

LA IMAGINACIÓN EN LA ESCUELA. PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL OTRO, DEL CONFLICTO Y DE LO POLÍTICO

IMAGINATION AT SCHOOL. SUBJECTIVATION PROCESSES FROM THE PERSPECTIVE
OF THE OTHER, THE CONFLICT AND THE POLITICAL

Adinolfi, Sofía¹

RESUMEN

En el artículo se trabajan centralmente los procesos de imaginación y la constitución de subjetividades en ámbitos escolares desde un marco teórico que se ubica entre Psicoanálisis, Filosofía y Educación, con una postura epistemológica de la Complejidad. Se estudian los procesos de subjetivación en la escuela, y sus posibles transformaciones a través de prácticas educativas específicas desde la perspectiva del despliegue de procesos imaginativos. Se profundiza en la dimensión institucional y la intervención de los adultos en la escuela en el acompañamiento de las trayectorias educativas y de vida de los/as jóvenes. Los ejes transversales son: el lugar del otro en la escuela, el conflicto y lo político para pensar los procesos de subjetivación, entendiendo que será a través del desenvolvimiento de la imaginación al interior de ciertas prácticas educativas específicas que se abone a la transformación de la subjetividad, y a transformaciones políticas.

Palabras clave:

Imaginación - Subjetividad - Escuela Secundaria - Transformación

ABSTRACT

The article works centrally on the processes of imagination and the constitution of subjectivities in school settings from a theoretical framework that is located between Psychoanalysis, Philosophy and Education, with an epistemological stance on Complexity. The processes of subjectivation in school are the focus of study, as well of their possible transformations through specific educational practices from the perspective of the deployment of imaginative processes. The institutional dimension and the intervention of adults in school in the accompaniment of the educational and life trajectories of young people are studied in depth. The transversal axes are: the place of the other in school, conflict and politics at the service of thinking about the subjectivation processes, understanding that it will be through the unfolding of the imagination, within certain specific educational practices, that the transformation of the subjectivity, and therefore political transformations, are possible.

Keywords:

Imagination - Subjectivity - High School - Transformation

¹Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, Cátedra Psicopedagogía Clínica; CONICET. Email: adinolfisofia@gmail.com

Esta investigación¹ pretende posicionarse de manera interdisciplinaria, sin desconocer la pertenencia disciplinaria de la que se proviene y la familiaridad con algunos conjuntos de teorizaciones, en una búsqueda de apertura que trace puentes necesarios para deconstruir fronteras entre disciplinas, volviéndolas zonas permeables y de profundo trabajo. De este modo, la idea es la de pensar “entre” autores y campos disciplinares haciendo determinado “uso” de sus conceptos. Por ello, es posible decir que esta investigación no es de educación, ni es de psicología o psicoanálisis, ni de filosofía-política, aunque trabaja conceptualizaciones de estos campos; la misma se ubica en una zona intermedia de experiencia que pueda dar lugar a procesos transicionales y creativos. En ese sentido, la intencionalidad es la de transmitir una manera de investigar, pensar, y trabajar determinados objetos y problemas de trabajo de una manera compleja, heterogénea e interdisciplinaria, que pueda pensar un cotidiano escolar a la luz de tres ejes y/o dimensiones que permitan su análisis en profundidad.

Resulta indispensable partir reconociendo las condiciones históricas de producción de los conceptos o sus contextos de emergencia. No se trataría entonces de un “uso” por fuera del tiempo y del espacio. En ese sentido, es necesario conocer qué estaba pensando el/la autor/a, qué sucedía, con quiénes discutía y cuáles serían los marcos teóricos en diálogo; pero a partir de allí comienza un trabajo de reconstrucción, discusión y re-apropiación de los conceptos en función de las posibilidades de interpretación de las problemáticas. De esta manera, los conceptos se empiezan a relacionar de una manera que toman distancia y se independizan de sus autores, para hacer otras experiencias y tener otros encuentros, sin perder de vista las matrices conceptuales de las que son un tejido, pero tampoco evitando que se enriquezcan con la heterogeneidad de la realidad. De esta manera, se trata de un “uso” en una constelación problemática, de un “uso” concreto, anclado en determinadas prácticas y en determinados cuerpos. Así, los problemas trabajados hacen que varios conceptos sean recreados en esta investigación, interrogando las supuestas “fortalezas” disciplinares e intentando dar cuenta que la incompletud y lo indisciplinado devienen espacios potentes para un pensamiento que intente producir efectos de transformación.

El tema central entonces es el estudio de los procesos de subjetivación en la escuela, y sus posibles transformacio-

nes a través de prácticas educativas específicas. Y como se planteó, se hará sin tomar la totalidad de la producción de cada autor, de cada campo, sino realizando conjuntos de conceptualizaciones (dimensiones, recortes o ejes de análisis) que arman un campo potencial que trasciende un modo de pensar disciplinar y compartimentado, y arma condiciones para un pensamiento y producción “indisciplinados” (Grüner, 2014), plausible de concebir transformacionales. Un pensamiento que acampe en los intersticios y aproxime cierta concepción de los procesos de subjetivación. Pensamientos indisciplinados o del “entre” (Rancière, 2007), promotores de posiciones críticas ante el mundo y ante nosotros mismos.

En este artículo el énfasis está puesto en mostrar la construcción del encuadre de trabajo teórico de esta investigación, para poder luego pensar -utilizando los ejes de análisis elaborados- un modo particular de entrelazamiento “entre” teoría y práctica. Es de interés realzar un pensamiento anudado a “lo sensible” que permita cierta revisión y/o transformación de las prácticas. Un pensamiento que subjetive, al momento en que ciertos procesos de subjetivación generen pensamiento. Dando cuenta que pensamiento y acción se reúnen sin superponerse ni homologarse, y se despliegan entrelazándose. No se trataría de un aplicacionismo de la teoría a la práctica o de un predominio de la práctica como “copia” reformulada de los hechos. Lo que se quiere demostrar es que es posible hacer cosas con palabras/teoría; y a su vez, que las prácticas pueden devenir espacios potentes de pensamiento.

“Lo teórico” atraviesa a las escenas escolares y hace posible que un *pensamiento clínico* (Green, 2010; Álvarez, P. Sverdllick, 2018) se ponga al servicio de pensar las experiencias educativas. Reuniendo pensamiento y acción, y reconociendo sus modos de coexistencia entrelazados, es que son posibles formas de acercamiento complejas a las problemáticas de estudio.

