

# Perspectivas acerca del sentido escolar

## Perspectives on the meaning of schooling

 Matias Forlani<sup>1</sup>

**Resumen:** El siguiente escrito aborda cuatro perspectivas diferentes respecto a cómo se puede concebir el sentido escolar, que lo constituye y como tiene que ser la misma. Se advierte, asimismo, que el sentido escolar se constituye diferente y distinto según quien lo enuncia y según desde que lugares de enunciación.

**Palabras claves:** escuela primaria, cambio organizacional, economía de mercado, inclusión social.

**Summary:** The following writing addresses four different perspectives regarding how the meaning of school can be conceived, what constitutes it and what it should be like. It is also noted that the school meaning is constituted differently and distinct depending on who enunciates it and depending on what places of enunciation.

**Keywords:** primary school, organizational change, market economy, social inclusion.

**Recepción:** 02 de septiembre 2023

**Aceptación:** 09 de abril 2024

**Forma de citar:** Forlani, M. (2024). Perspectivas acerca del sentido escolar. *Voces de la educación* 9 (18), pp 176 - 190.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

---

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), email: Matias.forlani@hotmail.com.

## Perspectivas acerca del sentido escolar

“En última instancia una palabra quiere decir algo en la medida en que quién la dice **quiere** decir algo al decirlo” (Nietzsche, 199,2002)

La escuela infunde en la nueva generación una atención hacia el mundo:  
las cosas empiezan hablarnos” (Simons y Masschelein, 2014, p.35)

### Primera perspectiva

Se dice que la escuela, con el paso del tiempo, quedó estancada en añejos ideales. Que la misma se volvió retrograda, anacrónica, antigua, obsoleta. ¿Podríamos decir que la escuela pertenece a la moderna razón y sus mitos y que tales significados ya no la sostienen? (Baquero.2005).

Se dice que la escuela tiene que mutar y volverse dinámica y acorde a los veloces tiempos del presente. Si no cambia y, por sobre todo, si no se modifica con urgencia la misma se encontrará -si es que ya no se encuentra- al borde de su desaparición. (Larrosa. 2019).

Asimismo, su cambio tiene que ir en determinada dirección y no en otra. Para quienes consideran que la escuela tiene que mutar, el sentido escolar estaría íntimamente ligado en la conformación-educación de un sujeto con determinadas cualidades. La subjetividad a constituir y producir es, o tendría que ser, por sobre todo activa, asertiva y dinámica. Ser eficiente y eficaces en sus respuestas a los veloces y diversos estímulos de la realidad externa como al colorido mundo emocional. Tendría que generar una dinámica tal que incite y genere sujetos ávidos en la producción. Atentos a las constantes y versátiles exigencias de lo que el actual mercado propone. Veloces subjetividades que sepan estar alertas para adaptarse y advertirse en las nuevas y dinámicas realidades laborales. Para tal propósito, los sujetos tienen que ser y poseer entre otras cualidades capacidad de autorregularse y autocontrolarse. Sabios en el control y en el aprendizaje emocional. Tal aprendizaje habilitaría a constituir una población estudiantil proactiva y emprendedora.<sup>2</sup>

Las ideales y valoraciones señaladas -provenientes de determinados lugares de enunciación- se encuentran alejadas y distanciadas de la idea de concebir a la escuela como espacio y tiempo otro y separado de las demás instituciones (Simons y Masschelein. 2014).

---

<sup>2</sup> “se enfatiza en un gobierno de la intimidad a través de discurso como los de las emociones y los de autoayuda que se centran en “tres aspectos de esta nueva etapa a saber: el cambio constante, la incertidumbre sobre el futuro que recae en el sujeto, es decir, su autonomía” (Rodríguez Gómez, 2019, p. 3)

Quienes consideran que la escuela tiene que modificarse para así estar apta y adaptada a las rápidas y dinámicas propuestas del presente entienden que la misma -en el formato en el que hoy se dinamiza- aleja al estudiantado de la actualidad, retarda las subjetividades, obstaculiza la producción de conocimiento que se tienen que aprender y desacopla la vida institucional de lo que posibilita y ofrece el florido mundo mercado-empresarial. (Dussel. 2010 Larrosa. 2018. Grinberg 2014. Entre otros).

El sentido escolar, desde esta perspectiva, se configura a partir de las valoraciones y exigencias que las lógicas empresariales trazan en la vida social.<sup>3</sup>

La escuela, la empresa y sus lógicas tendrían y tienen que tramarse, articularse, compartir sus valoraciones y significaciones y de ese modo apostar -en su mutua relación- a una subjetividad que se proyecta -ávida de intereses- hacia su propio bienestar.

