

## ¿Jóvenes irresponsables o subjetividades conmovidas?

### ¿Etiqueta o confianza?

Francisco Angel Baldini, Carla Bertorello, Cristina Erausquin

franciscoangelbaldini@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata

Argentina

#### **Resumen**

Este trabajo relata y analiza una experiencia acontecida en el marco del Proyecto de Extensión Universitaria “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”, desarrollado en 2017, en la Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Su finalidad es re-significar dimensiones de acontecimientos y vivencias, a la luz de interrogantes que implican categorías conceptuales de enfoques contemporáneos de la Psicología Educativa.

La experiencia extensionista consistió en planificar, realizar y evaluar actividades de un taller, articulado como encuentro entre diferentes sistemas sociales de actividad, que en su interrelación dan lugar al surgimiento de la novedad. El análisis retoma aspectos del nivel macro social, desarrollando herramientas para pensar nuevas maneras de resolución de situaciones conflictivas, teniendo en cuenta la metabolización de lo disruptivo en la construcción colaborativa.

Se logró propiciar una convivencia más activa y participativa desde lo común y la diferencia, repensando lugares de autoridad y responsabilidades que cada uno tiene al interior de la comunidad. Se desnaturalizaron significados que circulaban en la escuela –ocasionando y/o desencadenando vínculos violentos-, para generar instituyentes de proyectos conjuntos y vínculos saludables, basados en la confianza y en la construcción conjunta de legalidades y sentidos.

**Palabras clave:** convivencia; sistemas de actividad; confianza; violencias.

#### **Abstract**

This work narrates and analyses an experience situated in the frame of the University Extension Project entitled “Living together, social link and construction of legalities”, developed in 2017, at the Faculty of Psychology, State University of La Plata. Its aim

is the re-meaning of events dimensions and personal experiences, lightened by questions that involve conceptual categories of contemporary approaches in Educational Psychology.

The extensions experience consisted in the planning, displaying and evaluating of activities of a workshop, articulated like an encounter between two different activity systems, that, in its merge, generate the novelty. The analysis retakes elements of macro-social level, developing tools for thinking new ways of solving conflict situations, taking account of the metabolizing of disruptive conducts in a collaborative construction.

It was reached a more active and participative living together for the common and the different, re-thinking the places of authority and responsibility that each one holds inside the community. Meanings circulating at school that produce or unleash violent links, were questioned, eliciting shared projects and healthy links, founded on the confiance and the joint construction of legalities and making sense process.

**Keywords:** living together; activity systems; confiance; violences.

## Introducción

El trabajo presenta la reflexión colectiva de un equipo de trabajo sobre experiencias realizadas y vividas en el marco de un Proyecto de Extensión Universitaria Acreditado y Subsidiado para su desarrollo en el año 2017, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata: “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”, dirigido por la Lic. y Prof. Adriana Denegri y co-dirigido por la Lic. y Prof. Irina Iglesias, en el marco de las actividades de la Cátedra de Psicología Educacional. En dicho Proyecto, los autores del trabajo participamos desde el rol de estudiantes, graduados y docentes extensionistas. Expresar y re-significar lo emergente en dichas experiencias posibilitará convertirlo en una estrategia útil para pensar y resolver situaciones problemáticas, tanto en la enseñanza y el aprendizaje, como en la convivencia y la construcción de sentidos en los escenarios educativos escolares. El Proyecto se propuso realizar intervenciones psico-socio-educativas, en el contexto de la escuela secundaria, sobre la temática mencionada. La decisión se originó en y fue respuesta a las demandas de colaboración y ayuda que expresaron Directivos Escolares y Equipos de Orientación Escolar y Equipos Distritales de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires, en Jornadas sobre Convivencia y Vínculos

en las Escuelas organizadas por la Cátedra y la Defensoría del Pueblo de la Provincia en 2016, en la Facultad. También reelaboró indagaciones y observaciones que recogen anualmente en las Prácticas Profesionales Supervisadas estudiantes cursantes de Psicología Educativa, en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.