El enfoque epistemológico acuñado es el del Paradigma de la Complejidad de Edgar Morin (2001) que reconoce una multiplicidad de factores intervinientes en la problemática planteada (los procesos de subjetivación y transformación en prácticas educativas) y la existencia irrevocable del conflicto y la contradicción. Se trata de un pensamiento incierto que no le escapa a la incertidumbre y que plantea entre las dimensiones de análisis elegidas un carácter recursivo y dialógico. Solo a través de un abordaje complejo e interdisciplinario resulta concebible que la complejidad de la problemática pueda ser tratada, al menos de manera inacabada.

Pensando a la escuela como un espacio potencial para el armado de nuevas condiciones de institucionalidad que permitan pensar otras formas de subjetivación, el aporte que se propone es el de contribuir a la complejización de los recursos subjetivos y simbólicos de los/as adolescentes para interpretar sus experiencias y transformar así sus conflictivas, creyendo que existen ciertas prácticas educativas que intentan promover procesos de transformación subjetiva en términos de imaginación y reflexión y/o de emancipación. Para ello, se realiza, indispensablemente una lectura histórica del dispositivo escolar desde los ac-

¹Se reflejan los resultados de la tesis de maestría de la autora “Procesos de imaginación y reflexión en el marco de la práctica educativa del Consejo de Aula: una perspectiva interdisciplinaria de la subjetividad y sus transformaciones” en la Maestría en Estudios Interdisciplinarios de la subjetividad de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Defendida en julio del 2018 con sobresaliente y cuya directora fue la Dra. Patricia Álvarez. A través de una beca UBACyT esta investigación tuvo lugar en el marco del Programa de Investigación de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires, en el proyecto UBACyT 2011-14: “Procesos imaginativos en la producción simbólica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje”, dirigido por la Dra. Silvia Schlemenson.

tuales tiempos de transformación. La escuela ya no es lo que era y diversos autores sitúan un momento de profunda crisis por el cual se encuentra atravesando la institución educativa y plantean diversas formas de “salida” ante este panorama. Se habla de una escuela que está inquieta (Rattero, 2013), de su impasse (Larrosa, 2013), del declive y destitución de la institución escolar (Duschatzky y Corea, 2002), de una escuela en tiempos de crisis (Baquero, 2004), (Greco, Pérez y Toscano, 2008) o de transformación (Greco, 2011), entre muchos otros modos de nombrar a un tiempo en particular que a su vez excede lo acontecido en la escuela propiamente dicha, y designa el estallido de una Modernidad que ha dejado sus marcas y producido sus desencantos. Estallido nombrado como destrucción de la experiencia (Agamben, 2003), como avance de la insignificancia (Castoriadis, 1997), como crisis de “solidez” de un ordenamiento social (Bauman 2003), como “desfondamiento de las instituciones” (Lewkowicz, I. y Grupo Doce, 2003), (Lewkowicz, I. y Corea, 2005), etc. Se dibuja así una perspectiva de cambio de época que comprende un contexto de profunda transformación histórica, social, política y subjetiva; en donde claramente los modos de subjetivación han cambiado.

Cierta pregunta insiste y acompaña en pensar: ¿cómo se generan transformaciones en la subjetividad de los/as jóvenes, en el sentido de promover procesos de autonomía y reflexión? Y desde esta perspectiva, ¿qué modificaciones tendremos que llevar a cabo sobre las condiciones escolares para aproximarnos a dichos efectos? Interesa poder pensar de qué manera y bajo qué condiciones son posibles ciertas transformaciones en pos de que los/as adolescentes puedan devenir sujetos críticos y reflexivos. Para ir desentrañando está pregunta-problema que conduce a múltiples reflexiones se trabaja en torno a tres dimensiones de análisis específicas que servirán de “anteojeras” o “lupas” desde donde mirar para poder pensar de modo complejo lo que ocurre en las escuelas.

Entonces, se reflexiona en torno al lugar del otro, del conflicto y de lo político para luego ensayar/imaginar diversos modos de intervención en donde la imaginación posea un papel fundamental a la hora diseñar estrategias institucionales que alojen subjetividades y desafíen los modos “tradicionales” de conjunción de la enseñanza y el aprendizaje, tomando muy en cuenta los intereses de los/as adolescentes de hoy.

El lugar del otro

Podríamos decir que no es sin los/as otros/as, sin el rodeo por ciertos otros/as que algo del orden de la transformación subjetiva puede advenir. Por eso, tomaremos aportes de conceptualizaciones provenientes del campo del psicoanálisis y de la filosofía para pensar específicamente acerca de la categoría de alteridad.

La alteridad será la puerta de entrada para pensar *el lugar del otro* –tanto desde una perspectiva filosófica como psicoanalítica–, constituirá mucho más que un concepto a estudiar y comprender, sino que se trata de un acontecimiento que interpela, altera y hace huella. ¿Pero a qué hacemos referencia cuando hablamos de alteridad? La

alteridad es en sí misma indefinible porque se escapa a los encasillamientos conceptuales, ¿cómo y por qué aparece ese otro, ese extranjero, ese intruso, si nada ni nadie lo ha convocado? La vivencia de la alteridad trastoca al sujeto centrado sobre sí mismo, en su ficción de mismidad: la de un sujeto que está por un lado y conoce, por otro, a otros sujetos o se aproxima a los objetos de conocimiento como compartimentos estancos. La noción de alteridad conmueve esta lógica de “por un lado, el sujeto” y “por el otro, los otros y/o el conocimiento” sino que patentiza a ese otro que viene, que contamina, deconstruyendo esa supuesta mismidad segura de sí, compartimentada y dividida de los otros.

Ya desde los inicios de la vida, en la constitución del “yo” como instancia psíquica, se encuentra la alteridad jugando un papel necesario de separación y lazo. De esta manera, es a partir de la diferencia que algo llamado “yo”, “sujeto”, “mismidad” puede construirse como ficción lógica organizadora de sentido.

Desde el momento que se quiera insertar a la alteridad en una definición, o en un casillero, se la destruye como posibilidad, y en ese sentido, lo que sí podemos hacer con ella, es reflexionar en torno a los problemas que dicha noción aporta a nuestro pensamiento y a nuestras prácticas cotidianas en las escuelas. De este modo, profundizaremos en la concepción de alteridad de la filosofía de Jacques Derrida y en el psicoanálisis contemporáneo con André Green, para pensar en las injerencias que estas ideas pueden tener en el terreno de la educación y en las prácticas que allí se llevan a cabo.

