

INTERSUBJETIVIDAD PEDAGÓGICA

Graciela Castilla (Universidad Nacional del Comahue)*
gcastilla@speedy.com.ar

Recibido: 1/08/2012 Aceptado 18/11/2012

Resumen

Los altos índices de dificultades en el proceso de aprendizaje, repitencia, sobreedad y deserción que se registran en Argentina y particularmente en la escuela media estatal de la Provincia de Neuquén, dieron origen a la preocupación de abocarse al estudio del fracaso escolar. Se aborda dicha problemática desde el concepto de riesgo educativo, entendido como antesala del fracaso escolar y pensado no como una propiedad del sujeto sino como proceso que se construye en el complejo entramado de decisiones pedagógicas. En este sentido se entiende el riesgo educativo como una construcción social ligada al concepto de educabilidad.

La teoría Socio Histórica permite reconocer que las condiciones de educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Situaciones que son posibles o no de producir desarrollo, según sea la naturaleza del vínculo intersubjetivo.

Desde este marco se recupera el concepto vygotkiano de “intersubjetividad” y el de relación intersubjetiva como condición para que el alumno se apropie de herramientas culturales que permitan constituirse como sujeto de y en la cultura.

Por último, para dar cuenta de lo que se considera es una condición de las prácticas pedagógicas que contribuye a prevenir el riesgo educativo, se esboza el concepto de “intersubjetividad pedagógica”.

Palabras claves

Fracaso escolar – Riesgo educativo – Educabilidad – Intersubjetividad Pedagógica – Aprendizaje.

* Magister en Didáctica. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Profesora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

Abstract

High rates of difficulties in the process of learning, repetition, sobreedad and dropouts are recorded in Argentina and particularly State Middle School of the province of Neuquén, gave rise to the concern of tackle to the study of school failure. Such a problem is approached from the concept of risk education, understood as a prelude to failure school and intended not as a property of the subject, but as a process that builds in the pedagogical decisions into complex. In this sense refers to the educational risk as a social construction linked to the concept of educability.

Socio historical theory allows you to recognize that the conditions of educability will always depend on the nature of the situation which is the subject. Situations that are possible or not produce development, depending on the nature of the inter-subjective link.

From this framework retrieves the concept "intersubjectivity" vigotskyano and the intersubjective as a condition relationship so that the student is appropriated cultural tools that allow establishing itself as a subject and in the culture.

Finally, to account for what is considered it is a condition of pedagogical practices that it contributes to preventing educational risk, outlines the concept of "educational intersubjectivity".

Key words

School failure – Educational risk – Educability – Intersubjectivity teaching – Learning.

Presentación

La preocupación por estudiar e indagar las relaciones intersubjetivas y su vinculación con el riesgo educativo en instituciones del nivel medio resulta de interrogantes / inquietudes que surgieron de la investigación que estudiaba "La construcción del riesgo educativo desde el decir y el hacer de los protagonistas institucionales" (1). Los altos índices de dificultades en el proceso de aprendizaje, repitencia, sobreedad y deserción que se registran en Argentina y particularmente en la escuela media estatal de la Provincia de Neuquén (2), dieron origen a la preocupación de abocarse al estudio del fracaso escolar. La investigación actual continúa investigando la construcción del riesgo educativo ligado al concepto de educabilidad y considerando el mismo como categoría que se construye en el ámbito de la institución escolar.

El término riesgo educativo, aunque sea tal vez discutible desde los ámbitos de análisis que lo consideran como un rótulo construido social e institucionalmente, puede resultar directo y claro a fin de dar cuenta del conjunto de condiciones de educabilidad que en el proceso escolar llevan al alumno a la situación de vulnerabilidad y de desprotección respecto a las exigencias del sistema educativo. Estudiar el "riesgo educativo" es pensar en una categoría que forma parte de un proceso cultural y no en una propiedad del sujeto. No se considera que la situación de riesgo sea atribuida a desventajas socioculturales,

ni a deficiencias intelectuales tal como se señalara en los análisis tradicionales, sino de reconocer en la realidad que no sólo fracasan los grupos sociales marginados, sino que también es una problemática que abarca a sectores medios y altos de la sociedad. Cuando se habla de riesgo, se habla de predicción, de la posibilidad de anticiparse a que un hecho suceda. El fenómeno pedagógico del riesgo educativo tiene una doble ligazón que entrelaza las prácticas de enseñanza y aprendizaje con las formaciones culturales más amplias que son parte de la escuela como institución.

