

Ser alguien o estar siendo alguien. Sobre las formas de legitimación y adhesión a una escuela en crisis

To be someone or being someone today. On the forms of legitimation and adherence to a school in crisis

Prof. Victoria Santagada
Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina
vicsantagada@gmail.com

Fecha de envío: 03/ 06/ 2020

Fecha de aceptación: 16 /07/ 2021

Resumen

Existen una gran cantidad de investigaciones, ensayos y artículos que coinciden en señalar la profunda crisis por la que está atravesando la escuela a partir de la implementación de políticas educativas neoliberales en la década de los noventa.

Esta crisis se evidencia en los títulos devaluados, la falta de garantías de acceso a un mejor trabajo gracias al tránsito por la escuela, el empobrecimiento de los contenidos de enseñanza, la pauperización de las condiciones edilicias que conspiran contra el aprendizaje y desencantamiento de la potencia *democratizante* de la inclusión de las clases populares en el nivel medio.

Sin embargo, estos estudios no han dado cuenta de la dimensión subjetiva de la crisis. Es decir cómo “la crisis” toma cuerpo y se encarna en los sujetos.

Si es tan evidente que la escuela no cumple con su misión igualitarista, si se han desarticulado las instituciones disciplinarias, ¿qué función ejerce hoy la escuela? ¿por qué familias y jóvenes siguen depositando sus esperanzas en ese espacio?

No es posible reducir la respuesta a la obligatoriedad del nivel. Es por esto que se hace necesario un abordaje subjetivo de la crisis por la que atraviesa el sistema educativo.

Para ello se estudiará el caso de una escuela pública del partido de Vicente López, Provincia de Buenos Aires, donde la coexistencia de sentidos contradictorios en torno a la escuela por parte de los estudiantes, permite visibilizar las diversas formas de adhesión subjetiva a dicha institución.

Se analizarán las nuevas formas de subjetivación, adhesión y legitimación de la escuela que se despliegan en el marco de la crisis que atraviesa la institución.

Palabras clave: legitimación - adhesión - expectativas - subjetividad - educación secundaria

Abstract

There is a large amount of research, essays and articles that coincide in pointing out the deep crisis that the school is going through from the implementation of neoliberal educational policies in the nineties.

This crisis is evident in the devalued titles, the lack of guarantees of access to a better job thanks to the transit through the school, the impoverishment of the teaching content, the pauperization of the building conditions that conspire against learning and disenchantment with the power democratizing the inclusion of the popular classes at the middle level.

However, these studies have not noticed the subjective dimension of the crisis. In other words, how "the crisis" takes shape and is incarnated in the subjects.

If it is so evident that the school does not fulfill its primitive mission, if the disciplinary institutions have been disarticulated, what role does the school play today? Why do families and young people continue to place their hopes in this space?

It is not possible to reduce the response to the compulsory level. This is why a subjective approach to the crisis the educational system is going through is necessary.

To this end, the case of a public school in the counti of Vicente López, Province of Buenos

Aires, will be studied, where the coexistence of contradictory meanings around the school on the part of the students, allows the various forms of subjective adherence to said institution to be made visible.

The new forms of subjectivation, adherence and legitimation of the school that are unfolding in the context of the crisis that the institution is undergoing will be analyzed.

Keywords: legitimation - adherence - expectations - subjectivity - secondary school

Introducción

El presente informe de investigación se inscribe dentro de la investigación que se está realizando en el marco de la tesina para la licenciatura de la carrera de Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad de Buenos Aires, “Ser alguien o estar siendo alguien. Sobre las formas de legitimación y adhesión a una escuela en crisis”. Se presentará el problema general y los avances realizados hasta el momento.

Existen una gran cantidad de investigaciones, ensayos y artículos que coinciden en señalar la profunda crisis por la que atravesó el sistema educativo a partir de la implementación de políticas educativas neoliberales en la década de los noventa (Tedesco y Fanfani, 2001), (Urresti, 1999), (Tiramonti, 2004), (Kessler, 2002).

Estos abordajes acuerdan en concluir que la institución se ha fragmentado de tal forma, según la clase social a la que atiende, que ya no es posible definir qué tipo de subjetividad construye ni identificar un proyecto educativo unificado motorizado por el Estado.

Hasta la década del '80 el sistema educativo argentino estaba atravesado por la situación de crisis socioeconómica del país, pero mantenía cierta estructura que habilitaba un diagnóstico y una posible transformación (Puiggros, 1996).

