

Interpelaciones éticas y políticas del cuidado. Entre interrogantes y perplejidades educativas

Mónica Laura Fornasari*

Resumen

Este ensayo expresa tiempos y espacios de reflexión, un paréntesis para pensar y pensarnos en nuestros contextos educativos emergentes. A partir de las experiencias transitadas a lo largo de la pandemia (2020 y 2021), hoy nos encontramos con una serie de enigmas que interpelan los actos educativos, desde sus paradigmas, praxis y quehaceres, en ocasiones, naturalizados desde la educación tradicional moderna. Algunos interrogantes y preocupaciones sobre los entornos socioeducativos actuales nos provocan estados de perplejidades e incertidumbres por no poder vislumbrar un futuro preciso. Estas preguntas se transforman en interpelaciones sobre los acontecimientos educativos complejos, en aquellos contextos situados, atravesados por factores contingentes, praxis sociopedagógicas y condiciones psicoeducativas que condicionan a los sujetos, sus oficios de enseñar y aprender, prácticas y vínculos pedagógicos en cada escenario institucional. Este trabajo procura instalar en las agendas educativas, cuestionamientos y propuestas alternativas, abrir campos de pensamientos complejos, interrogantes, innovaciones y creaciones educativas. Planteamos otras miradas para consolidar y enriquecer una educación de calidad, desde los enfoques éticos del cuidado, basados en las perspectivas de derechos, políticas de las subjetividades y pedagogía de las alteridades. Reflexionar sobre las educaciones del porvenir nos permite resignificar/recrear los dispositivos de intervención, proyectos, programas y políticas públicas.

* Magíster en Investigación Educativa. Lic. en Psicología y Especialista en Psicología Educativa. Coordinadora del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIPE) de la Facultad de Psicología, UNC. Docente de grado y postgrado. Directora en equipos de investigación (Universidad Nacional de Córdoba y Universidad Católica de Córdoba). CE: mlfornasari@gmail.com

Palabras clave: psicoeducación, interpelaciones éticas, políticas del cuidado, praxis socioeducativas, reconfiguraciones subjetivas.

Ethical interpellations and the politics of care. Between educational questions and perplexities

Abstract

This essay expresses times and spaces for reflection, a parenthesis for thinking and thinking ourselves in our emerging educational contexts. Based on the experiences we have had throughout the pandemic (2020 and 2021), today we are faced with a series of enigmas that question educational acts, from their paradigms, praxis and tasks, sometimes naturalised from traditional modern education. Some questions and concerns about current socio-educational environments provoke states of perplexity and uncertainty, as we are unable to glimpse a precise future. These questions are transformed into interpellations on complex educational events, in those situated contexts, crossed by contingent factors, socio-educational praxis and psycho-educational conditions that condition the subjects, their teaching and learning professions, pedagogical practices and links in each institutional scenario. This work seeks to place questions and alternative proposals on educational agendas, to open up fields of complex thought, questions, innovations and educational creations. We propose other perspectives to consolidate and enrich a quality education, from the ethical approaches of care, based on the perspectives of rights, politics of subjectivities and pedagogy of otherness. Reflecting on the educations of the future allows us to redefine/recreate the devices of intervention, projects, programmes and public policies.

Keywords: psychoeducation, ethical interpellations, care policies, socio-educational praxis, subjective reconfigurations.

Interpelações éticas e a política do cuidado. Entre questões e perplexidades educativas

Resumo

Este ensaio exprime tempos e espaços de reflexão, um parêntesis para pensar e pensarmo-nos a nós próprios nos nossos contextos educativos emergentes. A partir das experiências vividas ao longo da pandemia (2020 e 2021), deparamo-nos hoje com uma série de enigmas que questionam os actos educativos, desde os seus paradigmas, praxes e tarefas, por vezes naturalizados da educação moderna tradicional. Algumas questões e inquietações sobre os ambientes socioeducativos actuais provocam estados de perplexidade e incerteza, pois não conseguimos vislumbrar um futuro preciso. Essas questões transformam-se em interpelações sobre acontecimentos educativos complexos, nesses contextos situados, atravessados por factores contingentes,



práxis socioeducativas e condições psicopedagógicas que condicionam os sujeitos, suas profissões de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas e vínculos em cada cenário institucional. Este trabalho busca colocar questões e propostas alternativas nas agendas educacionais, abrir campos de pensamento complexo, questionamentos, inovações e criações educacionais. Propomos outros olhares para consolidar e enriquecer uma educação de qualidade, a partir das abordagens éticas do cuidado, fundamentadas nas perspectivas dos direitos, da política das subjetividades e da pedagogia da alteridade. Refletir sobre as educações do futuro permite-nos redefinir/recriar os dispositivos de intervenção, os projectos, os programas e as políticas públicas.

Palavras-chave: psicoeducação, interpelações éticas, políticas de atendimento, práxis socioeducativa, reconfigurações subjectivas.