André Green, psicoanalista francés contemporáneo, al hablar del intercambio psicoanalítico entre analista y analizado dice que lo característico del vínculo reside en *“la vuelta a sí mismo mediante el rodeo por el otro”* (Green, 2010, p.48-49); es decir, que si pretendemos comprender algo de nosotros/as mismos/as necesariamente tendremos que hablar, pensar y concebir nuestra vinculación con los otros, volviendo al sí mismo luego de dar un rodeo por esos otros; tomando esta concepción y llevándola a otros terrenos es que planteamos como idea directriz que es a través del rodeo por esos otros que algo del orden de la complejización simbólica empieza a ponerse en juego al interior de las distintas prácticas educativas para que otro escenario pueda configurarse.

Green plantea:

“...la vida no tiene nada de una aventura solitaria (...) desde el primer día, nuestra textura psíquica se teje con nuestros lazos con los otros, a los que llamamos <nuestros objetos>, aquellos sin los cuales no hubiésemos sobrevivido, sin los cuales hubiéramos estado solos e incompletos sobre la tierra; aquellos a quienes, en fin de cuentas, hemos dejado algo para que perpetúen a su manera, después de nosotros, esa fuente creadora a la que le debemos todo.” (Green, 2010, p.73)

Por otra parte, con Jacques Derrida, desde el campo de la filosofía, es posible decir que la llegada de ese otro -y de lo otro- en tanto que alteridad resulta incalculable.

“Lo que se precipita así sobre mí no viene necesariamente a mí para elegirme, a mí, presentándose ante mí, de tal manera que lo vea venir horizontalmente, como un objeto o un sujeto anticipable sobre el fondo de un horizonte, de un porvenir previsible. (...) El otro que se precipita sobre mí no se presenta necesariamente ante mí en horizontal, puede caerme encima, verticalmente (...) o sorprenderme cayéndome de espaldas, por detrás o por debajo, del subsuelo de mi pasado, y de tal manera que no lo vea venir, incluso que jamás lo vea, debiendo contenerme a veces con sentirlo u oírlo. Apenas.” (Derrida, Roudinesco, 2002, p.62)

De este modo, plantea cierta imprevisibilidad e incapacidad de preparación para la venida de lo otro y del otro. Éste resulta incalculable, y por tanto, no es programable. No es posible prever ni anticipar su llegada, y en este sentido, tampoco es posible “apropiarse” de ese otro y/o asimilarlo desde una posición de control.

Esta diferencia en la concepción del lugar del otro tiene consecuencias en los modos de ejercicio de las prácticas educativas cotidianas. Y sobre esto es de interés profundizar y reflexionar. Cierta cuestión sería pensar y concebir al otro (y a sus diferencias), como “alguien”/ “algo” a quien anticipar, prever y, desde esa perspectiva, controlar, poseer, adiestrar y/o dominar manteniendo una relación con ese otro en que las diferencias resulten oposicionales; y otro modo, sería uno en el cual exista un respeto a la alteridad, al radicalmente otro, y en ese sentido, en tanto que no es programable, resulte del orden de lo incalculable y de lo contingente. Ese otro al no poder ser calculado ni previsto, dirá Derrida, tendrá que ser *inventado*. La invención del otro supone así “dejar venir” una alteridad que no pueda ser anticipada.

Entonces, ¿puede el sujeto incluir al otro sin que el otro pierda su especificidad?, ¿puede el sujeto incluir al otro sin que el otro pierda su otredad?, ¿cómo hacemos para vincularnos con el otro sin apropiarnos ni fagocitarlo, y en ese sentido, sin disolverlo en su especificidad de otro diferente al “sí mismo”? Pensando en estas preguntas y en sus disquisiciones, se torna urgente considerar: ¿cómo responder a ese otro que llega con sus diferencias, que irrumpe inesperadamente, y que solicita y exige una respuesta?

La respuesta a este otro no debería desembocar necesariamente en parálisis. Algo puede ser hecho o algún discurso puede tomarlo en cuenta; quizás en estos casos, no se pueda o no se deba *no responder*. Pero ¿cómo responder?, ¿qué hacer?, ¿cómo actuar? serán preguntas que tengan que ser realizadas para cada situación en particular.

Una respuesta posible a la visitación del otro o de lo otro (en tanto que otro absoluto) podría tener que ver con una acogida de manera inventiva. Dicha concepción de invención –y en ese sentido la importancia de los procesos de imaginación que queremos realzar– resulta pujante a la hora de pensar las prácticas educativas contemporáneas, y a la hora de imaginar nuevos modos de relación *entre* adultos y jóvenes y *entre* jóvenes y jóvenes. Será pues dejando la posibilidad de afectarse por el otro y por lo otro, exponiéndose y asumiendo el riesgo que conlleva la llegada de lo imprevisible, que una acogida al otro sin límite acontezca.

Desde esta perspectiva de pensamiento, distintas situaciones educativas (Cerletti, 2008)² podrían conformarse como espacios en los que sea posible dejarse afectar por los otros que llegan desde su imprevisibilidad, y en dicha medida, esa recepción a la alteridad pueda producir formas de subjetivación en las que se habilite un modo de ser-con otros diverso y en donde la hospitalidad se abra a cualquiera que no sea esperado ni esté invitado.

Resulta interesante poder pensar de qué modo es que la escuela lo podría hacer, y cómo sería posible construir comunidades no cerradas o identitariamente clausuradas, sino más bien democráticas. Como plantea Bleichmar (2008) si pensamos que la función primordial de la escuela es la producción de subjetividad, el problema principal no estaría en la puesta de límites sino en la construcción de legalidades. Y justamente la posibilidad de construir legalidades acarrea la idea de poder construir un respeto y reconocimiento por y hacia el otro. Un reconocimiento por la forma en la que se define el universo del semejante.

Por último, en relación al eje de la alteridad, es necesario distinguir al menos dos sub-dimensiones de “otredad” en Educación.

La de un otro-adulto que (en el mejor de los casos) pueda ofertar oportunidades para que los/as jóvenes re-signifiquen sus modos arcaicos de resolver ciertas cuestiones, y puedan acceder a cierta complejización psíquica y simbólica. Esto quiere decir, lograr promover en ellos/as modos más complejos y elaborados de resolver aquello que viven como problemático y que a su vez suscriban a nuevos modos de relación intersubjetiva (con otros “pares” y adultos), y a la incorporación de soluciones novedosas para las situaciones problemáticas acontecidas. En estas oportunidades, el ensayo estará puesto en postergar la descarga y la satisfacción inmediata pulsional (es decir, que sus modos de resolución no sean los de la descarga por la vía de insultos o golpes, o de hacer exactamente lo que quieren sin medir consecuencias), sino lograr promover formas sustitutivas de elaboración a través de la materialidad de la palabra (es decir, lograr que puedan poner en palabras aquello que les sucede).

