

Quaderni del Dipartimento di Linguistica  
Università della Calabria

n. 31/2023-24

Quaderni del Dipartimento di Linguistica n. 31/2023-24



CACUCCI  EDITORE  
BARI

ISBN 979-12-5965-477-9



9 791259 654779

---

**Quaderni del Dipartimento di Linguistica**  
**Università della Calabria**

---

n. 31/2023-24

## **Direttore**

Roberto Guarasci, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Comitato scientifico**

Francesco Altimari, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caligiuri, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Carlo Spartaco Capogreco, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Mario Caterini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Angela Costabile, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Belinda Crawford, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Ines Crispini, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Maria Mirabelli, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Luciano Romito, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Anna Rovella, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

Giuseppe Spadafora, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## **Responsabile di redazione**

Assunta Caruso, UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

## Quaderni del Dipartimento di Linguistica Università della Calabria

La rivista “Quaderni del Dipartimento di Linguistica” è una rivista scientifica inerente gli ambiti di ricerca del Dipartimento di Culture, Educazione e Società ed è censita dall’ANVUR per l’Area 10 – Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche e l’Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche.

Lo scopo della rivista è di creare un’occasione in cui studiosi, docenti e ricercatori possano condividere idee sulla ricerca e didattica svolta nel campo di studio proposto, attraverso uno sguardo collaborativo e innovativo. La rivista include diverse sotto-aree con l’intento di incoraggiare la condivisione di una più ampia gamma di esperienze, risultati, scambi di idee.

I contributi potranno essere presentati in diverse lingue allo scopo di rafforzare l’aspetto multilingue della rivista ed evidenziare la pluralità di culture e stili comunicativi con i quali la comunità universitaria entra in contatto durante la quotidianità accademica.



*Quaderni del Dipartimento di Linguistica*

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA

31/2023-24

**Echi di cittadinanza. Ricerca, esperienze e  
contaminazioni tra Calabria e Argentina.**

*a cura di*

Silvia Morelli

Anna Rovella

Mario Francisco Benvenuto

Rossella Michienzi

CACUCCI  EDITORE  
BARI

---

PROPRIETÀ LETTERARIA RISERVATA

---

© 2024 Cacucci Editore – Bari

Via Nicolai, 39 – 70122 Bari – Tel. 080/5214220

<http://www.cacuccieditore.it> e-mail: [info@cacucci.it](mailto:info@cacucci.it)

Ai sensi della legge sui diritti d'Autore e del codice civile è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso con qualsiasi mezzo, elettronico, meccanico, per mezzo di fotocopie, microfilms, registrazioni o altro, senza il consenso dell'autore e dell'editore.

## Sommario

Introduzione	9
<i>Silvia Morelli</i> , Premisa	11
<i>Maria Giuseppina Bartolo</i> , Interventi <i>Evidence-Based</i> per prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo	13
<i>Francesco Craig</i> , Autolesionismo non suicidario come manifestazioni del malessere psicologico adolescenziale	33
<i>Anna Lisa Palermi</i> , La fenomenologia del bullismo e del cyberbullismo a scuola	47
<i>Natalia Forlini</i> , <i>Fernando Fariás</i> , El impacto subjetivo del trabajo grupal en el ámbito educativo	65
<i>Verónica Torres</i> , <i>Guillermo Dezorzi</i> , La adolescencia desde una concepción del sujeto	75
<i>Mario F. Benvenuto</i> , <i>Rossella Michienzi</i> , Escenarios inéditos de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de Lenguas Extranjeras	95
<i>Donata Chiricò</i> , L'educazione democratica alla prova della sordità	119
<i>Paula Marini</i> , Franco Carbonari, Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente	133
<i>Lucia Montesanti</i> , Francesca Veltri, Politiche di protezione e processi di socializzazione dei minori non accompagnati in Italia, tra impegno civile e prospettive giuridiche	157
<i>Rocco Servidio</i> , <i>Martina Basilico</i> , Il gioco online problematico: uno studio esplorativo	183
<i>María Isabel Pozzo</i> , Prolegómenos para el diálogo intercultural y la comunicación científica en educación	227
<i>Giovanna Vingelli</i> , L'educazione alla sessualità	253
<i>Paula Caldo</i> , ¿Dónde están las mujeres en los archivos?	277
<i>Martin Critelli</i> , L'applicazione di reti neurali convoluzionali per l'estrazione automatica della conoscenza dei beni culturali da archivi multimediali	297
<i>Adriana Hereñú</i> , Socialización de experiencias de indagación en fuentes documentales y testimonios como enfoque metodológico en investigación educativa	309
<i>Claudia Lanza</i> , Dal riconoscimento della scrittura manuale alla categorizzazione automatica dei dati	331
<i>Anna Rovella</i> , Resilienti o persistenti?	343





# Temporalidades, vínculos y lo escolar en el presente

Reflexiones y diálogos con la experiencia de estudiantes  
tendientes a expandir el potencial del dispositivo escolar

Paula Marini\*, Franco Carbonari\*\*

**Abstract:** This article combines an essay exercise on problems that are currently expressed in daily school life, and various findings obtained in research developed by the authors. He focuses his analyzes on two constitutive elements of the school: firstly, links that are deployed in said institution; On the other hand, ways in which period narratives about the temporal dialogue with others about the question of time circulate in the school system. Regarding the first of the themes, the presence of sensations such as shame or hostility is analyzed, its relationship with the subjective demands of the time, and the ways in which these situations are processed at school. As for the second, the temporal, tensions are exposed between the meanings that are proposed from different non-school social spheres, and those in which the school is sustained.

*Keywords:* School, Links, Young People, Period, Subjectivity, Time.

## 1. Introducción

Las dinámicas sociales del presente, parecieran no reconocer la meseta en la cual cristalizarse. Desde hace varias décadas, las coordenadas existenciales del mundo occidental se encuentran en constante proceso de reconfiguración. Dicha reconfiguración la podemos observar, por un lado; en el desvanecimiento de las inscripciones subjetivas, a los grandes relatos – religiosos, políticos, filosóficos – y por otro, el pasaje a relatos de plano individual o primacía del yo (Sibilia 2008; Arfuch 2002). Es decir, la supresión de aquellos rituales asociados a las maneras de trazar e inscribir trayectorias de vida en un “largo plazo” (Sennet 2000).

En la proliferación de referentes para las nuevas generaciones, la potenciación en la confrontación de modos antagónicos de tratar lo diverso,

---

\* Universidad Nacional de Rosario, Rosario Argentina. [prof.marini.unr@gmail.com](mailto:prof.marini.unr@gmail.com).

\*\* Universidad Nacional de Rosario, Rosario Argentina. [franconcarbonari@gmail.com](mailto:franconcarbonari@gmail.com).

la profundización de los procesos de fragmentación socioeconómica en países Latinoamericanos fundamentalmente, y sobre todo, en la expansión de mediaciones digitales en los vínculos humanos, en los vínculos con el saber, y en los procesos productivos, entre otros emergentes, vemos las mutaciones a las que hacemos referencia.

