

Procesos de reconocimiento, producción e inscripción identitaria en las relaciones grupales escolares. Una apuesta al acompañamiento

Luciana Antonella Toci
UNER
lupytozzi@live.com

Resumen

Este artículo presenta una ampliación de la ponencia *¿Cómo pensar los procesos de producción identitaria, de reconocimiento y estigmatización en los contextos escolares? Una aproximación desde la noción pichoniana de Grupo Operativo*, presentada el 16 de noviembre de 2017 en la ciudad de Paraná, en *VI Jornadas. Debates sobre educación e igualdad. Comunicación de trabajos finales en educación, discapacidad y vínculo pedagógico*. En ella se abordó la opción de problematizar la educación como un fenómeno complejo y pensar la acción educativa en su condición de posibilidad. En este sentido, se piensa la intervención sobre los mecanismos estigmatizantes en los que sujetos cuyas condiciones de género, discapacidad y/o condiciones socio-culturales, son potencialmente expuestos en las escuelas.

La escuela, como espacio en el que se juegan relaciones grupales donde se desarrollan procesos de identificación e inscripción identitaria, a través de los cuáles, los sujetos elaboran significaciones de sí y de los otros, exige problematizar el lugar del adulto como participante de dichos procesos con capacidad de intervenir. El presente artículo se propone abordar la posibilidad de intervención en dichas grupalidades.

Principalmente se toman aportes de Pichon Rivière y su noción *Grupo Operativo*, no obstante, el trabajo nace en la confluencia de disciplinas que implica pensar la educación y, particularmente, la escuela secundaria.

Palabras clave: inclusión educativa - intervención - reconocimiento - *Grupo Operativo* - Pichon Rivière

Processes of recognition, production and identity registration in school group relationship. A bet on the accompaniment

Abstract

This article presents an extension of the paper How to think about the processes of identity production, recognition and stigmatization in school contexts? An approximation from the pichonian notion of Grupo Operativo, presented on November 16, 2017 in the city of Paraná, in VI Jornadas. Debates about education and equality. Communication of final works in education, disability and pedagogical bond. It addressed the option of problematizing education as a complex phenomenon and thinking about educational action as a possibility. In this sense, the intervention is thought about stigmatizing mechanisms in which subjects whose conditions of gender, disability and / or socio-cultural conditions are potentially exposed in schools.

The school as a space in which group relations are played where identity identification and registration processes are developed, through which the subjects elaborate meanings of themselves and of others, demands to problematize the role of the adult as a participant of said processes with ability to intervene. This article aims to address the possibility of intervention in these groups.

Most contributions are taken from Pichon Rivière and his notion Grupo Operativo, however, the work is born in the confluence of disciplines that involve thinking about education, and particularly the secondary school.

Keywords: educational inclusion - intervention - recognition - Grupo Operativo - Pichon Rivière

Presentación

La pregunta que tituló la ponencia *¿Cómo pensar los procesos de producción identitaria, de reconocimiento y estigmatización en los contextos escolares? Una aproximación desde la noción pichoniana de Grupo Operativo*, cuya ampliación es presentada aquí, se suscita en el marco de una perspectiva interdisciplinaria que toma como aportes para pensar la educación, conocimientos del campo de la salud mental, la psicología social de Pichon Rivière y el psicoanálisis lacaniano. Esta perspectiva interdisciplinaria se propone problematizar la educación como un fenómeno complejo y así pensar la acción educativa en su condición de posibilidad desde la consideración de los derechos y la inclusión social.

En base a un trabajo sostenido de investigación y formación, el equipo del espacio curricular *Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II: La perspectiva de los Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la salud mental*, retoma conocimientos de la cátedra Problemas Biopsicológicos en Educación, con lo que propone el estudio de la tensión igualdad-diferencia, crítica a la normalidad, derechos, inclusión, entre otros ejes. El presente trabajo busca abordar estos nudos o ejes temáticos en un sostenido diálogo con las lecturas propuestas por el espacio curricular.