Cabe destacar, que el riesgo educativo es generado por una compleja trama de definiciones pedagógicas que surgen tanto en un nivel macro como en un nivel micro más próximo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, el riesgo educativo se comprende como un efecto de la interacción del alumno con la escuela, y a través de ella con la sociedad y la cultura. (Castilla G., Picca R. y Bulfon P. 2012)(3).

Hablar de “construcción” del riesgo educativo es pensarlo como resultado del entramado de múltiples prácticas escolares – llevadas a cabo por sujetos que portan diferentes representaciones del fracaso escolar– atravesadas por el contexto sociopolítico y cultural en las que se inscriben.

Como resultado del análisis de todos los aspectos estudiados, en dos escuelas medias de la ciudad de Neuquén, se construye como categoría teórica *la invisibilidad del sujeto alumno*.

En el sentido de “(...) categoría hermenéutica que se hace cargo de la interpretación de un fenómeno contradictorio que consiste en existir, en ser-ahí y, al mismo tiempo, en no ser visto/percibido u oído/ escuchado”. (Bourdin, 2010: 17)

Esto es, advertir que el sujeto es pensado como el alumno esperado siendo parte de una mirada de homogeneidad, desplazándose el sujeto del aprendizaje en su singularidad, en pos de su real inclusión. Se destaca una suerte de *invisibilización*, desplazamiento / dislocación (4) del sujeto, expresión de un efecto de corrimiento de los lugares tradicionales en que el alumno era interpelado. Se lo representa como sujeto colectivo, el cual es mirado a partir de lo que no posee, de sus incapacidades, de lo que no puede realizar, apelando siempre a diversas explicaciones: familiares, económicas, educativas etc. Ese sujeto alumno/adolescente no está presente como sujeto real, es decir en tanto sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto; sujeto como conjunto de procesos psíquicos puestos en práctica, en las relaciones con los otros y consigo mismo (Bernard Charlotte, 2006). Ahora bien, cabe destacar, que si bien se pone la lente sobre el sujeto que aprende, no se puede dejar de observar las características del vínculo intersubjetivo, fundamental en el proceso de aprendizaje. El desdibujamiento que opera sobre el vínculo promueve nuevas interpelaciones, nuevas investigaciones sobre las condiciones educativas y sobre los sujetos en ese vínculo así como el efecto subjetivo que se produce dentro de las instituciones escolares actuales. Dentro

de esta problemática es que se propone continuar investigando *las relaciones intersubjetivas que se generan entre los actores institucionales y su vinculación con el riesgo educativo* (5). Se plantea indagar la textura del vínculo y su producción en el marco de la institución escolar. Se distingue la responsabilidad pedagógica que tiene la escuela en construir condiciones de riesgo educativo, y por el contrario, considerar la misma como un espacio privilegiado en generar situaciones de educabilidad en función de la promoción del desarrollo del sujeto. La práctica educativa configura una forma particular de interacción mediada semióticamente, orientada a facilitar a quienes participan en ella, el acceso a un conjunto de posibilidades fundamentales para su desarrollo personal y social. Desde el punto de vista de este estudio interesa resaltar dos niveles de mediación. Uno, el contextual, en tanto los alumnos son partícipes de una actividad socialmente organizada –la práctica educativa– y otro nivel, el interpersonal, vinculado a las relaciones de intersubjetividad del alumno con el docente y con sus pares.

La investigación se enmarca en la Psicología Educacional inscribiéndose en un enfoque cualitativo con una orientación de tipo etnográfico. La escuela como contexto social y cultural es la que determina las formas de interacción que se producen, permitiendo analizar y comprender los modos de relaciones intersubjetivas dentro la institución. Coherentes con este enfoque metodológico se seleccionan para la recolección de la información, la observación de diferentes clases disciplinares en dos períodos distintos (junio-agosto) y entrevistas semiestructuradas, a docentes, directivos, asesor pedagógico y estudiantes (informantes claves).