La exposición a alteraciones que tales reconfiguraciones producen en la cotidianidad escolar, a esta altura resultaría una obviedad. Una institución cuya trama fundacional se sustenta en parámetros de estabilidad, apuesta, de un simbolismo cimentado en la distribución de roles en detrimento de razones y deseos, en una concepción lineal de lo temporal; se ve expuesta a tramitar la permanente desestabilización a la que el entorno la expone. Variados, y, por momentos indiscriminados, son los planos en que esta afectación se anuncia.

En este artículo proponemos despejar con mayor especificidad dinámicas que acontecen en dos de los planos en cuestión: el de los vínculos interpersonales en el contexto escolar, y el de la convivencia de temporalidades que acaecen en dicha institución.

La indagación se ordena más específicamente en dirección a reflexionar sobre cómo en el presente los y las jóvenes establecen vínculos en la escuela media, y el modo en que cuestiones como humillaciones, vergüenza, median dicho vínculo. Atendemos a la circulación de estas experiencias tanto en la relación entre pares como con profesores y profesoras. También, indagamos la afectación de la dinámica institucional a la cual los y las estudiantes pertenecen. En este sentido, la idea es presentar una caracterización sobre lo que se entiende por violencia, humillación, vergüenza, entre estudiantes, y cómo miran a su escuela en el marco de ciertos imaginarios sociales.

La convivencia de temporalidades en la escena escolar. En sentido amplio, recorreremos modos en que algo del orden de lo temporal se entrelaza con las dinámicas y los sentidos que tienden a construirse acerca de la escuela secundaria, y el lugar de las subjetividades en esa combinación ¿Qué ritmos sugieren las dinámicas escolares? ¿Qué ordenamiento del tiempo vital? ¿Y el mercado? ¿Qué propone acerca de los momentos de la vida? ¿Cómo transcurrirlos? ¿Qué sucede con el mandato de las postergaciones? ¿El de la “carrera”? ¿Cómo conviven ambas narrativas (la escolar y la de mercado)?

Así, circunscribiendo nuestras reflexiones más particularmente en las dinámicas que se producen en el nivel secundario de la escolarización en grandes contextos urbanos, entendemos que el abordaje de estos elemen-

tos, podría colaborar en despejar provisoriamente parte del universo por el que circulan las subjetividades adolescentes y jóvenes en la actualidad, cómo se vinculan con las dinámicas que el formato escolar ofrece, y con los actores que allí circulan.

## 2. Escolaridad, jóvenes y vínculos

### 2.1. Crisis de la transmisión y su efecto en los vínculos escolares

Las experiencias de los y las jóvenes en el presente, están teniendo lugar en contextos signados por profundos cambios en cuanto a los modos de transmisión de la cultura dentro de nuestras sociedades. Esto ocurre en momentos de grandes cuestionamientos a los y las docentes, quienes, históricamente, han sido los encargados de la transmisión de los saberes y, en consecuencia, ese cuestionamiento se ha extendido a la autoridad que por tal condición portaban. Por otro lado, la contemporaneidad muestra una diversidad de formas de ser joven. A partir de las diferencias en las trayectorias escolares estudiantiles se observa que la heterogeneidad, es una característica central. Esto pone de manifiesto que no es posible pensar a la juventud desde categorías monolíticas<sup>1</sup>.

Aunque las instituciones educativas no han cambiado demasiado, los y las jóvenes que transitan la experiencia escolar en esas instituciones son otros. A su vez, los modos de ser joven en la actual coyuntura tienen repercusiones diferentes de acuerdo a la clase social, el género, las identidades culturales y las distintas formas en que estos jóvenes construyen sus identificaciones (Urresti 2008).

Sin embargo, también es factible señalar algunas otras diferencias. Para Sibilia (2008), hay una divergencia de época entre los cuerpos y subjetividades juveniles y aquellos que la escuela pretende moldear.

En este sentido, el declive del Programa Institucional (Dubet 2004) que configuró a la escuela moderna presenta una paradoja; por un lado, nos encontramos con espacios más fragmentados y, por otro, con una lógica escolar bien incorporada por los y las estudiantes. Es decir, las experiencias escolares del presente perdieron algo del orden de lo común, del sentido de lo público, de la idea de vivir juntos; pero por otro lado esa lógica más

---

<sup>1</sup> En este sentido, son interesantes los trabajos de Kantor (2008) sobre los diferentes modos de ser jóvenes, que no se liga sólo a la clase social, sino a los consumos culturales.

disciplinaria y homogénea sigue atravesando la vida cotidiana de la mayoría de las instituciones escolares. Existe un abismo entre esa sociedad disciplinaria, que encontró la forma de enseñar normas desde una mirada mucho más coercitiva a una sociedad que busca construir vínculos más democráticos, dónde el diálogo tiene un lugar central.

Geertz (1983) propuso estudiar la cultura como una serie de elementos sistematizados que, sin que se sepa cómo, son admitidos por todos. Dichas nociones dirigen las actividades cotidianas de las que se sirven los individuos y grupos para orientarse en un mundo que, de otro modo, permanecería opaco. De esta manera, la cultura institucional puede pensarse como un sistema de valores, ideales y normas legitimado por algo sagrado – mítico, científico o técnico –. Este orden simbólico es el que le atribuye un sentido preestablecido a las prácticas, a ciertas maneras de pensar y sentir que orientan la conducta de los individuos hacia los fines y metas institucionales (Garay 1998).

Otro punto de quiebre, estaría dado por la diferencia que hay entre las instituciones escolares concebidas como máquina de producir violencia simbólica y física y las actuales, – instituciones más fluctuantes en cuanto a la relación que los y las jóvenes encuentran entre la educación y sus propias vidas (Kessler 2004). Esa diferenciación también reside, en la enorme fatiga de quienes la habitan (Ehremberg 2000). A esta dislocación que vemos en el presente, se le sumaría la disolución del par prohibido-permitido. Podríamos decir que la fatiga de ser uno mismo, es lo que agobia a gran parte de los actores institucionales. La respuesta frente a tal situación puede tomar, la forma del desgano, la indiferencia, es decir, el malestar se vuelve la forma institucional.

En muchas narraciones realizadas por jóvenes que transitan la escuela media, cuando se refieren a los vínculos que los atraviesan, manifiestan que estos, se encuentran en los bordes del discurso, en los desencadenamientos y desarticulaciones, es decir, saltan a la vista y se hacen cuerpo. Los y las estudiantes, llegado el caso, por la vía del acto y del ponerse en riesgo, ponen de manifiesto aquello que no accede a la estructura de la palabra. En este sentido, las transgresiones aparecen como marcas literales de la identidad que procuran generar límites en aquellas relaciones que los implican (Laurent y Miller 2005).

Es la mirada del otro la que condiciona a diferentes posiciones o ubica a los sujetos en este o aquel lugar. En este sentido, los y las profesores pueden llegar a tener un poderoso efecto de marca, hasta el punto de resultar performativo, en tanto referente de un conocimiento. La democratización

de los vínculos, como decíamos con anterioridad, necesariamente remite a otro tipo de inscripciones vinculares. A su vez, la creación de nuevas formas de relación entre los que la habitan, por ejemplo, tomando la vida personal como eje de las relaciones no encuentra al menos entre los y las jóvenes un hecho positivo.<sup>2</sup> Promover otro tipo de encuentros entre jóvenes y adultos, es una situación que presenta grandes dificultades, especialmente, a la hora de lograr un intercambio generacional que no resulte forzado (Martínez 2015). Es de destacar, en relación con lo anterior, el peso que, en el terreno educativo, en general, vienen teniendo los atributos afectivos de los y las docentes y la preocupación por los vínculos con estudiantes (Abramowski 2010).