En guía de estos desafíos, se presenta una apuesta a la intervención dentro del terreno escolar para contrarrestar injusticias, dar pelea a los mecanismos de patologización y consecuente estigmatización de sujetos cuyas condiciones de género, discapacidad y socioculturales frecuentemente inciden en reconocimientos pocos felices que restringen su ciudadanía. Esto, considerando que los niños, jóvenes y adolescentes en edad escolar, según estipula la Ley de Educación Nacional N° 26206, son *sujetos de derechos*, y que la educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los jóvenes para el *ejercicio pleno de la ciudadanía*.¹

Desde los aportes del psicoanálisis lacaniano pensamos que la institución escolar como encargada de producir subjetividad, puede ser entendida como un Otro, un lazo. El lazo nos remite a la idea de una significación de sí construida en dialéctica con la mirada de un *Otro* dominante que nos ubica, nos da un posicionamiento en el mundo. En estos términos, tal mirada es representante de la cultura.

Entre las dinámicas propias del contexto escolar que producen subjetividad se juegan los procesos de identificación e inscripción identitaria en que los sujetos construyen significaciones de sí y de los otros; procesos de reconocimiento. La tesis que sostiene este trabajo es que las producciones identitarias y de reconocimiento se dan necesariamente a partir de la mirada del Otro. Los procesos identitarios, que se juegan también en las grupalidades de los contextos escolares, pueden sostener reconocimientos de tipo positivos, que desarrollan las potencialidades de los sujetos, pero también pueden resultar estigmatizantes. Condiciones de género, de discapacidad y socioculturales resultan potencialmente estigmatiza-

¹ Véase art. 30.

das y psico-patologizadas por mecanismos, significaciones, dinámicas y prácticas que determinan códigos de conducta que logran ocultarse en la cotidianidad escolar.

Se asume la idea de que un adulto puede intervenir en dichas grupalidades fomentando y sosteniendo unas conductas, saberes y prácticas, en detrimento de otras. Pensarnos como adultos en el ámbito escolar requiere de la intervención a partir de los lazos sociales mismos.

Se apuesta a que la escuela pueda asumir el rol de adulto en tanto pueda alojar a otros, los pueda proteger y transmitir la ley de la cultura.

Puntos de partida: Lazo y Reconocimiento

Jacques, temblando, se acercó a la puerta y en el momento de franquearla, se volvió hacia su maestro. Allí estaba, alto, sólido, sonreía tranquilamente a Jacques y meneaba la cabeza afirmativamente...

Albert Camus, 1960

Albert Camus en su autobiografía novelada, *El primer hombre*, relata escenas de su infancia en la escuela donde conoce a Bernard, un profesor que le da a Jacques, que es él mismo, constantes muestras de confianza, lo autoriza, lo acompaña, lo cobija y, así, le da un espacio para que desarrolle sus potencias. Para Jacques, con Bernard todo es divertido. Con él se dan espacios de descubrimiento, se siente acompañado, le da confianza, lo incentiva en la lectura y lo ayuda para que obtenga una beca, pues este hombre ama su trabajo, dice. Tanto es así que, cuando Albert Camus recibe el premio Nobel de la Literatura, en 1957, le escribe una carta de agradecimiento a Louis Germain, quien representase posteriormente en esta novela al profesor Bernard.²

Desde la premisa de que un adulto inscribe en un campo simbólico en tanto nos «meneaba la cabeza afirmativamente» promoviendo el desarrollo de nuestras potencias, y en consecuencia, procesos de identificación ligados al reconocimiento positivo de nuestras posibilidades, se presenta aquí un diálogo entre algunas categorías que nos desafía a intervenir en procesos grupales dentro de la escuela.

Silvia Bleichmar (2010) sostiene, respecto de la educación en nuestro país, que es necesaria una «recomposición psíquica» del proyecto educativo que ha atravesado una devastación moral y política en los últimos 30 años (hoy día casi 40 años). En tal sentido, está pensado en una coyuntura histórica que necesita volver a pensar la cuestión ética. Esta, según plantea, trasciende el orden moral que debe someterse a la legalidad y cuestiones históricas, de tradición. La ética se circunscribe a la existencia de un otro, incluso más allá de la ley. Nuestra responsabilidad se circunscribe, entonces, a una presencia que nos exige tomar *decisiones sobre todo éticas*. La educación pública argentina, que por derecho nos corresponde y estamos obligados a defender, conlleva consigo defender los derechos de las nuevas generaciones.

