



Autor: **Schapira, Carlos Gabriel**

Documento de conferencia

Subjetividades instituidas y modos de subjetivación escolar: restitución pedagógica de la experiencia en jóvenes de sectores vulnerados

Año: 2018

Schapira, C. G. (2018). Subjetividades instituidas y modos de subjetivación escolar: restitución pedagógica de la experiencia en jóvenes de sectores vulnerados. *Investiga+*, 1(1), 42-45. Universidad Provincial de Córdoba, Secretaría de Posgrado e Investigación. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/217>

Subjetividades instituidas y modos de subjetivación escolar: restitución pedagógica de la experiencia en jóvenes de sectores vulnerados

Instituted subjectivities and modes of school subjectivation: pedagogical restitution of experience in young people in excluded sectors

Carlos Gabriel Schapira

Mgter. en Procesos Educativos Mediados por la Tecnología
cgschapira@hotmail.com

Facultad de Ciencias de la Comunicación. Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba

Resumen

Esta presentación retoma la investigación “Subjetividades emergentes y producción textual mediada por dispositivos tecnológicos. Un estudio con adolescentes de 14 a 18 años en una escuela pública “urbano-periférica” del noreste de la ciudad de Córdoba, 2013-2014” que se focalizó en el Programa de Inclusión y Terminalidad 14/17 del Instituto Provincial de Enseñanza Media 175 Padre Grenón y en la escuela regular. El trabajo se inscribe en el proyecto “Perspectivas educativas y comunicacionales en los procesos de escolarización del Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria (PIT)” (Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad Nacional de Córdoba y Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba) y aborda una actualización de dicha investigación desde el año 2015 hasta la actualidad.

Abordamos un marco conceptual a partir de pensadores de la corriente denominada “post-estructuralismo”, cuya influencia se extiende hasta autores contemporáneos. De manera dialógica con aquellas teorías, realizamos un trabajo de campo etnográfico que complementamos con el análisis hifológico de las producciones textuales en un “entre” contextual. Identificamos producciones textuales que permiten comprender las subjetividades en la construcción del espacio y el tiempo por los diversos sitios –en su doble acepción de situación y bloqueo– que atraviesan los jóvenes. Tales subjetividades portan experiencias contextuales invisibilizadas por los modos de subjetivación dominantes en la escuela.

Con Sousa Santos, tomamos la sociología de las ausencias que formula que tales inexistencias son producidas activamente. La producción social de ausencias desemboca en la sustracción del mundo y en la contracción del presente y, por consiguiente, en el desperdicio de la experiencia. En nuestro caso, una microetnografía y una pedagogía suburbial identifican el ámbito de esa sustracción en el currículum de la escuela tradicional. Para esta presentación, recuperaremos algunas de las conclusiones obtenidas a fin de explorar los modos de subjetivación dominantes en la escuela y proponer una pedagogía suburbial que apunte a proyectos áulicos de comunicación en sectores vulnerados.

Palabras clave: jóvenes – escuela media – modos de subjetivación – sectores vulnerados

Abstract

This presentation addresses the "Subjectivities emerging and textual production mediated by technological devices. A study with adolescents from 14 to 18 years of age in an "urban-peripheral" public school in the northeast of Córdoba, 2013-2014. The research focused on the PIT 14/17 of the IPEM 175 Padre Grenón and in the regular school. We have updated it since 2015 to date. The work is part of the project "Educational and communication perspectives in the schooling processes of the Secondary Education Inclusion and Terminality Program (PIT 14/17)" - National University of Córdoba (Faculty of Communication Sciences) and Provincial University of Córdoba (Faculty of Education and Health).

We consider a conceptual framework from thinkers of the current called "post-structuralism", whose influence extends to contemporary authors. In a dialogical way with those theories, we carried out an ethnographic fieldwork that we complemented with the hifological analysis of the textual productions in a contextual "between". We identify textual productions that allow us to understand the subjectivities in the construction of space and time by the different places –in their double sense of situation and blockade– that young people go through. Such subjectivities carry contextual experiences made invisible by the dominant modes of subjectivation in the school.

Sousa Santos considers a Sociology of Absences that postulates that such absences are actively produced. The social production of absences results in the subtraction of the world and in the contraction of the present and, consequently, in the waste of experience. In our research, a microethnography and a suburban pedagogy identify the scope of that subtraction in the curriculum of the traditional school.

For this paper, we will recover some of the conclusions in order to explore the dominant modes of subjectivation in the school and propose a suburban pedagogy that reinforces communication projects in vulnerable sectors.