A su vez, en contextos de primacía de las individualidades, en relación a lo vincular, la pertenencia a un determinado grupo y el tipo de relación que se entabla entre sus integrantes generan una lealtad explícita e implícita al interior de este. El grupo se convierte así en el resguardo frente a potenciales situaciones de amenaza. En los últimos años, podemos decir, el grupo adquirió, incluso, un peso mayor del que, históricamente, ocupó la amistad en la institución escolar, sobre todo, como factor de integración a este espacio. La confianza, genera una cofradía, entre el grupo. La ajenidad ya es un límite a lo soportable.

### 2.1.1. Sujetos vulnerables en la escuela media. Género y sexualidades

Las cuestiones de género y las nuevas representaciones de las sexualidades ofrecen un flanco sensible en cuanto a lo vincular, manifestándose a través de situaciones de violencia, humillación y vergüenza en el ámbito escolar. Quizás aquí, señalamos que históricamente la escuela lidió con estas cuestiones, pero es en el presente donde tienen mayor visibilidad. En este sentido, los cuerpos de los y las jóvenes, son los que asumen otras presencias en las instituciones escolares y en la sociedad, mencionamos en este sentido, al colectivo “Ni una menos”, LGBTIQ”, o a la incorporación de Educación Sexual Integrada como enseñanza obligatoria desde la sanción de la Ley Nacional de Educación (2006) N° 26.206.

Uno de los desafíos de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en la escuela estaría ligado a la posibilidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los estudiantes (Morgade 2006). De igual modo, la temática plantea grandes controversias al inte-

---

<sup>2</sup> En este sentido, son interesantes los trabajos de Kantor (2008) sobre los diferentes modos de ser jóvenes, que no se liga sólo a la clase social, sino a los consumos culturales.

rior de las instituciones educativas. Las discusiones y los desacuerdos que se plantean tienen que ver, ante todo, con posiciones valorativas que, en muchas ocasiones, no permiten el diálogo. Por otro lado, sabemos sobre los prejuicios existentes tanto en los escenarios escolares, familiares, como en los medios de comunicación.

El escenario contemporáneo plantea nuevas realidades que inevitablemente se corren de un modo único de pensar la sexualidad. Las desigualdades permean el espacio escolar, y lo que se advierte es que aquellas regulaciones y normatividades que la escuela construyó a partir de lo que significaba ser mujer o varón se han diluido como esquemas rígidos, sin que ello suponga la anulación de las tensiones que se generan en torno a este tema<sup>3</sup> entre pares, o entre estudiantes y profesores.

García Suarez (2007), investigador colombiano, trabajó la idea de la existencia de “un espejismo coeducativo” según el cual la simple presencia de ambos sexos en la escuela operaría como igualadora de oportunidades. Pero la escuela no construye el mismo conocimiento para hombres y mujeres; por el contrario, frente a determinados conocimientos, suele construir más autoconfianza en los hombres y más autodesconfianza en las mujeres, acompañada por una activación emocional. Otro rasgo de estas desigualdades consistiría en impulsar el acatamiento de reglas y una mayor regulación del pudor en las mujeres contra la negociación, la subversión y una mayor laxitud en relación con el manejo espacial de los cuerpos en los varones. Lo que la escuela no dice es que ella misma construye esa diferenciación. Y, en los actuales escenarios, no se visibiliza de manera suficiente el costo de la no intervención en términos emocionales o de sufrimientos físicos entre jóvenes.

¿Qué sucede cuando se afecta la integridad afectiva de un sujeto, o cuando se vulnera su identidad o género?

Frente a lo trabajado hasta aquí y en relación a cómo los vínculos median las relaciones entre pares, y entre estudiantes y profesores, lo que aparece como novedad, es el umbral de las actitudes consideradas por estos como violentas, podríamos decir, que es mucho más alto en los actuales escenarios, umbrales que a su vez, difieren según barrio e institución. Asimismo, existe una mayor tolerancia o tendencia a justificar como natural

---

<sup>3</sup> En entrevistas realizadas a jóvenes de escuelas medias de la ciudad de Rosario estos no veían como positivo que sus docentes les consulten sobre su vida personal. Las entrevistas fueron realizadas en el marco de la Tesis en Educación *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes* (Marini, Ma Paula, 2017, UNER).

cierta violencia –física y verbal– en el trato cotidiano, que se expande más allá de los muros escolares. Sostenemos que las repercusiones de estos cambios, implican tener una visión crítica que pueda incorporar los puntos de vista de los y las estudiantes y no sólo los de los adultos. Se hace necesario un compromiso institucional activo y constante en pro de nuevas formas de filiación. Por ejemplo, en el caso de hostigamientos entre jóvenes, lo que no cambia, es decir, aquello que permanece fijo, es la voluntad de dominio y la satisfacción cruel que algunos sujetos encuentran en someter a otros. La bravuconada escolar ha existido siempre, la literatura nos relata a través de sus historias, prueba de esto<sup>4</sup>.

La novedad deviene en dos cuestiones: declive de la autoridad, y el fomento de la mirada como objeto de goce privilegiado en esto que Sibilia (2017) denomina vivir en la vidriera.

Existe una desestructuración de las tradicionales formas de la autoridad, en las cuales se ven alteradas las formas intergeneracionales de intercambio, que habría afectado tanto los vínculos familiares como escolares. Situación que genera una reducción en la capacidad de los adultos en regular interacciones dentro del medio escolar. Esa mutación, la vemos a su vez, en las reformas institucionales que tuvieron lugar dentro de nuestro sistema educativo, por ejemplo, en la modificación de los regímenes de disciplina, los actuales formatos, como el código de convivencia, reducen las asimetrías intergeneracionales dentro de ellos.

La autoridad constituye una zona problemática, indagar sobre la misma permite rastrear y pensar tensiones inherentes a la transmisión del conocimiento y a la responsabilidad adulta frente a las nuevas generaciones (Pierella 2014). La autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el “sistema” o en la “institución”, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales. La novedad estaría dada que la autoridad se infiere desde los rasgos personales y en los casos dónde no se expresa ni en prácticas o determinadas intervenciones.

*¿Quién es ella para decirme que deje de hablar en clase? ¿Quién se cree que es para decirme lo que tengo que hacer con mi viscera?*<sup>5</sup> Interrogantes que deslegitiman y ponen al desnudo la fragilidad de la autoridad.

<sup>4</sup> En nuestro país se sancionó en el año 2012 la Ley de Identidad de Género, Ley N° 26.743, que permite que las personas trans (travestis, transexuales, transgéneros) sean inscritas en sus documentos personales con el nombre y el género de elección. A su vez, ordena que los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, garantizando la cobertura de las prácticas en el sistema de salud, tanto público como privado.

