

PENSANDO LAS SUBJETIVIDADES HOY: EL PAPEL DE LA ESCUELA Y EL CURRÍCULUM

Beatriz Edith Pedranzani, Liliana Marisol Martín, Carlos Rubén Díaz
bepedran@unsl.edu.ar
Universidad Nacional de San Luis
República Argentina

1. Introducción

Nuestra principal preocupación en este trabajo es, analizar la articulación entre la escuela, el currículum y la producción de subjetividades. La capacidad de inculcación de las escuelas y el currículum ha ido cambiando a lo largo de la historia, en nuestros días esta articulación cobra especial importancia ya que se ha hecho frecuente escuchar que han perdido poder de afectación sobre los sujetos y que las subjetividades se forman al margen de ellos. Sin embargo, a nuestro entender, la escuela continúa siendo una institución con efectos sobre quienes la transitan.

Partimos de la idea de que la subjetividad no viene dada sino que emerge de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen carácter configurante. La escuela adquiere marcada relevancia en este proceso de construcción de la subjetividad, constituyendo el espacio social donde se establecen relaciones entre los sujetos, y entre los sujetos, el conocimiento y la cultura. Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar en el mundo, es decir que la institución escolar juega un papel central en la construcción del orden simbólico imperante en cada período histórico. El currículum, por su parte, tiene fuertes implicancias en la producción de los sujetos sociales, por dirimirse en su campo el problema de la selección de cultura, y la discusión acerca de lo que la escuela ha de enseñar, lo que se legitima, lo que se ignora y lo que efectivamente se enseña. Una mirada profunda permite visualizar al currículo como una práctica educativa instituida, desentrañar lo que efectivamente acontece en el interjuego de las esferas políticas, sociales e institucionales, en sus acciones y efectos.

El trabajo presenta un recorrido que en un primer momento aborda la noción de articulación y sus potencialidades en el entramado escuela-currículum-subjetividad, en segundo lugar ofrece una conceptualización sobre subjetividad y su proceso de constitución, para avanzar luego en el papel de la escuela y el currículum como dispositivo productor de subjetividades, finalizando con la constitución subjetiva hoy.

2. Escuela, currículum, subjetividad. Una articulación posible

La articulación *Escuela, Currículum y Subjetividad* que se aborda desde el Proyecto de Investigación con el mismo nombre, PROIPRO N° 4-1712 C y T, plantea la convergencia de diversas áreas del conocimiento, que conllevan procesos epistemológicos a dilucidar, por lo que entraña la complejidad de la integración metodológica y epistemológica. Este desafío comporta la necesaria ruptura teórico-práctica en torno a la organización disciplinaria, para transformar al mismo tiempo el objeto de investigación en un problema de integración como uno de sus nodos fundamentales. Al ser un objeto multireferencial, la multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales es posible su abordaje, hace necesaria la realización de agenciamientos diversos (desde el propio campo del currículum, lo institucional, el psicoanálisis, el sociopsicoanálisis, la sociología y la filosofía, entre otros) que permiten una teorización rigurosa y enriquece su abordaje y la producción de conocimientos.

Partir de la noción de articulación en este caso, posibilita describir la relación de tres elementos que acontecen en el espacio educativo escolar, y que son el resultado de las relaciones que los constituyen. Es la propia noción de sujeto constituido a partir de modos de subjetivación lo que articula. Estas relaciones son históricamente contingentes, por lo que son situadas y arbitrarias,

en un contexto determinado, que no es el telón de fondo, el escenario donde sucede algo, sino sus condiciones de existencia y de transformación.

La escuela es concebida como una organización social, dispositivo instituido con el fin de llevar a cabo la socialización y procesar un proyecto de enseñanza y de aprendizaje, es decir que transmite conocimientos, socializa y forma de acuerdo a la política cultural de cada época histórica; por su parte las preocupaciones en torno al currículum se centran en considerar su función social en tanto agente de transmisión y reproducción cultural, al definir que aspectos estarán representados en la escuela. En tanto proceso en construcción, y al referir esencialmente a los conocimientos y las relaciones que con ellos se establecen, el currículum se transforma y transforma a los sujetos produciendo sujetos sociales. Desde esta concepción procesual sería el resultado de ideas y significados que le dan forma, de las operaciones a las que se ve sometido, de las prácticas en condiciones reales, estructurales, organizativas, materiales, y humanas.