A raíz de lo planteado respecto al sentido escolar íntimamente articulado desde una lógica empresarial, resulta pertinente preguntar ¿es adecuado considerar a la escuela como un espacio y tiempo separado de la dinámica vida cotidiana y empresarial? Una posible respuesta indicaría lo impertinente de considerarla de este modo. Impertinente, falaz y próximo a una idea impropia para la mirada y el sentido que afirma que la escuela tiene que estar entramada con las valoraciones y las prácticas del coachee y/o empresarial. Prácticas de enseñanza y aprendizaje que buscan la conformación de la subjetividad antes señaladas.

Según esta perspectiva ¿puede o tiene la escuela que entenderse como un tiempo de ocio? (Simons y Masschelein.2014. Larrosa. 2019)

En el siguiente apartado se dará cuenta del sentido de considerar a la escuela separada de otras dinámicas sociales.

### **Segunda perspectiva: defender la escuela**

Otro es el sentido escolar que se puede delimitar a partir de argumentaciones de ciertos académicos e investigadores como Larrosa, (2018) Skliar (2019), o Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) entre otros-as. Ellos consideran la necesidad de recuperar a la escuela, defender su espacio público para resistir a las políticas neoliberales y a las valoraciones empresariales que parecerían insistir una y otra vez en borrar su diferencia.

A partir de las fundamentaciones de los autores mencionados una pregunta a tener en cuenta remite acerca del sentido a recuperar. Expresado de otro modo ¿retomar qué sentido escolar resulta tarea a pensar del presente? argumentar una primera respuesta implicaría que la escuela y la educación tendrían que buscar los medios y los modos de sostener a la misma en un lugar del afuera<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “el management se ha vuelto el eje de los debates y propuesta de cambio de las instituciones. Todo proceso y practica posible de ser identificada, clasificada, estudiada puede y debe ser gerenciada” (Grimberg 2014, p.104)

<sup>4</sup> si es que hay afuera del neoliberalismo.

Aclaremos, el lugar del afuera refiere por un lado al terreno y las dinámicas de las demás instituciones y, por otra parte, en la actualidad a la lógica empresarial y del márketing que atraviesa diferentes escenarios e instituciones de la vida cotidiana.

Ahora bien, ¿será posible estar por fuera de ese afuera? Quizás la territorialidad escolar ya este subsumida en ella. Por tal motivo, un modo de resistir desde la misma sea visibilizar y enunciar lo que refiere a su forma.<sup>5</sup>

La tarea del pensar acerca de lo escolar entonces implicaría buscar los modos de resistir a los enunciados, valoraciones e ideales que incitan a sujetar a la población escolar a las iluminaciones y significaciones ya no de la moderna razón sino de racionalidades neoliberales. Al decir de Dussel “las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía, de depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y responsabilidad (...) un “individualismos de auto diseño”.

Las pedagogías para el “autodiseño”, autorregulación y autodesarrollo se generan a partir de tácticas y operaciones, enunciados y valoraciones que se dinamizan a nivel macro como micro político (Duschatzky. 2019). Es en el suelo escolar en el cual se apoyan, sostienen y operan el modo empresarial de nuestra contemporaneidad y de ese modo trama sus artimañas o estrategias, desarrolla sus valoraciones e incita a producir determinadas subjetividades<sup>6</sup>.

Por este último motivo retomar su forma, la forma escuela pueda ser un refugio para refugiar a la misma. Defenderla más que exigirle innovarse y así que se adapte a lo que se le exige.

Entender y concebir a la escuela como lugar de resistencia o, mejor dicho, la resistencia o diferencia que la misma posibilita desde y a partir de su forma no implicaría una nueva exigencia o demanda ante la cual sus actores tendrían que responder o cumplir<sup>7</sup>. Sino más bien -por sobre todo- los argumentos remiten a defenderla y protegerla ante en cumulo de planteos y críticas dirigidas una y otra vez hacia ella. Por este motivo, los autores mencionados, retoman y rescatan lo que tiene de singular. “la educación -afirma Skliar...fundamentalmente crea una propia comunidad de pensamiento, de conversación, de lectura, de juego, dependiendo del nivel educativo...”