<sup>5</sup> La literatura ha trabajado largamente sobre estas pesadumbres escolares, como



Sin el soporte de la autoridad, sin su reconocimiento, muchas de las prácticas que podrían ser consideradas autorizadas, hoy son interpretadas en la esfera escolar como maltrato, arrogancia.

En cuanto al fomento de la mirada en vinculación con el goce, Sibilia (2017) señala la configuración de un nuevo suelo a partir del cual pensamos, actuamos y valoramos nuestras acciones. Un factor clave en esa mutación es la mirada ajena: algo que siempre fue importante, pero ahora parece haber ganado un lugar desmedido cuando se trata de definir quién es cada uno y cuánto vale (Sibilia 2017). Esta transformación es muy compleja y viene gestándose hace décadas, pero parece estar terminando de consumarse ahora. Las tecnologías digitales de comunicación, cuyas estrellas son los teléfonos celulares conocidos como smartphones, traen incorporados cámaras y permiten el acceso permanente a las redes informáticas. Estos dos elementos son primordiales pues permiten la visibilidad y la conexión permanente: dos vectores vitales para la construcción de las subjetividades contemporáneas. Está claro que los fuertes cambios en curso no se deben, por supuesto, a la popularización de estos aparatos, sino que es más bien al revés: esas tecnologías (celulares, internet, computadoras, inteligencia artificial) son fruto de esas transformaciones históricas. Estos nuevos fenómenos constituyen una de las consecuencias más recientes de esas alteraciones en los modos de ser y de relacionarnos con los demás, que vienen asentándose hace rato y, ahora, los dispositivos móviles contribuyen a reforzar (Sibilia 2017).

En vez de propiciar la introspección como el mecanismo privilegiado de constitución de la subjetividad, tal como ocurría con viejas tecnologías analógicas asociadas al universo escolar (el libro impreso, la lapicera, el diario íntimo, las cartas), el nuevo instrumento favorece la edificación de sí mismos en la visibilidad de las pantallas y en contacto permanente con los demás. (Sibilia 2017)

Teniendo en cuenta lo que planteamos como novedad en el párrafo anterior, el reconocimiento es otro punto importante para pensar los vín-

---

puede verse en las obras de Bernhard, Houellebecq y Kureishi. Bernhard (1985), en *El origen*, cuenta, por ejemplo, la historia del atormentado Pittioni, un estudiante adulto a quienes sus compañeros torturaban a lo largo de toda la jornada escolar. Houellebecq (2003), en *Las partículas elementales*, aborda los recuerdos de un ex alumno que vuelve, ahora en el rol de profesor, a la institución, a la que recordaba como un pequeño infierno, debido a las golpizas y humillaciones que había recibido de los otros chicos. Kureishi (2005), por último, en *Mi oído en tu corazón*, rememora el miedo cotidiano de ir a la escuela, a causa de los brutales abusos de los compañeros seguidos por los sádicos castigos de los profesores.

culos entre estudiantes y profesores. Richard Sennet (2003) plantea que, en la vida social, lo mismo que en el arte, la reciprocidad requiere trabajo expresivo. Para este autor, la reciprocidad resulta indispensable en los vínculos de respeto como forma de reconocimiento. El respeto como acto de reconocimiento de los otros revela su carácter esencial, simplemente, por el hecho de que su supresión es considerada como indicadora de cierta falla o anomalía social. En este sentido, cuando se escucha a menudo, a los y las estudiantes hablar de la “la falta de respeto” que sus docentes tienen hacia ellos, lo que se pone en evidencia es cierta falla en la expresión de reconocimiento; el desprecio, la indiferencia, la negación y el rechazo se convierten en los reversos directos de este proceso.

Por último, la vergüenza es otra de las formas del agravio que parece entre los y las jóvenes recibidos de otros, ya sean adultos o pares y que tienen relación con las construcciones vinculares.

No sé si es vergüenza, o lástima [...]. Pero, cuando agarran de gil durante todo el día, un compañero [...] o le pegan, es una fea sensación [...]. Cuando no se acepta a otro diferente eso me da vergüenza [...]. A mí me da vergüenza cuando me hacen pasar al frente, la exposición me da vergüenza [...]. Vergüenza por ahí tendría si mis padres me retan frente a mis compañeros [...]. Cuando quedas expuesto frente a todos.<sup>6</sup>

La vergüenza ocurre cuando los lazos de solidaridad y jerarquía son dañados. Es una señal de que hay algo que está mal en una formación social. A su vez, ocurre como un fenómeno colectivo, ya que diferentes grupos de gente, clases sociales, comunidades religiosas, pueden sufrir dolor social, carencia de afecto o respeto. En este sentido, Gaulejac (2008) dice que la vergüenza impulsa a existir como sujeto social mientras, al mismo tiempo, impide existir. La vergüenza nace bajo la mirada del otro, mirada que sorprende, que devela, invalida, juzga, condena y obliga a bajar la propia mirada hacia el suelo.

Humillación y vergüenza, son dos emociones<sup>7</sup> ligadas a los vínculos que se establecen con otros. En diferentes ocasiones, son producto de la mirada

---

<sup>6</sup> Las citas trabajadas son parte de entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Rosario en el marco de la Tesis de Doctorado (UNER, 2017) cuyo título es: *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes*.

<sup>7</sup> Las citas presentadas pertenecen a entrevistas realizadas a estudiantes de escuelas medias públicas de la ciudad de Rosario en el marco de la Tesis de Doctorado (UNER, 2017) cuyo título es: *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes*.

que una determinada sociedad instituye como norma, y así obtienen valor moral. Son las propias instituciones –en el caso que nos ocupa, la escolar– las que dan entidad o no a esas ofensas.

En la vergüenza, está en juego algo más que los propios actos, lo desagradable de una acción se transfiere al individuo.

Aludimos en varias ocasiones a la idea de novedad, quisimos hacer hincapié en aquello que aparece y establece otras formas de socialización. Laurent (2005) trata lo nuevo como la forma sintomática de nuestro malestar en la cultura, desazón presente en cuestiones intergeneracionales, traducándose en las dislocaciones de los vínculos entre adultos y jóvenes. En este sentido, los vínculos, lazos que hacían a una convivencia escolar están siendo transformados.

Por otro lado, decimos que sin reparto o sin las guías necesarias para la acción no podemos pensar los vínculos, lazos, es decir, la convivencia escolar. Sin desconocer que los guías pueden convertirse en una carga o en la posibilidad de encontrar alguna salida. Un lúcido Antelo (2011) nos diría que los que hacen de su vida un constante guiar a los otros suelen ser pesados. Al mismo tiempo, un hombre sin guía suele estar en dificultades.

La escuela habilitó un espacio para estar juntos, hoy es necesario preguntarnos qué es *estar juntos*, Sennet nos respondería que la cooperación y la apuesta colectiva son dos pilares importantes. Y atribuye el comportamiento poco cooperativo de la sociedad a las transformaciones del capitalismo contemporáneo. Tendríamos que interrogar el modo en que la escuela intenta restituirlos o bien los deja librado al azar. Así mismo, la escuela supuso a lo largo de su historia, una comunidad de sentido, un tiempo futuro prometedor, una ritualidad de alta densidad simbólica. En la actualidad, la escuela se enfrenta con el problema de producir afectación en condiciones de fluidez, es decir, en coordenadas de cambio constante y dispersión social. No es igual producir subjetividad en un suelo sólido y estable que hacerlo en un tiempo incierto y acelerado.