Y la de un otro-par que pueda funcionar como un “semejante” pero que al mismo tiempo resulta “extranjero”, y en ese sentido, que sea posible sostener la diferencia (“no somos iguales”) creando un lugar común (“pero tenemos cosas en común”) que los ligue y los diferencie al mismo tiempo (“nos parecemos y nos diferenciamos al mismo tiempo y así la diferencia no nos opone, sino que respeto al otro en tanto que otro”). La idea es poder escaparnos de una lógica binaria y sostener la tensión de la diferencia. Siendo pares y semejantes pero siendo también otros y diferentes. Se trataría de un funcionamiento paradójico: el/la compañero/a deviene ese doble que es al mismo tiempo otro y que puede ayudar, a veces más que nadie, a despejar aquellos conflictos que son propios de la elaboración de un proyecto.

²Cerletti plantea que *lo que hay* en educación son *situaciones educativas* más que una educación en general, en las que se actualizan las complejas relaciones de los mundos escolares.

En este sentido se plantea como hipótesis de trabajo que ciertos dispositivos educativos podrían instaurarse como un espacio intermediario, en el sentido winnicottiano del término (Winnicott, 1971), en el cual los/as adolescentes puedan *crear* novedosas maneras de interpretar aquello que les pasa y de relacionarse; y en donde en dicho encuentro *entre* pares se abra la posibilidad de la inscripción de la alteridad y de la complejización del psiquismo; y en donde sea posible la inscripción de un *nosotros* (Rodulfo, 2004) en el cual sea posible diferenciarse del otro pero sin oponérsele. En una diferencia que habilita encuentros novedosos y transformadores, lejos de las clausuras identitarias.

En la configuración de otros escenarios a ser inventados, el desafío por venir está en poder inventar un escenario en el cual se instituya a los/as adolescentes como sujetos con potencialidades y posibilidades, sea posible imaginar novedosas resoluciones e interpretaciones de las experiencias, se pueda confiar en que los/as adolescentes pueden. Pueden pensar, elegir y disfrutar de hacerlo. Pueden devenir críticos, reflexivos y con la capacidad de despejar con imaginación aquellos conflictos que son propios de la elaboración de un proyecto.

El lugar del conflicto

En esta oportunidad se trabaja en torno a otra dimensión de análisis: la del conflicto, que permite pensar -en diálogo con lo analizado en la dimensión del lugar del otro - en posibles transformaciones en los procesos de subjetivación de los/as adolescentes, hacia la construcción de sujetos críticos y reflexivos.

¿Y por qué resulta de interés pensar en las transformaciones en las subjetividades adolescentes? Porque se cree que la escuela puede contribuir al armado de una *subjetividad reflexiva*, como plantea Castoriadis: formando sujetos críticos capaces de cuestionar lo establecido y poner en crisis los modos arcaicos de construir sentido sobre su experiencia. Esto los podría conducir a modalidades subjetivas en las que los/as adolescentes puedan reconocer, interpretar y elaborar sus conflictivas, y construir novedosas formas de posicionarse frente al conocimiento, a la relación con los otros-adultos y pares, y a la construcción de proyectos de vida disímiles al que “supuestamente” tenían asignados en las *“autobiografías de fracaso anticipado”* (Frigerio, 2004) que muchos/as de ellos/as llevan impresos en sus historias.

Se parte de la idea de que existen ciertos dispositivos educativos que intentan promover participación democrática en las escuelas, y en este sentido, dependiendo de cómo se lo implemente podrían volverse espacios de “tramitación” por intermediación de la palabra.

Tramitación entendida como la posibilidad de elaborar y transformar un modo de pensar/hacer “más precario” (por ejemplo: formas violentas de relación y de resolución de los conflictos) a modos “más complejos” de tramitación (por ejemplo: poder poner en palabras aquello que está sucediendo y pensar otras formas resolutivas posibles que no impliquen la descarga en el otro o en el propio cuerpo.)

En estos planteos podemos notar que: lograr expresar mediante el discurso aquello que les sucede a los/as adolescentes no es algo sencillo o que se dé solo, ni que venga aprendido, ni que ocurra “naturalmente” en el desarrollo de las personas; sino que se trata de una construcción y de un ejercicio que es necesario de hacer. Y que, si no se hizo, es posible de construirse. Es decir, no todos/as los/as jóvenes vienen a la escuela sabiendo resolver “de modo respetuoso” hacia y con el otro sus diferencias. Esto hay que tenerlo en claro, para no esperar que se produzca solo y/o “naturalmente”, sino que muchas veces resulta de una adquisición a construir, y de un trabajo a realizar que las escuela con sus adultos tiene que contribuir para que pueda desplegarse. En ese sentido, los adultos de la comunidad educativa son quienes podrían propiciar las condiciones para que esta ejercitación se lleve a cabo (como dijimos en la sub-dimensión del lugar del otro-adultos, en el mejor de los casos).

Entonces, es a partir de la elaboración de los conflictos al interior de prácticas educativas (facilitada por las intervenciones institucionales de los adultos en la escuela), que pueden crearse nuevos sentidos sobre la propia experiencia. Nuevos sentidos, nuevas formas de reconocer los conflictos, interpretarlos, pensarlos y posicionarse ante ellos, para luego significarlos y resolverlos de algún modo posible, distinto al que de antemano se estaba llevando a cabo.

Todos estos procesos psíquicos son complejos y no se darán sin la presencia/ausencia de otros/as, como vimos en la dimensión de análisis anterior.

Se comprueba así que la dimensión del lugar del otro y de la conflictividad conforma una relación recursiva en la que rompiendo con la linealidad de causa-efecto, se construyen entretejidos en que los productos o efectos son al mismo tiempo causas y productores de aquello que los produce (Morin, 2000). De este modo es posible acercarse al objeto de estudio y pensamiento de modo complejo; en donde las dimensiones de análisis que son elegidas dialogan recursivamente.