La escuela entonces como condición de posibilidad para que se dé lugar al “pensar con” (Deleuze. 2002). Ofrece -por su forma- tiempo, un tiempo compartido que se hace en comunidad. Abre y habilita un espacio/tiempo y tareas escolares para pensar con otros-as. Pensar en comunidad entonces más que la adaptabilidad a las exigencias del presente. “...de

---

<sup>5</sup> “queremos intentar identificar lo que hace que una escuela sea una escuela y, al hacerlo, también queremos determinar por qué la escuela es valiosa en y por sí misma, y por qué merece ser preservada” (Simons y Masschelein, 2014, p.25).

<sup>6</sup> Para un mayor y preciso análisis sobre este tópico remitirse a Grinberg. Educación y poder en el siglo XXI.

<sup>7</sup> “... las grandes presiones que se ponen sobre la escuela para que se haga cargo de la asistencia, la contención y la reconstrucción de algunos lazos sociales que vuelvan a filiar a los sectores más marginados a la trama social colectiva”. (Dussel, 2002, p.109).

esta manera poder pensar que la educación no tiene por qué ser simplemente adaptación a una época”. (Skliar. 2023).

Asimismo, por otra parte, Skliar sitúa la temporalidad de la forma escuela. Concibe a la escuela como una comunidad en el cual su tiempo es el presente. Concebirla a partir de allí posibilita pensar por ejemplo el tiempo de la infancia en el aquí y ahora. Posicionamiento que da lugar a relacionarse con la infancia desenmarcada del modelo adulto a la que tendría que arribar. El presente de la escuela y de la infancia no estaría necesariamente subordinado a tener que alcanzar la edad de la madurez ubicada en la adultes.

Por su parte, Simons y Masschelein (2014) entienden que la forma escolar (el tiempo, el espacio y las tareas escolares) posibilitaría separarse del afuera. Por su forma la escuela se diferencia y se separa de lo que no es. Sin embargo, advierten los autores, la proliferación de discursos y valoraciones proveniente de ciertos lugares de poder vuelven e insisten en volver dócil a la misma. Invaden su territorio, atraviesan su forma, inciden en sus ejercicios y buscan desde diferentes valores y prácticas borrar su singularidad.

¿Qué es lo singular de la forma escuela?

Para responder esta pregunta nos remitimos a lo planteado por Simons y Masschelein (2014) en su libro “Defensa de la escuela una cuestión pública”.

La escuela da forma al espacio, al tiempo y las tareas escolares. Permite, posibilita -entendamos por su forma- dar tiempo para estudiar. Es un tiempo para el ocio, en el sentido de que nada de lo que sucede en él lo es con el fin de generar ganancia, productividad o negocio. El sentido de la escuela entonces es que ofrece, otorga, genera otro tiempo. Se retira a las niñeces y jóvenes del tiempo privado de cada familia o del tiempo social laboral y se lo posibilita para estudiar. Tiempo para estudiar que ese lugar escolar ha de habilitar.

El tiempo suspendido abre la posibilidad de que las tareas escolares puedan realizarse de modo tal que se pueda volver una y otra vez sobre el objeto que se estudia. Se puede retornar, repetir, comenzar de nuevo para que la materia o la asignatura pueda ser estudiada. Estudiar -una vez más- no significa, por tanto, preparar y adaptar al estudiante hacia un afuera o un provenir, sino para estudiar en sí mismo. Se suspende de este modo de otros intereses.

La escuela entonces por su forma separa, distancia y se diferencia del afuera. Separase del afuera no refiere huir a un mundo fantasioso o irreal. Nada de eso refiere la separación. No se desvincula del mundo. En la misma se preparan materias, asignaturas, objetos materiales y simbólicos para mirar el mundo de otra manera, desde otra perspectiva, quizás para contemplar al mismo de un modo más cuidadoso y respetuoso. Los objetos son puestos al alcance del estudiantado para que todos-as puedan estudiarlo. A los objetos a estudiar (poesías y cuentos, fórmulas matemáticas o composiciones de minerales, geografías e historias, etc.) se los retira del lugar de “origen” y se prepara el espacio escolar para que se preste atención grupal e individual a los mismos.

Por lo escrito en esta segunda perspectiva el sentido escolar remite a dos dimensiones, por un lado, la escuela en su forma y dinámica suspende el tiempo y de ese modo posibilita “abrir, crear interés, traer a la vida, formar” (...) tienen que ver con la orientación de los estudiantes hacia el mundo tal como ha sido llevado a la existencia en la asignatura o materia de estudio. Y esa orientación tiene que ver fundamentalmente con la atención y con el interés por el mundo”<sup>8</sup>.