Para cerrar este apartado, apelamos a la confianza como gesto habilitador – que tomamos de Graciela Frigerio (2019) – como una señal de identidad propia a cierto modo de entender las relaciones pedagógicas (vínculos) y su potencial emancipatorio. Toda posibilidad de vivir con otros, entre otros, de tener y hacer algo que se parezca a un mundo común, conlleva a la renuncia de los impulsos que lo pueden todo, se hace imprescindible, aceptar un límite, respetar más de un modo de decidir, más de una opción, más de un camino. Replantear aquello que ocurre donde hay más de dos, es decir en el espacio de vivir juntos.

### 3. Épocas, escuela y mandatos sobre el tiempo

#### 3.1. Convivencia armónica adentro-afuera escolar

Como expresábamos al comenzar, otra de las dinámicas abordadas en el presente escrito tiene que ver con la convivencia de temporalidades que se producen en las instituciones escolares, y que exponen a esta última a novedosos desafíos. Recientemente nos proponíamos transparentar la influencia de ciertos fenómenos de época en las características que determinadas situaciones vinculares pueden asumir en el cotidiano escolar. Este diálogo adentro-afuera escolar también puede ofrecer sus particularidades de época pensado desde el atravesamiento de la variable “tiempo”. Entre los múltiples tipos de intervenciones que se pueden escoger para el abordaje de esta cuestión, en nuestro caso, desde un recorrido predominantemente teórico, la pensamos desde las posibles afectaciones que se establecen entre los sentidos que sobre algo del orden de la temporalidad se expresa desde cierta discursividad escolar y unas narrativas que sobre la apropiación y/u organización del tiempo de la vida circulan en otras esferas de lo social extraescolar (fundamentalmente aquellas narrativas inspiradas por usinas ligadas a la esfera mercantil, puestas en circulación en la actualidad por el aparato mediático, editorial, político) pujando por devenir, estas, patrón hegemónico.

Un rastreo de este vínculo en las épocas de expansión y consolidación de los sistemas educativos modernos nos posibilita detectar allí, a priori, cierta continuidad, armonía, y / o comunión, en términos generales, entre los sentidos que sobre lo temporal predominaban en la época y aquellos a los que lo escolar se ajustaba.

¿Qué rasgos tenía esa construcción de sentido? Según Sloterdijk, la narrativa moderna sostenía, entre otros relatos, que “el gesto originario de la mejora del mundo tendría que ser ubicado en el movimiento, que señala continuamente hacia adelante y hacia arriba” (Sloterdijk 2012, 451). El arriba asociado a la utopía Comeniana<sup>8</sup>, y el “adelante”, a la confianza en el tiempo por venir. Futuro y evolución podríamos traducirlo nosotros, articulándose con el también moderno lema positivista: orden y progreso.

---

<sup>8</sup> La cuestión de las emociones empieza a tener una mirada mucho más presente, sobre todo lo que atiende a los aspectos emocionales de la vida social y ha empezado a ser investigada desde diversas disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Comunicación o los Estudios Literarios y con resultados diferentes a los de la Psicología.

El sentido y / o la razón del obrar ubicados en un tiempo por venir, allá, adelante, una invitación a habitar la promesa.

En esta línea también nos encontramos con narrativas expandidas por esos tiempos que ofician de continuidad con esa égida en una apuesta por lo que vendrá, nos referimos al principio de la ética del trabajo. Según la lectura que Richard Sennett realiza de la obra del sociólogo alemán Max Weber: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2003), la exhortación “no pospongas” se invertía en el capitalismo para volverse “debes posponer” (Sennett 2000, 108). Con la intención de moldear la biografía tras el precepto de que al final lograremos algo, se introducía el mandato de posponer el deseo de gratificación y realización, para alcanzar estas sensaciones en un tiempo futuro. Situación que habilita el ingreso discursivo de la “ética del trabajo”.

¿Y lo escolar? Todo parece indicar, que lo que a priori se puede reconocer, es una continuidad respecto a estas directrices acerca de la apropiación de la temporalidad. Entendemos junto a Serra y Bonofiglio (2019), que esta lógica temporal, de carácter utópico –vale aclarar– de la sociedad moderna atravesó tanto los principios organizacionales como los fines que la educación se dio a sí misma. Es decir, lo escolar como dispositivo formativo, tendió a guiar su trama narrativa desde un desbalanceo en que la “carencia de Ser” imponía su peso; imantándose así, de una justificación para su despliegue anclada en la promesa de lo que vendrá. En términos de Dussel (2003), la escolarización en consonancia con la modernidad se ordenó desde un régimen de futuro caracterizado por la confianza en el futuro.

Así, en relación al modo en que venimos pensando lo temporal, se puede suponer cierta simbiosis entre la discursividad de una época (vía figuras del pensamiento, o estamentos políticos y religiosos) y aquella otra presente en el aura escolar. La escuela recoge el mandato prometedor del avance hacia una sociedad de iguales. El futuro no había llegado, pero con confianza, hacia allí se iba. La postergación de las gratificaciones potenciaría la satisfacción del arribo.

Entonces ahora podemos preguntarnos ¿Qué podría estar sucediendo con esas discursividades en la actualidad? ¿Y con el vínculo adentro-afuera escolar?

### 3.1.1. ¿Qué hacer con el tiempo en el presente?

Para abordar la primera de las preguntas, nos apoyamos en un grupo de autores que transitan la cuestión. Por ejemplo, desde el campo de la

antropología, Marc Augé (2015), entiende que, ya sea por el impedimento de ser concebido como el resultado de la lenta maduración del pasado, o por la imposibilidad de trasparentar lineamientos de futuros posibles, el presente se ha vuelto hegemónico, y sus modos de apropiación, asemejable a cualquier mercancía. Así lo expresa el autor:

La cosmotecnología, si entendemos por ello el conjunto de las representaciones que están ligadas a ella, es por sí sola su propio fin [...]: mundo de la inmanencia en que la imagen remite a la imagen y el mensaje al mensaje; mundo para consumir de inmediato, como los pasteles con crema; mundo para consumir pero no para pensar. (Augé 2015, 32).

Por su parte, en consonancia con el diagnóstico de Augé, Bauman (2007) sostiene: «Cada punto-tiempo entraña la posibilidad de otro *big-bang*, y lo mismo se cree de los sucesivos, sin importar lo que haya sucedido en los anteriores» (Bauman 2007, 53). Desde esas expresiones, el autor describe algo que reconoce como modelo puntillista del tiempo, caracterizado por la negación de las virtudes de la procrastinación y las bondades y beneficios de la demora de la gratificación.