La lógica de la articulación es la que va a permitir abordar la relación entre lo institucional y lo curricular no de manera uniforme y fija, sino desde un proceso de indagación que va dando cuenta de relaciones construidas y mediadas, es decir permanentemente deconstruibles y rearticulables, donde los intersticios habilitan espacios de fuga dentro de formatos aparentemente inmovibles. Es en esta lógica donde se cristalizan procesos de subjetivación.

Importa aquí reflexionar sobre la modulación de subjetividades en el espacio educativo, a partir de considerar la trama escuela-currículum-subjetividad, partiendo de la idea de que la escuela en su funcionamiento y en el modo particular en que se crean relaciones entre sujetos, prácticas, rituales, discursos, entre otros; construye imaginarios sociales e instituye determinadas subjetividades.

Esta articulación hace posible, entre otras cosas, analizar, comprender y realizar desplazamientos en medio de cosificaciones que se han instituido socialmente en el devenir histórico, y recombinar determinadas articulaciones según las particularidades de los contextos y el juego de fuerza que las atraviesan, permitiendo reflexionar y abrirse a interrogantes, tales como: ¿de qué modo se combina la lógica de la cultura escolar y la lógica de las culturas que portan los sujetos? ¿qué imaginarios se promueven? ¿cuales son los modos de subjetivación predominantes? ¿qué papel desempeña la escuela en la subjetividad de los alumnos?, preguntas todas, que sin ser abordadas en este trabajo, constituyen el motor de nuestro proyecto de investigación, para pensar el lugar de la escuela en el actual contexto, así como los nuevos sentidos del currículum y su importancia en la constitución de las subjetividades.

3. La subjetividad y su proceso de constitución

Hablar de subjetividad nos remite a la posibilidad de pensarla en su doble acepción, subjetividad individual y subjetividad colectiva.

La subjetividad individual refiere a lo que es propio del sujeto singular. Implica un arreglo particular de la pulsión, la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del otro, en la realidad psíquica del sujeto. Lo subjetivo, depende de él, y tiene valor solo para él. Es lo no necesario, ni universal y se opone al objeto y a los otros individuos. Es aquello que se le aparece al sujeto y puede ser irreal, ilusorio, aquello que solo existe en el pensamiento o la imaginación. Por su parte, Fernández (2006) alude a una subjetividad que no es sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental o discursiva sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades.

Kaes (1984, citado en Bonanno, 1997) en sus aportes desde el psicoanálisis de grupos considera que la subjetividad está apuntalada sobre la experiencia corporal, sobre el deseo del otro, sobre el tejido de los vínculos, de las emociones y de las representaciones compartidas a través de las cuales se forma el sujeto.

La subjetividad colectiva da cuenta de aquellas representaciones sociales, imaginarios colectivos, y componentes pulsionales que comparten los integrantes de una época histórica y que constituyen una ficción dominante que hace lazo social y es presentada como la realidad (Pachuk, 1998). En el mismo sentido, para Edelman y Kordon (2011), cada período socio-

histórico promueve modelos y contenidos específicos, de modo tal que cada sociedad produce subjetividades determinando las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que les otorguen un lugar y garanticen su pertenencia. Entienden la subjetividad como las diferentes formas de sentir, pensar, y dar significación y sentidos al mundo. Así la subjetividad de época es producto del modo en que cada sociedad articula las condiciones materiales de existencia, las relaciones sociales, las prácticas colectivas, los discursos hegemónicos y contra-hegemónicos.

Las autoras adhieren a la concepción de que el contexto social metafóricamente es texto de la subjetividad, ya que el sujeto es por definición un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social. Es decir, cada sujeto adviene a un mundo material, a un discurso y sistema ideológico, a enunciados dominantes o a una forma de nominar lo real. En este sentido es que Aulagnier (2007) nos habla del contrato narcisista, por el cual el sujeto se compromete a ser transmisor de los enunciados fundamentales de una cultura a cambio de ser reconocido en su pertenencia social.