Keywords: young people – middle school – subjective modes – vulnerated sectors

Introducción: la subjetividad como concepto líquido

Guattari (1996) advirtió la conveniencia de distinguir los conceptos de individuo y de subjetividad. El individuo representa una concepción sólida: es serializado, registrado, modelado, en suma, centrado y categorizado. En cambio, la subjetividad es líquida, no puede centralizarse ni totalizarse. Vivimos en un “paisaje metaestable” que ha licuado la sólida¹ (nuda) vida (Bauman, 2006) con la emergencia de una subjetividad en permanente mutación. Si la representación del sujeto es quietista, las subjetividades conceptualizan producción en la multiplicidad, la dimensión caoidea de un plano que cambia mientras se lo recorre.

La subjetividad es el individuo y su *ápeiron*, dice Pelbart (2009), el humano ilimitado, multiplicado en sus posibilidades. Mediante este concepto, no se cartografía un individuo ni una sociedad, sino un *entre* en una multiplicidad N-vincular. Un individuo enmarcado como “sujeto de aprendizaje” puede estar atravesado por una multiplicidad de devenires contradictorios en apariencia: un devenir alumno coexiste con un devenir “choro”, un devenir “perro”, un devenir “pluma”, un devenir “maestro”, un devenir “consumidor”, un devenir “adicto”, un devenir “mamá”.

Para operar con el concepto de subjetividad nos referimos a Lewkowicz (2004) (también Lewkowicz & Cantarelli, 2003). Señalaremos de manera sintética las definiciones de cada concepto:

- Subjetividad socialmente instituida: operaciones necesarias para ser parte de una lógica.
- Dispositivos productores de subjetividad: estandarización de las prácticas productoras de subjetividad.
- Procesos o modos de Subjetivación: operación crítica capaz de alterar la subjetividad.
- Envés subjetivo: efectos secundarios, residuales e invisibles. En lugar de envés subjetivo, optamos por el concepto de residuo subjetivo. La subjetividad instituida y sus modos de subjetivación jamás son exhaustivos. La institución de subjetividad produce un efecto residual que pasa inadvertido para los recursos perceptivos, conceptuales y discursivos (doxa) de la lógica instituyente.

Hay una multiplicidad de tiempos y espacios instituyentes de subjetividad. Reconocer estos tipos de recorridos resulta fundamental para comprender los devenires de quien hemos dado en llamar “estudiante”. “Las casas”, la cancha, el baile, la calle, instituyen subjetividad y generan residuo subjetivo en sus entrañas y en los otros espacios-tiempos.

Modos de subjetivación

Un modo de subjetivación es, entonces, una operación crítica que altera o que refuerza la subjetividad instituida. Esta operación puede a) estabilizar el sistema; b) transformar el sistema. Tres modos de subjetivación –entendemos– se refuerzan o se contradicen en la escuela tradicional.

Modos de subjetivación disciplinarios

La escuela moderna sólida ejecuta una ingeniería de la disciplina que recluye protegiendo a los individuos carentes de conciencia (nacional, de consumo, de adaptación al mercado de trabajo, de oficio de estudiante); un hospital que cura los vejámenes de la calle; un cuartel que hace hombres y somete mujeres a la fila y al izamiento de la bandera para ordenar “sujetos” renuentes a la clase; un segundo hogar que promueve los valores de la familia “hoy ausente”; una fábrica que moldea competencias para que el nadie sea alguien; un hospicio que cura y previene el desvío (la adicción, la violencia); un templo que direcciona la conducta de su grey, modela conciencias y sanciona lo que no se ajusta a la normalidad.

Modos de subjetivación de control

Si la operación disciplinaria ocupa un territorio, lo limita y lo determina, la operación de control lo abre, pero la sujeción opera ya no sancionando, sino sitiando. Con el consumo de masas, los modos de sujeción cambiaron, porque los dispositivos tecnológicos se irradiaron en todas direcciones. El ojo del panóptico ahora es el ojo de la mosca y el control se expande a todos los ámbitos de la vida. Mientras la operación disciplinaria impide al sujeto que salga de su territorio recortado, la de control expande su territorio a todo el tejido social.

Modos de subjetivación de captación

Las estrategias de subjetivación propias de la dominación estatal consisten en el ordenamiento normalizador. Estos modos reglamentados de habitar separan lo normal de lo anormal. Sin embargo, el control mercantil no necesita de tales modos de subjetivación, pues no apunta a la normalización de sus agentes. Así definida la dominación mercantil, resulta impensable para una subjetividad estatal.