Por su parte, el pensador inglés Mark Fisher retoma una de las máximas de Fredric Jameson (1996), para quien el fracaso del futuro es constitutivo de la escena cultural posmoderna que se llenó de “revivals y pastiches”. Se avizora allí, nuevamente una perspectiva de crítica del escenario que nos atraviesa como sociedades occidentales y occidentalizadas. Perspectiva crítica y conspirativa, que alerta sobre la lógica de funcionamiento capitalista, que parece no dejar opción de algún horizonte pensable que escape de sus coordenadas. Acerca de los proyectos de raigambre emancipatoria, o por lo menos revolucionaria que supieron ocupar agenda en la modernidad, parecen en la actualidad regresar como un estilo estético, pero no ya como un ideal de vida.

En este contexto se producirían unas fuertes afectaciones en el campo de la subjetividad, de la salud mental. Fisher (2019) reconoce como efecto de estos nuevos regímenes propuestos sobre la caducidad de futuros por fuera de la lógica del capital la emergencia de un estado de hedonía depresiva. Estado al que el autor define como «la incapacidad para hacer cualquier cosa que no sea buscar placer» (Fisher 2019, 50). Así, el autor no solo describe situaciones sociales ligadas a la salud mental (el estado de hedonía depresiva), sino que trata también, de ubicar las fuentes: la caducidad de futuros imaginables más allá de la lógica del capital. En esta línea, la de reconocer el hedonismo como principio central en la apropiación de lo temporal en el presente, el psicoanalista italiano Massimo Recalcati

(2016) encuentra una disputa entre dicho principio asociado a la constante búsqueda de placer, y un despliegue narrativo escolar asentado en la espera, la apuesta, la “paciencia”. Manifiesta, Recalcati (2016, 20):

El hiperedonismo que orienta el discurso del capitalista autoriza a reducir la palabra educación a una baratija de la época ideológica, destinada a ser archivada sin nostalgia. La escuela corre serio peligro de dejar de ser el lugar público de la formación de los individuos, formación filtrada y organizada por el contrario en otros ámbitos (televisión, internet).

Por su parte, el sociólogo Richard Sennett en su libro *La cultura del nuevo capitalismo*, sostiene que en este mundo que tenemos, el ser humano, para tener éxito, tiene que hacer frente a diferentes desafíos, todos implican un trastocamiento en los modos de aparición de lo temporal, si se realiza la comparación con fases anteriores del capitalismo. El primero de los desafíos: «consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo [...] el individuo se ve obligado a improvisar el curso de su vida, o incluso a hacerlo sin una firme conciencia de sí mismo» (Sennett, 2006, 11). El segundo tiene que ver con el talento: “cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian.” Saberes de corta vida, trabajadores que tienen que reciclarse continuamente, habilidades y capacidades más que aprendizajes, conocimientos y oficios que caducan rápidamente.

El tercero genera como efecto la asociación del sujeto a un consumidor, y se refiere específicamente a la renuncia, más específicamente a desprenderse del pasado: «[...] siempre ávido de cosas nuevas, (el sujeto) deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables» (Sennett 2006, 12).

A pesar de los potenciales desencuentros entre algunos autores en cuanto a causas, consecuencias y efectos de las transformaciones contemporáneas, todas las miradas coinciden en lo novedoso de las dinámicas desde las que tienden a ordenarse unas maneras de trazar las biografías. Como expresión de transformaciones en la matriz productiva, como superación de estructuras temporales rígidas, como efecto del desarrollo de la tecnología digital, o como estímulo para el constante consumo, la atmósfera se tiñe de una narrativa sobre modos de apropiación de lo temporal que toma considerable distancia de aquella que supo direccionar los sentidos sobre este aspecto desde la postergación, y la apuesta al largo plazo como valor. Todos advierten la presencia de mandatos direccionados a anclar la existencia en un supuesto tiempo presente. Dirá el filósofo surcoreano Byung-Chul Han: Al perder el tiempo su dimensión reguladora y rítmica, «desaparece



también cualquier tiempo apropiado o bueno» (Han 2015, 14). Ya no hay a tiempo, sino destiempo. Sin gravitación temporal, en la que el pasado y el futuro abarcan y comprenden el presente, éste último queda abierto a la huida infinita donde los momentos oportunos no pueden constituirse.

Ahora, ¿qué indicios sobre modos de apropiación de lo temporal podrían reconocerse en la discursividad escolar?

### 3.1.2. Lo temporal desde la escolaridad

Una de las fuentes desde la que indagamos dichos indicios, es la Ley Nacional de Educación número 26206, sancionada en el año 2006<sup>9</sup>. Allí encontramos breves postulados tendientes a difundir modos de apropiación de la temporalidad. Por ejemplo, en el art. 11, enmarcado en los “Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional” se expresa: “Concebir la cultura del trabajo y del esfuerzo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Un postulado claramente moderno. A su vez, lo predominante en términos de propósitos para la Educación Secundaria está puesto justamente en la proyección, en un horizonte futuro. El artículo 30 sostiene: “La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”. Y en el punto “c” augura: «Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida. »

Una fuerte lógica propedéutica imprime dichos propósitos. Como si la justificación de tránsito por este nivel se inscribiera exclusivamente en un horizonte, en un tiempo por venir. Si bien la Ley no es la única manifestación discursiva del hacer escolar, si deviene en un condicionante a priori de las demás manifestaciones. Entendemos que no resulta dificultoso reconocer docentes justificando la escolarización por los beneficios futuros, por ejemplo. Lo que otorga también a los saberes una función netamente instrumental. Incluso a los mismos estudiantes, como expondremos a continuación, podemos reconocerlos auto-convenciéndose de tener que ir a la escuela para “ser alguien en la vida”.

---

<sup>9</sup> Nos referimos a la impronta utópica del pensamiento de Juan Amos Comenio (1592-1670)



En ese sentido, podemos proyectar con cierta claridad la vigencia de la matriz de la época moderna perviviendo en la atmósfera discursiva escolar. Una suerte de justificativo “a posteriori” de la experiencia escolar.

Lo que evidencia un potencial quiebre en la armonía entre el afuera y adentro escolar sobre el sentido de lo temporal.