A partir de lo enunciado podemos decir que la subjetividad corresponde simultáneamente al sujeto individual y al conjunto, aunque no existe una correspondencia lineal entre ambos aspectos. Fernández (2006) señala que lo colectivo es el sujeto de lo individual y agrega que "las configuraciones colectivas (...) crean condiciones de posibilidad de una situación de producción de subjetividad, instala modalidades de acción, de imaginación, de afectación, de vinculación..." (2006: 261). De cualquier manera siempre queda del lado del sujeto la posibilidad de reinventar lo establecido, el resto o exceso que no se incluyen en lo instituido, y que constituye para el sujeto líneas de fuga posibles.

El proceso de constitución de la subjetividad se da en la relación e intercambio con los otros sujetos. Es decir que se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. La subjetividad se da dentro de una matriz vincular. El sujeto por tanto es sujeto del vínculo, ya que su constitución se realiza en la bidireccionalidad vincular. Para Berenstein y Puget (1998), todo vínculo es condición necesaria la presencia de un referente externo. Los vínculos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad.

Bianchi (1998) refiere a la exigencia de trabajo psíquico necesario para la construcción de la subjetividad, por esta imposición del otro, en un doble status de objeto y sujeto. En términos genéricos no es estática, sino que esta sujeta a continuas transformaciones. La noción de subjetividad, ajustada al sujeto del vínculo en permanente construcción, esta ligada a la noción de aparato psíquico abierto (Puget, 1998). Esta es una subjetividad en la que cada irrupción del otro, cada avasallamiento y dominación, enfrenta a una puesta a prueba que reclama una nueva apropiación para poder ser y pertenecer.

Según Fernández (2006) la subjetividad se produce en el *entre*, con los otros, siendo por tanto un nudo de múltiples inscripciones, deseantes, históricas, sexuales, psíquicas, materiales etc. En esta posición el término producción, remite a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como un devenir en permanente transformación y no como algo ya dado. Este marco conceptual propone el desafío de pensar la subjetividad en la articulación de los modos sociales de sujeción y su resto no sujetado. Se trataría de pensar una dimensión subjetiva que se produce y es en acto y que constituye sus potencias en su propio accionar. Para la autora es de vital importancia entonces, diferenciar la conceptualización foucaultiana de modos de subjetivación, de la idea de producción de subjetividad. Los *modos de subjetivación* son formas de dominio, pero siempre se mantiene un resto o exceso que no puede ser disciplinado y produce diferentes formas de malestar. Desde allí se pueden establecer líneas de fuga, posibilidades de invención, de imaginación radical, de transformaciones que alteren o rompan con lo instituido, de esto se trataría la *producción de subjetividad*. En este sentido, las acciones autogestivas han sido experienciarios de permanente producción de subjetividad ya que los sujetos que en ellas participan inventan practicas de trabajo, formas de vivir, de relacionarse y en suma de afectarse, muy distintas a las ya dadas.

A partir de lo anterior entonces, concebimos al sujeto como un *sujeto del inconsciente* subordinado a una instancia que lo sujeta a otro orden, deviniendo en un sujeto escindido; así mismo como un *sujeto socio histórico*, que si bien esta sujetado por los dispositivos de época, no se haya totalmente determinado, dado que también es un *sujeto con capacidad de afectarse*

a *si mismo*. Esto es lo que Foucault (2010) denomina las *tecnologías del yo* como prácticas u operaciones que ejecutan los propios sujetos sobre si mismos (verse, juzgarse, examinarse, narrarse etc) para alcanzar una transformación de si.

4. La escuela y el currículum como dispositivo productor de subjetividades

El papel de las escuelas y el currículum en la producción de subjetividades ha ido cambiando a lo largo de la historia. En términos generales podemos decir que en su carácter de instituidos operan como organizadores de sentido de los actos humanos, logrando mayores grados de cohesión.