Modalidades de elaboración de conflictos

Al interior de la escuela secundaria contemporánea conviven distintas modalidades de tramitación de las situaciones conflictivas por parte de los/as adolescentes que allí habitan, algunas de ellas ocurren espontáneamente y otras, resultan promovidas por los adultos (tal como fue mencionado).

La conflictividad en las escuelas hoy emerge en un contexto de transformación social, política, subjetiva. Jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-económica asisten a las escuelas aquejados/as por problemáticas diversas: en sus hogares, con sus compañeros/as, con otros adultos significativos o con ellos/as mismos/as. Hay que tener en cuenta que –como fue mencionado– todo esto ocurre en un contexto de profundo de cambio de época.

El conflicto entre pares no se encuentra por fuera de dicho momento epocal, sino que está profundamente vinculado con un tiempo en el cual la violencia pasó a ser la primera causa de muerte entre los/as jóvenes (Viñar, 2013); sea

por drogadicción, suicidios y homicidios, accidentes, conductas delictivas, auto y hetero-agresivas, este tipo de cuestiones abundan en tiempos contemporáneos. De esta manera, siendo conscientes de que el mundo va cambiando de manera acelerada, es posible concebir el impacto que esto tendrá en la producción de subjetividades. Así, el conflicto deviene una dimensión de análisis interesante para pensar los procesos de transformación subjetiva en las adolescencias. En ese sentido es que podemos plantear, una vez más, nuestra principal hipótesis de trabajo: será a partir del reconocimiento, la interpretación y la elaboración de conflictivas al interior del dispositivo educativo de participación democrática elegido para el despliegue de estos procesos que sea posible promover cierto enriquecimiento simbólico de los/as adolescentes que los lleve a pensar acerca de aquello que los aqueja e imaginar modos disímiles de resolverlo. Una vez más es posible notar la importancia de promover el despliegue de procesos imaginativos en los/as jóvenes de hoy para que algo diferente pueda advenir.

Estos procesos, como vamos pensando, son singulares pero requieren de un dispositivo institucional diseñado para promover y contener límites que hagan tolerable los obstáculos y generen expectativas satisfactorias de transformación.

Por tanto, para que el discurso (o la palabra expresada) pueda tener una función de metáfora de las conflictivas psíquicas se hacen necesarios diversos niveles de investimento (Álvarez, 2010). Se requiere que los/as adolescentes puedan:

1. reconocer las propias conflictivas
2. que sea posible un trabajo de investigación, cuestionamiento e interrogación
3. que puedan elaborarlas
4. y que puedan *inventar* –en el sentido de procesos imaginativos– novedosas formas de resolución de las mismas.

De esta manera, el discurso podrá ser tomado como herramienta de interpretación y de creación de sentidos, y la comunicación con el otro podrá ser pensada como un espacio de intercambio potencial, abierto y significativo.

El lugar de lo político

Urge reflexionar en torno a lo político, en tanto que noción amplia; lo político en el sentido de una dimensión emancipatoria del acto político.

Pensando a la política como el deseo de ficción de comunidad, de una vida en común en la que los modos de organización permitan espacios de no captura, lugares de resistencia, de inconformidad. Percia, psicoanalista argentino, plantea: *“El deseo potencia algo donde no hay nada. No se trata de un acto de fe, sino de una política. Política del deseo o deseo de la política: deseo que desea justicia e igualdad para el colectivo humano.”* (Percia, 2011, p.231) Es decir, que para este autor lo político tiene que ver con el deseo de una vida en común que promueva justicia e igualdad para todos/as; y en ese sentido, trasladándolo a la escuela: lo político tendría que ver con

la habilitación a que todos/as puedan formar parte del espacio educativo. Todos/as. Incorporando a los/as que históricamente no habían formado parte de la escuela en su mandato fundacional moderno.

Desde esta perspectiva, la apuesta está al servicio de declarar a la educación como acto político (Frigerio, 2005) y de reflexionar en torno a las formas de hacer de la misma un acto que emancipe y asegure, con justicia, la inscripción de todos/as en lo público y afirme el derecho de todos/as de decir y decir-se en el espacio público.

Rancière, filósofo francés contemporáneo, en esta línea de pensamiento, plantea que *“hay política cuando la lógica supuestamente natural de la dominación es atravesada por el efecto de esta igualdad. Eso quiere decir que no siempre hay política. Incluso la hay pocas y raras veces”* (Rancière, 1995, p.31) ya que se trata de la interrupción de las maquinarias de dominación por un efecto de igualdad, deshaciendo las divisiones sensibles de lo establecido mediante la puesta en acto de un supuesto: de una parte de los que no tienen parte. Es decir que, para este filósofo, ninguna cosa es en sí misma política pero cualquiera puede llegar a serlo en la medida en que se produzca este efecto de igualdad. Igualdad entendida no como un dato que la política aplica, o como una esencia que encarna la ley. Tampoco resulta una meta a alcanzar, sino una presuposición que tendrá que ser discernida en aquellas prácticas que la ponen en acción.

Otra autora contemporánea, Chantal Mouffe, concibe a lo político como un espacio de poder, conflicto y antagonismo. Es *“la dimensión de antagonismo que considero constitutiva de las sociedades humanas.”* (Mouffe, 2009, p.16). Para ella hay una imposibilidad de erradicar el antagonismo, pero éste podría ser transformado de modo tal que posibilite una forma de oposición (nosotros/ellos) que sea compatible con una democracia pluralista. Es por tal motivo que propone un tipo de relación denominada “agonismo”, que a diferencia del antagonismo en donde hay dos partes que son enemigas y no comparten una base en común, se establecería una relación en la que las partes en conflicto -asumiendo que no existe una solución racional a su conflicto-, sí reconocen la legitimidad de su adversario. *“El modo adversarial debe considerarse como constitutivo de la democracia porque permite a la política democrática transformar el antagonismo en agonismo.”* (Mouffe, 2009, p.27) Esa sería la tarea de la democracia. La especificidad de la democracia radica en el reconocimiento y legitimación del conflicto, y a su vez, en la negativa a suprimirlo. Es posible evidenciar cómo esta dimensión de análisis de lo político posee imbricaciones con la dimensión de lo conflictivo que trabajamos recién.

Entonces, si se piensa en el establecimiento de vínculos democráticos en las escuelas desde un enfoque agonista al interior de las prácticas educativas pareciera que de lo que se trata es de encontrar legítimos canales políticos agonistas para que emerjan las voces del disenso. Allí, reconociendo la imposibilidad de erradicar la dimensión conflictiva de la vida social, se le proporciona a lo conflictivo una forma legítima de expresión. Se trataría entonces de darle a la dimensión antagonónica -que resulta constitu-

tiva de lo político- una forma de expresión que no destruya la asociación política y que evidencie canales a través de los cuales los conflictos puedan adoptar una forma “agonista”.