### 3.1.3. Lo temporal en la experiencia de adolescentes y jóvenes

A partir de una investigación que llevamos a cabo hace algunos años (Carbonari 2017), nos aproximábamos a los sentidos construidos sobre la escuela secundaria por jóvenes y adolescentes de los sectores populares de la ciudad de Rosario, Argentina. Allí reconocíamos sobre esta institución una considerable valoración. No obstante, este modo de valorar la escuela respondía predominantemente a una lógica instrumental, en términos materiales y simbólicos. A la vez que se reconocía en la credencial un aval de acceso a tareas laborales “dignas” (“sin el título no te toman en ningún lado”, “quiero el título para trabajar de cajera, y no terminar barriendo pisos como mi mamá”, entre otros testimonios), se adjudicaba a la posición de escolarizado/a el camino hacia un plus identitario, “terminar la escuela para ser alguien en la vida”. Lo que resultaba interesante, era la escasa emergencia de relatos en los se justificara la escolaridad desde el bienestar, o el disfrute producido por la experiencia escolar. Por el contrario, era constante la impronta discursiva de tipo propedéutica operando en lo filiatorio del vínculo. El esfuerzo del hoy para el beneficio futuro. Esfuerzo que no siempre se impone, o domina los mandatos de época. En nuestro estudio, también nos encontramos con muchas situaciones en las que la asistencia a la escuela era reemplazada por tareas laborales. Lo llamativo se correspondía con el hecho de que lo que ordenaba esa situación tenía más que ver con contar con dinero para poder acceder a ciertos bienes materiales no indispensables, que con algo del orden de la supervivencia, o la manutención del hogar (“Yo en mente ahora tengo eso, tener mi casa, tener mis cosas. Yo con lo que trabajo ahí en la huerta yo me compro mi ropa”; “tenés la necesidad como adolescente de tener la plata. ¿Entendés? Por no poder comprarte aquello, lo otro, por no poder salir con tus amigos. Que se yo, entonces eso también genera, genera decir “no, bueno, dejo la escuela y me voy a laburar”. Porque es así”). Una suerte de “formar parte de”; o la lógica de la apariencia propia de la fase II de las sociedades de consumo (Lipovetsky 2007). Desde los testimonios, también pudimos suponer que algo del orden del hedonismo depresivo se juega en esas acti-

tudes, el consumo impulsivo de ciertas sustancias emergía como justificativo del reemplazo de la escuela por mecanismos de obtención de dinero (una joven de uno de los barrios en los que trabajamos nos anunciaba: “la comida no les falta, la ropa no les falta, porque vos los ves a ellos y la madre les da todo. Ellos quieren la plata para drogarse”). Estas situaciones ya eran reconocidas en otros estudios (Kantor 2000)<sup>10</sup>. Un trabajo más reciente, desarrollado por la pedagoga argentina, Evangelina Canciano (2019), al intercambiar también con jóvenes y adolescentes de sectores medios de la sociedad, encontraba allí situaciones en las que, si bien las trayectorias escolares eran irregulares, «el secundario pendiente se experimenta como una deuda» (Canciano 2019, 230). Asunción de un mandato de escolarización, que, como señalábamos en anteriores expresiones, también se hacía presente en nuestro estudio. Lo que resulta a su vez interesante es el hecho de que, al decir de la autora:

En los secundarios pausados los jóvenes parecen abrir en el tiempo que corresponde a la educación secundaria otro tiempo para conectarse con otras experiencias de aprendizajes y con otras relaciones con el saber, para desarrollar y ocuparse de sus actividades y, por ende, subvertir lo establecido y lo que el sistema escolar y social espera de ellos. (Canciano 2019, 119)

¿Tendrán esas otras experiencias y vínculos con el saber unos rasgos más significativos que los que la escuela tiende a ofrecer? ¿En qué sentido? ¿Habrá algo allí que no recueste su sentido exclusivamente en una posible utilidad futura? ¿Podrán esas experiencias, como propone uno de los objetivos de la Ley Nacional de Educación, producir algo placentero en el esfuerzo por aprender?

En línea con lo que insinuamos del trabajo de Canciano se orienta el estudio de Núñez y Litichever (2015). Desde la realización de encuestas a estudiantes acerca de las cosas que más les gustan de sus escuelas, se desprende que la mayoría de las referencias se relacionaban a la posibilidad de la sociabilidad que la escuela ofrece (“estar con amigos/conocer gente”), un porcentaje menor se inclinaba por el clima escolar, y en menor medida se hace referencia a los aprendizajes como eje de preferencia de los/as estudiantes consultados/as. Similares hallazgos a los de otros estudios; por ejemplo, Vecino y Guevara (2015, 32), manifiestan tras intercambiar con jóvenes y adolescentes:

---

<sup>10</sup> La ley de educación nacional n. 26206 se sancionó el 14 de diciembre de 2006, la fue promulgada 13 días después, y permitió la reestructuración de los niveles Inicial, Primario y Secundario. Sobre este último estableció su obligatoriedad, cuya responsabilidad de concreción queda adjudicada al Estado Nacional.

[...] Persiste en los estudiantes una mirada en la que se sostiene que la escuela los preparará para encontrarse mejor posicionados, para salir “en el futuro” de ciertas condiciones sociales, heredadas de sus familias y/o del contexto que les tocó vivir. La experiencia escolar también es valorada y ponderada desde su valía en el presente, como ámbito de socialización entre pares.

Lo que en parte reflejan estos estudios tiene que ver con cierta combinación de registros. En primer término, una posición de fuerte rasgo moderno que es el de la apuesta, por un lado, a formar parte de una grupalidad a los fines de portar un rasgo identitario, tanto en el presente (ser escolar) como en el futuro (ser alguien el día de mañana); y por otro, la apuesta a algo del orden de la movilidad social ascendente. Dicha posición, por momentos se sobrepone a los mandatos de época actual, en algunas situaciones los resignifica, y en otras se ve doblegada. Este último escenario lo reconocemos sobre todo en aquellas trayectorias de jóvenes fundamentalmente de sectores populares coartadas por el reemplazo de lo laboral. Reemplazo que, como dejamos ver, es comandado por el anhelo de posesión de bienes materiales y el consumo de experiencias.

#### 4. Conclusiones

Parecería ser un hecho que el discurso escolar, en muchos planos de su dinámica, tiende a sostener una narrativa propia de la época moderna en un contexto en que la hegemonía de dicho discurso se encuentra fuertemente en declive, al menos en relación a los dos aspectos trabajados acá; el tiempo y los vínculos ¿Sería esto un inconveniente para la escuela? ¿En qué sentido?

Tomamos en el primer apartado el planteo de Dubet (2004) para pensar los rasgos estructurantes que le dieron consistencia a la representación de la escuela como santuario, lo que a su vez, denominó Programa Institucional. Allí, enfatiza, que la socialización implicó un proceso de subjetivación, ya que el programa institucional se basaba en la creencia de que el sometimiento a una disciplina escolar racional generaba autonomía y libertad en los sujetos. Pero como estuvimos analizando, el desbordamiento de esas clausuras exige en los actuales escenarios, una respuesta diferente en cuanto al cuidado y la formación de los más jóvenes. Respuesta que no puede ser individual, sino colectiva.

Nos interesa plantear la idea de precariedad, entendiendo a ésta como algo inestable, siempre por hacerse, para pensar los vínculos y la relación

con el tiempo en el presente. Así mismo, rescatamos la posibilidad de imaginar nuevas regulaciones de las relaciones intersubjetivas a partir de los cambios que se detectan dentro del espectro social. Pero ¿qué cuestiones de la convivencia escolar podrían regularse de otro modo y sobre quiénes actuarían específicamente, sobre todo, al tratarse de situaciones que impliquen distintos modos de convivencia asociados a la singularidad de los diversos actores? Sin dudas, necesitamos de soportes sociales y culturales que sostengan vínculos que nos permitan vivir juntos. En esa dirección, la articulación de particularidades generacionales, culturales y sociales, como vía de construcción de algo del orden de lo común, puede ser pensado como un desafío para la forma escolar. Desafío a sus modos de mirar, – en relación – nombrar, desafío a las maneras de tramitar desencuentros y la convivencia de códigos diferenciales. Desafío de constituirse en espacio de alojamiento de las fragilidades, en el que la circulación de las herencias e inscripción en las mismas, medien los vínculos.