Dichos instrumentos posibilitan recuperar los procesos en los que están involucrados los participantes, pues se cree que es posible comprender las relaciones intersubjetivas a través de sus versiones, explicaciones, descripciones, sus acciones discursivas, y el significado que los protagonistas le otorgan. El estudio de caso es adecuado para un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos, por ello se circunscribe el proyecto a indagar en profundidad en una escuela pública de nivel medio, de horario diurno, radio suburbano de la ciudad de Neuquén capital, con una población estudiantil heterogénea en cuanto a su nivel socio económico cultural. El estudio se llevó a cabo en dos cursos; tercero y cuarto año de la institución seleccionada.

Anclaje teórico

Cuando se comienza a interrogar por la textura del vínculo pedagógico, se recurre al concepto de intersubjetividad anclado en la teoría vygotskiana. La teoría Socio Histórica contribuye a fundamentar esta investigación educativa, a fin de evitar un tratamiento fragmentado de la realidad que nos interesa estudiar, a no cristalizar el fenómeno o proceso objeto de estudio. Invita también

a indagar acerca de todos los aspectos que intervienen y a no perder de vista su dimensión “espacio temporal” en tanto fenómeno cultural.

El marco vigotskyano permite reconocer que las condiciones de educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto, a partir de la consideración de la interacción social y la actividad semiótica. El escenario sociocultural específico que fue alcanzando un interés creciente para Vygotski fue el contexto institucional de la escolarización formal. La escuela y el docente en particular, son considerados como posibilitadores de la creación de vínculos afectivos interpersonales, en el que se ponen en juego sentimientos, motivaciones y expectativas de los alumnos y los profesores.

Desde este marco, se parte de la convicción de que el aprendizaje se produce a partir del encuentro intersubjetivo, donde el docente y el /los alumnos comparten la definición de la situación que los convoca. Wertsch (1988) considera que “la intersubjetividad” se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de una situación. A partir de esta posición, la intersubjetividad se construye en el marco de la acción y de la actividad que realizan conjuntamente las personas. Este encuadre es el que permite la posibilidad de elaborar significados compartidos. La noción de intersubjetividad expuesta por Wertsch parte de la conceptualización realizada por Rommetveit (Wertsch 1988: 170) y sus colaboradores, en su aproximación al estudio de la comunicación humana. Para este autor, “... el habla sirve... para crear una realidad social, temporalmente compartida (...) la comunicación trasciende los mundos privados” de los participantes y establece lo que podríamos llamar “estados de intersubjetividad”. Para Rogoff (1990), existen variedad de formas y modos de organización de la intersubjetividad, dependiendo de las infinitas posibilidades de encuentros comunicativos, en relaciones simétricas y asimétricas. Considera la intersubjetividad como una condición presunta o preexistente para la comunicación y el pensamiento compartido, que da origen a la apropiación individual. En tanto, Smolka (1997) permite repensar la interacción como un proceso dialéctico de adhesión/oposición, o de fusión/diferenciación, más allá de una mera progresión de acuerdos y simetría en la relación, y lleva a replantear la esencia de la intersubjetividad en términos de reciprocidad, de alternancia y de complementariedad.

Se reconoce que el concepto de “intersubjetividad” presenta diferentes significados, ya sea por los diversos cuerpos teóricos que lo abordan o por los diferentes autores que retoman dicho concepto, por lo que constituye hoy un término generalizado y ambiguo en su significado. Sin embargo, todas coinciden en ciertos atributos que hacen a la esencia del concepto y tiene que ver con expresiones como “entendimiento mutuo”, “comprensiones compartidas”, “significados compartidos”.

Es indudable que esas propiedades hacen a la naturaleza del concepto, pero en el encuadre de la investigación es necesario redefinir el concepto

de intersubjetividad, por lo que se elabora el concepto de “*intersubjetividad pedagógica*”. Se pretende construir un concepto teórico ajustado y potente que permita dar cuenta de una condición indispensable de la tarea educativa a fin de prevenir situaciones de riesgo educativo. “Los conceptos pueden ser considerados un camino de ordenamiento teórico de los hechos y relaciones y procesos sociales, debiendo ser, en la conformación con el campo empírico, permanentemente recreados y reconstruidos”. (Souza Minayo 2009: 146)

Intersubjetividad Pedagógica fundada en la igualdad ontológica

Se define Intersubjetividad pedagógica como “encuentro entre sujetos involucrados en un proceso de construcción conjunta de la subjetividad, situados en un espacio y tiempo escolar determinado”. Toda práctica educativa está orientada por principios filosóficos y epistemológicos que producen efectos en los sujetos participantes, de allí que este modo especial de interacción que constituye la intersubjetividad pedagógica se sustente en el principio filosófico de igualdad ontológica. (6)

En este sentido retomamos a Bordoli E. (2006: 200) cuando señala:

(...) la igualdad de los sujetos debe ser afirmada como una relación esencial, sustantiva y no predicativa. O sea, la igualdad entre los hombres es del orden de la necesidad del ser (...) igualdad formulada como condición inherente al sujeto, como necesidad ontológica.