Resuena aquí lo planteado respecto a la dimensión del conflicto como posibilitador de movimientos, elaboraciones y transformaciones en el entramado de los procesos de subjetivación y en este caso en particular, del armado de vínculos democráticos.

Prácticas educativas democráticas.

El acto político de educar

Se propone, de este modo, que algunas prácticas educativas específicas (como lo son aquellas que trabajan “la convivencia” en la escuela: Consejos de Aula, Consejos de Convivencia, Centros de Estudiantes, Comisión de Alumnos, entre otras) podrían constituir una figura de la resistencia, en la medida en que intentan diferenciarse de un modo de ejercicio de prácticas educativas que se sostienen en lógicas de dominación y/o sumisión y que no tienen en cuenta los procesos creativos y singulares de los/as jóvenes, prácticas que siguen colocando a los/as estudiantes en un lugar de pasividad en el que ellos/as son meros receptores del saber y no se espera otra cosa que aprendan y repitan aquello brindado por los/as docentes. Ciertos espacios educativos, depende de cómo se los instituya, se podrían transformar en ámbitos que intenten cuestionar los modos hegemónicos de ejercicio del poder educativo (par verticalista: el que sabe/el que no sabe - el docente/el alumno) y que intenten ejercerse como resistencia –sutil– a las prácticas instituidas. De este modo, si se otorga una participación activa a los/as estudiantes (ya sea en estos dispositivos de convivencia o en el espacio de cada materia), si se redistribuye las relaciones de poder, y se intenta promover el co-gobierno de docentes y estudiantes intentando conmovir una lógica de poder vertical, jerárquica y disciplinaria que tradicionalmente prevaleció –y aún prevalece– en la institución escuela, es posible, quizás, generar otros modos de subjetivación para los/as jóvenes en los que éstos puedan devenir sujetos críticos y reflexivos y puedan colaborar en un estar en común en la escuela diferente. Esto no quiere decir que se disuelva la relación asimétrica entre docentes y estudiantes, seguirá existiendo esta posición diferenciada; lo que implica es pensar que el conocimiento y el aprendizaje puede advenir mediante otros mecanismos que promuevan el trabajo entre pares, creyendo que en la paridad se puede producir saber, una tarea investigativa que permita poner al sujeto en un lugar de curiosidad investigativa, una dimensión lúdica en la que se puede aprender y divertirse al mismo tiempo. Muchos son los modos de armar situaciones de aprendizaje-enseñanza diferentes a los tradicionales y disciplinares.

Así, la apuesta política consiste en pensar otros modos de “estancias en común” en la escuela y de esta manera, poder buscar pistas de un movimiento político de otro tipo que genere experiencia –emancipatoria o de alojamiento de lo diferente– y no más de lo mismo.

Emancipación entendida como la conformación de experiencias, o de novedosas formas de institucionalidad que impliquen subjetividades emancipadas-emancipadoras, reflexivas, generando condiciones de igualdad en la que el otro no puede ser alguien a quien controlar y/o dominar en un ejercicio de sometimiento y autoritarismo; sino que la igualdad trabaja entre sujetos (estudiantes y docentes) generando inéditos espacios de pensamientos entre adultos, niños/as y adolescentes y de potencialidad transformadora. Para que puedan desplegarse estos procesos emancipatorios se torna necesaria la instauración de algo que funcione en un lugar “tercero”; es decir poder ofrecer algo “común”, (por ejemplo un dispositivo que reúna adultos y jóvenes, como podría ser el Consejo de Aula), que funcione de unión y separación a la vez y que cree espacio. De este modo, se arrancan a los sujetos del supuesto lugar asignado (ser un alumno pasivo que recibe información, a un estudiante que forma parte y participa de aquello que se vive en las escuelas), provocando un nuevo reparto y espacios de igualdad.

A partir de aquí, es posible seguir pensando en torno al armado de lazos sociales en tiempos actuales ya sea en las escuelas como en la sociedad en general: ¿cómo conformar comunidades?, ¿qué tipo de democracias queremos?, ¿qué tipo de encuentros con el otro? La pregunta por las formas de comunidad se traza como un camino ético-político a transitar.

La imaginación en la escuela

Pero antes, ¿qué se entiende por procesos de imaginación?, y desde esta perspectiva ¿cómo se pueden crear -de modos imaginativos- las diversas intervenciones en la escuela? Para ello nos apoyaremos en conceptualizaciones como “imaginación”, “creatividad”, “reflexión”, tomadas de autores como Cornelius Castoriadis, filósofo, sociólogo y psicoanalista.

Una vez realizados los desarrollos en torno a las dimensiones de análisis elegidas -el lugar del otro, de lo conflictivo y de lo político- que permiten divisar posibles caminos hacia la transformación de la subjetividad en el marco de determinadas prácticas educativas, se profundizará en torno a una macro dimensión: la de los procesos de imaginación. Entendiendo a la misma como una que atraviesa a las otras, y cuya intención es la de abrir e inventar espacios para el despliegue del trabajo imaginativo; considerando que será a través del desenvolvimiento de los procesos de imaginación al interior de ciertas prácticas educativas específicas que se abone a la transformación de la subjetividad. De este modo, no es posible pensar a las transformaciones subjetivas sin una interrelación con los trabajos de la imaginación. Antes de profundizar alrededor de estas cuestiones se lleva a cabo un breve recorrido teórico para pensar qué cuestiones se ponen en juego en el proceso de creación de sentido(s).

Procesos de creación de sentido(s) desde una perspectiva castoriadiana. Los procesos imaginativos.

Los procesos de imaginación y reflexión son procesos psíquicos complejos que constituyen la base de un pensamiento de tipo reflexivo alrededor del cual es posible la circulación de afectos diversos y representaciones múltiples.

Se entiende a la imaginación como un trabajo psíquico característico de lo más propiamente humano, que proporciona las condiciones para que exista un pensamiento reflexivo. Se trata de un trabajo creador, desenfrenado, instaurador de simbolismo, en el cual no se copia al mundo exterior sin más, sino que la psique posee la capacidad de crear y organizar imágenes y escenas que son fuentes de placer, independientemente de la realidad.