Atendiendo a la legitimidad que aún conserva el dispositivo escolar en este propósito de poner a disposición las herencias ¿Qué estrategias debería llevar adelante a los fines de potenciar dicha legitimidad, y dar espacio a unas subjetividades mayormente interpeladas por un discurso casi opuesto al de dicha institución? ¿Será el gran desafío para las instituciones escolares, pensar nuevas estrategias de ofrecer el saber, no ya anclado a una instrumentalidad mercantilista, sino a una impronta lúdica de saber por saber nomás? ¿Deberá la escuela secundaria tratar de equilibrar en cierta medida su pretensión propedéutica con otra que incluya la variable “deseante”? ¿Qué nos une y qué nos diferencia? Coincidimos con la premisa de que no es tarea de los dispositivos de educación escolar adaptarse a los imperativos de mercantilización de la época. Por tal motivo, no es a nuestro entender una cuestión de adaptación la que expone a la escolaridad a las tensiones trabajadas aquí. Por el contrario, recurriendo a imágenes que ayudan a graficar gestos, es saliendo del laberinto por arriba que lo escolar podría potenciar la incidencia de sus huellas emancipatorias en quienes la transitan. Lejos de adaptarse, es tarea escolar poner a disposición lecturas que expongan lo obturante de ciertas dinámicas epocales. Mostrar lo asfixiante del mandato del goce constante, de lo empobrecedor de resignar determinados esfuerzos, y lo gratificante que por otra parte a veces puede resultar atravesarlos. También, en épocas de desborde “yoico”, de exigencias de permanente autorrealización, también la escuela podría desplegar invitaciones tendientes a reconstruir las tramas que dan cuerpo a esas exigencias, y

los posibles efectos desestabilizadores del lazo social que la profundización de las mismas tiende a producir.

Para el final, parafraseando a Derridá (2012), podemos inferir que nunca estamos presentes, nunca somos contemporáneos a nosotros mismos, estamos atravesados por el pasado y por el futuro, por múltiples temporalidades. Nuestro tiempo no es el del presente, sino el de los recuerdos, el de los fantasmas (no sólo en la figura del revenido o la revenida, fantasmas del pasado, sino también del futuro, es decir, de lo que nunca ha estado todavía presente). “Re-ancorar” las tramas individuales a las colectivas, suspender el imperativo temporal productivista mercantil y consumista, encauzar las escrituras singulares en una genealogía que nos pre y procede, sin desconocer los perfumes más vitales que las nuevas generaciones traen por el simple hecho de ser nuevas, podría ser un norte hacia el cual no dejar de intentar direccionar la trama escolar.

Ojalá el futuro esté cargado de sentidos para la vida en común, y que una y otra vez, se dé lugar a los comienzos.

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente por la posibilidad de difundir las producciones desarrolladas acerca de problemáticas educativas contemporáneas en la República Argentina a la prestigiosa Universidad de Calabria, y a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario.

## Referencias Bibliográficas

- Abramowski, Ana. 2010. *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Antelo, Estanislao y Andrea Alliaud. 2011. *Los gajes del oficio. Enseñanza, Pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Arfuch, Leonor. 2002. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Augé, Marc. 2015. *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Vida de consumo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Canciano, Evangelina. 2019. "Derivas del 'bandono Escolar': un estudio de los derroteros educativos de jóvenes de sectores medios del Área Metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que abandonaron la escuela secundaria regular." Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Carbonari, Franco. 2017. "Jóvenes de Sectores Populares, Trabajo y Escuela Secundaria. Sentidos, Tensiones y Reconfiguraciones." Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).
- Derrida, Jacques. 2012. *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva Internacional*. Madrid: Trotta.
- Dubet, Francois. 2004. "¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?." Buenos Aires: UNESCO IIEP (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144336>.
- Dussel, Inés. 2003. "Lecturas de Matrix: Sobre escuelas, tecnologías y futuros". Birgin, Alejandra, y Trímboli, Javier. *Imágenes de los noventa*. (pp. 79-98). Buenos Aires.: Libros del Zorzal.
- Ehrenberg, Alain. 2000. *La fatiga de ser uno mismo: depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- García Suarez, Iván. 2007. "Hay que tener cuidado con la idea del somos distintos." *Revista Monitor* 11, Marzo/Abril. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Garay, Lucía. 1998. "La cuestión institucional de la educación y las escuelas, conceptos y reflexiones." En *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Editado por Ida Buttelman. Buenos Aires: Paidós.
- Gaulejac, Vincent de. 2008. *Las fuentes de la vergüenza*. Buenos Aires: Mármol Izquierdo Editores.
- Geertz, Clifford. 1983. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Paidós: Buenos Aires.
- Fisher, Mark. 2019. *Realismo capitalista: ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.
- Frigerio, Graciela. 2005. "Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad." En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes: la habilitación de la oportunidad*, editado por Graciela Frigerio y Gabriela Diker, 142-54. Buenos Aires: Noveduc.

- Frigerio, Graciela. 2019. *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Han, Byung-Chul. 2015. *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder.
- Kantor, Débora. 2000. *Relevamiento: La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Subsecretaría General de Planeamiento. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina).
- Kessler, Gabriel. 2004. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, Eric y Jacques-Alain Miller. 2005. *El otro que no existe y su comité de época*. Buenos Aires: Paidós.
- Ley de Educación Nacional n.º 26206. Extraído el 25 de marzo de 2024: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Lipovetsky, Gilles. 2007. *La felicidad paradójica Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Marini, María Paula. 2017. *La violencia, la humillación y la vergüenza en escuelas medias de la ciudad de Rosario. Percepciones de docentes y estudiantes*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Rosario.
- Martínez, Marcela. 2015. *¿Cómo vivir juntos? La pregunta de la escuela contemporánea*. Villa María: Eduvim.
- Morgade, Graciela. 2006. Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. En *Novedades educativas* N° 184. Buenos Aires.
- Morgade, Graciela. 2011. *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Núñez, Pedro y Lucía Litichever. 2015. *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Pierella, María Paula. 2014. *La autoridad en la Universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Recalcati, Massimo. 2016. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, Richard. 2003. *El Respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona: Anagrama.

- Sennett, Richard. 2006. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, Silvia y Bonofiglio, Leandra. 2019. "Distopías del presente en el horizonte de la pedagogía." En *Educación y utopías: nuevas miradas sobre un histórico vínculo*. Editado por Natalia Fattore y María Paula Marini, 11-26. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Sibilia, Paula. 2008. *La intimidad cómo espectáculo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, Paula. 2017. Bullying. La vergüenza. *Revista Anfibia. Universidad Nacional de San Martín*. 3 de agosto de 2017. <https://www.revistaanfibia.com/la-verguenza/>
- Sloterdijk, Peter. 2012. *Has de cambiar tu vida. Sobre antropológica*. Valencia: Pre-textos.
- Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información*. Buenos Aires: La Crujía.
- Urresti, Marcelo. 2008. "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar." *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Editado por Tenti Fanfani, Emilio. Buenos Aires: Siglo XXI.