Introducción

Con este ensayo, proponemos reflexionar sobre los posicionamientos éticos, profesionales y políticos en los contextos socioeducativos actuales, atravesados por conflictos, dilemas y nuevas problemáticas emergentes (construcción de identidades y violencia de géneros; estilos de convivencias institucionales; acuerdos escolares de convivencia; educación sexual integral; consumo problemáticos y adicciones; embarazos juveniles; vivencias de desamparo y vulneración de derechos, trayectorias educativas incompletas o desintegradas, entre otros). Este análisis convoca a quienes ejercen sus prácticas docentes, desarrolladas en los diferentes escenarios y entornos educativos, como una invitación a un diálogo interdisciplinario entre las ciencias sociales (pedagogía, sociología, filosofía, antropología).

Como profesionales de la psicología, especialistas en el campo de la educación, retomamos el paradigma de la complejidad (Morin, 2000) para articularlo con los enfoques éticos de las políticas institucionales del cuidado (Fornasari, 2016 y Barbagelatta, 2005), políticas de las subjetividades (Tenti Fanfani, 2000), enmarcados en la declaración universal y en la Convención de Derechos de Niños, Niñas y Jóvenes (1989).

Para Castellano (2017), el enfoque de Derechos se fundamenta en atender a la formación integral de las infancias y juventudes, para reconocerlos como “sujetos de deseos y derechos”, porque tienen las capacidades para pensar, sentir y crear. Este enfoque se basa en cuatro principios básicos: (i) priorizar el mejor interés del niño/niña; (ii) no discriminarlos; (iii) poder opinar y participar; (iv) promover su desarrollo integral. La Convención, como dispositivo legal, promueve otras subjetividades y posiciones sociales para las infancias y juventudes. Garantiza sus derechos integrales, a partir de proponer otras prácticas y configuraciones socioculturales alternativas, interpelando desde la ética y las políticas, las relaciones del poder coercitivo.

El autor realiza tres propuestas interesantes e innovadoras para quienes trabajamos en los contextos educativos. En primer lugar, retoma la noción del “buen trato” como una necesidad de reconfigurar una humanidad con vínculos más saludables, solidarios, felices y no violentos, a partir del bienestar, la salud integral, empatía, deseos y emociones compartidas. Esta categoría se basa en procesos de mutuo reconocimiento, a partir del diálogo y entramados relacionales. En segundo término, incorpora la idea del “cuidado”, para promover el desarrollo de las autonomías subjetivas, en contextos relacionales, dialógicos y de acompañamiento. Los adultos no pueden, ni deben abandonar a los niños y niñas a su suerte individual y descontextualizada, en situaciones de vulneraciones y riesgos subjetivos. En tercer lugar, sugiere que los adultos asuman el lugar de “facilitadores de entornos”, para brindar oportunidades de tiempos y espacios nutritivos que configuren las nuevas subjetividades infantiles y juveniles.

En esta línea, Untoiglich (2013) plantea a la educación como “oportunidad subjetivante”, con dispositivos que habiliten tiempos de acogida y hospitalidad, para alojar las diversidades;

con espacios para compartir lo común y lo plural desde los vínculos intersubjetivos. Poder escuchar al otro y alojarlo desde su alteridad permite descubrirlo y comprenderlo en su singularidad. Las instituciones educativas necesitan visibilizar los deseos de aprender y enseñar, para habitar los dispositivos educativos como encuentros genuinos e intersubjetivos, para escuchar, observar y conversar, desde lo común y el reconocimiento de las diferencias; para finalmente, habilitar espacios de aprendizajes para todos/as.

Las interpelaciones educativas: ¿son posibles otras educaciones?

En este apartado, queremos definir a la Educación como un acto político, ético, social y subjetivante. Desde el paradigma de la complejidad (Morin, 2000), la tarea de educar equivale a un campo de pensamientos críticos, plurales y complejos. Desde las políticas institucionales democráticas, los proyectos y dispositivos colectivos se sostienen en praxis creadoras, reflexivas y simbolizantes. La capacidad de interpelar los modelos educativos, nos permite distinguir aquellos sistemas tradicionales de otros emergentes, como nuevas propuestas educativas y formativas en los contextos socioculturales actuales. Especialmente, después de haber atravesado las experiencias de pandemia, durante el COVID-19, entre 2020 y 2021.

Las interrogaciones entre formatos educativos tradicionales o nuevos formatos alternativos, como viejos y nuevos paradigmas, es un tema de investigación para la agenda en las políticas educativas. Aquí, se recupera la noción de “crisis educativas”, por tener diferentes connotaciones sociales, polisémicas y plurales. Para Carlos Skliar (2009), representan las ausencias de sentidos educativos/democráticos, como falta de conversaciones, perspectivas de futuros, oportunidades, herencias, transmisiones y experiencias educativas. En cambio, para Phillipe Meirieu (2016), las crisis educativas se corresponden a los procesos de construcciones democráticas, porque significan las pluralidades, los disensos, los acuerdos y los movimientos. El autor lo contrapone a los estados totalitarios con discursos únicos, verticalistas y autoritarios, que se caracterizan por la reproducción de lo mismo, en estados de completud y certezas.