Así mismo Ranciere (2007: 98) expresa “La igualdad de las inteligencias es el vínculo común del género humano, la condición necesaria y suficiente para que exista una sociedad de hombres”.

A partir de reconocer la igualdad como principio filosófico de la intersubjetividad pedagógica se podrán explicitar algunos aspectos que permiten esclarecer mejor el concepto. Cabe aclarar que estos aspectos se enlazan en la complejidad (7) del concepto y sólo a los fines del análisis se discriminan por separado. Así mismo, cada uno se desarrolla someramente, reconociendo la necesidad de seguir profundizándolos.

Dimensiones del concepto

-Relación asimétrica

La asimetría es una dimensión necesaria en el proceso de intersubjetividad pedagógica. Rastreando en la teoría socio histórica, encontramos que en el concepto mismo de aprendizaje se hace referencia a la asimetría. Vygotski refiere al concepto de aprendizaje utilizando el término ruso *obuchenie* (8), que implica la relación entre el “proceso de enseñanza y aprendizaje”, como relación donde se involucra en el mismo proceso tanto al que enseña como al que aprende. Cuando este proceso ocurre en el contexto escolar, se realiza

la intencionalidad deliberada del educador en promover las condiciones para que se produzca el avance en el desarrollo del sujeto alumno. De este modo, se hace hincapié en cómo Vygotski da cuenta de la asimetría cuando realza la importancia que le otorga en la relación a un otro más capaz que acompañe en el proceso de internalización de los instrumentos mediacionales. En este sentido, Fenstermacher, G. (1989: 153) refiere a la dependencia ontológica entre ambos conceptos, así como a la asimetría necesaria entre docente y alumno cuando define a la enseñanza como un acto que ocurre entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra– comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimientos o habilidades de una a otra. Esta relación es necesariamente asimétrica ya que supone diferentes responsabilidades, los docentes tienen la responsabilidad de proporcionar los medios y crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje mientras que el alumno tiene la responsabilidad de asumir la tarea de aprender.

- Confluencia de aspectos afectivos y socio cognitivos

El proceso de intersubjetividad pedagógica mediado por contenidos culturales / curriculares involucra a los sujetos de la relación tanto desde lo afectivo como desde lo cognitivo.

El afecto compartido, traducido en el reconocimiento de ambos, impulsa y se enlaza con la finalidad cognitiva de acompañar al alumno en el tránsito hacia una mayor autonomía en el pensamiento y la acción, proveyéndolo de herramientas que le permitan una lectura más enriquecedora de la realidad. Vygotski (2001) expresa “hace falta una afinidad interna entre el educador y el educando, hace falta su cercanía en los sentimientos, en los conceptos”. En este sentido refiere al lugar que tiene el afecto en la relación pedagógica como condición para el desarrollo del sujeto.

Como es conocido, (...) la separación del lado intelectual de nuestra conciencia de su lado afectivo volitivo es una de las características esenciales de toda la Psicología tradicional. El pensamiento queda inevitablemente separado de toda la plenitud existencial de la vida, de las inclinaciones vitales, de los intereses, de las tendencias del hombre pensante. Aquel que separe, desde el principio mismo, al pensamiento del afecto, cerró para siempre el camino hacia la explicación de las causas del pensamiento mismo. (Vygotski, 1993: 24).

Considerar la confluencia de lo afectivo/cognitivo nos remite a la esencia misma de la enseñanza que tiene que ver con la tarea de la transmisión (9) como “modalidad de relación con el otro inseparablemente” tal como lo plantea Cornu (2004: 28). “Construir al sujeto es primero plantearlo/presentarlo como tal, reconocerlo sin justamente pretender fabricarlo de pies a cabeza como si fuera un objeto. Es no sólo despertar su curiosidad, su espíritu: es instituirlo como sujeto del conocer.” (Cornu, 2004: 29).