Cornelius Castoriadis dice, retomando la raíz de la palabra, que la imaginación es la capacidad de poner una imagen a partir de un choque y aún "...y esto es lo más importante- a partir de nada porque, después de todo, el choque atañe a nuestras relaciones con <<algo>> ya dado, <<externo>> o <<interno>>, cuando en verdad existe un movimiento autónomo de la imaginación." (Castoriadis, 1993, p.38) En ese sentido, la imaginación es radical, pues se trata de una invención, de algo nuevo que se instala, independiente de los fines adaptativos, y que pone en juego la capacidad de armar algo a partir de la nada. Castoriadis va a plantear que la producción de símbolos es producto de dicho trabajo de imaginación radical que se dinamiza desde los orígenes del psiquismo. Se trata de una facultad de creación y formación, de innovación radical, de un poder de creación de formas que antes no estaban allí. Lo infigurado deviene figurable o figurado por el trabajo creador de la imaginación (Castoriadis, 2005). La capacidad imaginativa no responde así a un pensamiento de tipo lógico, o a algún tipo de racionalidad; lo que hay, sobre todo, son representaciones sin una funcionalidad. Este autor explica que si los seres humanos se hubieran entregado de lleno a la imaginación radical, no habrían sobrevivido, justamente, por este carácter a-funcional que la motoriza. "...el mundo psíquico humano, mediante un desarrollo monstruoso de la imaginación (esa neoformación psíquica), se vuelve a-funcional." (Castoriadis, 1993, p.40)

Resulta importante mencionar que la imaginación radical da origen a aquello a partir de lo cual surgen los esquemas y las figuras que condicionan toda representación y todo pensamiento posible. Por tanto, conforma la condición de aquello pensable y representable en sus dos vertientes irreductibles: la "psíquica" de la imaginación radical y la "colectiva" de lo imaginario social instituyente. Lo nuevo que emerge no está preformado antes de que alcance la existencia de lo imaginario. Tampoco se trata de una creación a partir de nada, lo que implicaría atribuir al pasado y a la historia un modo de ser casi nulo, sino que toda creación imaginaria nace en la historia y está tejida con los materiales que ella brinda, pero al mismo tiempo es una creación completamente nueva.

Delineados los fundamentos teóricos que sustentan los procesos de creación de sentido(s), se abordan los linea-

mientos fundamentales para pensar los procesos de imaginación en el marco de determinadas condiciones de institucionalidad.

Hacia el despliegue de los procesos de imaginación...

¿Por qué se acuden a los procesos de imaginación como unos vectores que atraviesan la relación con la otredad, con lo conflictivo y con lo político? ¿Qué permite esta noción –en vinculación con la reflexividad– a los fines de pensar las transformaciones de la subjetividad? ¿Qué tipo de entramados complejos se establecen con lo acontecido en las prácticas educativas?

Una hipótesis de pensamiento propuesta es que el despliegue de los procesos de imaginación y reflexión al interior de ciertas prácticas educativas específicas abona a la transformación de la subjetividad, y en ese sentido, a poder concebir otros escenarios en los que se establezcan nuevos posicionamientos para los adultos y los/as jóvenes en las escuelas.

Posicionamientos diversos respecto a las maneras tradicionales en las que se configuraron la relación jerárquica de los docentes, por un lado, y de los/as estudiantes, por el otro. Esta macro dimensión, que analiza los procesos de imaginación y reflexión, atraviesa la relación con los/as otros/as, con lo que deviene conflictivo y con lo político; y contribuye a re-pensar en cada ámbito los modos de habitar las particiones y reparticiones de lo sensible.

La posibilidad de transformación se encuentra mediada por ciertas estrategias de intervención que tienden a la complejización de la producción simbólica y al desarrollo de los procesos imaginativos desde un encuadre de trabajo que debido a su estabilidad, a la formación y apertura de los/as adultos que acompañan, a la capacidad de flexibilización del dispositivo en función de lo que va aconteciendo, vehiculiza y potencia ciertas transformaciones en la subjetividad.

Considerando a la imaginación como alteración y creación inédita, y en tanto tal, como la posibilidad de transformar los procesos de subjetivación, el trabajo psíquico de la reflexividad se torna un concepto esencial para pensar las transformaciones.

Así es que la reflexión tiene que ver con la vuelta del pensamiento sobre sí mismo interrogando sus contenidos, presupuestos y fundamentos (Castoriadis, 1993), y de esta manera, con la posible presentación de nuevas figuras de lo pensable y en ese sentido, también con nuevas formas de significar la experiencia. La reflexión emergerá cuando el pensamiento pueda volverse sobre sí mismo y tornarse cuestionador de ciertas condiciones que en realidad no le pertenecen sino que le han sido provistas por la institución dada de la sociedad, y en ese sentido, constituirá el camino que conduzca a un replanteamiento de las representaciones socialmente instituidas.

"La aparición de la reflexión no puede producirse, en consecuencia, si no es con una conmoción y un cambio fundamental de todo el campo social-histórico, puesto que implica esta emergencia simultánea y recíprocamente condicionada de una sociedad donde ya no hay una verdad sagrada (revelada) y donde se ha vuelto psíquica-

mente posible para los individuos cuestionar tanto el fundamento del orden social (aunque pueda, llegado el caso, volver a aprobarlo) cuanto el de su propio pensamiento, es decir, su propia identidad." (Castoriadis C., 1993, p.46.)

De este modo, el reflexionar trae aparejado el esfuerzo de romper con la clausura que nos mantiene cautivos y en dicho esfuerzo, la imaginación desempeña el papel central de vehiculizar las transformaciones de la subjetividad. Siguiendo esta línea de pensamiento, la subjetividad en tanto *reflexiva* –como propone Castoriadis– alude a un trabajo de alteración de las relaciones entre instancias psíquicas. Un trabajo en el cual es posible liberar la imaginación radical e interrogar las antiguas maneras de construcción de sentido sobre la experiencia subjetiva. De este modo, se inviste la interrogación de las conflictivas psíquicas que se establecen en la relación de tensión siempre pujante entre los movimientos instituyentes y las significaciones sociales instituidas que organizan la experiencia.