Para comprender las lógicas características que se corresponden a cada uno de los paradigmas educativos, identificamos en los siguientes autores, los discursos hegemónicos y totalitarios: disciplinarios (Maldonado, 2017), bancarios (Freire, 2008), coloniales (Skliar, 2009), gramáticas institucionales (Dussel, 2016). A diferencia de los enfoques humanistas y emancipadores: democráticos, plurales y complejos (Maldonado, 2017; Meirieu, 2016; Freire, 2008 y Morin, 2000).

Cuando Maldonado (2021) propone pensar en otras educaciones o “neoeeducaciones”, surge una serie de interrogantes como posibles tópicos a seguir, pensando sobre los formatos de educación a los cuales aspiramos. Estos acontecimientos, como fenómenos socioculturales complejos de la actual época, podemos caracterizarlos como pausas, que delimitan un “entre”, que abren nuevos intersticios y provocan nuevos bordes, fronteras, entornos y

contornos psicoeducativos. Momento histórico para descubrir nuevos horizontes para crear, iluminar o interpelar las prácticas socioeducativas naturalizadas. Aquí nos conmueven los interrogantes, aún sin respuestas: ¿Podremos transformar las gramáticas instituidas?; ¿Las prácticas pedagógicas se tramitarán como praxis socioeducativas?; ¿Cuál será el porvenir educativo?; ¿Repetirlo, reconfigurarlo o crearlo?

Podemos afirmar que las praxis socioeducativas se configuran como fenómenos complejos, situados y plurales. Estos tejidos entramados entre enfoques teóricos y prácticas sociales conllevan rupturas, movimientos, transformaciones o crisis en cada acto educativo. Poder visualizar estos cambios, como oportunidades para modificar viejos paradigmas, obliga a proponer nuevos contratos pedagógicos y acuerdos institucionales. Desde esta perspectiva, resulta relevante identificar aquellos territorios, geografías, comunidades, continentes, configuraciones y entramados psicoeducativos en sus contextos socioculturales particulares. Así, por ejemplo, estamos viviendo: ¿Momentos de pausas, paréntesis o crisis educativas?; ¿La pandemia generó movimientos de rupturas y cambios frente a los viejos dispositivos de educación?; ¿Volvimos convencidos a las educaciones presenciales; o preferimos otras alternativas con educaciones virtuales o educaciones mixtas?; ¿Cómo incorporar los acontecimientos de las vidas culturales a los espacios áulicos para renovar/recrear los vínculos con los conocimientos?; ¿Podremos pensar las escuelas con nuevos tiempos, espacios y agrupamientos psicoeducativos?

La noción de rituales institucionales, como “habitus” (Bourdieu, 2005) que organizan las vidas institucionales y las experiencias pedagógicas, cobran vigencia para repensar sobre los procesos identitarios y los sentidos educativos para las nuevas generaciones en sus trayectos formativos y reconfiguraciones subjetivas. Para transformar aquellas prácticas, que hoy resultan inadecuadas y tradicionales, debemos recuperar metafóricamente las trayectorias académicas como huellas, caminos, recorridos, pasajes y travesías, desde una perspectiva compleja, que integre/articule las singularidades, grupalidades, climas institucionales y contextos socioculturales.

Ahora bien, cómo pensar los procesos de subjetivación como experiencias epistémicas de apropiación y construcción de los objetos culturales y de conocimientos, ¿Disponemos de tiempos para recomponer, pensar, tramitar y simbolizar los fenómenos socioeducativos? Los conocimientos como construcciones colectivas, proyectos interdisciplinarios, con sentidos socio-comunitarios e institucionales, resultan relevantes y desafiantes en los nuevos contextos culturales. Por lo tanto, ¿De qué modo se proponen “ritos de pasajes” y alojamiento entre niveles, ciclos y etapas?; ¿Las convivencias institucionales se construyen como jornadas de participación democrática, con dispositivos de encuentros y conversatorios entre la comunidad educativa?; ¿Podremos cambiar las lógicas de las evaluaciones productivas y sumativas como rendimiento y producto final, por procesos de aprendizajes creadores, ubicuos y significativos?

Desde los nuevos paradigmas, el pensamiento complejo (Morin, 2000) y las políticas de las subjetividades (Tenti Fanfani, 2000) ayudan a resignificar las trayectorias educativas

(escolares, terciarias o universitarias), como oportunidades y experiencias de formaciones subjetivantes. La propuesta consiste en acompañar acreditaciones socioeducativas completas, integrales y sólidas, para que nuestros estudiantes logren diseñar sus propios proyectos identitarios, para sostenerlos hacia un porvenir con esperanzas y una vida sociocultural plena.

Educación, aprendizajes y reconfiguraciones subjetivas

En nuestra propuesta, recuperamos a la educación como un acontecimiento político, ético, social, cultural y subjetivante cuando los entramados educativos se configuran como fenómenos complejos (epistémicos, cognitivos, emocionales y sociales). Pensar la educación desde esta perspectiva, equivale a un campo de construcciones de pensamientos críticos, autónomos y complejos, como praxis creadoras, emancipatorias, reflexivas y simbolizantes que habilitan las oportunidades de incorporar a las infancias y juventudes al mundo social y cultural.