Por otra parte, diremos entonces que el sentido también implica pensar lo que la escuela se encuentra dejando de ser al estar atravesada por valores y prácticas de esta época. El sentido, desde esta perspectiva, se dinamiza entre la tensión de la forma escuela y la forma que ciertos discursos de esta época buscan producirle o imponerle a la misma.

Por lo argumentado hasta aquí algunas preguntas merecen ser situadas: ¿las propuestas de la vida empresarial ofrecen modalidades “educativas” más adaptadas para las dinámicas escolares incluso más adaptadas que las mismas? En función de lo escrito respecto a la segunda perspectiva las repuestas a pensar tendrían que ir en dirección a captar y visualizar que aspectos de su forma se encuentra borradas o pronto a perderse al estar atravesada por determinadas significaciones y valores que tienen a desdibujar su singularidad y no tanto respecto a cómo adaptar su población.

¿Los autores mencionados buscarían proteger a la escuela puesto que la misma habilita otras formas de pensar el mundo? ¿Darían cuenta de la agresividad de un mundo -empresarial- que no deja lugar ni tiempo para estudiar, conversar, generar comunidad entre estudiantes? ¿un mundo en el que no se dan lugar a otros mundos?

Si la escuela hoy se encuentra exigida desde racionalidades neoliberales que buscan configurar su sentido, también es posible considerar que la misma alberga en su dinámica y función las razones desde la cual fue constituida y creada. Sobre este tópico es posible delimitar otro sentido.

### **La moderna razón**

“una pedagogía que pretendiera llevar al pueblo las luces de la razón contra las tinieblas de la ignorancia” (Teran)

Desde otra perspectiva, la configuración y delimitación del sentido escolar puede ser entendida a partir de un proyecto político configurado y pensado desde los adultos hacia la

---

<sup>8</sup> Se retomará la idea respecto a lo cual la escuela se separa -no prepara- y se aboga a un interés y atención colectiva y pública con ciertos objetos y materias que hablan o dicen algo del mundo.

niñez. Proyecto que se sostenía -en su fundamentación- desde el gran relato moderno y europeo de la razón. (Grinberg 2014. Dussel. 2002 Carli.2012. Entre otros-as).

La escuela, desde esta perspectiva, configuraría la materialización para que la educación moderna posibilitara que su población comience el largo camino del progreso y la civilización.<sup>9</sup> Dicho de otro modo, Mediante la educación el relato de la modernidad habilitaría a la población infantil a emanciparse de sus condiciones de barbaridad y acceder de ese modo a la civilización.

En este sentido se podría considerar que el proyecto moderno de la razón a través de la escuela estableció y posibilitó por un lado incorporar a la población infantil al derecho universal de la educación<sup>10</sup>. No obstante, por otra parte, la inclusión a la educación escolar - con el transcurrir del tiempo- se estableció a través de un refinado proceso de exclusiones de ciertos valores, costumbre y sensibilidades que no formaban parte de lo que se consideraba ser o estar en la norma de la civilidad moderna<sup>11</sup>. (Terigi. 2009. Narodowski. 2014. Entre otros).

La escuela se conformó de este modo desde un proyecto político que indicaría cual debía ser el camino adecuado para que las niñeces se proyectasen de modo progresivo y evolutivo hacia el camino ascendente que habilitaría formar parte del mundo adulto razonable y civilizado, útil y dócil. (Visaguiere. 2023).

La escuela daría lugar<sup>12</sup> -por ejemplo, en Argentina- a que las niñeces de diversa procedencias y sectores sociales formaran parte de las reglas y de los adecuados valores de la sociedad que se conformaba al calor de todas las disputas y proyectos políticos. Dilemas y conflictivas políticas educativas indicaban como debía ser un adecuado y civilizado ciudadano. Con que valores la población escolar se iría incluyendo a la sociedad y a la conformación de un ciudadano apto para desenvolverse en ella. (Carli, Sandra. 2012).

Ahora bien, para conformar al buen ciudadano del futuro la niñez tuvo que insertarse y adaptarse a los marcos de los duros bloques que la escuela había configurado<sup>13</sup>. (Terigi y Baquero. 1996). Bloques duros que operaron asimismo como condición de posibilidad en la delimitación binaria de la población infantil.<sup>14</sup>

---

<sup>9</sup> Se retomará en el último apartado la noción de emancipar.

<sup>10</sup> “La niñez comenzó entonces, a partir de la década del 80, a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social. La escuela pública tuvo un gran consenso respecto de su eficacia para garantizar el tránsito de la Argentina a un horizonte de modernidad y progreso” (Carli,2012, p.41).