Las políticas neoliberales que se implementaron durante la década del '90, apuntaron a reducir el “gasto” del Estado con el fin de desviar esos fondos al pago de la deuda que adquirirían con organismos internacionales (Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial, entre otros). Dicha reducción se visibilizó en políticas de recortes presupuestarios que

afectaron al sistema de salud, a la educación y que supusieron la privatización de empresas estatales, entre otras cuestiones. En materia educativa en 1993 se sancionó la Ley Federal de Educación.

Esta ley se proponía reformar los niveles del sistema y extender la obligatoriedad, renovar los contenidos básicos, institucionalizar un sistema nacional de evaluación de calidad, implementar políticas compensatorias de la desigualdad socio-económica y modernizar la gestión institucional (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Sin embargo en los hechos tuvo consecuencias radicalmente distintas. Por una parte generó una descentralización del sistema educativo, transfiriendo los establecimientos educativos desde la Nación hacia las provincias, profundizando las desigualdades históricas entre ellas. Por otra parte, la reforma entre los niveles quedó a consideración de cada provincia generando falta de homogeneidad en el sistema nacional y la consecuente pérdida de legitimidad.

Si bien a fines del 2006 se sancionó una nueva ley de educación -Ley de Educación Nacional n°26206- que buscó distanciarse de las políticas neoliberales instaladas en la década anterior, varios autores señalan las limitaciones de la misma y continuidades en torno a la LFE (Nosiglia, 2007), (Carli, 2006), (Correa y Gándara, 2006), (Feldfeber y Gluz, 2019), (Feldfeber y Gluz, 2011).

Entre las continuidades o limitaciones de esta nueva política en relación al sistema educativo se pueden señalar: si bien se vuelve atrás con la implementación del Polimodal reinstalando los niveles de educación primaria y secundaria, no hay una unificación a nivel nacional de la duración de cada uno de ellos, postergando una cuestión central de la unificación del sistema; ausencia de un diagnóstico preciso que dé cuenta de las necesidades concretas en recursos humanos y económicos para el efectivo cumplimiento de las políticas que se pretendieron llevar adelante; se sostiene la concepción de que todas las escuelas son públicas, centrando la diferencia solamente en el tipo de gestión -privada o estatal-, escenario que le otorga a las escuelas de gestión privada una mayor legitimidad a la hora de, por ejemplo, obtener recursos financieros del Estado.

En relación a los avances de que propuso la LEN, se puede destacar la universalización del nivel medio, aunque algunos autores señalan que se dió en el marco de una fuerte pérdida

de confianza en el mismo (Terigi, 2008); esta extensión se llevó adelante junto con la creación de escuelas y universidades en el sector público; las políticas hacia la educación secundaria se centraron en revertir la tradición selectiva del nivel; un rol más activo del Estado para garantizar el derecho a la educación.

Continuando con esta revisión en torno a las diversas políticas por las que fue atravesando el sistema educativo, cabe señalar que luego de la implementación de estas políticas de corte más inclusivo durante los últimos años, con el retorno de políticas neoliberales (2015-2019) que se evidenciaron en: una mayor presencia del sector privado en la definición de política públicas; el corrimiento de los interlocutores del Estado, en lo tendiente a las políticas hacia el sistema educativo, de los sindicatos a las ONGs y fundaciones; reducción de la inversión en educación y de la presencia del Estado.

Este recorrido da cuenta de los vaivenes vinculados a las políticas hacia el sistema educativo. Si bien la crisis de la que muchos autores hablan, hace referencia a los efectos posteriores a la implementación de la LFE, en la actualidad esos efectos son tangibles en la fragmentación de las propuestas educativas, los sentidos vinculados a la escuela, el estado edilicio, el malestar docente, etc. Con cual es posible hablar ya sea de un sistema atravesado por las consecuencias de las políticas neoliberales aplicadas durante más de 30 años o como afirma Tiramonti (2019) el devenir de la crisis del nivel medio.

Por otra parte asistimos a una devaluación de los títulos en general (Bourdieu, 2013), y del nivel secundario en particular ya que éste, históricamente reservado para las capas medias y altas, se ha masificado producto de su obligatoriedad (Ley de Educación Nacional). Con lo cual, el ingreso a la educación media ya no garantiza el ascenso social -como lo hacía tradicionalmente- sino que, en el mejor de los casos, deviene en un requisito indispensable para la obtención de un trabajo -aunque no sea calificado-, o una condición necesaria para el acceso a instancias educativas superiores.