La transmisión implica no descuidar el lugar del contenido como instrumento de mediación, pero ese contenido está acompañando de un plus que lo trasciende y que tiene que ver con la creación de un vínculo socioafectivo. En este sentido, retomamos las palabras de Martinis que refieren al lugar del docente en la transmisión, como enseñante que deja marcas en la subjetividad de sus alumnos:

Urge recordar que un Maestro (así con mayúscula, llámese maestro, profesor, educador, adulto) es aquel capaz de dejar una huella. Esta huella tiene que ver con transmitir algo, a la vez que se establece un vínculo. La posibilidad de dejar una huella tiene que ver con eso que se trasmite pero sobre todo con el vínculo que se establece. El tema es que en términos pedagógicos, el vínculo no tiene sentido sin un objeto de conocimiento. (Martinis, 2006: 268).

Recuperar la transmisión implica revalorizar el lugar del docente en la relación pedagógica, ya que constituye un eslabón imprescindible en la cadena de responsabilidades de crear las mejores condiciones socio/afectivo/cognitivas que posibiliten la producción del deseo de aprender en el alumno. Transmisión que implica entrega, que se ejerce como un don (10), que tiene la posibilidad de dar lo que se sabe/ lo que se tiene, sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. Se podría pensar en la consideración de un educador que conlleva un gesto de generosidad intelectual. De tal modo que el encuentro pedagógico (Frigerio, 2006) aparece como una acción hospitalaria, de acogida al recién llegado, al extranjero. Y desde esta respuesta al otro, el vínculo pedagógico surgirá como una relación constitutivamente ética.

El concepto de transmisión se enlaza con el de autoridad pedagógica que desarrollamos en el siguiente apartado.

Autoridad responsable

El proceso de intersubjetividad pedagógica necesariamente se funda en una autoridad responsable. La autoridad pedagógica puede generar o no la posibilidad que se produzca el encuentro intersubjetivo. En este sentido, cuando la autoridad es entendida sólo deontológicamente no genera vínculo intersubjetivo, mientras que entendida como relación y sustentada en los principios filosóficos de igualdad y de responsabilidad (11), es posibilitadora del vínculo intersubjetivo. En este sentido, la propuesta autoridad/igualdad/responsabilidad permite generar nuevos sentidos al ejercicio de la autoridad en la institución educativa.

El planteamiento ético de Levinas permite enmarcar nuestra mirada respecto a qué se entiende como autoridad responsable. Levinas plantea la responsabilidad para con los demás como algo inherente a la condición humana. "En la interacción, la sola presencia y proximidad del Otro me invoca la necesidad de ocuparme de él en toda su singularidad" (Levinas, 1977)

La responsabilidad presenta un carácter intersubjetivo, en la medida que somos responsables porque debemos responder ante otros.

El pensamiento es atención al otro, respuesta a su rostro, búsqueda de la comunicación, consideración de las dificultades del otro. La cercanía hacia el otro no es para conocerlo, sino para mantener una relación ética en el sentido de que el otro me afecta y me importa, por lo que me exige que me encargue de él, incluso antes de que yo lo elija. Por tanto no podemos guardar distancia con el otro. El otro es el origen de la responsabilidad. (Levinas, 1977).

La responsabilidad es inherente al vínculo asimétrico con el alumno. El carácter desigual de la relación es uno de los fundamentos de la responsabilidad. En la relación pedagógica el docente asume la autoridad ya no como mandato o imposición o jerarquía de unos sobre otros, ni tampoco desde la posición de un adulto que, por ocupar el lugar del docente, considere estar en superioridad sobre el alumno. Una relación de autoridad donde se guarde “la asimetría que necesita toda transmisión”, pero a la vez que haga posible que se establezca una relación de igualdad. (Greco B. 2007: 73).

La base de la autoridad pedagógica es el reconocimiento de ambos en la relación. Requiere de ser mirado como tal por otros, para que la autoridad pueda ejercerse. Como expresa Honneth (en Cornu, 2008: 140).

Se trata de dos reconocimientos (...) 1) la consideración del otro como no igual, incluso en la diferencia de saber 2) el reconocimiento de que el otro es mi semejante, aunque sea otro. Ambos reconocimientos son posibles en la escuela, incluso como lugar de una autoridad pensada como garante y protectora. No son posibles, sino que también son el principio de una puesta en común emancipadora.