El ser humano puede aprender, a partir de reconocer su incompletud existencial, cuando siente esa falta y carencia ontológica constitutiva, lo cual permite, desde las tramas sociales, expandir las posibilidades subjetivas en las experiencias de aprendizajes, resignificados como procesos de transmisión, humanización y vínculos intergeneracionales. Aquí se consolidan los acontecimientos educativos, cuando liberan de la sumisión y reproducción social. La posibilidad de aprender, permite construir interpretaciones para elaborar, transformar y otorgar nuevos sentidos sobre el mundo de la vida (pasado, presente y futuro). Las tensiones entre el paradigma educativo complejo y el paradigma de la escuela moderna presenta la dicotomía entre aprender o repetir, reproducir o producir, lo cual promueve la expansión subjetiva o la repetición mecánica. Cuando se acompañan los procesos de creación educativa (fundar, innovar, abrir, proponer), se habilitan oportunidades para liberarse de la repetición y lo heredado. La misión ética de la educación se basa en transferir el capital cultural del pasado y potenciar las transformaciones futuras de las realidades sociales, para generar expectativas de futuro, esperanza y porvenir, desde los lazos de filiación generacional.

Enfocarnos en los procesos de subjetivación, para las inscripciones identitarias, brinda oportunidades para la apertura, transformación e inauguración desde la diferencia y novedad. Son procesos de reconfiguraciones psíquicas, como formas de ser y estar en el mundo. Abrir nuevas narrativas autobiográficas, a partir de diferentes experiencias escolares, desde lo singular y lo plural, fortalece a los sujetos epistémicos, para que desarrollen procesos de autonomía, independencia y participación. El trabajo en equipo y la cooperación configuran sujetos reflexivos y autónomos, paradigma opuesto a formar sujetos pasivos, dependientes y alienados.

La educación es el espacio público que les permite a niños, niñas y jóvenes ingresar al mundo social, desde una socialización secundaria, como propuesta cultural exogámica, que

se diferencia del contexto familiar, primario y endogámico. Los procesos educativos abren las oportunidades de formar sujetos éticos, ciudadanos y autónomos; construir sus propias narrativas para separarse de lo puramente heredado; acceder al mundo simbólico, para salir de la pura acción y “pensar pensamientos” (Bleichmar, 2014).

Desde el enfoque psicoeducativo, aprender significa transitar un camino laborioso de lectura (descubrimiento), elaboración (análisis) y comprensión (expansión simbólica). Los procesos de construcción y apropiación de los objetos socioculturales, implican tolerar los estados de frustración, ansiedad, angustia, en tiempos de espera, confusión y desconcierto frente a los conflictos epistémicos, cognitivos y sociales que plantean los nuevos conocimientos para afrontar el no saber. Por eso, la educación siempre es un fenómeno complejo, cultural y social, ya que aprendemos del otro y con otros, en movimientos de aperturas hacia nuevos enigmas y, luego, momentos de resolución de las tensiones cognitivas (Bleichmar, 2014). Procesos que permiten tramitar, para elaborar, comprender y simbolizar, a partir de complejizar las expansiones representacionales psíquicas. Por otra parte, la autora plantea que la pulsión epistemofílica ayuda a apaciguar la angustia por el enigma de las problemáticas existenciales (origen, alteridad, sexualidad, muerte), y marca la relación que cada sujeto construye con el conocimiento. Nos indica que las ciencias avanzan a partir de las nuevas preguntas de la humanidad, más allá de las respuestas descubiertas.

Las instituciones educativas se configuran en el nexo entre los mundos familiares y culturales. En este paradigma, la educación debe ofrecer nuevos enunciados identificatorios y nuevas oportunidades de subjetivación. Para Aulagnier (1997) se trata de un “proyecto identificatorio” como objeto cultural atractivo y deseante, para diferenciar lo que es y se anhela ser. El acceso a los conocimientos requiere el desarrollo de los recursos simbólicos, para lo cual cada estudiante debe advenir como sujeto psíquico, desde la estructuración del narcisismo secundario y la inscripción del vínculo con la alteridad, para poder ingresar al mundo sociocultural, en su relación al otro y lo otro.

Las instituciones educativas pueden diseñar y proponer dispositivos de intervención para acompañar la complejización de las estructuras psíquicas y simbólicas. Los/as docentes como “guías culturales” (Meirieu, 2016), “facilitadores de entornos” (Castellano, 2017) o “interlocutores válidos” (Maldonado, 2017) pueden ofrecer experiencias de aprendizajes subjetivos y sociales, para provocar/guiar/acompañar las curiosidades en los procesos de lecturas, escrituras, narrativas desafiantes y novedosas. Es allí cuando comienzan a desarrollar el espíritu de descubrimiento e investigación, para formarse como sujetos epistémicos.