Sin embargo, a pesar de su obligatoriedad, estudios recientes afirman que solo la mitad de los adolescentes que ingresan a la escuela secundaria logran terminar sus estudios antes de los veinte años de edad (Unicef, 2017). Asimismo, las últimas estadísticas de la Provincia de Buenos Aires señalan que los índices de sobreedad en el nivel medio en las escuelas de

gestión estatal durante el período 2013-2017 varían entre el 46.8% y 43%. En relación a la finalización de estudios los datos señalan que entre 2013-2017 entre un 25% y un 23% de jóvenes no finalizaron sus estudios, si solo tomamos las escuelas de gestión estatal. Al sumar las escuelas de gestión privada en el mismo período el porcentaje se achica dando un total de entre 20% y 17% (Dir.Gral de Escuelas, 2018).

En este cuadro de situación a nivel mediático y de los discursos anclados en el sentido común, el diagnóstico de la actualidad educativa oscila entre la expectativa de que la única institución que puede *salvarnos* de todos los males es la escuela y/o que la escuela tal como está *no sirve para nada*.

Esta oscilación se hace evidente en discursos públicos como el del ex presidente Mauricio Macri a la hora de referirse al infortunio de tener que “caer en la escuela pública” (Página12, 21/03/17). O la ex gobernadora de la Provincia de Buenos Aires, María Eugenia Vidal, dando por hecho que “nadie que nace en la pobreza en la Argentina hoy llega a la universidad” (Tiempo Argentino, 30/05/2018).

Al mismo tiempo nos encontramos en la Provincia de Buenos Aires con programas de reconstrucción edilicia como *Escuelas a la obra* que dejan en evidencia el abandono del sistema educativo. En el marco de la inauguración del programa el actual gobernador Axel Kicillof advierte que “la escuela pública es la que nos eleva, lo que nos impulsa, lo que salva la vida, la trayectoria, los futuros” (AN Digital, 27/01/2020).

Conceptos tales como *educar para la incertidumbre*, acuñado por el sociólogo Edgar Morin, dan cuenta de la falta de horizonte común enmascarado en la innovación educativa. Si bien el futuro siempre es incierto, de alguna forma este concepto da cuenta de la falta de programa que permita proyectar un para qué de la educación en este contexto histórico particular.

Dentro del imaginario en torno a la escuela también nos encontramos con posturas que se pretenden como modernizantes del sistema educativo, por ejemplo en charlas organizadas como TEDx. Destacando algunos titulares de estas charlas es posible evidenciar el vaiven antes referido entre la salvación y la perdición: *Zombies en la escuela, Las escuelas matan la creatividad, Sobrevivir en la escuela, Cambiar el mundo, cambiar la escuela, Cambiar*

el mundo empieza por la escuela, Profesores que dejan marcas. Son solo algunos ejemplos del imaginario social en torno al sistema educativo.

Este panorama institucional no puede ser separado de las consecuencias que ejerce a nivel de la existencia subjetiva. En este sentido, los trabajos de Bleichmar se han enfocado en el estudio de los efectos de las políticas neoliberales en la constitución de la identidad y la proyección del futuro que sume a los sujetos en un estado de malestar y sufrimiento social (Bleichmar, 2009, p.30).

Nuevas formas de adhesión, subjetivación y legitimación de una escuela en crisis

Las dificultades que se presentan a la hora de comprender la especificidad de la crisis del sistema educativo tienen su corolario en el modo en que la institución educativa es vivida por los sujetos. Es la propia comunidad educativa la que al tiempo que critica los aspectos caducos de la institución continúa expresando su esperanza en ella como herramienta de ascenso social. Estos sentidos contradictorios en torno a la escuela resultan de especial interés para comprender las formas de adhesión subjetiva que esta institución produce. En este encuadre, el propósito de esta investigación consiste en *analizar las nuevas formas de subjetivación, adhesión y legitimación de la escuela que se despliegan en el marco de la crisis que atraviesa la institución* a partir del análisis de caso de una escuela de Vicente López ubicada en el barrio de Florida Oeste.

Esta institución presenta algunas características que resultan de interés para llevar adelante la investigación. Por un lado, expresa con mucha claridad los avatares que ha atravesado el sistema educativo en los últimos años. Ya que en ella coexisten distintas formas de organización institucional: Escuela Secundaria Básica (ESB) en proceso de constitución hacia Escuela secundaria conformada (ESC) y más la reciente integración de dos ESB del mismo partido. En este sentido se la podría pensar como una *hija legítima de la crisis* entendiendo que una de sus dimensiones ha sido la pérdida de orientación respecto de la unidad, la tradición y los rituales institucionales.

Al mismo tiempo las distintas proveniencias sociales de los estudiantes y sus trayectorias dejan ver formas de adhesión heterogéneas y contradictorias a la institución.