### **La experiencia**

Las actividades tuvieron lugar en una escuela pública secundaria de adultos, de la ciudad de La Plata. En esta oportunidad, narramos nuestra experiencia con el curso de tercer año. El objetivo del Taller fue recuperar los saberes sobre los acuerdos institucionales de convivencia (AIC) y potenciar la co-responsabilidad en la construcción de lazos sociales más saludables en la escuela, a partir del posicionamiento ético de cada uno y de la elección de representantes pares.

El taller se dividió en tres momentos, cuyas intervenciones fueron planificadas en coordinación con el Equipo de Orientación Escolar. El mismo se conformaba por una Psicóloga en el rol de Orientadora Educativa y una Trabajadora Social en el rol de Orientadora Social. La coordinación con las mismas buscaba continuidad y congruencia con las actividades que llevan a cabo diariamente en el ejercicio de su función.

Para el primer momento se tuvo en cuenta que las cuestiones principales del Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC) habían sido introducidas en encuentros anteriores: en qué consistía, cuál era su importancia, cuál era el rol de cada participante, entre otras; por lo tanto la introducción del encuentro consistió en la recuperación de dichos saberes, así como los objetivos del taller. Frente a las quejas de parte de los docentes y directivos acerca de la poca participación de los estudiantes en dicho Acuerdo, se decidió en un primer momento proponer una votación de delegados (que se realizaría en un momento posterior del taller) en función de representar a sus compañeros. Posteriormente se nos informó que la votación había sido realizada días antes. Esta elección generó un gran descontento entre los compañeros, dado que, según el relato de algunos estudiantes, se “había hecho trampa”, que sólo estaba presente la mitad del curso y que los dos compañeros elegidos no mostraban un compromiso con sus pares. Por lo tanto, propusimos hacer una nueva elección más democrática, ya que ese día se encontraban todos presentes y con ganas de participar. Retomamos una propuesta

de los jóvenes, que refería a la elección de una tercera delegada mujer. Se tuvieron en cuenta algunas preocupaciones de compañeros/as que no se sentían representados/as, y además creímos que esta votación tendería a favorecer la igualdad y la inclusión, incorporando aspectos relacionados con una perspectiva de género. Este primer momento concluye con la conformación de grupos de trabajo mediante el reparto de tarjetas de colores de manera azarosa.

En un segundo momento, se repartió a cada sub-grupo el relato de una situación conflictiva. Dicha situación retoma dos problemáticas que ocurren frecuentemente en dicho curso: la llegada tarde y el retiro voluntario de los estudiantes mayores de edad de la institución, así como la dificultad que conlleva al interior de una dinámica de clase y la falta de respuestas por parte de los directivos. Junto con esta consigna de trabajo, se entregaron fragmentos de críticas a conceptos trabajados en un taller anterior: "convivencia como tolerancia", en tanto "aguantar" al otro, y no el poder pensar la diversidad como potenciadora; la "convivencia como armonía", y dar cuenta de que el conflicto es inherente a todo agrupamiento, y que el punto es ver cómo lo abordamos; concepto negativo de "autoridad", a fin de visibilizar sus aspectos valiosos en el marco de su diferenciación con el autoritarismo. La consigna consistió en leer con atención la situación conflictiva relatada, teniendo en cuenta las críticas a los conceptos expuestas, para pensar en posibles soluciones y luego intercambiar con el resto de los compañeros. Cada extensionista propuso que los estudiantes pudieran pensar cómo sería la función de un delegado que representara estas ideas. Posteriormente se procedió a la elección de la tercera delegada del grupo a partir de una votación democrática.

En un tercer y último momento, se llevó a cabo la puesta en escena, a modo de "role playing", de cómo funcionaría una "reunión de representantes" en el marco de los AIC. En la misma, participaron los tres delegados elegidos y las integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE). La representación se hizo en el centro del curso, y a partir de la misma se debatió acerca de la situación conflictiva planteada a partir de algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo podríamos intervenir? ¿Deberíamos convocar a alguien ante esta situación? ¿Con quiénes deberíamos hablar? ¿Qué podríamos hacer? ¿Qué medidas tomar? ¿Qué decidimos y acordamos en esta reunión? Por último se hizo una puesta en común de lo que se trabajó en el taller. Se enfatizó en el valor de los posicionamientos éticos de cada rol y de la co-responsabilidad en la construcción de la convivencia.