En las sociedades disciplinarias, tal como señala Deleuze (1999), el “sujeto” está en cada institución. Ahora estás en casa. Luego, en la escuela. Más adelante, en el cuartel. Por fin, tu vida se decantará en un trabajo más o menos estable. En la sociedad mercantil, se está en la escuela, pero simultáneamente en

¹ Entre la proliferación de conceptos que definen esta cultura (postmodernidad, modernidad tardía, etc.), elegimos este concepto de Bauman (2006), porque mantiene la idea de un patrón totalizador (la modernidad), distinguida por otra cualidad (la liquidez o la solidez).

Facebook; ahora estás en modo copiando el pizarrón; ahora en modo entretenimiento, luego te emplearás, pero no por mucho tiempo.

Los perímetros de los tres modos se adecuan a cada circunstancia. Así es común que Profe capture la atención del “sujeto de aprendizaje” con un divertido crucigrama para que memorice conceptos, luego lo controle con una prueba y lo discipline con la nota si “el sujeto de aprendizaje” no hubiera estudiado.

Como señalamos, estudiante se instituye, se “transconstextualiza”, para usar un término de Bateson (1991), en múltiples subjetividades instituidas y en modos de subjetivación que las sostienen, con residuos subjetivos que se desbordan desde un contexto a otro. El doble vínculo se expresa en enunciados paradójicos: “La escuela te hace alguien, pero te respetamos como quien sos (nadie)”; “sos libre de hacer lo que quieras, pero traeme la tarea”; “no somos una institución disciplinaria, pero controlamos que no te indisciplines ni fugues”; “te traje una clase entretenida, pero no te distraigas”. Entonces, estudiante navega entre mandatos cuyos enunciados se anulan entre sí.

Modos de subjetivación emancipadores: hacia una pedagogía suburbia

Un modo de subjetivación emancipador apuntará a desmadejar la sujeción, colocar la subjetividad en distintos puntos del plano, localizarla en multiplicidad de devenires. Se trata, primero, de reconocer la subjetividad instituida y los residuos subjetivos que ingresan a la escuela. Luego, de dilatar en el presente, extendiendo paulatinamente el futuro y el pasado, es decir, nutriendo el presente mediante el currículum de historicidad y proyección al itinerario con/textual.

Enunciamos algunos de ejes:

1) Liberarse del exceso de disciplina, de control y de captura. El espacio está diseñado para una subjetividad dócil que emerge inquieta. Entendemos que esta es una condición que no se puede ignorar. Un modo de subjetivación emancipador apunta a la autodisciplina, a la autonomía y a la construcción de ciudadanía activa. Proponemos dos estrategias generales: a) partir de la mínima disciplina posible a la mayor autodisciplina posible; b) partir del mínimo control posible a la mayor autonomía posible; 3) partir de la mínima captura posible a la máxima construcción de ciudadanía posible.

2) Expandir el espacio tiempo subjetivo. Desde nuestra perspectiva, dilatar el presente (Sousa Santos, 2005), implica *la paulatina problematización del sitio*, en su doble concepción de situación y bloqueo. Un problema solo puede formularse desde una proyección inquieta. Un presente inacabado se resuelve en términos futuros. Cuando los problemas se abren en racimos *desde* un contexto, se transforman en proyectos significativos. Problematizando su presente con la perspectiva de transformarse en futuro trabajador o estudiante de la universidad o de un nivel terciario, cada estudiante puede conocer sus derechos y –con esto– construirse desde la ciudadanía activa, porque todos los derechos se relacionan entre sí. La escuela transformará tal itinerario contextual en currículum (recorrido) y lo proyecta hacia itinerarios contextuales emancipadores. Si bien el enunciado es lineal, se trata de un proceso de inmersión en el cual la escuela es el contexto y el contexto es la escuela, porque la dicotomía escuela-contexto (calle, afuera) se ha extinguido. La escuela ya no opera como centro.

3) Deconstruir el discurso pedagógico. Para Derrida (1986, 1989), una estructura se neutraliza mediante la operación de asignarle un centro, cuya función es organizar y limitar el juego del sistema. El juego de las articulaciones posibles se desarrolla dentro de las fronteras de ese punto central. La estrategia del logocentrismo es regresar a un origen o una prioridad simple. Cuando se instala un centro, también en el pensamiento pedagógico tradicional, un término pertenece a la presencia o al logos (sujeto central, profesor, incluido, nativo digital). El otro denota un declive de la presencia (sujeto periférico, alumno, excluido, inmigrante digital). En la lógica dicotómica, se eleva del primer término y se derrama al segundo extramuros del sistema. Como Derrida, Sousa Santos (2005, 2010) refiere que la forma más acabada de totalidad es la dicotomía. En la simetría, se esconde una jerarquía. El centro es la parte transformada en término de referencia para las demás: la identidad previa a la diferencia; el incluido previo al excluido; la escuela (adentro) previa a la calle (afuera).