Frente a estos planteos cabe preguntarse ¿De qué modo la crisis de la escuela afecta a los procesos de subjetivación tradicionales con los que se garantizaba la adhesión a ella? ¿qué nuevas formas de adhesión y legitimación se desarrollan en una contexto de crisis del sistema educativo? ¿cuáles son las funciones actuales de la escuela? Frente a la pérdida de un proyecto común, ¿qué subjetividades está formando la escuela? ¿como la trayectoria social de los y las estudiantes interviene en el proceso de adhesión y legitimación de la escuela?

El objetivo general de la investigación es analizar las nuevas formas de subjetivación, adhesión y legitimación de la escuela que se despliegan en el marco de la crisis que atraviesa la institución a partir del análisis de una escuela secundaria ubicada dentro del partido de Vicente López, Provincia de Buenos Aires.

Se busca identificar: las distintas formas de adhesión a la EES9 y compararlas en función de la clase social de origen de los estudiantes y de sus trayectorias familiares; las expectativas sobre el futuro que se ponen en juego en los procesos de adhesión a la escuela; los sentidos ligados al comportamiento y al discurso explícito que evidencia la vivencia de la crisis del sistema educativo; las formas tradiciones de reconocimiento ofrecidas por la escuela y señalar las diferencias con la escuela contemporánea .

Finalmente se analizarán los mecanismos de legitimación que organizan la adhesión de los estudiantes de la EES9.

El quiebre: impacto de las políticas neoliberales en el sistema educativo

En lo que respecta a la situación actual del sistema educativo se ha podido rastrear distintas miradas que pueden resumirse en términos tales como, “fragmentación del sistema educativo” (Tiramonti, 2004, p.27), “crisis de los ascensores sociales” (Urresti, 2000, p.123), “desintitucionalización y segmentación de la escuela” (Kessler, 2002, p.15) , “deseducación” (Muñoz, 2006, p.7), “contrareformas educativas” (Rieznik, 2015, p.2),

“crisis orgánica” (Puiggrós, 1994, p.36), “escuela galpón” (Lewkowicz, 2002, p.30), “quiebre del sistema” (Puiggrós, 1996, p.9).

Aunque en diferentes grados, la mayoría de estos autores consideran a la crisis atendiendo a las transformaciones que ha sufrido el sistema educativo tras la implementación de políticas neoliberales, reflejadas en la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93.

En este sentido Adriana Puiggrós señala que hasta la década del '80 el sistema educativo argentino estaba atravesado por la situación de crisis socioeconómica del país, pero mantenía cierta estructura que posibilitaba un diagnóstico y una posible transformación (Puiggrós, 1996). A su juicio las reformas neoliberales produjeron el “quiebre del sistema”. Luego de varios años de dictadura, la democracia puso de relieve lo obsoleto de las estructuras y los rituales de enseñanza. El sistema requería una actualización de modalidades y contenidos. Desde las posturas liberal-democráticas no se pudo dar una solución a la necesidad de transformación. Con lo cual las críticas más progresistas al sistema educativo se convirtieron en el fundamento de la reforma neoliberal (Puiggrós, 1996).

Por su parte Muñoz plantea que, siempre que se logra una conquista colectiva el neocapitalismo pone en práctica estrategias de neutralización y eliminación de las mismas (Muñoz, 2006, p.7). El plano educativo no está exento de dichas estrategias y, en consonancia con lo que advierte Puiggrós, en relación a los sentidos asociados al sistema educativo, Muñoz trabaja sobre el plano ideológico de dichas estrategias. Las va a denominar estrategias de “deseducación”. A pesar de que la autora observa la realidad europea, su línea de investigación es pertinente para pensar el sistema educativo en nuestro país.

Según Muñoz, la movilidad social que permitió el Estado de Bienestar entre las décadas décadas del '50 y el '70, va a percibirse como una situación de peligro por las minorías hegemónicas. Al respecto la autora señala que, “de aquí que el Neoconservadurismo político y el Neoliberalismo económico emprendan unas complejas estrategias para limitar la llegada de la gran mayoría de la población a las instituciones que, como la Universidad,

habían sido el patrimonio de las élites y grupos minoritarios” (Muñoz, 2006, p.5). En el ámbito educativo se producen reformas en los planes de estudio y centros de educación franceses que se irán extendiendo por el resto de los países. Fundamentalmente estas reformas apuntan a generar mecanismos de control ideológico de la mano de acciones desplegadas en el circuito cultural-comunicativo. En palabras de la autora se “enseñará a no aprender”, no solamente a través de los medios de comunicación sino de legislaciones educativas y planes internacionales de educación (Banco Mundial, UNESCO). Con el foco puesto en la degradación de los contenidos, la separación entre formación técnica y educación teórica, se restringe el acceso al conocimiento de la cultura-humanística clásica a las clases medias-medias y medias-altas. De esta forma las clases sociales se van separando a partir de su capital cultural y se coarta el acceso a una educación que limite las estrategias persuasivas de los medios.