## **Perspectivas de los agentes educativos sobre la violencia escolar**

Durante nuestra estancia en la institución, los directivos plantearon que los estudiantes eran violentos, tanto con el personal docente, como con los pares mismos. Las quejas y malestares predominaban sobre las actividades. A partir de nuestro contacto con los jóvenes, notamos que emergió una versión diferente. Los mismos relataban que por diferentes motivos, habían atravesado situaciones de conflicto, muchas veces efectos de múltiples factores que excedían al ámbito escolar. Muchos sujetos de la comunidad escolar viven a kilómetros de la institución, otros tantos provienen de hogares y otros no tienen una familia que acompañe su desarrollo. Esto no es una cuestión menor, dado que la continuidad entre lo que sucede fuera de la escuela y lo que acontece adentro es irreductible. No podemos obviar dichas situaciones que envuelven a los estudiantes. Las quejas, los reproches, las sanciones y el sin fin de demandas para los adolescentes determinan posiciones que coartan libertades y potencialidades. “Son irresponsables”, “son violentos”, “hacen lo que quieren”, “son maleducados” son significantes que determinan y hacen eco en la vida de los sujetos, sin importar las edades. Los discursos determinan posiciones a ocupar y roles a ejercer, así como modos de relacionarnos y de ser. Si no damos cuenta de que detrás de lo que decimos habitan prejuicios, valores y sentidos comunes, perdemos de vista que nuestros sujetos de intervención son eso, justamente, sujetos. Personas que se constituyen día tras día como personas libres y ciudadanos de una comunidad atravesada por incertidumbres y condiciones desfavorables para muchos.

Retomando las conceptualizaciones de Benasayag (Benasayag & Schmit, 2010), podemos pensar que esas etiquetas – “violentos”, “irresponsables”, “maleducados” configuran una mirada normalizadora que se impone desde un otro que determina formas de ser y estar dentro de lazos establecidos socialmente. Esta función de la etiqueta como mirada normalizadora se identifica en significantes tales como “violentos” “irresponsables”, palabras que marcan y legitiman posicionamientos y potencialidades. De esta manera, se legitima una norma científica de conductas estándar a partir de las cuales medir comportamientos. Se genera una circulación de la mirada que estructura lo que se mira e invisibiliza aquello que no debe ser visto. Las historias de vida de cada individuo se ocultan tras estas nominaciones, reduciéndose a comportamientos que deben ser consideradas negativas desde el

lado de lo moral y bien visto, obviando que muchas veces estas mismas condiciones de vida llevan a que no todo sea como se lo espera.

Podríamos hipotetizar esta cuestión como una resistencia por parte de los directivos a reconocer la caída de ciertos ideales que constituían la institución escolar. Se trata de los “determinantes duros” que conceptualiza Trilla para caracterizar la institución escolar (Trilla, 1985). Desde este autor, comprendemos a la escuela como la manera de conseguir los fines y las funciones que se adjudica (objetivos instructivos y formativos). La relación docente-alumno y los roles que se le adjudican a cada quien, comprende uno de aquellos determinantes duros que encontramos de alguna manera conmovido. No siempre es el docente quien posee el saber y el alumno el que no sabe. Podríamos pensarlo en dos sentidos: saber de la currícula y saber experiencial. El docente prepara sus clases, conoce el contenido, con el que ha interactuado, pero la realidad va más allá de esto. Cada vida se transita mediante el sentido que uno le imprime y los acontecimientos que la marcan. Del lado del docente, está que “no-todo” es conocido por el docente acerca de los estudiantes. A veces, esto mismo se quiere atrapar en un significante, como el de “irresponsables”. ¿Por qué? Podríamos pensar que es más fácil etiquetar y universalizar que asistir a los estudiantes en su singularidad. La homogeneización predomina y castiga. La realidad colectiva, otro de los determinantes duros que caracteriza históricamente a la escuela, no da lugar a la particularidad de las presentaciones actuales. ¿Es el afán por la enseñanza colectiva – y a la vez individualizada en la evaluación y acreditación - lo más importante a la hora de impartir prácticas pedagógicas? Creemos que el intento por mantener estos determinantes, con los cuales la institución y aquéllos que la componen se identifican y reconocen, no permite la elaboración de soluciones a conflictos de manera más contextualizada y constructiva. Entonces, retomando a Benasayag (2010) y el establecimiento de sentidos desde el estigma y la naturalización, nos preguntamos ¿qué sabemos del otro? Muy poco, dado que aquellos saberes respecto de su historia de vida, condiciones de vulnerabilidad y aquellos saberes que acompañan a los sujetos en su experiencia vital, permanecen invisibilizados bajo este ejercicio de mirar, legitimador de semblantes del orden social. Cuando vemos una etiqueta creemos ver todo del otro, cayendo en un determinismo fatal. El sujeto opta por identificarse a la etiqueta, predeterminado un destino. Entendemos la violencia en este sentido, como sintomática y como resistencia. La cara oculta de una significación a develar.

