesarias de ser leídas una y otra vez para replantear el valor de la responsabilidad del mundo adulto respecto del mundo infantil en la vida institucional.

Así mismo, este movimiento tiene sus consecuencias en el personal docente, corriéndolo de la sobrecarga que implica su tarea. Cierto es que generar estos espacios de interlocución pueden resultar incómodos en un principio – sobre todo teniendo en cuenta el **"mientras tanto"** que vive la institución educativa y fuera señalado en el capítulo anterior por Rascovan – pero de eso se trata el desafío. Superar la molestia que provoca el encuentro con el otro, neutralizar los prejuicios y aventurarse a la creación de **"una conversación con efectos prácticos que supera lo disciplinario y produce algo nuevo, que implica pérdidas, un ataque a la omnipotencia y al narcisismo. Un dispositivo que solo es posible en la construcción de un campo transferencia que incluya la confrontación y el consenso, y que no se da sin pensar/actuar/ejercer el poder en algunas de sus dimensiones...(recordando que) en las modalidades de análisis e intervención se ponen en juego modos de subjetivación, y esa es la responsabilidad política y subjetiva en juego"**

El capítulo 9 *Los caminos de la vida* a cargo de Sergio Rascovan, nos entrega los resultados de dos investigaciones realizadas una en 2006 y otra en 2010. Para enmarcar la presentación de estos trabajos, el autor realiza una exposición de diversos términos que se encuentran vinculados al campo vocacional. Estos son: trayectorias, itinerarios, transiciones. Al igual que en capítulos anteriores, cada término se encuentra contextualizado socio históricamente por lo que la primera parte del capítulo se transforma en una colección de pinturas de época en lo referente a la escolarización, las promesas de movilidad social, la inclusión de

jóvenes de clases populares al sistema educativo, la construcción de *la carrera* como institución productora de subjetividad, el debilitamiento de la sociedad salarial y las sensación de "salto al vacío" que provoca en la actualidad el momento de la elección de un *quehacer* futuro.

También podría decir que este capítulo habla sobre lo modificable, lo inmodificable, lo estático y lo dinámico. Porque al pensar cómo se ha configurado la importancia del *qué hacer* en la vida de las personas a través del tiempo, Rascovan nos muestra el paso de lo sólido a lo líquido, de lo instituido de una vez y para siempre a las trayectorias transicionales, del **"imperativo de tener que buscar un objeto absoluto que otorgue identidad"** a la posibilidad de **"salir y entrar de diferentes actividades, con más movimiento y menos estabilidad, a veces sin rumbo fijo"**.

Este es el encuadre donde circularán las preguntas acerca de la importancia del estudio, el anhelo de su finalización, los temores frente al fin del ciclo de enseñanza media, el acceso al dinero, la importancia del trabajo y la mirada de los jóvenes actuales respecto de otros tiempos históricos.

Es importante destacar los marcos y los equipos que llevaron adelante las investigaciones. La primera fue realizada en los años 1906 y 1907. Desde la Secretaría Científica de la Asociación de Profesionales de la Orientación de la República Argentina (APORA), se indagó sobre las elecciones vocacionales de jóvenes próximos a egresar de la escuela secundaria. Fueron encuestados 4323 estudiantes de 108 escuelas de diferentes localidades del país. En la segunda – realizada en 2010 – se dio inicio a la "Fase II" proponiendo la revisión crítica de los resultados obtenidos en la primera investigación. La convocatoria estuvo dirigida a que los estudiantes de diferentes sectores sociales y variadas geografías de nuestro país se manifestaran sobre su situación al finalizar la escuela secundaria. El procedimiento con que se operó fue exponerles los datos escogidos de la "Fase I" para que opinen y los analicen críticamente. Luego y a partir de ellos, que expresaran como vivían el momento de finalización de los estudios y de decisión sobre sus proyectos futuros.

Teniendo en cuenta que el intervalo de tiempo de la historia que separa estas dos incursiones es posible decir que la riqueza de este estudio radica en la respuesta obtenida a través de la mirada de los jóvenes sobre los jóvenes mismos.

Este capítulo cierra – en el sentido en que finaliza y en el que reúne – el ramillete de preocupaciones, especulaciones, interrogantes y propuestas expuestas a través de todo el libro. Y merece ser destacado el párrafo final, porque nuclea en sus palabras el sentido último (o la intención primera) de los autores. Dice así: **"elegir qué hacer en la vida es un derecho de todos los ciudadanos. Las prácticas de la Orientación Vocacional deberían colaborar con su cumplimiento efectivo. El desafío es pensar y hacer Orientación como política pública que respete y valore la singularidad de las instituciones, los grupos y los sujetos"**.

Como podemos observar, la cuestión de la subjetividad, las políticas públicas, los derechos y la ciudadanía recorren de principio a fin estas páginas. Un texto que muestra la labor comprometida de tres intelectuales que se atreven a la reflexión y a la exposición de sus investigaciones, pensamientos y conclusiones para que los

lectores – al interrogarlos e interrogarse – relancen estas ideas en formas siempre novedosas de pensar el espacio escolar.

Por último, una mirada particular les sugiero respecto de la bibliografía. Leer la bibliografía y las citas extraídas de ella, hablan también del libro y sus autores. La coherencia ideológica y teórica que está expresada en ella, oficia de garantía para quienes serán los lectores de esta obra. Considero la importancia de su homogeneidad no en el sentido de *compacto* sino en el de su *consistencia*, hecho que permite saber desde dónde se habla: teóricamente, ideológicamente y políticamente. Un libro como éste, que se apoya en abundante contenido sociohistórico para poder insertar el análisis de la cuestión escolar, requiere la honestidad intelectual que los autores han impreso en sus páginas. Esto atestigua que son los recorridos personales de los autores los que alimentan la coherencia que mantiene a través del tiempo la creación de *Punto Seguido. Espacio de intercambio y formación en salud y educación* y todas las actividades que desde este lugar se desprenden. Y esto – en mi humilde opinión – le ofrece un valor agregado al texto que hemos compartido en esta reseña.

Nota:

[1] Korinfeld, D.; Levy, D. y Rascovan, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Editorial Paidós, Buenos Aires.

Correspondencia con la autora: Viviana Demaría. E-mail: vbdemaria@hotmail.com