Por su parte, Meirieu (2016) propone que simbolizar equivale a formar entramados representacionales para desarrollar la inteligencia y el lenguaje. Trabajo que lo implica subjetivamente al sujeto, para metabolizar sus impulsos y dominar la violencia primaria. Para finalizar, afirmamos que la misión de la educación consiste en promover experiencias de aprendizajes significativos, que abran oportunidades de reconfiguraciones subjetivas para formar sujetos ciudadanos, reflexivos y emancipados. El ingreso a la cultura preserva al ser humano de sus propias pulsiones destructivas y hostiles. Cuando los sujetos ponen palabras,

pueden reconocer sus angustias y esperanzas; comprenden que no están solos, descubren sentidos colectivos, se abren a la otredad y a vínculos sin violencias, cuando aprenden a comunicarse sin agredir. Por este motivo, a continuación, definimos a las violencias descarnadas como fenómenos emergentes en estos contextos socioculturales, y procuramos reflexionar puntualmente sobre sus consecuencias.

Las violencias descarnadas como fenómenos emergentes. Algunas puntuaciones de época

Actualmente, pensar en las violencias y sus diferentes formas emergentes es tratar de comprender las complejidades del fenómeno en todas sus dimensiones, a nivel subjetivo, social, educativo, cultural y político. Según los lentes que nos ponemos, vamos a interpretar de modo diverso aquello que acontece en las problemáticas de las violencias (domésticas, sociales, escolares, institucionales y socioculturales).

El problema grave y acuciante está referido a las diferentes formas de naturalización e indiferencia frente a los sucesos violentos, en los distintos espacios e instituciones de nuestra sociedad. Cuando desde los discursos políticos y sociales se naturalizan diferentes formas de violentación sobre el otro, se expresan modos discriminatorios referidos a la etnia, sexualidad, género, estrato social, filiación partidaria y de pensamientos alternativos. La diferencia se marca como algo disruptivo y estigmatizante. El otro como diferente carga con los prejuicios sociales, que lo ubican en los mecanismos de exclusión, estigmatización y discriminación del grupo dominante. La demarcación de lo diferente expresa lo negativo y lo que se debe anular del otro.

En los espacios escolares o institucionales, observamos posiciones que naturalizan los vínculos violentos y de dominación entre pares “como un juego”, “como lo esperable”, “es un problema entre ellos”, “que lo resuelvan entre ellos”, “fue afuera de la escuela, no tenemos nada que hacer”. Todas enunciaciones que niegan y proyectan los conflictos en los otros y el afuera. De este modo, se naturalizan las distintas formas del bullying, expresadas como dominación, sometimiento, exclusión y anulación del otro. Las relaciones se basan en la ley del más fuerte, y no en interacciones sociales, enriquecedoras y nutritivas.

Sabemos que el límite de la violencia es un límite ético. Implica comprender y asumir la responsabilidad asumida frente al otro. Todo acto, palabra y gestualidad que dañe al semejante (en su dignidad, integridad física, sexual, moral o cultural) es una expresión de violencia, que como sociedad no podemos permitir ni minimizar.

Los escenarios educativos son los entornos privilegiados para aprender a convivir en sociedad. Son espacios que posibilitan comprender que la participación democrática contiene el valor de la palabra, la construcción de legalidades para internalizar las normas institucionales con sentidos sociales, la diferencia como pluralidad, la diversidad como enriquecimiento personal, social e institucional. Los acuerdos escolares de convivencias son

los dispositivos institucionales y educativos que contribuyen a la formación del ciudadano, en la medida que toda la comunidad educativa (niños, niñas, jóvenes y adultos) acuerden y respeten los valores que esas normativas representan para mejorar su convivencia y entendimiento.

Las violencias se constituyen en problemas políticos, culturales y educativos cuando nos interpelan éticamente como responsables de formar a las nuevas generaciones, futuros ciudadanos y protagonistas del porvenir social. Desde esta perspectiva, los adultos responsables a nivel familiar, educativo, social, político y cultural debemos preguntarnos sobre las posiciones que asumimos frente a los hechos/sucesos de violencias: ¿En qué medida permitimos que la violencia descarnada y simbólica provoque sufrimiento y padecimiento en nuestros niños, niñas y jóvenes, mientras sostenemos discursos fundamentados en los derechos humanos?; ¿Cuáles son nuestros modos de relación frente al otro? ¿Los escuchamos? ¿Los miramos?; ¿Reaccionamos con violencias, exabruptos, destratos?; ¿Ponemos en palabras nuestras emociones?

Enseñamos con nuestros ejemplos y nuestros estilos vinculares, más allá de nuestras prácticas discursivas. Las jóvenes generaciones aprenden de lo que observan en nuestros actos cotidianamente, y no de lo que transmitimos desde el deber ser. Comprender esto es empezar a develar las complejidades de las violencias, que no siempre son del otro, y que, a partir de nuestras funciones como adultos significativos, formamos parte desde nuestras responsabilidades.

Ética del cuidado institucional y la construcción del otro

Cuando interpelamos la ética del cuidado institucional y la construcción del otro, incorporamos el problema del cuidado en la agenda educativa como una cuestión política, social, educativa y ética. El cuidar al otro significa alojarlo en los espacios públicos y privados. Este principio rector está sostenido desde el marco jurídico-legal que define las leyes sociales fundamentales, desde un enfoque universal de derechos.