Greco B. (2007) subraya el carácter político del acto de educar y convoca a pensar la autoridad en términos de una subjetivación emancipadora que acontece a través de la palabra y de sus formas de circulación en las escuelas como productoras de subjetividades y de relaciones intersubjetivas. La autoridad responsable es la que le da acogida, hospitalidad (12) al alumno aceptándolo y reconociéndolo en su singularidad. Autoridad pedagógica que además de proporcionar el conocimiento posibilita una relación con el saber, como señala Diker, “la eficacia de la transmisión se juega, antes bien, en el acto mismo de enlazamiento, en ese movimiento de inscripción y des-inscripción que habilita, y en la creencia en la autoridad de aquellos que transmiten” (Diker, 2004: 228).

El alumno percibe el reconocimiento del docente a partir de la mirada, el gesto, la palabra que lo habilita como sujeto singular a pensar y a desplegarse en todas sus posibilidades. En este sentido Ricoeur (Frigerio, 2005) distingue que sin el reconocimiento el conocimiento no es posible.

El reconocimiento del docente en las posibilidades cognitivas del alumno genera en el mismo el sentimiento de confianza y seguridad, condición importante para fortalecer su vínculo con el saber así como la de provocar el deseo de aprender.

Tracción del deseo de aprender

Esta dimensión se enlaza con todos los otros aspectos que se vienen desarrollando y en estricta relación con la intervención del docente desde su lugar de autoridad pedagógica. El proceso de intersubjetividad implica una oferta de sentido de los objetos culturales, que proporciona el docente desde su lugar de autoridad responsable. Una oferta que es del orden del vínculo con el saber. Oferta que implica exigencia de trabajo cognitivo colocando al alumno en el lugar de la posibilidad. Exigencia a pensar, porque se parte del reconocimiento de que él es capaz.

El espacio del vínculo es un espacio de cuidado del otro y, a la vez, de exigencia. (...) La exigencia tiene que ver con la tensión que se introduce en la relación cuando se desafía al otro a hacerse cargo de la potencia de desarrollo de una inteligencia de la que es portador. Ahí reside el misterio de una forma de relación entre sujetos que se resiste a ser atrapada por cualquier anticipación acerca de sus resultados y por cualquier "cálculo educativo", por más bienintencionado que sea. (Martinis, 2006).

El docente posibilita la construcción de la novedad, creando las condiciones que permitan al alumno implicarse/ involucrarse en su propio aprendizaje.

Veamos el camino recorrido

El estudio del fracaso escolar en el nivel medio, es el propósito que orienta al equipo de investigación desde sus inicios en el año 2005. Se abordó dicha indagación desde la categoría de riesgo educativo que reclama el análisis de las condiciones institucionales que hacen posible el aprendizaje.

En el trabajo de campo realizado en escuelas de nivel medio urbanas y suburbanas de la ciudad de Neuquén, se advirtió que el desdibujamiento del sujeto alumno en su singularidad y por consiguiente la disolución del vínculo intersubjetivo en la relación pedagógica, generan riesgo educativo. Muchas veces la experiencia pedagógica se sustenta en la conceptualización del alumno como sujeto colectivo en tanto se forja un distanciamiento entre las necesidades reales de los sujetos y lo que la escuela ofrece, entre las posibilidades del sujeto y las demandas de lo escolar. Esta concepción que fundamenta la práctica pedagógica impacta en la trayectoria escolar y social del alumno. Este tipo de pensamiento expresado de modo sutil es eficiente, produce efectos sobre la producción de subjetividad, es decir, en la formas de pensar, actuar y sentir de

los alumnos. De allí, que es importante reflexionar sobre el lugar simbólico del docente como autoridad en el proceso de aprendizaje, puesto que las expectativas que ponen en juego se transforman para los propios alumnos en actos de nombramiento que los atraviesan en la construcción de su autoestima e identidad así como en su relación con el saber en el ámbito escolar.

En este sentido es que se propone considerar la intersubjetividad pedagógica como condición de educabilidad indispensable de la práctica pedagógica a la hora de revertir uno de los aspectos que genera riesgo educativo.