El dispositivo que la escuela de la modernidad instauró tenía una representación acerca de lo que son los sujetos y lo que debían ser. La escuela funcionó como una institución que transmitía, por medio de un conjunto de conocimientos y saberes, e incluso por la misma forma de la relación pedagógica, un conjunto general de normas, valores y hábitos de la sociedad. Así los niños abandonaban poco a poco la formación particular de sus familias y paulatinamente accedían, vía la mediación de sus maestros, a la cultura universal y a los desarrollos de las ciencias, lo que los constituía, mediante un proceso de internalización, en ciudadanos. Según esta concepción, se formaba en una misma acción actores sociales integrados, sujetos autónomos, seres racionales y libres. La escuela desarrollaba un proceso de socialización institucional transformador de los valores en normas, y las normas en personalidades. Por ello la educación, la organización escolar y el currículum debían asegurar simultáneamente la integración social y la promoción individual. Es decir que se identificaba la socialización, la formación de actores sociales, la subjetivación y la producción de sujetos como una continuación de procesos. Ello es la razón por la cual las sociedades modernas han apostado durante tanto tiempo a la educación y a las funciones socializadoras y liberadoras del saber (Dubet y Martuccelli, 1998).

Foucault (1987) quien estudia la manera en que los dispositivos disciplinarios modernos se articulan con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde con determinadas condiciones culturales, plantea que la subjetividad es el resultado de las inscripciones que estos dispositivos dejan en los sujetos. Los espacios cerrados de las instituciones disciplinarias (familia, escuela, hospital, etc.) moldean las acciones de los individuos; normalizan y evitan el comportamiento desviado. Este proceso de subjetivación se inicia en el cuerpo, que constituye la superficie donde las instituciones imprimen sus disposiciones normativas, y a partir de esto, entra en el circuito disciplinario donde el tiempo, el espacio, la combinación de fuerzas, la mirada y la sanción se tornan estrategias para su vigilancia y control. Es decir, con la producción del cuerpo normalizado y con su modelación se pretende establecer una vía a partir de la cual se pueda gobernar el alma del sujeto. El mecanismo privilegiado por los dispositivos disciplinarios, para gobernar el alma, la interioridad del individuo, radica en *la inscripción*, proceso en el cual los distintos elementos naturales, humanos y no humanos, situados en el exterior, dejan marcas que construyen la subjetividad. Efectivamente, prisiones, talleres, escuelas no son más que aparatos de inscripción sobre los cuerpos cuyo objetivo no es la creación de un cuerpo en sí mismo sino la producción de *almas o espíritus*.

En el proceso de escolarización los sujetos están afectados por este proceso de inscripción que se da a partir de la cuadrícula del espacio, de quienes ejercen la vigilancia y de quienes ejecutan la sanción, de esta manera la subjetividad al infante le viene desde el afuera, a través de órdenes, normativas y disposiciones que son incorporadas como si fuesen propias. Según Doménech y Tirado (2001) las instituciones modernas despliegan dispositivos que permiten la inscripción en la materialidad del cuerpo "...el cuerpo es esa suerte de tejido que puede ser modelado, trabajado, inscrito con hábitos y normas, inscrito con gestos que duren más allá de las paredes de la institución, es decir, grabado en la historia...El método para la inscripción es la disciplina..." (2001: 195). Así de las marcas en el cuerpo a las inscripciones en el alma, este cuerpo-alma se convierte en la nueva superficie donde se escribirá la historia del individuo.