Según Baquero (2002), en todos estos juegos se producen efectos de producción y segregación de las diferencias. Los ideales homogeneizantes que sostienen a la institución escolar tienden a producir un sujeto “ciudadano”, acorde al modelo de producción y reproducción social existente. Los cambios históricos, políticos y sociales generan coyunturas que posibilitan nuevas formas de ser y estar en dicha sociedad. Pero, como es sabido, lo instituido tiende a resistirse frente a los cambios, buscando la persistencia de lo establecido. Todo aquello que se aparte del proyecto (en este caso, de alumno-pasivo) es visto como obstáculo y como objeto de legitimación de discursos médico-psi. De esta manera, se pondera la diferencia como deficiencia, generando una naturalización que recubre a los dispositivos y los sujetos que los transitan. Esta versión de sujeto determinado unidireccionalmente, impide una mirada histórica y situacional de los mismos. Obtura la verdadera pregunta sobre el sujeto y la institución escolar ¿qué rol debe cumplir la institución escolar en la comunidad, y qué tipo de sujeto se espera construir? Por un lado podemos posicionarnos desde un lugar de prescripción de conductas, por otro, explicar, describir y actuar para modificar estas situaciones, evitando una revulnerabilización de sujetos que previamente han sido vulnerabilizados por políticas sociales (o por la falta de ellas).

### **La escuela, un lugar donde los jóvenes descubren la ley**

Tomando los aportes de Philippe Meirieu (2008), la prohibición de la violencia, como Ley, no se discute sino que se descubre. La sociedad existe cuando los hombres y mujeres deciden no apelar a la violencia y entienden que las soluciones no parten la agresión física o psicológica, sino reclaman el trabajo con el otro, con los pares, para significar relaciones, para implicarse con el otro. Así, el sujeto debe trabajar y construir sentidos compartidos, dentro de un ambiente que permita potencializarlos como sujetos de derechos y de responsabilidad. Sujetos que co-participen y construyan a partir del encuentro. A partir de la construcción de acuerdos comunes y del establecimiento de lazos significativos entre los agentes educativos, todos, educadores-y-educandos, comprenden que la violencia no es el camino apropiado para la propia existencia y de la sociedad en que vivimos. Las condiciones socioeconómicas y políticas se ven profundamente conmovidas. La garantía de un futuro parece diluirse. Las autoridades apelan a mecanismos represivos y violentos para solucionar conflictos. Por consiguiente, representa un gran esfuerzo para los

sujetos alumnos, que acepten una frustración dentro de la escuela, y que reaccionen pacíficamente, teniendo en cuenta la situación social que nos atraviesa. Lo que podemos habilitar, entre todos, es el entendimiento de cómo esa frustración puede ser la autorización para acceder a otros tipos de relaciones, que permitirán resolver más problemas y construir mejores soluciones.