<sup>11</sup> “El médico, el psiquiatra y el psicólogo serán convocados por la escuela para asegurar la educación higiénica de sus alumnos, especificar sus diferencias, segmentar sus destinos e identificar a todos aquellos que debían ser excluidos del espacio amplio de la normalidad”( De la Vega.2009, p.153).

<sup>13</sup> Asistencia regular y obligatoria, simultaneidad, gradualidad, aprendizaje descontextualizado. (Baquero. 2009)

<sup>10</sup> Con la escuela como campo de captura e investigación ubicó y configuró a la niñez desde lo que aparentemente le falta, lo aún por lograr. Si bien puede rastrearse en la historia escolar diferentes perspectivas



La niñez escolar que se adaptaba a lo que el orden de la moderna escuela establecía se configuró como normal a la vez que se delimitaba aquella otra niñez que no se adaptaba. Proceso que dio lugar al estatuto de una subjetividad e individualidad desadaptada, anormal o discapacitada.

En la sensible superficie social de la trama escolar se configuraría a partir de tal diferenciación toda una población a la cual o mediante la cual se justificaría las intervenciones de sectores estatales y de profesionales que se ocuparían y operarían - mediante diferentes procedimientos- sobre la misma.

La niñez de este modo comenzó a ser objeto de meticulosas intervenciones que respondían no solo a propuestas pedagógicas sino a refinadas categorizaciones que indicarían las posibles causas de su disfunción. “Se produce la normativización de la actividad escolar infantil al dotar de un nombre a cada clase de comportamiento inadecuado” (Narodowski, 2015, p.114).

### **Otro sentido a la vida escolar: discursos y prácticas de los equipos de orientación**

Por el motivo señalado entonces la escuela se conformará como ese espacio/tiempo en el cual comenzarán a intervenir disciplinas, profesiones y otros sectores estatales con el objetivo de solucionar los problemas que en la misma se fueron generando. Sobre esa niñez que no respondía a la norma establecida, a los ritmos conformados y a las diferentes metodologías pedagógicas ofrecidas se dio lugar y se configuró un campo de intervención. Sobre ellos y ellas, en su particular individualidad, se configuró no solo la causa de sus disfunciones sino también la justificación de las intervenciones y el desarrollo de saberes que lo fundamentaban. De ese modo, hacia la niñez y con el paso del tiempo hacia ciertos aspectos de la misma se diseñaron y buscaron procedimientos y recorridos que fuesen lo más pertinente a su singularidad desadaptada. Procedimiento que, al enfocarse en su individualidad irregular, disfuncional y trastornada no se visibilizaba o no se enunciaba al contexto escolar y al proyecto político que en la misma se materializaba.<sup>15</sup> (De la vega, 2009. Greco, 2014. Baquero, 2013).

Sobre la niñez desadaptada con el transcurrir del tiempo se proliferarían los modos de clasificarla y codificarla. Refinados diagnósticos que indicarían los diferentes modos de estar

---

sobre cómo se concibió a las niñeces, no por ello se puede negar que fue el adulto el que se lo consideró -en la dinámica de tal institución- como la figura que portaba por su madurez la razón. Por el contrario, el habla y el pensamiento de la niñez fue definida como lo más próxima a carecer de voz o por cuyas voces darían cuenta de una razón en falta, una falta de razón que los configuraría como heterónomos, ingenuos e inocentes. (Narodowski y Baquero, 2009).

<sup>15</sup> “la psicología escolar nació como una extensión del saber psiquiátrico para ordenar, normalizar, encauzar los contornos más convulsivos de la escuela” ( De la Vega, 2009, p.12)



y comportarse de las niñeces en el ámbito escolar. La virulencia de las siglas -TDH. TOD. ADD. ADHD. TGD. TOC- es una expresión de ello. (Dueñas. 2013).

A partir del proceso de derivación escolar y la orientación que despliegan los equipos de orientación entendemos que se conforma otra mirada o perspectiva de lo que se delimita como sentido escolar.<sup>16</sup>.

La subjetiva del alumno es dinamizada y sujeta no solamente a procesos de enseñanza o inculcación de valores sino también trazado en una trama de profesionales de la salud mental. Tramas de saberes que buscan definir y delimitar modos de hacer con el despliegue de las conductas, las expresiones, y las situaciones que generan ciertas niñeces. Las niñeces entonces, entrarán a formar parte del proceso de la derivación escolar y con ella de la orientación de los equipos de salud mental.