En nuestra propuesta sobre las políticas del cuidado institucional, hacemos alusión a la capacidad de proteger, acompañar, conversar e integrar las pluralidades y las trayectorias educativas en el campo educativo (Fornasari, 2021). Desde esta perspectiva, la función principal del cuidado consiste en la “anticipación”, la cual requiere sostener la apertura y disponibilidad hacia el otro, para esperarlo, protegerlo y alojarlo (Barbagelatta, 2005). Para esta autora, en el acto de cuidar, el adulto se convierte en punto de referencia, identificación y anclaje, cuando habilita los procesos de subjetivación, desde un vínculo que sostiene, nombra y adjetiva. El dispositivo del cuidado se sostiene en la construcción de sentidos sobre los acontecimientos vividos, porque permite poner palabras para calmar y tramitar las experiencias de dolor, frustración y sufrimiento. Las acciones de protección ayudan a historizar las situaciones traumáticas cuando disminuyen la angustia y, a su vez, permiten simbolizar,

comprender y tramitar los procesos psíquicos. La simbolización permite incrementar recursos psíquicos, representacionales y emocionales para afrontar situaciones de vulnerabilidad y padecimiento. Consiste en una función de apertura, habilitación y capacidad anticipatoria para construir sentidos a cada proyecto vital. La tarea sustancial en educación, consiste en habilitar a los sujetos para que logren encontrar un camino emancipatorio, desde un sentido subjetivo y existencial a sus proyectos de vida.

De este modo, como aporta Bleichmar (2014), cuando se incorpora una política institucional en la cual prevalece la cultura del cuidado hacia el otro, se conforman vínculos educativos en los que el semejante se vuelve un límite ético. Para el cuidado de los sujetos se precisan educadores que escuchen sus demandas, las problematicen y las enriquezcan desde una perspectiva formativa. Cuando entendemos al acto de cuidar como una función de “alojar al otro” en educación, necesitamos recuperar dos enfoques que resultan complementarios y enriquecedores para comprender esta cuestión. Por un lado, las políticas de la subjetividad (Tedesco, 2008), enmarcadas desde una perspectiva de derechos que promueven la formación de sujetos autónomos y reflexivos. Por otro, la constitución de sujetos éticos desde una Pedagogía de la Alteridad (Fornasari, 2016).

Cuando proponemos el enfoque desde la “ética del cuidado institucional”, recuperamos los aportes que realiza Emmanuel Levinas (2001), desde la filosofía de la otredad, con su noción sustancial del “Rostro del Otro” y los vínculos con la alteridad. Y a su vez, lo complementamos con los aportes psicoanalíticos de Silvia Bleichmar (2014), sobre la constitución psíquica de los “Sujetos Éticos”, desde los primeros tiempos psíquicos en las infancias. Estos enfoques nos ayudan a comprender que la ética se constituye a partir de la incompletud existencial del ser humano, en la necesidad del encuentro con otros, y se desarrolla a partir de las experiencias vinculares que posibilitan la inscripción con la alteridad. Esta configuración psíquica se sostiene en la capacidad para afrontar las responsabilidades y respuestas frente a la existencia del otro, como semejante.

Levinas propone el “Rostro del Otro” como categoría que se inscribe en el vínculo con las alteridades, en sus posibilidades de conmovernos en nuestra mismidad, alterarnos desde nuestra “coraza del Yo”, y fundamentalmente, sentirnos interpelados frente a su existencia. El dilema se plantea cuando expresamos indiferencias, y no logramos inscribirlo al otro como Otro (Bleichmar, 2014). Negamos su existencia y su presencia desde su alteridad. Aquí, el anonimato visibiliza las situaciones de vulnerabilidad sociocultural, como expresiones de desprotección y desamparo.

Este paradigma nos interpela sobre las problemáticas socioeducativas del bien común (lo colectivo y plural) y las segregaciones (exclusiones e indiferencias). Cómo hacer visible lo invisible, desde las tramas vinculares que habiliten encuentros nutritivos y formativos. En este nivel de análisis, recuperamos la noción de “acontecimiento” (Badiou, 1999), para entender las complejidades de las tramas educativas emergentes. Para este filósofo, el acontecimiento representa un fenómeno sociocultural disruptivo, que inaugura la novedad y la sorpresa. Es un proceso que irrumpe para modificar el curso “natural” de los fenómenos

sociales. Rompe con lo naturalizado e instituido, incorpora la pregunta y el desplazamiento de las prácticas habituales en la vida cotidiana. Categoría interesante para interpelar los dispositivos pedagógicos tradicionales, que se repiten y asimilan en las instituciones educativas, sin reflexiones o cuestionamientos.

Cuando incorporamos el enfoque del “cuidado institucional”, hacemos referencias a las disponibilidades de alojar, proteger y cobijar, desde la oportunidad de “anticipar”, para brindar espacios de contención y acompañamiento socioeducativos. Propone encuentros dialógicos, con matrices vinculares sólidas (grupalidad y reconocimiento), elaborar sentidos educativos, promover simbolizaciones (tramitar, comprender, articular) para configurar sujetos epistémicos. Estas políticas institucionales del cuidado se encuadran en el paradigma de la “Pedagogía de la Alteridad” para formar sujetos de derechos, sujetos éticos, desde la justicia educativa y políticas de inclusión universal (Fornasari, 2016).