El concepto de intersubjetividad pedagógica que comienza a esbozarse, se funda en el principio de igualdad. Se postula el principio de igualdad como principio filosófico y político de la práctica pedagógica, en el sentido que produce efectos, “práctica política, entendida como práctica de ruptura del funcionamiento de la desigualdad” (Ranciere, 2003: 56). Principio, que internalizado, producirá efectos en la estructuración de la práctica de la enseñanza y por ende abrirá un camino de posibilidad para el desarrollo subjetivo del alumno. Este concepto no desconoce la asimetría entre el que enseña y el que aprende, sino por el contrario se anuda en una concepción de autoridad responsable, que en el proceso de transmisión genera una oferta de sentido de lo saberes culturales.

En el proceso de investigación se han realizado algunos desarrollos teóricos que pretenden aportar a una lectura de la complejidad del encuentro pedagógico con una clara proyección a la hora de mejorar la calidad de las interacciones. Si se proporciona a los docentes, instrumentos que ayuden a reconocer y analizar los modos de interacción, se favorece un tipo de reflexión que resulta imprescindible para mejorar las condiciones de educabilidad y en consecuencia promover cambios en las prácticas institucionales a favor de una escuela cada vez más inclusiva.

El concepto de intersubjetividad pedagógica entraña la convicción de asumir un posicionamiento filosófico y epistemológico que conlleva una posibilidad de producir transformaciones de fondo y no de forma en la práctica pedagógica.

Así, mientras la duda y la pregunta estimulan la generación de conocimientos, razones y verdades con minúscula y promesas de emancipación no escatológicas, se constituyen en los fundamentos siempre provisorios y precarios de las convicciones que requiere toda acción o forma de intervención en los escenarios concretos donde los problemas acontecen, entre ellos, los de la educación. (Cantero, 2006: 207)

Este escrito se propone compartir algunas convicciones, que pretenden –nada más– ser un puntapié inicial para la reflexión sobre el hecho educativo en los tiempos de transición y de incertezas por las que atraviesa nuestra escuela de nivel medio.

Notas Bibliográficas

- (1) Proyecto de investigación Nº 071 2007/09. Directora Mg. Graciela Castilla. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.
- (2) Un análisis de la situación educativa de la provincia se desarrolla en el documento elaborado por Blanco, S. y Dubinoswski, S. (2009) "A partir del relevamiento y análisis de datos estadísticos, se han podido identificar los siguientes problemas que consideramos estructurales del Nivel Medio Una profunda desigualdad en el acceso, permanencia y egreso en el Nivel; una progresiva agudización en los índices de fracaso escolar, fundamentalmente retraso, sobre edad y abandono. Estos datos se encuentran en íntima vinculación con las desigualdades regionales y sus respectivos indicadores que dan cuenta de mayor vulnerabilidad. Regiones en las cuales, los índices de pobreza siguen siendo elevados y tienen su correlato en los indicadores educativos. Tal es el caso del departamento de Catán Lil, en el cual la población de 15 a 24 años de edad que no asiste a ningún nivel educativo era de 79,58% en el año 2001. El 12,86 % de los adolescentes de 15 años no va a ninguna escuela. Si tomamos las edades de 17, 18 y 19 años, que deberían estar en el Nivel Medio, corroboramos que el 26, 33%; el 39,63% y el 50,99% de estos jóvenes respectivamente, no asisten a ningún establecimiento educativo y no han completado los tramos de educación obligatoria. El 35,9% de la población entre 15 y 24 años no terminó el Nivel Medio de Educación. El 49,77% de la población de entre 15 y 24 años no asiste a ningún establecimiento educativo. El 40% de los jóvenes de 18 años no asiste a ningún nivel del sistema educativo. La realidad de la franja de 15 a 19 años indica que esta población se encuentra en riesgo social y educativo. La correlación de desocupación con "bajo" nivel de escolaridad expresa el cercenamiento de los derechos a la educación y al trabajo. Barco, S. Dubinowski, S. (2009) "Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio". Documento preparado para el encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías pedagógicas. ATEN Capital – 8 de Mayo de 2009.
- (3) Ver Castilla G., Picca R. y Bulfon P. (2012) "La construcción del riesgo educativo en el nivel medio. Una aproximación desde las condiciones de educabilidad". Revista INDI. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.
- (4) El concepto de dislocación tal como es abordado por el filósofo italiano, Agamben, G. (2005) en *Profanaciones*. Bs. As. Adriana Hidalgo Editora.
- (5) Proyecto de investigación Nº 085.2010/13 Directora Graciela Castilla. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue.
- (6) Resulta necesario recordar que la igualdad no fue ni es un concepto unívoco; se trata de un concepto con gran densidad semántica. Ver Dussel, I. y Southwell, M. (2004) La escuela y la igualdad: renovar la apuesta. El monitor de la educación Nº 1. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- (7) Morín expresa "(...) con la palabra "complejo" no estamos dando una explicación sino que señalamos una dificultad para explicar. Designamos algo que no pudiendo realmente explicar, vamos a llamar "complejo". Por eso existe un pensamiento complejo, éste no será un pensamiento capaz de abrir todas las puertas (como esas llaves que abren cajas fuertes o automóviles) sino un pensamiento donde estará siempre la dificultad.(...) Así puede decir que hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones... Pero hay también otra complejidad que proviene de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que empíricamente agregan incertidumbre al pensamiento). Se puede decir en lo que concierne a la complejidad que hay un polo empírico y un polo lógico y que la complejidad aparece cuando hay a la vez dificultades empíricas y dificultades lógicas". Morín, E. (1995) Epistemología