La escuela entonces -en su dinámica y en su complejidad- puede ser entendida no solo a partir de sus propuestas pedagógicas sino también lo que en ella se genera por expresarse modalidades subjetivas que no responden a lo que la misma propone. La dinámica que desde allí se desliza desde el conjunto de operaciones y procedimientos, discursos y saberes de los equipos de orientación.<sup>17</sup> (Greco. 2021).

La norma escolar y con ella el proyecto político que lo sostenía, posibilitó entonces la figura del alumno sobre el cual habría que intervenir para desde allí determinar qué fin o circuito escolar el mismo podría asistir.

Con el transcurrir del tiempo, las prácticas y los discursos de las intervenciones de los equipos de orientación a la vez que continuaron enfocándose en la individualidad posible de ser deficitaria también enfocaron otras dimensiones sobre el cual habilitar otras perspectivas y procedimientos. Perspectivas y miradas cuyo enfoque situaron en la dinámica y trama institucional en la cual los diferentes integrantes de la escuela expresan sus modalidades pedagógicas, se manifiestan conflictos y tensiones, se visibilizan malestares y sufrimientos. Ampliándose de este modo en la situación escolar un terreno desde el cual generar proceso de orientación, desplegar modalidades o líneas de acción y situar por tanto en el contexto escolar los sentidos a partir de los cuales configurar el modo de entender y atender los dilemas y conflictos donde se expresan la subjetividad de las niñeces que se derivan para su intervención. (Greco. 2021)<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Al decir de Terigi (2009): “creada la escuela moderna, se advirtió tempranamente la presencia de niños que no aprendían según lo esperado” (p.3)

<sup>17</sup> En la provincia de Mendoza la dirección (DOAITE) se conforma por diferentes equipos interdisciplinarios que realizan intervenciones en distintas secciones constituidas por un gran número de escuela.

<sup>18</sup> Según ciertas lecturas como la que propone por ejemplo Korinfeld (2009) las intervenciones de los equipos de orientación se encontrarían en una perspectiva que centran las orientaciones en dos direcciones, por momentos prima el abordaje sobre el individuo con problemas como así también se enfocan a problematizar el escenario colectivo que se trama en la dinámica escolar.

## ¿Qué puede la escuela pública?

“como decía Saramago respecto al neoliberalismo: la alternativa a la incomodidad se llama conciencia”

“hay algo en el mundo que fuerza a pensar” (Deleuze)

A partir del recorrido realizado en este escrito se puede considerar que la escuela fue y es concebida como un particular territorio en el cual se han inquietado diferentes proyectos, se pretenden y disputan distintas propuestas, se configuran opuestas o conflictivas significaciones. Sobre ella, en su materialidad, en su devenir diario exigencias e intereses distintos se cruzan en un escenario entre generaciones y sus tensiones a la vez que Macros discursos políticos y económicos sustentan ideales y añoranzas a partir de las cuales sostener posibles porvenires.

En el ámbito escolar, quizás aún se tensionan los diversos sentidos que atravesaron y atraviesan sus cotidianas y actuales vivencias. Todo un mundo discursivo que sostiene y argumenta políticas públicas, sociales, económicas atraviesan el suelo de la escuela y por tanto los roces corporales y las sujeciones que a diario a la misma o que en la misma se dinamizan y desenvuelven.<sup>19</sup>

Podríamos decir entonces, que unas de las dimensiones a partir del cual entender la configuración de la escuela, ha sido a partir de los distintos sentidos delimitados en diferentes momentos históricos. Así también, a partir de visibilizar el recorrido de sentidos que la escuela sostuvo y sostiene es posible advertir en nuestra contemporaneidad un momento para pensar que otros sentidos puede darse lugar, que nuevos lugares y acciones pedagógicas y de cuidados es posible trazar, entramar, habilitar o generar. Cómo generar sentido y entre quienes.<sup>20</sup> Dónde buscar un sentido más allá del aquí y ahora y/o cómo buscarlo.

Un trazado o camino a pensar en búsqueda de habilitar sentido en lo escolar puede generarse a partir de una diferenciación acentuada en esta contemporaneidad: las diferencias entre

---

<sup>19</sup> En todo ese entramado de discursos y procedimientos que han configurado distintos sentidos a la escuela se expresan los acentuados dolores y sensibilidades de la sociedad. En ella se puebla de malestares que de una u otra manera los-as diferentes integrantes intentan tramitar, acoger y acompasar (Kaplan.2021).