La “objetividad” se construirá desde la perspectiva del primer término como única experiencia totalizadora validada que excluirá la experiencia totalizada. La jerarquía está producida por la exclusión y clausura la multiplicidad y –con tal clausura– se recorta la experiencia. Ampliaremos esta proposición en el siguiente apartado.

Expresión de las experiencias de vida: pedagogía suburbial y comunicación

Sousa Santos (2005) proponía que la traducción permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias de mundo, tanto las disponibles como las posibles. Los itinerarios de profe y de estudiante están incompletos si no media la comunicación de sus respectivos saberes y cultura. Se anudan en el currículum situado, pero también descentrado y emancipatorio.

Según se lo construya, el espacio-tiempo de la escuela puede generar sus propias operatorias de ausencia. Domina un espacio-tiempo sólido, lineal, rígido, segmentado. Entonces, se trata de crear planos en los cuales la subjetividad emergente esté contemplada y se haga presente con toda su carnadura (el baile, la plaza, el barrio, la calle, el club). Esto nos permitirá pensar la escuela en un “entre” contextual y no como un centro. Un “entre” se pliega con el contexto.

Una pedagogía suburbial transformaría tal itinerario con/textual en currículum y lo proyectaría hacia itinerarios con/textuales emancipadores en un juego que permitiría, por ejemplo, que la cultura local y que “la alta cultura” ingresen a un juego de enriquecimiento mutuo. Esto implica –en una primera etapa– pensar los términos de las dicotomías fuera de relaciones de poder instauradas y naturalizadas: pensar la exclusión como si no hubiera inclusión; pensar al “joven” como si no hubiera alumno; pensar el barrio o la calle como si no hubiera escuela.

Desde la práctica de la comunicación, una pedagogía suburbial habilitaría la expresión de las ausencias, esto es, de los relatos, de las experiencias de vida, de los acontecimientos que merecen ser públicos, de las producciones culturales, de las prácticas que se multiplican extramuros de la escuela. Expresar la ausencia, en una primera etapa, sería central; luego, se construiría un libre juego con aquellos contenidos que se consideran estratégicos (la “alta cultura”, el “saber científico”, etc.). ¿Cómo la legibilidad de un texto permite expresar públicamente que en mi barrio dominan “los tranzas”? ¿Qué medios de comunicación me permiten contrarrestar cierto periodismo que me denigra? ¿Cuáles son mis raíces? ¿Cuáles, mis opciones?

Expresar lo ausente supone lograr la inteligibilidad recíproca entre experiencias de mundo (incluso la del profe), lo cual desafía un trabajo discursivo y micropolítico. Por ejemplo, no se trata solamente de hacer una radio en la escuela, que los estudiantes comprendan el manejo técnico del medio, que se fortalezca la expresión oral o la adaptación de lecturas para quien escucha, sino de que el micrófono permita traducir las experiencias que la escuela no considera significativas, otorgarles sentido y posibilidad en modos de subjetivación emancipadores.

Conclusión

La razón inclusiva puede representar una idea de un centro con periferia en el contexto y generar sus propias operatorias de ausencia. Es otro buen ejemplo de la razón metonímica que toma la parte por el todo. Ya propusimos que –*en la escuela*– domina un espacio-tiempo sólido, lineal, rígido, segmentado. La “situación” no puede ser situada, porque la escuela está –a su manera– sitiada: fragua el calco, la repetición, la linealidad, la segmentación; no genera aprendizaje descentrado ni invoca el fantasma de las ausencias.

Profe puede facilitar la traducción de la ausencia habilitando dispositivos cada vez más complejos. Traducir la ausencia supone, entonces, lograr la inteligibilidad recíproca entre experiencias de vida. El itinerario con/textual devendrá en currículum para luego transformarse de nuevo en un itinerario con/textual enriquecido por las raíces y expandido en las opciones.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1992). *El placer del texto y Lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- Bateson, G. (1991). *Pasos para una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Planeta.
- Baumann, Z. (2006). *Vida Líquida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. México: Pretextos.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1989). La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas. En J. Derrida, *La escritura y la diferencia* (págs. 383-401). Barcelona: Antrhropos. Editorial del Hombre.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I., & Cantarelli, M. (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- Pelbart, P. P. (2009). *Filosofía de la deserción: nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos sobre una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.