La subjetividad así tiene que ver con un proceso y/o un devenir y no con un estado a alcanzar y, de este modo, la transformación de la subjetividad –en el sentido de adherir a un proyecto que permita liberar la imaginación y cuestionar lo instituido desde una perspectiva de “entre” lo intrapsíquico y lo intersubjetivo– traería aparejado el acceso a tal proceso. Esto significa que para acceder a los procesos de reflexión, en tanto que trabajos psíquicos, se tendría que sostener cierta objetualización de los propios procesos, interrogándolos al mismo tiempo que creándolos. Así, pensando en cómo promover procesos de transformación subjetiva en el marco de prácticas educativas, pareciera que de lo que se trata es de lograr desarrollar cierta capacidad de aprender, de aprender a descubrir y de aprender a inventar. Es entonces ésta la propuesta, que sea posible pensar, apoyándose de la imaginación, en posibles intervenciones desde nuestra posición de adultos de la comunidad educativa –con responsabilidad en el acompañamiento de las trayectorias educativas y de vida de los/as estudiantes– en modificaciones “de lo dado” para armar y/o re-armar otras configuraciones posibles. Pensando con otros/as en el intento de desplegar nuestros procesos creativos en pos de imaginar otras formas de intervención posibles.

De esta forma, pensando el lugar de la imaginación en la escuela secundaria y las posibilidades de transformación de la subjetividad desde una perspectiva interdisciplinaria, es que se plantea una transformación, que a su vez es política, en el sentido de poder hacer parte –y no de cualquier modo– a los/as que históricamente no tuvieron parte, y que permitiera –atravesada por el vector de la imaginación– cuestionar los modos históricos y arraigados del ejercicio de educar. Cierta desafío se construye e interpela de modos provocadores: ¿cómo poner en marcha lugares de invención en la escuela?; ¿cómo imaginar otros modos de habitar el “entre” configurador de subjetividad?; ¿qué condiciones es necesario de crear para disponer de otros modos “lo que hay” dando lugar a lo diferente que pudiera haber?; y en ese sentido, ¿qué efectos subjetivantes podrían desplegarse?

Por último, plantear que –aunque con innumerables líneas de análisis por las cuales seguir reflexionando acerca de estas temáticas– esta investigación intenta cierto modo de inscripción en el mundo social en el cual se pueda imaginar que las transformaciones subjetivas resultan posibles, y que es la escuela el terreno propicio para que sucedan en la medida que sigue siendo un espacio potente de subjetivación. Si pensamos en adolescentes o en niños/as en situación de vulnerabilidad socioeconómica que asisten a la escuela con diversas trayectorias que en ocasiones se encuentran obstaculizadas dificultando el sostén de su escolaridad, y consideramos que la escuela posee una función primordial de producción de subjetividad que interpela a los adultos que allí trabajan, es que se bosqueja la apuesta política pretendida: una en la que no sea posible no responder desde un posicionamiento de responsabilidad ética-política que abra a la imaginación y a los procesos de emancipación.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G., *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2003.
- Álvarez P., *Los trabajos psíquicos del discurso. Análisis de la producción discursiva en la clínica de niños con problemas de simbolización*. Buenos Aires: Teseo, 2010.
- Álvarez, P. Cantú, G. *Imaginando (en) la escuela. Experiencias de producción simbólica con niños y adolescentes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Entreideas, 2017.
- Álvarez, P. Sverdllick, M. “El pensamiento Clínico en la investigación Psicoanalítica” *Revista Psicoanálisis Latinoamericano Contemporáneo Volumen 1* Editores Fernando Martín Gómez y Jean Marc Tausik Editorial Fepal y Editorial APA Buenos Aires, Argentina, 2018.
- Bauman, Z. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168, 2004.
- Baquero, R, Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2008.
- Baquero R. “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos*, Tercera Época, Volumen XXIV, Números 97-98, pp. 57-75, México, 2002.
- Baquero R., “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario, 2001.
- Bleichmar, S., *Violencia social-Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- Castoriadis, C., *El avance de la insignificancia*, Buenos Aires: Edudeba, 1997.
- Castoriadis C., “Lógica, imaginación y reflexión” en *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1993.
- Castoriadis, C. *Figuras de lo pensable*, Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2005.

- Cerletti A., *Repetición, novedad y sujeto de la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del estante editorial, 2008.
- Cornu, L., "La confianza en las relaciones pedagógicas". En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novidades Educativas, 1999.
- Derrida, J, Roudinesco, E.: "Imprevisible libertad", en y mañana qué..., Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2002.
- Duschatzky S. y Corea C., *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- Frigerio, Graciela y Diker Gabriela (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: del estante editorial, 2005.
- Frigerio, G., "La (no) inexorable desigualdad", *Revista Ciudadanos*, 2004.
- Greco, M.B., Pérez, A., Toscano, A. Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar la experiencia educativa. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido escolar de la experiencia*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Santa Fe. 2008.
- Greco, M.B., La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens, 2011.
- Greco, M.B, Ministerio de Educación de Nación. *Curso de Nuestra Escuela de "Construyendo convivencia en la escuela, participación y derechos. Un trabajo institucional "Clase 2: "Con-vivir, dirigir, enseñar, aprender en contextos educativos: del disciplinamiento a la convivencia"*, 2016.
- Green A., *El pensamiento clínico*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones, 2010.
- Green A. y Uribarri F., *Del pensamiento clínico al paradigma contemporáneo*. Conversaciones. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu editores, 2015.
- Grüner, Eduardo, El psicoanálisis y sus "otros"... de lo mismo, en *Revista Calibán*, Volumen 12, Número 2, año 2014.
- Larrosa, J., "Prólogo" en *Des-armando escuelas*, por Silvia Duschatzky y Eliana Aguirre. Buenos Aires: Paidós, 2013, p.16.
- Larrosa, J., *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE, 2003.
- Larrosa, J., "La experiencia y sus lenguajes", en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf, 2003.
- Lewkowicz, I. y Grupo Doce. *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires: Altamira, 2003.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Morin, E., "El paradigma de la complejidad." *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2000.
- Mouffe, C., *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- Nicastro, S. y Greco, M.B., *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.
- Percia, M., *Inconformidad arte política psicoanálisis*. Lanús: La cebra, 2011.
- Rattero, C. (comp.), *La escuela inquieta. Explorando nuevas versiones de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc, 2013.
- Rancière, J., *El maestro ignorante*, Barcelona: Editorial Laertes, 2003.
- Rancière, J. "Pensar entre disciplinas", en Frigerio y Diker (2007). *Revue Francaise de Psychanalyse*, (2005) "La sublimation", t. LXIX, París, PUF, 2007.
- Rancière, J., *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión, 2012.
- Rodulfo, R., *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires: Eudeba, 2004.
- Viñar, M., *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.
- Winnicott, D., *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa editorial, 1971.

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2020

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2020