<sup>20</sup> La pregunta por el sentido escolar remite a discusiones que incluye más de una dimensión. Desde cierta disolución de los fundamentos que la fundaron, por sobre todo el fundamento de la razón moderna y sus mitos (Baquero. 1997), las constantes críticas sobre su forma obsoletas de educar, como así también por los argumentos que sostienen que las niñeces que la misma a escuela configuró parecerían no responder o no adecuarse a la misma. En tanto las niñeces parecen afectarse y constituirse entre otras prácticas que escapan al orden escolar. Por otra parte, caracterizaciones de esta época como posmodernidad o modernidad líquida estarían indicando que los relatos que conformaban a la moderna sociedad y sus instituciones tendrían hoy un límite. Asimismo, resulta pertinente la reflexión de Zelmanovich y Lewinsky “Se verifica una pérdida de sentido de la escuela tanto para los docentes como para los estudiantes, en relación al presente y como horizonte de futuro, lo que da como resultado una deflación del deseo de enseñar como de aprender” (2012, p.3).

escuelas públicas y privadas<sup>21</sup>. Diferenciación que anida y visibiliza una acentuada organización desigual de la sociedad. Quizás haya entonces un sentido a construir y configurar con la comunidad escuela. Intentar enunciar y visibilizar -a través del estudio- las palabras, discursos y prácticas que pueblan al mundo. Como el mundo se encuentra hablado, discurrido y desigualado. Quienes, y desde que lugares están moldeando al mismo, con que estrategias se naturaliza la acentuada diferenciación social.

Si la escuela es receptiva de una sociedad cada vez más fragmentada y partida en una acentuada desigualdad social y por consiguiente la “niñez está cada vez más atravesada por la desigualdad” (Grimber, 2014, p.102) el espacio público que la escuela aún hoy alberga, puede ser lugar para politizar los malestares que se genera desde el actual modelo político. Politización, en el sentido de problematización del malestar al visualizar, enunciar y estudiar al mundo en su acentuado carácter des igualador. Politización, asimismo que podría abordarse y pensarse a partir de algunas de las dimensiones o ideas trazadas en este escrito.

La noción de la escuela como comunidad de estudio y conversación, como lugar tramado de sensibilidades y afecciones, como institución en el que los-as estudiantes y docentes pueblan un espacio y un tiempo ofrecido para estudiar. El tiempo del estudio como una temporalidad que habilita mirar y enunciar desde cierta perspectiva al mundo, son dimensiones que pueden generar un sentido político desde la escuela. Por sobre todo -una vez más- si son articuladas desde una perspectiva que sitúe el mirar y pensar al mundo en su carácter desigualmente establecido. Constituido a partir de toda una gran proliferación de micro y macro racionalidades neoliberales.

La escuela como espacio de estudio y como tiempo compartido con y entre las niñeces puede ser un lugar, quizás modesto, para que en sus vínculos educativos pueda mirar hacia fuera y adentro de la misma y de ese modo pensar posibles modos de desnaturalización. Desnaturalización de la acentuada diferenciación social y económica generadora -entre otras causas- de malestar, sufrimiento e injusticia. Injusticias y sufrimientos que todos-as los-as integrantes a diario lo vivencian e intentan diferentes modos de acompasar, acompañar y orientar.

De este modo se podría pensar a la escuela -entre otras dimensiones y quehaceres- como espacio tiempo para reflexionar y estudiar entre varios las condiciones precarias de existencia.

Se trataría quizás de posibilitar y posibilitarse experiencias micropolíticas desde las fragilidades y los malestares, desde la proliferación de afecciones y sensibilidades que se deslizan entre la microfísica escolar, desde lo que hacen ver y decir las expresividades sensibles y corporales de las niñeces, lo que se escucha y vivencia entre los vínculos. Experiencias en el cual se retome entre las generaciones y los vínculos educativos las

---

<sup>21</sup> Desde condiciones edilicias, acentuadas inasistencias, posibilidades de profundizar en contenidos de estudios, continuar con los demás niveles de estudios secundarios, terciarios y universitarios.

fragilidades materiales, sociales y existenciales por ser habitantes de un mundo que arroja y excluye a la decepción y a la pobreza a grandes sectores de la sociedad, a la escuela y a sus integrantes. Testigos todos ellos-as de las miserias y vulneraciones por estar expuestos a las desigualdades y precarizaciones.

Se trata -una vez más- de generar o insistir en configurar comunidad, una comunidad del afuera o en el que se habilite a diferenciarse y separarse de un afuera acelerado, neoliberal y empresarial. Comunidad de estudio y conversación mediante el cual no se deje de mirar y problematizar cómo el mundo se diagrama y constituye a través del despliegue de valores, discursos e intereses que acentúan y profundizan las desigualdades económicas. Se trataría por tanto de pensar al mundo capitalista actual en y desde el suelo escolar.