Las actividades diseñadas estuvieron orientadas a la resolución de situaciones, a través de la democratización de saberes entre los sujetos y la pluralidad de voces que emergían al interior del curso. La elección de delegados a través de la votación, tenía por objetivo que cada estudiante se comprometiera y participara de la elección, en un clima de consenso y colaboración. La representación de una reunión en relación al acuerdo de convivencia, como role-playing, funcionó como escenificación de lo que implica formar parte de este acuerdo. Se pretendía lograr que se observe que en discusiones y debates es inherente la aparición del conflicto y el malestar, y la convivencia está ligada a todos esos elementos, que no incluyen sólo a los estudiantes, sino a todos los actores educativos, intervinientes en los acuerdos institucionales de convivencia.

### **Pluralidad de voces y redes de sistemas de actividad**

Las experiencias del taller nos permitieron pensar en las conceptualizaciones de Engestrom (1987-2009, en Erausquin, 2014) en relación a la actividad mediada y el triángulo mediacional expandido, como conceptos clave para de-construir los problemas en una institución y pensar diferentes intervenciones en el ámbito escolar. El autor se sitúa en una corriente de pensamiento en la cual la teoría se elabora para desarrollar herramientas que promuevan el diálogo, la múltiple perspectiva de diferentes voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. El autor toma a dos sistemas de actividad como unidad mínima de análisis para estudiar procesos de aprendizaje inter-organizacional, capturando tensiones y contradicciones intra e inter- sistemas de actividad. La teoría de la actividad es la base del análisis del aprendizaje expansivo innovador de los agentes educativos y actores institucionales porque: a)“es contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social”; b)“está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento centrada en el potencial creativo de la condición humana”; c)“es una teoría del

desarrollo que intenta explicar cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos” (Daniels, 2003: 133 en Erausquin, 2014).

Podemos considerar a la práctica desarrollada en la escuela, y específicamente la actividad de escenificación, como un entramado de aprendizajes y cogniciones que se distribuyen entre diferentes escenarios y sujetos, en este caso la Universidad y la escuela. Resultó una instancia útil para expandir y ampliar perspectivas de unos y otros, propiciando contextos de descubrimiento, crítica y práctica, relacionados con el aprendizaje de lo que aún no está y puede ser creado mediante la experiencia. Este espacio permitiría, a lo largo del tiempo, una apropiación de instrumentos de análisis capaces de transformar y enriquecer las problemáticas e intervenciones en el ámbito educativo. La actividad de escenificación representó el acercamiento y la confluencia de al menos dos sistemas de actividades, con dinámicas y funcionamientos propios. La propuesta de los extensionistas tuvo en cuenta las particularidades y demandas de la población, haciendo lugar a sus maneras, reglas, posicionamientos y creatividad, para cumplir con los roles que les propusimos. Lo que emergía de dicha situación no estaba preestablecido: se trataba era de una construcción conjunta y situacional, a partir del encuentro.

En el taller, se intentó generar la reflexión sobre lo que implica trabajar en conjunto, que supone mediar intereses para la resolución de problemáticas. Por otro lado, dar cuenta del potencial que conlleva el acuerdo de convivencia, que funcionará como un marco de acciones y decisiones que encuadra a cada uno de los agentes participantes. Se pretendió poner en evidencia la existencia del A.I.C. como un más allá de los representantes, como regulación simbólica a la que responden docente, alumno, directivos y equipo. Acuerdo al cual deben respetar por haber sido acordado y construido entre todos, que no debe dejar de ser repensando y reflexionado periódicamente, para dar cuenta de sus sentidos y limitaciones.

### **¿Límites o legalidades?**

A lo largo de las actividades realizadas hubo momentos en los que los agentes educativos incurrieran en autoritarismo, imponiendo prescripciones y límites al comportamiento de los sujetos, como forma de hacer algo frente a lo problemático (llámese bullicio en clase o hablar con el compañero). Se generaba de esta manera un clima tenso y hostil, en el que predominaban los enojos, la incomodidad y la amenaza (de sanciones, suspensiones y actas). Se intentaba intervenir, cuando las

cosas se salían de control, desde la puesta de límites. Al reflexionar sobre esos momentos, entendimos que una de las maneras más saludables de promover subjetividad se vincula a la construcción de legalidades entre los sujetos partícipes del ámbito educativo, tal y como lo desarrolla Silvia Bleichmar (2008). La construcción de estas legalidades se instala a partir de aquel que tiene el derecho a hacerlo. La ética, según la autora, se basa en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo me enfrento y trabajo mis responsabilidades frente al otro. La ética implica considerar al otro, tenerlo en cuenta, tanto en su presencia como en su existencia, garantizando que lo que yo hago, mi manera de comportarme, mi forma de ser, tiene que ser buena tanto para mí como para el otro.