En este sentido Rieznik habla de “contra-reformas” para el caso argentino. Plantea que la reforma del sistema educativo fue promovida por políticas de estado junto a los organismos internacionales, bajo la promesa de un mejoramiento. Sin embargo, bajo la premisa del interés general se promovieron reformas que beneficiaron a quienes tienen el poder. De hecho son contrarreformas que profundizan las desigualdades del sistema (Rieznik, 2015).

El sinsentido o fin de la experiencia educativa en común

Otros abordajes en materia educativa (Urresti, 2000; Lewkowicz, 2000; Kessler, 2002; Tiramonti, 2004) plantean diversas explicaciones en torno a los causales de la crisis del sistema. En términos generales el planteo es que la escuela tal como fue concebida en la modernidad, con sus funciones, objetivos y promesas, ha perdido su sentido. Frente a la destrucción del sistema educativo se habría perdido también la posibilidad de fijar un horizonte común de sentido. Pérdida que se evidenciaría en la imposibilidad de cumplir con su promesa de: mayor educación igual a mayor bienestar.

Al hablar de sistema educativo se hace referencia a un conjunto de instituciones con un cierto grado de homogeneidad, sin embargo Kessler, en su análisis sobre el nivel medio (Kessler, 2002), plantea que la actualidad de nuestro sistema está signada por la segmentación, reflejada en la pérdida de una experiencia educativa común (Kessler, 2002, p.16). Es decir, la representación y el sentido otorgado a la educación, la visión sobre las escuelas y la formación recibida, el vínculo profesor/estudiante está estratificada en función de la clase social de pertenencia. A lo que se suma una desinstitucionalización que da cuenta de la adaptabilidad de las escuelas con el fin de ampliar el campo de estrategias para construir una experiencia educativa lo más ajustada a los intereses y posibilidad de sus asistentes.

En la misma línea y tomando como referencia el concepto de segmentación, Tiramonti define la actualidad del sistema educativo como “fragmentación educativa” (Tiramonti, 2004, p.27). Dicha conceptualización la construye a partir de una recapitulación de los procesos que se dieron en torno a la ruptura de la organización estado céntrica a mediados del SXX.

Debido a la crisis de los lugares de encierro y el impacto que esta genera en la definición de sentidos en torno a la escuela, las transformaciones operadas en la economía a nivel mundial y la ruptura de la organización estado céntrica, Tiramonti (2004) sostiene que es inapropiado hablar de segmentación del sistema educativo, ya que el segmento hace referencia a un campo integrado. Propone pensar el espacio social y educativo como un compuesto de fragmentos:

(...) espacios autoreferidos en el interior del cual se pueden distinguir continuidades y diferencias (...) Así el fragmento actúa como una frontera de referencia pero no se constituye en un todo integrado y coordinado, ni siquiera es un campo donde se puedan reconocer posiciones relativas de actores institucionales, sino que se trata de un agregado institucional que tiene referencias culturales y normativas comunes (Tiramonti, 2004, p.27).

En este mismo sentido Lewkowicz señala que, con el agotamiento del Estado como metainstitución dadora de sentido, la escuela moderna vió alterado su sentido tradicional. Es decir, “generar hábitos de disciplinamiento y normalización de modo que el paso por ella genere seres útiles para la sociedad, es decir, dispuestos a ocupar los lugares debidos de manera incondicional” (Lewkowicz, 2004, p.25-26).

Sin meta-regulación estatal las instituciones disciplinarias quedan huérfanas de la función que el Estado les transfirió, pierden su sentido y se produce lo que el autor denomina el pasaje de la institución al “galpón”. Este pasaje radica en que en el “galpón” solo hay coincidencia de cuerpos pero carece de “una serie de términos constituidos por una misma regla”, carece de “un instituido que, si bien aliena sus componentes, también los enlaza”(Lewkowicz, 2004, p.33).

En este contexto el autor plantea que la subjetividad institucional, producida por los dispositivos disciplinarios del Estado y que simplificaba el acceso a una institución, ha sido reemplazada por una subjetividad massmediática. “No se trata [ya] de normativa y saber, sino de imagen y opinión personal” (2004:35). En este punto el autor plantea que las instituciones disciplinarias interpelan a un sujeto constituido por marcas disciplinares pero quien responde lo hace con una subjetividad massmediática.