Este paradigma se articula con las “Políticas de la Subjetividad” (Tenti Fanfani, 2000) para habitar los espacios educativos y formar sujetos ciudadanos, autónomos y reflexivos. Sujetos que consoliden sus oficios de ser estudiantes (Maldonado y Fornasari, 2021; Perrenoud, 2006), para construir sentidos educativos, desde la emancipación intelectual y el protagonismo estudiantil (activo, comprometido y participativo).

Las políticas institucionales del cuidado incorporan estrategias de intervención para el reconocimiento, las conversaciones y pluralidades. Experiencias para pensar, construir, proponer, conectar y enlazar, como nuevas configuraciones y entramados, a partir de tejer redes, tejidos y tramas (grupos, tiempos y espacios). Las matrices vinculares y emocionales se constituyen como partes constitutivas de los procesos educativos.

Desde el enfoque psicoeducativo, proponemos escuchar y alojar los síntomas, malestares y sufrimientos que se despliegan en los escenarios educativos. Reconquistar los momentos de disfrute y alegría en los procesos de aprendizajes, para consolidar trayectorias académicas sólidas y placenteras. Resulta necesario recuperar las experiencias positivas y saludables, más allá de la falta y de incompletud existencial que nos atraviesa.

Las políticas éticas del cuidado institucional nos plantean desafíos para abordar las nuevas problemáticas emergentes en los escenarios institucionales. Cuando explicitamos la vida emocional en los procesos subjetivos, le damos vida a las instituciones, a partir de comprender los oficios de aprender y enseñar, que se configuran en un vínculo y contrato pedagógico. El enfoque institucional del cuidado, nos remite a la noción de “Tacto Pedagógico” (Daitter, 2013), para diseñar dispositivos de acompañamiento (escuchas, miradas, pequeños gestos y conexiones hacia el otro). Se trata de estrategias de intervención que habiliten tiempos y espacios para pensar/pensarnos, sentir y hacer. Acontecimientos éticos y psicoeducativos para elaborar, simbolizar y actuar, desde la sensibilidad, presencia, empatía y vínculos amorosos en el campo educativo. La tarea de educar requiere dedicación, tiempos y esfuerzos. De este modo, los adultos significativos son aquellos que asumen la responsabilidad de cuidar y tienen la disponibilidad subjetiva para que las nuevas generaciones, desde sus propias

singularidades en formación, logren transformarse y consolidarse como sujetos culturales integrados, desde una ciudadanía social, activa y participativa.

Algunas propuestas a modo de reflexiones finales

Para concluir con este artículo, queremos retomar algunos interrogantes iniciales y reflexionar sobre los contextos educativos actuales, para interpelarnos sobre las educaciones del porvenir. Algunas preguntas que nos convocan a seguir investigando/pensando: ¿Momento de pausa, paréntesis o crisis educativas?; ¿En las educaciones del futuro vamos a transformar o sostener las gramáticas escolares?; ¿Sostenemos sus dinámicas, culturas y formatos tradicionales o surgirán nuevas formas de educación?; ¿La pandemia generó movimientos de rupturas y cambios frente a los viejos dispositivos de educación?; ¿Volvemos convencidos a la educación presencial o preferimos educaciones virtuales o mixtas?; ¿Cómo incorporar las vidas culturales a los espacios áulicos para renovar/recrear los vínculos con los conocimientos?; ¿Podemos pensar las escuelas con nuevos tiempos, espacios y agrupamientos socioeducativos?

Para reformar la educación debemos transformar nuestras formas de mirar, pensar y abordar los procesos educativos. Cambiar los lentes de nuestras interpretaciones, lecturas y comprensiones. En este cierre, deseamos recuperar y reproducir algunas propuestas, ideas y alternativas, de nuestra autoría, para incluirlos como recomendaciones en las agendas públicas y políticas educativas (nota periodística de Mariana Otero, *La Voz del Interior*, con fecha 20/09/2021):

- La construcción de conocimientos debe alentar procesos colectivos, proyectos interdisciplinarios, con sentidos sociales y comunitarios.
- Escuelas, familias y sociedades en nuevas alianzas y acuerdos, desde comunicaciones fluidas, constructivas y en diálogos permanentes.
- Desarrollar prácticas educativas democráticas, participativas, plurales y con nuevos sentidos socio-culturales, con proyectos de intervenciones sociocomunitarios. Habilitar espacios de participación, consulta y propuestas de intervención.
- Vincularnos al otro (estudiantes, familiares y docentes), desde la posibilidad del descubrimiento y encuentro, para evitar viejas prácticas de prejuicios, etiquetamientos o rotulaciones, que garantizan sus fracasos educativos.
- Formar sujetos ciudadanos, protagonistas y reflexivos, para que aprendan a pensarse, expresarse y hacer, con autonomía y compromiso social.
- Fortalecer las tramas vinculares, desde las expresiones y comprensiones de los estados emocionales emergentes. Ponerle palabras a los afectos y emociones, como parte de los aprendizajes sociales y de convivencias escolares.