El currículum, entendido como dispositivo de transmisión y reproducción cultural, social, política e ideológica, selecciona aspectos de la vida y de la sociedad que estarán representados en la escuela. Así el currículum es el resultado de una selección, de un universo más amplio de conocimientos y saberes, es el ámbito donde se discute *qué* conocimientos han de ser enseñados es decir que conocimientos o saberes son importantes y válidos y por lo tanto

merecen ser considerados. Su propósito deliberado y manifiesto es la formación y el desarrollo en los alumnos y alumnas de una conciencia, una moral que les permita definirse como un tipo subjetivo determinado. Desde una concepción crítica y procesual está siempre relacionado con los conocimientos que circulan, y con los sujetos que lo construyen, es decir que el currículum en tanto proceso en construcción, se transforma y transforma a los sujetos produciendo sujetos sociales. Podemos decir que siempre es el resultado de las operaciones a las que se ve sometido, de las condiciones reales de su desarrollo, de las prácticas en condiciones estructurales, organizativas, materiales y humanas que le dan forma. Así, al decir de Magendzo y Donoso (1992), el carácter formativo del currículum va más allá de su manifestación explícita, y reside en la transmisión de mensajes implícitos arraigados en la cultura escolar.

Los procesos curriculares, tienen una fuerte injerencia en la construcción de un orden simbólico hegemónico desde los saberes que va instituyendo en cada momento histórico, en la medida que produce visibilidad y enunciación de algunos elementos culturales en detrimento de otros. Da Silva (2003) señala que el campo del currículum refiere a las “formas para la mejor organización de experiencias de conocimiento dirigidas a la producción de formas particulares de subjetividad [...] El currículo está involucrado en la formación de sujetos particulares. Las teorías de currículum están involucrada en la búsqueda de la mejor forma de producirlos” (2003: 5), así lo que la escuela enseña o deja de enseñar marca fuertemente a los sujetos.

En la modernidad, según Palamidessi (2004), se configura una pauta curricular que se extiende a lo largo del mundo en los Estados Nacionales. Se apuesta a una formación de la razón, con acento patriótico y nacionalista privilegiándose una determinada selección de saberes y prácticas que excluye y desplaza conocimientos y lenguajes locales y populares, imponiéndose un nuevo universo de significados, prácticas y nuevas autoridades culturales.

Es decir que en ese momento histórico, la escuela fue una de las instituciones que instituyó con fuerza lo que Castoriadis (1983) entiende como *imaginario social efectivo* (instituido), que demarcó las reglas culturales de la modernidad, lo lícito y lo ilícito, lo bello y lo feo etc, a partir de lo cual se constituyeron efectivamente las subjetividades, forjando modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y al acto de aprenderlo, lo que constituiría al decir de Pichon Rivière (1971) una matriz o modelo de encuentro con el mundo.

5. La constitución subjetiva hoy

Los procesos de socialización de las nuevas generaciones en el nuevo contexto están rodeados y enmarcados por nuevas valoraciones y actitudes. Numerosas significaciones sociales fundantes de la modernidad y constitutivas de nuestros saberes parecen sufrir importantes alteraciones generadoras de auténticas crisis de desapuntalamiento de nuestras prácticas y enunciados (Bozzolo y otros, 2008). Podríamos hablar de una crisis en la configuración de los valores que legitimaron la vida social en la modernidad, y de la elaboración de una nueva matriz altamente influenciada por los modelos presentes en los sistemas de comunicación globalizados, el consumo, las tecnologías audiovisuales y las industrias del espectáculo, entre otros, que exhiben nuevos estilos de vida, modos de ser y actuar, que hoy revisten gran importancia en la modulación de las subjetividades.

Para Castoriadis (1983) el desorden social se despliega cuando aparecen nuevos organizadores de sentidos que remiten a lo *imaginario social radical*, instituyente de nuevos sentidos, con potencialidad de transformación de las significaciones imaginarias sociales.

En este marco la escuela y el currículo, antaño espacios principales de socialización, al decir de algunos autores, desde hace bastante tiempo ya, han perdido poder de afectación (Duschatzky y Corea 2002; Lewkowicz y Corea 2004). Se observa una disociación entre el discurso institucional de la organización escolar apuntalado en el orden simbólico moderno, y los actores sociales que la habitan actualmente. Pareciera que los discursos y las prácticas de la institución van por un lado y, las aspiraciones, deseos y búsquedas de los alumnos y la sociedad en su conjunto, por otro. Tal como señala Tenti Fanfani (s/f: 2) “en las condiciones actuales del desarrollo social (globalización, incorporación creciente de conocimiento científico y tecnológico en la producción, desigualdad en la distribución del ingreso, exclusión social,

nuevos actores sociales y nueva conflictividad social, multiculturalismo, etc.) hace cada vez más probable el advenimiento de la distanciamiento del mundo social. La subjetividad tiende a no coincidir con la objetividad. Esta realidad va de la mano con el aumento de la incertidumbre a nivel individual subjetivo y social”