Por su parte Urresti plantea que en el marco de crisis social entran en crisis los “ascensores sociales” -trabajo, estudio, inversión a largo plazo, sacrificio-.

En un contexto de exclusión, de desempleo, de mirada desvalorizante sobre la juventud, de expansión de la cultura de lo fácil, la cultura del trabajo pierde legitimidad. La escuela como instrumento de socialización y de producción de sentido pierde validez.

La escuela ya no se vincula con la posibilidad de ascenso social sino con la estabilidad dentro del lugar social ocupado por la familia de origen,

El pedido que se le hace a la escuela ya no ronda en torno a qué es lo que garantizaría su eventual continuidad, que es cada vez menos clara, sino qué implicaría su falta, a qué habría que atenerse de no seguir en ella (Urresti, 2000, p. 58).

Si bien estos autores han dado cuenta de los motivos estructurales por los cuales el sistema educativo se encuentra en crisis, estas perspectivas no han abordado la dimensión subjetiva de la misma. Es decir cómo *la crisis* toma cuerpo y se encarna en los sujetos.

En un contexto de escuelas atravesadas por políticas neoliberales de abandono, vale preguntarse qué mecanismos provocan la adhesión de estos jóvenes, cuál es la creencia que los sostiene. El panorama general incluye: títulos devaluados, falta de garantías de acceso a un mejor trabajo gracias al tránsito por la escuela, empobrecimiento de los contenidos de enseñanza, pauperización de las condiciones edilicias que conspiran contra el aprendizaje. Si es tan evidente que la escuela no cumple con su misión igualitarista, si se han desarticulado las instituciones disciplinarias, ¿qué función está ejerciendo hoy la escuela? ¿por qué familias y jóvenes siguen depositando sus esperanzas en ese espacio? Es imposible reducir la respuesta a la obligatoriedad del nivel. Es por esto que se hace necesario un abordaje subjetivo de la crisis.

La que salva y la que no sirve: crisis de reconocimiento y nuevas formas de legitimación de la escuela

Bourdieu nos brinda herramientas esenciales a la hora de comprender esta ambigüedad del sentido subjetivo en torno a la institución escolar. Según el sociólogo la escuela forma parte del sistema de enseñanza al que aprehende bajo la noción de campo. Un *campo social* funciona como una suerte de juego en la medida en que está organizado según reglas propias y en función de ciertos elementos considerados como valiosos: los capitales. Para que un campo funcione y se den al interior de él las luchas por la apropiación de los capitales, es preciso que haya una *adhesión subjetiva al juego social*, una creencia en él, es decir una creencia en su valor. La adhesión al sentido del juego es lo que hace “que el juego tenga también un sentido subjetivo, es decir una significación y una razón de ser, pero también una dirección, una orientación, un porvenir” (Bourdieu, 2007, p.107). Dicho esto cabría pensar que la crisis de la escuela es también una crisis de los sentidos subjetivos

que sostienen la adhesión a dicha institución. O, más bien, que la crisis supone la emergencia de nuevas formas de adhesión que, aunque no sean las que la propia escuela fomenta y legitima, son sin embargo eficaces para mantener la apuesta subjetiva a ella. Si el sistema educativo se encuentra en una crisis, que se amplía a todos los ámbitos de lo social donde, tal como plantea Bleichmar no existe un proyecto trascendente, es posible que el sentido y el para qué del campo educativo pierda legitimidad en quienes están inmersos en él. O, más bien, existan nuevos sentidos de inmersión que no sean los que están legitimados por el campo.

Todo juego social ofrece objetos de inversión libidinal, pero no es unidireccional. El campo no puede hacer cualquier cosa con un individuo, sólo puede construirlo a su imagen o en conformidad con sus legalidades si o sólo si le brinda a la vez algo. El juego social brinda reconocimiento. La búsqueda de *reconocimiento* (Bourdieu, 1997, p.5) dice Bourdieu podría ser pensado como el motor de toda inversión ulterior al juego social. De modo que en este encuadre la escuela puede ser pensada como una institución subjetivante en la medida que es distribuidora de reconocimiento social -por ejemplo de títulos de bachiller-. La crisis de la escuela abordada desde su dimensión subjetiva es entonces la crisis de una forma de reconocimiento instituido; la escuela ya no cumple sus promesas. Pero no es fácil renunciar a esas formas de reconocimiento aunque estén devaluadas, de ahí la complejidad de la crisis y la coexistencia de sentidos. La multiplicidad de sentidos expresa a su vez la coexistencia de creencias o formas de legitimación de la escuela. Esta es a la vez la que salva y la que no sirve.