Estas cuestiones tienen mucho que ver con la convivencia al interior de la institución escolar asignada para realizar la experiencia. El constante ambiente de tensión daba cuenta de un no saber cómo relacionarse entre ellos. Lo que resultaba, en ocasiones, en tratos violentos que dificultaban los procesos educativos de la comunidad así como la convivencia. Frente a esta situación retomamos la pregunta que Bleichmar (2008) plantea: ¿Cómo construimos una nueva cultura con base en la seguridad interior, sobre la base de la confianza en el semejante? La respuesta no se relaciona con la imposición de límites de manera autoritaria (“si vos sos violento, yo soy más violento”), sino en la construcción conjunta de legalidades. El límite es exterior, no educa. Ahora bien, la cuestión se plantea cuando se instala una norma. Si la misma es arbitraria, está definida por la autoridad. Por el contrario, si la norma es necesaria, ésta se define por una legislación que prioriza el derecho y la obligación colectiva.

Si la legalidad tiene que ver con normas construidas entre todos, se debe considerar como base para el reconocimiento del otro y sus diferencias. Con esto, la convivencia tendrá un sentido, que no sólo implica el respeto hacia el otro, sino que conlleva un aspecto individual, que posterga impulsos inmediatos que puedan querer satisfacerse, pero con la finalidad de la proyección de un futuro mejor para todos. En nuestros talleres, uno de los objetivos era justamente que el acuerdo de convivencia implicara una construcción entre todos a diario y que se interiorizara en cada uno de los agentes que asiste a la educación, es decir, que los implicara. Esto posibilitará la emergencia de lo que Bleichmar llama “sujeto ético”: alguien capaz de sentir que el otro está sufriendo, empatizar con el sufrimiento de otro, tomarlo como una

responsabilidad propia. Así, la escuela debe oficiarse de lugar de contención-construcción de la subjetividad.

En relación a la actividad, nos parece interesante rescatar la idea de que los alumnos puedan posicionarse desde un lugar activo, en el sentido de dar cuenta y constatar que sus decisiones tienen una consecuencia para el funcionamiento de la escuela, así como aprender qué posibilidades de participación les ofrece el acuerdo institucional de convivencia (AIC). Para esto es necesario que las voces de todos los sujetos implicados sean oídas, más allá de los intereses que nos pueden separar a cada uno, para evitar caer en posiciones autoritarias, en reglas y sanciones que sólo limiten conductas y que se genere un clima hostil.

### **Confianza instituyente y relacional**

Muchas veces parecía que los profesionales de la institución se resignaban al trabajo con los sujetos. Sin embargo, en lo latente habitaba cierto temor al descontrol de los estudiantes, ciertas desconfianzas guiaban las acciones que el equipo promovía. Para pensar estas cuestiones el concepto de confianza podría ser un eje de análisis fundamental. Laurence Cornu (2008) realiza algunas apreciaciones respecto a dicha temática. La autora, retoma la idea de que la confianza es una hipótesis respecto de la conducta futura del otro. Representa una apuesta, que consiste en no inquietarse respecto del no-control del otro y del tiempo (Cornu, 2008: 19).

La confianza, según Cornu, es constitutiva de todas las relaciones que se generan dentro del ámbito educativo. En la escuela, si la democracia debe ser un eje transversal a toda práctica pedagógica, la formación de sujetos democráticos cumple un rol fundamental. Desde una perspectiva que amplía los horizontes hacia la pluralidad de voces y saberes, la confianza adquiere importancia. La democracia consiste en "la confianza de los ciudadanos para que puedan ser sus propios jueces y actores de las decisiones que les conciernen". Entonces, si uno como adulto profesional, con cierto ejercicio de autoridad, no confía en el otro, en este caso el estudiante, no lo considera capaz de asumirse con responsabilidad. Si no se lo considera en sus potencialidades y se lo re-vulnerabiliza mediante el discurso y violenta con los sentidos de las palabras que se usan, ¿qué clase de subjetividades estamos formando? Nos comportamos haciendo lo opuesto a lo que promulgamos, dado que si sostenemos la desconfianza hacia el otro, sostenemos que el hombre es