Suelo y espacio en el que se tejen diariamente relaciones de cuidado y de formación. Ese lugar, al cual también, se da lugar a que los equipos de orientación acudan en pos de acompañar y orientar los diversos e insistentes malestares.

La naturalización de la desigualdad como efectos de procedimientos históricos que el neoliberalismo despliega y responsabiliza a la población excluida de sus penurias puede ser asimismo pensado, abordado y acompañado por los equipos de orientación. Abordaje y perspectiva que sitúe la orientación no solo desde el malestar en su dimensión individual o en la institución en su mapa organizacional sino también que fomente y advierta la dimensión política de los malestares. Habilitar -en este sentido- a replantearse con los-as integrantes de las escuelas las causas estructurales que obstaculizan a las niñas al acceso o la permanencia a la educación y a la salud.

Se trata entonces de una nueva relación, o recuperar cierta relación entre educación, política y niñez de modo tal que entre sus integrantes se generen -como decía Saramago- incomodidad y conciencia y de este modo educar y estudiar para intentar ir desnaturalizando lo que en la vida cotidiana el neoliberalismo siempre naturaliza. (Quiroga. 2003).

Se trata -para finalizar- de concebir el espacio escolar no solo para retomar las insistentes críticas que a la misma no se dejan de emitir sino también y por sobre todo de indagar un posible y quizás modesto (en su fragilidad, en su hospitalidad y en su malestar) lugar a potenciar-se a partir de configurar -entre su comunidad- estudios acerca del destrato y la irresponsabilidad de un mundo aún muy neoliberal.

## Referencias

- Baquero, R. & Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n°6, 61-67.
- Baquero, R. Toscano, A. Pérez, A. (2008) Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar. Homo sapiens ediciones.
- Carli, S. (2012). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955. Miño y Dávila.
- De la Vega, E. (2009). La intervención psicoeducativa. Noveduc.
- Delueze, G. Guattari, F. (2006). Mil Mesetas. Pre-textos.
- Dueñas, G. Kahansky, E. Silver, R (com.) (2013). La patologización de la infancia (III) Problemas e intervenciones en el aula. Noveduc.
- Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva post-estructuralista. *Cuaderno de pesquisa*, 34, 122, 305-335
- Duschatzky, S. (2017). Política de la escucha en la escuela. Noveduc.
- Grinberg, S. (2014). Educación y Poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento. Miño y Dávila.
- Larrosa, J (com.) (1995). Escuela poder y subjetividad. La piqueta: Madrid.
- Larrosa, J. (2019). Con la P de profesor. Noveduc.
- Narodowski, Mariano. (2015). Infancia y poder. Aique educación.
- Korinfeld, Daniel. 2003. "La intervención de los equipos técnicos en las escuelas y el campo de la salud mental" en: Discursos y prácticas en orientación educativa. Ensayos y experiencias. N°46, p. 13-25.
- Quiroga, A. (2003). Crítica de la vida cotidiana. Cinco Ediciones.
- Simons, M. Masschelein, J. (2014) Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2018). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía improbable de las diferencias. Miño y Dávila.
- Skliar, C.(0/5 de julio 2023). "Por la escuela pasaba todo el tejido social". Carlos Skliar y Martín Ferrari: "Por la escuela pasaba todo el tejido de una comunidad" | Su documental "El vaivén de las escuelas" se estrenará este jueves en el Gaumont | [Página12 \(pagina12.com.ar\)](http://Pagina12.pagina12.com.ar)

Terigi, F. (com.) (2006). Diez miradas sobre la escuela primaria. Siglo XXI.

Visaguirre, L. (2023). Autoritarios, taxonomistas, emancipadores. Una crítica epistemológica a las pedagogías argentinas de principios de siglo XX. FEPAI.

Zelmanovich y Levinsky. (2013) “Socialización y deseo de aprender. Brújulas para fortalecer la trayectoria escolar”. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, N.2, p. 111-136.

### *Acerca del autor*

**Forlani Matias**, licenciado en psicología. UNSL. Especialista de abordaje comunitario. UNLA. Doctorando en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Uncuyo. Docente de psicología general y psicología social en carreras de trabajo social y sociología. Facultad de Ciencias Políticas y sociales. Uncuyo. Integrante De la Dirección de Orientación y Acompañamiento Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares (DOAITE). Mendoza.