- de la complejidad. En Schnitman D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Bs. As. Paidós.
- (8) Se retoma a Kohl de Oliveira M. (1996) *Pensar la Educación: Las contribuciones de Vigotski*. En Castorina A. Ferreiro E. *Piaget – Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. Bs. As.: Paidós.
 - (9) Consultar Frigerio G y Diker G. (comps.) (2005) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Bs. AS. Noveduc.
 - (10) Ver Skliar C. y Frigerio G. (comps.) (2005) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Bs. As. Del estante editorial
 - (11) Se sugiere la lectura de Candiotti M. (2008) *Responsabilidad por el otro y ante otro en el ámbito de los común*. En Frigerio G. y Diker G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As.: Del estante editorial
 - (12) Ver Meirieu, P. (1998) *Frankestein educador*. Barcelona: Edit. Laertes

Referencias Bibliográficas

- Arendt, Hannah (1996) *Entre pasado y futuro*. Barcelona: Edit. Península.
- Agamben, G. (2005) *Profanaciones*. Bs. As: Adriana Hidalgo Editora
- Bernard, Charlotte (2008) *La relación con el saber*. Ed. Libros Del Zorzal. Bs. As.
- Bordoli, E. (2006) El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo. En Martinis P. y Redondo P. *Igualdad y Educación*. Bs. As. Del estante editorial.
- Bourdin, Jean-Claude (2010) *La invisibilidad social como violencia*. Universitas Philosophica 54, año 27. Bogotá, Colombia.
- Cantero, G. (2006) Educación Popular en la escuela pública: una esperanza que ha dejado de ser pura espera. En Martinis P. y Redondo P. (comps) *Igualdad y Educación*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Cornu, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. En Frigerio G. y Diker G. (comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Cornu, L. (2008) Lugares y formas de lo común. En Frigerio G. y Diker G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Diker, G. (2004) Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio G. y Diker G. (comps) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005) *Acerca del saber, de la relación de saber y de las condiciones para aprender*. Informe de Investigación elaborado para UNESCO/OREALC. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Fenstermacher, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación de la Enseñanza, I*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Greco, María B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Greco, María B. (2007) *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lévinas, E. (1991) *Ética e infinito*. Madrid: Visor.
- Lévinas, E (1991) *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Visor
- Levinas, E (1977) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

- Martinis, P. (2006) Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En Martinis, P. (comp.) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Editorial Psicolibros.
- Ortega Ruiz, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española en Pedagogía*. Nº 227.
- Rancière, J. (2007), *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rancière J. (2003) La actualidad de El maestro ignorante. Entrevista con Jacques Rancière. *Cuaderno de Pedagogía Año VI Nº 11 Dossier 1 y 2*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.
- Smolka, A., De Goes, C. y Pino, A. (1997). La constitución del sujeto: una cuestión persistente. En Wertsch, J., Del Río, P. y Álvarez, A. *La mente sociocultural*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- Souza Minayo (2009) *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tizio, H. (2001) *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vygotski, L.S. (1993). *Obras Escogidas II*. Madrid. Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L.S. (2001) *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.