violento por naturaleza e imposible de modificar. Si queremos construir una sociedad en conjunto, una sociedad igualitaria e inclusiva, debemos entrar en relación con otros que tal vez sean lo opuesto, sujetos diferentes. Por esta razón, es fundamental recurrir a la confianza. La confianza en el otro motoriza relaciones, pero también subjetividades y potencialidades. Creer en el otro es decisivo para el desarrollo de los sujetos. La idea que se hace de un estudiante, es decisiva para su progreso: por eso, la responsabilidad que recae en los profesionales educativos es grande en relación al devenir de su desarrollo.

De lo que se trata es de brindarle al sujeto confianza en sí mismo. Nunca abusar del poder con el que los sujetos nos identifican, ya sea porque seamos mayores, profesionales, con títulos, orientadores y demás. De lo que se trata es de renunciar progresivamente a ese lugar de poder en el que los sujetos nos van posicionando. De esta manera la confianza promueve caminos futuros, trayectos que sitúan al sujeto como pleno de derecho y autónomo, capaz de enfrentarse a las diversas situaciones que le plantea la vida. Y para esto es fundamental que a los estudiantes se los aloje genuinamente, construyendo espacios organizados en los que el poder no se ejerza ni la autoridad se ejercite como adoctrinamiento de los sujetos. Confiar significa pensar en la libertad del otro y de las potencialidades que este sujeto tiene para armar sus propios proyectos de vida y sus propios sentidos, superando los enunciados que en el presente lo determinan.

## **Conclusiones**

Los prejuicios y estigmatizaciones muchas veces inciden en los sentidos de los profesionales y en las intervenciones que los mismos realizan obturando las potencialidades de los sujetos y los posibles lazos que puedan construirse en la comunidad. En la puesta en escena, se evidenciaron las múltiples ideas que los estudiantes tenían y no habían sido tenidas en cuenta, así como mucho interés en participar en la toma de decisiones en lo que respecta a la institución. Creemos necesario que esto pueda ser escuchado, para lo cual es necesario que existan dispositivos de circulación de la palabra. Por eso creemos importante recuperar el AIC como espacio y recurso.

La elección de delegados estudiantiles como actividad del taller, supuso un confiar en los estudiantes, otorgarles la responsabilidad y el compromiso de elegir sus propios representantes. Una manera de que ellos mismos formen y construyan el

ámbito educativo en el que están inmersos, enmarcando la pluralidad de voces en una dimensión política-democrática. La demanda de ellos por la elección de una representante mujer dio cuenta del compromiso y la necesidad que, como sujetos activos, tienen de ser escuchados y representados. La pluralidad resonó en sus voces y el encuentro con los otros, a partir de las actividades, posibilitó otra forma habitar el aula, dando lugar a la construcción de un proyecto presente cuya direccionalidad se enmarca en un futuro más inclusivo y democrático en donde se los escuche y se los considere.

Con la reflexión sobre la experiencia, afirmamos que es necesario salirse de los determinantes tradicionales que hacen a la escuela para posibilitar que los sujetos puedan posicionarse desde otro lugar y desde un mayor grado de libertad y participación. Debemos repensar el dispositivo escolar, dado que muchos de los valores universales del mismo se encuentran en crisis de significación.

### **Referencias bibliográficas**

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). "Ética y etiqueta. Cap. 6". En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). "La construcción de legalidades como principio educativo". En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp. 23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (1999). "La confianza en las relaciones pedagógicas". En Frigerio, G.; Poggi, M.; Korinfeld, D. (Comps.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". En *Revista Segunda Época* 13, pp. 173-197.
- Meirieu, P. (2008). "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ciclo video-conferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93-107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Trilla, J. (1985). "Características de la escuela. Cap. 1". En *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela* (pp. 19-33). Barcelona: Laertes.