Es así que la *fabricación* de actores sociales y de sujetos no surge ya armoniosamente y como el producto de una dinámica institucional en la cual cada actor seguía los lineamientos correspondientes a su nominación social. Los individuos ya no se forman en el aprendizaje de los roles propuestos, sino mas bien en las disímiles formas de manejo de sus experiencias escolares y no escolares, combinándose y articulándose diferentes lógicas: la integración de la cultura escolar, la construcción de estrategias sociales y el manejo subjetivo de los conocimientos y las culturas que portan (Martuccelli, 2007). Es decir que la vida de los sujetos en despliegue fuera de la escuela tiene fuertes implicancias en su constitución, pues se socializan a través de diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos a partir de su capacidad para manejar esas experiencias en un devenir atravesado por múltiples dimensiones significantes. En este sentido, las vivencias entre pares, las vinculaciones afectivas, los propios deseos, las frustraciones sentidas, los desengaños y los éxitos, participan marcadamente en la formación. Por ello se convierten en protagonistas de su propia formación, la cual ya no es solo inculcación, sino que mas bien se construye como un trabajo sobre el si mismo.

Para interpretar un elemento o dimensión de la sociedad se requiere una representación relacional, de modo que la contribución de la escuela en la conformación de las subjetividades es preciso analizarla, en el marco de las relaciones que mantiene con otros espacios de socialización, en especial la familia, los medios de comunicación y los consumos culturales masivos, las iglesias, etcétera. Las profundas transformaciones en la estructura y funciones de la familia, la omnipresencia de los medios de producción y circulación de productos simbólicos, junto con los procesos de base que los sustentan (urbanización, desarrollo científico y tecnológico, globalización, expansión de la lógica del mercado, transformaciones en el trabajo y la estructura social moderna) obligan a renovar la mirada sobre la escuela y su contribución a la socialización de los niños y adolescentes de este fin de milenio.

Desde lo curricular, es posible observar que a pesar de las grandes transformaciones sociales, las políticas curriculares siguen operando desde un saber técnico/instrumental y los aportes que se adoptan están más al servicio de las demandas y necesidades económico-administrativas, que a la discusión de un proyecto político abierto, que de espacio a los sujetos para pensar las creencias, costumbres, valores, disciplinas, que merecen ser seleccionadas en el marco socio histórico actual. Al decir de Da Silva (1995: 131) “el currículo es uno de esos elementos sujetos no solamente a las definiciones consensuales y a las reglamentaciones estatales sino también al peso de sus propias determinaciones”.

La mayor descentralización, y autonomía jurisdiccional e institucional en la selección y organización de lo que se enseña, vigente en la Argentina desde las décadas del 80 y 90, propicia un espacio de creación y libertad para que los sujetos reflexionen sobre la posibilidad de pensar nuevas propuestas educativas atendiendo a las problemáticas socioculturales. No obstante esto no parece ser aprovechado para matizar las pautas curriculares imperantes, observándose en general ausencia de debate y problematización en las escuelas. Actualmente el mayor diferenciador de las propuestas curriculares está dado por la condición socio económica de origen de los alumnos resultando en circuitos diferenciados de formación, donde el conocimiento escolar es distribuido en forma desigual generándose una polarización entre una *escuela pobre para alumnos pobres y escuelas ricas para niños ricos*.

Ello denota que la huella que la escuela y el currículum dejan en los sujetos es diversa en función de la institución escolar de la que se trate. Además de las particularidades que cobra el proceso la producción de la subjetividad en la escuela en función de cada realidad institucional, otro de los condicionantes es la realidad individual. Podemos decir que ésta se consume a partir de un encadenamiento de operaciones realizadas por los sujetos para “vivir” dentro de un dispositivo y una situación, para permanecer dentro de una institución de la sociedad y la cultura (Lewkowicz y Corea, 2004). El conjunto de estas operaciones, que el sujeto realiza a través de un sin número de prácticas y de usanzas, instituiría entonces la subjetividad.