- Aprender y enseñar a escuchar al otro, a los que piensan diferente, al malestar, a los aportes de cada uno.
- Incorporar la investigación y formulación de preguntas sobre las problemáticas emergentes y actuales.
- Implementar el método dialógico. Las conversaciones como dispositivos pedagógicos del encuentro y acontecimiento educativo.
- Fortalecer las redes y tramas grupales e institucionales para alojar a todos sus miembros.
- Promover la creatividad y el desarrollo de recursos epistémicos, emocionales y sociales, como parte de una educación integral y saludable.
- Sostener el aprender a aprender, para modificar las viejas prácticas de las escuelas tradicionales, basada en el “repetir”: lo que dice el docente, los libros; o bien, quedarse de curso, sin comprender ni apropiarse de contenidos significativos y valiosos para la vida cultural.
- Es imprescindible que niños, niñas y jóvenes tengan acceso a los recursos tecnológicos y conectividades, para incorporarse a los espacios educativos, en términos de igualdad de oportunidades para la calidad e inclusión educativa universal.

Las convivencias escolares se han modificado con los encuentros virtuales, pero si pueden sostener las miradas de reconocimiento y las escuchas atentas, logran fortalecer las culturas del cuidado institucional para alojar e integrar a niños, niñas y jóvenes a los espacios socioeducativos. Configuran experiencias psicoeducativas de convivencias alternativas y diferentes.

Para finalizar, queremos destacar que resulta imprescindible acompañar las trayectorias educativas, para recuperarlas como procesos complejos, dinámicos y contingentes, ya que representan caminos, travesías y huellas como procesos continuos/completos o fragmentados/discontinuos (Terigi, 2009) que requieren recorridos curriculares que integren las experiencias singulares, institucionales, grupales, culturales y sociofamiliares.

La posibilidad de entender y comprender la complejidad de los procesos socioeducativos y psicoeducativos interpela la capacidad de significar/interpretar lo acontecido, como aquellos fenómenos desconocidos, que irrumpen y dislocan lo naturalizado en los escenarios educativos. Esto requiere la construcción de lecturas posibles y alternativas, desde encuentros intersubjetivos de participación cooperativa y acciones dialógicas. La apropiación de nuevos sentidos, evidencias y orientaciones se fundan en la disponibilidad de escuchar de otro modo, si logramos transformar las corazas que estructuran nuestros lenguajes y estilos de comunicación. Momentos para pensarnos sobre las responsabilidades que las escuelas y todas las instituciones educativas tienen en la formación de las subjetividades e identidades de niños, niñas y jóvenes. Las nuevas infancias y culturas juveniles necesitan “otras” escuelas,

acorde a las nuevas épocas. Instituciones flexibles, dinámicas y abiertas a las nuevas contingencias e interpelaciones de las transformaciones socioculturales.

Referencias bibliográficas

- Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos aires: Amorrortu.
- Badiou, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Barbagelatta, N. (2005). *El cuidado del otro. Cine y Formación Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bleichmar, S. (2014). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. 6° edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castellano, J.J. (2017). *La revolución de los vínculos (Niñas, niños y jóvenes como sujetos de derechos)*. Córdoba: Alción Editora.
- Daitter, L. (2013). *Creo luego enseño. Claves para comprender la relación educativa*. Corrientes: Librería de Corrientes.
- Dussel, I. (2016). La forma escolar y el malestar educativo. Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Primer Módulo, Clase 4. Cohorte 14.
- Fornasari, M. (2021). Aprendizajes y reconocimiento de alteridades en escenarios universitarios. Dispositivos de intervención psicoeducativos. *SIMBIOSIS. Revista de Educación y Psicología*. Vol. 1, N° 1, (pp. 22-34). México. DOI: <https://doi.org/10.59993/simbiosis.v1i1.2>. Recuperado de: <https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/14/11>
- Fornasari, M. (2016). *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.
- Maldonado, H. y Fornasari, M. (2021). *Aprendizajes universitarios en tiempos de pandemia. Estrategias de intervención psicoeducativas*. Córdoba: Ferreyra Editor.
- Maldonado, H. (2021). Aprender y enseñar antes, durante y después del Covid-19. La pandemia como catalizador de contextos tecno-culturales en el campo educativo. *Revista Nueva Hegemonía*, N° 8. Lima, Perú.
- Maldonado, H. (2017). *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas*. Córdoba: Brujas.

- Meirieu, P. (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz: Plural Editores.
- Otero, M. (20/09/21). Pospandemia: avanza la metamorfosis del sistema educativo. *La Voz del Interior*. Recuperado de: <https://www.pressreader.com/argentina/la-voz-del-interior/20210920/281487869487599>
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. España: Editorial Popular.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2000). *La escuela constructora de subjetividad*. Buenos Aires: Lozada. UNICEF.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos aires: Noveduc.