Para poder pensar el sometimiento de estos jóvenes a las reglas que exige el campo escolar es necesario por una parte comprender el valor del título secundario en la inserción del mundo laboral/adulto en la ciudad. Y por otro en las disposiciones que operan en los cuerpos de estos jóvenes. Si la violencia simbólica, según Bourdieu, “es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p.173) se puede pensar en qué medida está operando la expectativa de ocupar un lugar socialmente legitimado para su edad y su condición socioeconómica al interior de la familia

y hacia el afuera.

Producción de subjetividad en tiempos de *desmantelantes*

En el marco de un sistema educativo en crisis es necesario pensar las consecuencias que ejerce a nivel de la existencia subjetiva en los sujetos que participan en ella. En este sentido, los trabajos de Bleichmar se han enfocado en el estudio de los efectos de las políticas neoliberales en la constitución de la identidad y la proyección del futuro que sume a los sujetos en un estado de malestar y sufrimiento social. Producto de estas políticas y sus consecuentes transformaciones sociales, los sujetos se ven despojados de un proyecto trascendente que les posibilite a sobrellevar los malestares presentes en pos de un futuro de felicidad (Bleichmar, 2009). La falta de existencia de un proyecto trascendente en el marco de una sociedad en crisis, puede pensarse desde lo que la autora denomina como *malestar sobrante*. La predisposición de las personas a soportar el malestar que cada época le impone, se sustenta en la garantía futura de que un día ese malestar terminará y la felicidad será alcanzada. Pero, ¿qué proyecto futuro ofrece la escuela para poder tolerar el malestar que genera en el presente?

La crisis económica y social que atraviesa la Argentina, contribuyó a un desmembramiento de las relaciones sociales con la consecuente pérdida de esperanza e identidad. El yo se organiza a través de dos ejes, la conservación de la vida y la preservación de la identidad, como los enunciados que articulan el ser del sujeto. En tiempos de estabilidad ambos ejes coinciden, pero en tiempos *desmantelantes* estos ejes entran en contradicción “obligando a optar entre sobrevivir a costa de dejar de ser o seguir siendo quien se es, a costa de la vida biológica” (Bleichmar, 2009, p.60).

Si tal como afirma la autora la *producción de subjetividad* es el modo según el cual, cada sociedad define aquellos criterios que hacen a la posibilidad de construcción de sujetos capaces de ser integrados a la cultura de pertenencia para conservar al sistema y conservarse a sí mismos (Bleichmar, 2010), cabe la pregunta ¿qué sujetos construye la sociedad en tiempos *desmantelantes*?

Esta crisis se expresa también en la transformación de los horizontes temporales imposibilidad de proyectar un futuro. Los jóvenes ven coartadas las posibilidades de imaginar un futuro diferente, de modificar sus condiciones de existencia y no solamente permanecer. Como señala Bleichmar “lo fundamental es que la vida humana no es pura inmediatez ni permanencia cotidiana, es posibilidad de proyectar un futuro. Ésta es la diferencia entre “tiempo por delante” y tiempo “futuro” (Bleichmar, 2014, p.131).

Desde esta perspectiva se entiende a la adolescencia como un tiempo abierto a la resignificación y a la producción de dos procesos de recomposición psíquica: el vinculado a la sexualidad por un lado y por otro a la construcción de ideales propios. Este último proceso, según la autora, presenta dificultades específicas ya que no existen certezas ni propuestas mínimas que ofrecer a estos jóvenes. La complejidad de esta época se evidencia en la devastación de significaciones que operaban en otros momentos históricos como referentes para construir los propios. La inestabilidad de la sociedad argentina, no puede determinar un marco representacional en el cual se inserten las generaciones que atraviesan el tránsito entre la infancia y la juventud. Adultos obligados a optar entre sobrevivir a costa de dejar de ser, no representan un horizonte de referencia o garantías futuras para estos adolescentes.

Al mismo tiempo Bleichmar sostiene que “las instituciones mediadoras de la identificación han variado, y de ellas depende la posibilidad de recomposición de procesos identificatorios que den garantía para parar la desintegración que amenaza a la sociedad argentina” (2009:61).

La escuela ha sido históricamente una institución encargada de la producción de subjetividades, si bien los centros de poder definen el tipo de individuo necesario para preservar el orden establecido existen intersticios, fisuras donde anida la posibilidad de nuevas subjetividades. Si la escuela produce subjetividades en función de lo que el Estado y la sociedad de ese tiempo necesita ¿qué tipo de subjetividad construye en un contexto de crisis escolar y social? ¿qué preserva del orden establecido y qué fisuras habilita?