6. Conclusión

Este trabajo teórico ha intentado dar cuenta de que la articulación entre la escuela, el currículo y la producción de subjetividades es potente y puede constituirse en puntapié para re-pensar la socialización para los sujetos. Aunque con menor autoridad cultural y reconocimiento social, la escuela en su funcionamiento- con sus prácticas, rituales, discursos, entre otros- sigue instituyendo determinadas subjetividades en sus alumnos y construyendo imaginarios sociales. Las relaciones que se establecen en su seno entre los sujetos, y entre los sujetos, el conocimiento y la cultura forjan modalidades de pensar, sentir y ser en el mundo.

Si bien hay investigaciones que dan cuenta de que la escuela no tiene el mismo poder de afectación que en la modernidad, desde nuestra perspectiva continúa siendo una institución que produce efectos sobre los sujetos aunque su autoridad cultural haya dejado de ser indiscutida, y su lógica entre en juego combinándose con otras lógicas culturales.

Nuestra intención ha sido animar a seguir investigando en torno a esta articulación por la relevancia y potencialidad que tiene tomar conciencia del papel de la escuela, para iniciar procesos de transformación curricular y escolar de cara a los nuevos escenarios sociales.

Bibliografía

- Aulagnier, P. (2007) La violencia de la interpretación: de Pitágoras al enunciado. Buenos Aires: Ed Amorrourtu.
- Berenstein, I. y Puget, J. (1998) "Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares". Buenos Aires: Ediciones del Candil.
- Bianchi, G. (1998) en "Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares". Buenos Aires: Ediciones del Candil.
- Bonanno, O. (1997) Desarrollos actuales en Teoría Grupal. El concepto de apuntalamiento en la articulación psicosocial (René Kaës). El emergente Psicosocial. Escritos y materiales en psicología social.
- Bozzolo R. y otros (2008) El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. Colección sin fronteras, Ed. Biblos.
- Castoriadis, C. (1983) La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona: Tusquets.
- Da Silva, T. (1995) "Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos Críticos". Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Da Silva, T (2003) "Currículum e identidad social: territorios contestados". Ficha de cátedra. (p. 5) Buenos Aires. UBA Facultad de Filosofía y Letras.
- Doménech, M. y Tirado, F. (2001) "Extituciones: del poder y sus anatomías» en Política y Sociedad" Madrid.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Ed. Losada.
- Duschattzky, S. y Corea, C. (2002) Chicos en banda Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Edelman, L. y Kordon, D. (2011) "Trabajando en y con grupos. Vínculo y herramientas. Buenos Aires: Psicolibro Ediciones
- Fernández, A. (2006) "Las lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades". Editorial Biblos. Colección Sin Fronteras.
- Foucault, M. (2010) "Tecnologías del yo y otros textos afines." Barcelona: Ed. Paidós.
- Foucault, M. (1987) "Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión." Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2004) "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas." Buenos Aires: Paidós.

- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992) *Diseño Curricular Problemático: Una opción para la elaboración del currículo en Derechos Humanos desde la pedagogía crítica*. Chile.
- Martucelli, D (2007) *Gramática del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Pachuk, C. y otros (1998) en "Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares". Buenos Aires: Ediciones del Candil.
- Palamidessi, M. (2004) "El cambio del currículo para la escuela primaria a lo largo de un siglo" Documento de trabajo de la escuela de educación. Universidad de San Andrés Bs. As.
- Pichon Riviere, E. (1971) "Del Psicoanálisis a la Psicología Social". Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Puget, J. (1998) en "Diccionario de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares". Buenos Aires: Ediciones del Candil.
- Tenti Fanfani, E. (s/f) La escuela constructora de subjetividad. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/119995331/Emilio-Tenti-Fanfani-la-Escuela-Constructora-de-Subjetividad>