La objetivación participante como método

El abordaje metodológico será la objetivación participante propuesta por Bourdieu. Este concepto dialoga con el de observación participante, entendida como la conducta del investigador que se sumerge en un universo social ajeno a él para observar una actividad (ritual, ceremonia, etc.) mientras participa de ella. Esta metodología implica un desdoblamiento entre el sujeto que observa y el objeto que hace. En cambio en la objetivación participante se objetiva el mundo social del investigador y del conocimiento previamente adquirido, que compromete, consciente o inconscientemente, su propia práctica.

El mundo social del investigador implica tanto su medio de origen, su posición social, su pertenencia y adhesiones sociales, como su posición particular dentro de su comunidad científica. Esta posición dará cuenta del inconsciente académico vinculado a la historia de la disciplina.

La objetivación participante indaga sobre las condiciones que posibilitaron el acto de objetivación, es decir observa la relación subjetiva del investigador con el objeto que, en términos de Bourdieu, “es una de las condiciones de la objetividad científica” (Bourdieu, 2003, p.89)

A los fines de la elaboración del trabajo de investigación se realizaron entrevistas semi-estructuradas a estudiantes, equipo de conducción, ex-estudiantes y familiares de estudiantes en la búsqueda de los sentidos subjetivos asociados a la institución escolar.

Por otra parte se observarán las prácticas de estos actores ya que muchos de los significados asociados a la escuela se expresan en ellas.

A su vez por ser un trabajo de investigación de un fenómeno social concreto es que se pondrán en cuestión los conceptos utilizados, evaluado su capacidad heurística y evitando así el aplicacionismo. Si fuera necesario se elaborarán categorías pertinentes.

Bibliografía

- Bleichmar, S., (2009) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topia.
- Bleichmar, S., (2010) *El des-mantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires, Topía.
- Bourdieu, P. (1997), *Razones prácticas*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P., (2007) *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2003) La objetivación participante. *Actes de la rechenhe en sciences sociales* (150).
- Bourdieu, P. (2013) *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. "La Educación Pública en discusión" en *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. 2006, (64) 8-9. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales64.pdf>
- Correa, N. y Gándara, S. Hecha la ley, hecho el consenso. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales*. 2006, (64) 12-13. <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sociales64.pdf>
- Dirección General de Escuelas (2018). El estado de la escuela. Datos e indicadores. Bs. As.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade* . 2011, 32(115), 339-356 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092006>
- Feldfeber, M y Gluz, N. "Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina" en *Revista Estado y Políticas Públicas*. 2019, (13) 19-38.
- Kessler, G., (2002) *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires, Unesco.
- Correa C. y Lewkowicz I. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Muñoz, B., (02/2006) La deseducación: comunicación de masas y control ideológico en las sociedades globalizadas. *Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas* (14).<https://www.redalyc.org/pdf/181/18153297003.pdf>
- Nosiglia, M. (2007) El proceso de sanción de la Ley de Educación Nacional n°26206: continuidades y rupturas. *Praxis Educativa (Arg)*. 2007, (11) 113-138

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153112899011>

Puiggrós A., (1994) De la crisis orgánica de la educación al resurgimiento de los sujetos políticos. *Seminario Post-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Conferencia llevada a cabo en la Universidade do Estado de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Puiggrós Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. En Nueva Sociedad N° 146, 1996.

Rieznik, P. (06/2015) Reforma educativa, versos y fracaso. Un ensayo de comentario. *Crisis capitalista, polémica y controversias* (8).

Tedesco J. y Tenti Fanfani E. (2001) *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.

Tiramonti, G., (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires, Manantial.

Tiramonti, G. La escuela media argentina: el devenir de una crisis. *Propuesta Educativa*. 2019, 1(51), 78-92 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372008>

UNICEF Argentina (2017). *Para Cada Adolescente una Oportunidad. Posicionamiento sobre Adolescencia*. https://observatoriosocial.unlam.edu.ar/descargas/6_UNICEF.pdf

Urresti M., (2000). *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Losada.

Fuentes consultadas

Caer en la educación pública (21/03/2017). Página/12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/27018-caer-en-la-educacion-publica>

Kicillof realizó una encendida defensa de la escuela pública: “Nos eleva y nos salva la vida” (27/01/2020) AN Digital. Recuperado de <http://www.andigital.com.ar/economia/item/82604-kicillof-realizo-una-encendida-defensa-de-la-escuela-publica-nos-eleva-y-nos-salva-la-vida>

Vidal: “Nadie que nace en la pobreza llega a la universidad” (30/05/2018)Tiempo Argentino. Recuperado de <https://www.tiempoar.com.ar/nota/vidal-nadie-que-nace-en-la-pobreza-llega-a-la-universidad>