La categoría de lazo social, según planteaba Lacan, alude a una relación con otro que a su vez nos constituye. Nuestra vida psíquica se esta-

² La novela *El primer hombre* es un escrito que lleva consigo Albert Camus en el momento de su fallecimiento, en un accidente automovilístico en 1960.

blece en el campo de un Otro (con mayúscula) que, incluso, nos precede. Es este Otro quien hace la evaluación significativa del sujeto. Nuestro *Otro* es la sociedad, pero el *lazo social* no equivale a la sociedad como un todo, como uno, pues para Lacan la sociedad está fragmentada en diversidad de lazos sociales. Según expresa Miller (2005: 7-30), «el lazo social quiere decir que el sujeto no está solo con su ello, su yo y su superyó, que la verdad de la vida psíquica no es el solipsismo, que el sujeto no es autista, que está siempre el campo del Otro...».

Lo social es, para Lacan, un campo simbólico que ubica, otorga a cada uno su lugar, en la medida que dicho lugar sea compatible con el de otros. En clave lacaniana, es necesario considerar que un lazo no se da jamás en relación de igualdad, sino que se produce en términos de dominante y dominado. Es decir, hay lazo social en la medida en que se supera la relación dual, de igual a igual. Lo que cabe preguntarse es quién es dominado en las relaciones pedagógicas, en las propias grupalidades, en la escuela.

Un lazo puede ubicar al sujeto en un lugar donde no se respeten sus deseos, pasiones, idiosincrasias, capacidades y potencias, construyendo consideraciones negativas de ellas que postergan o relegan fuerzas psíquicas en búsqueda de materializarse a modo de construcción identitaria o quedan ligadas a significaciones negativas de sí.

En la mirada hay reconocimiento. La mirada que aloja es propia de un posicionamiento adulto que está protegiendo a un otro en devenir. Alojarse es recibir y ocuparse. El adulto, pues, debe sostener lo indeterminado, habilitando un futuro como posibilidad. En el acto de educar, el adulto tiene una participación implícita en la vida psíquica del sujeto de aprendizaje. En tal sentido, hay entre la relación de un adulto y un niño, alumno o estudiante, intercambios estructurantes y desestructurantes. Los estructurantes son aquellos que aseguran la condición de posibilidad de un campo de reciprocidad; los otros se caracterizan por la ausencia de ley, donde no cabe ningún intercambio simbólico (Barbagelata, 2017: 45).

Rosbaco nos invita a pensar que: «El aprendizaje consiste en complejos procesos de intercambio de personas de carácter intersubjetivo, que son estructuras del sujeto en constitución como sujeto social, que se juegan más allá de los contenidos curriculares» (Rosbaco, 2005: 17).

En coincidencia con lo planteado por Rosbaco sobre el aprendizaje como procesos de intercambio en cierta complejidad que exceden lo curricular, se destaca que el campo simbólico al que aludimos, considerando lo expuesto por el psiquiatra argentino Pichon Rivière, resulta de un lazo social que es una «relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro» (Pichon Rivière, 1997). De esto, resulta que el reconocimiento del sujeto se da en dialéctica entre el yo y la mirada de un otro, pero no como meras relaciones intersubjetivas.

Según plantea Enrique Pichon Rivière³ con su concepto de vínculo, las relaciones humanas no son meras interacciones. En palabras de Muñoz (2018: 66), un vínculo «es una relación bidireccional, bi-corporal, pero

³ Enrique Pichon Rivière fue un médico psiquiatra argentino nacido en Suiza, considerado uno de los introductores del psicoanálisis en Argentina y generador de la teoría de grupo conocida como *grupo operativo*.

tri-personal, es decir, es una estructura triangular, lo que supone que entre dos sujetos siempre hay otro; el gran otro de todo vínculo es la cultura, que interviene en la producción de las representaciones mutuas».

En su aproximación al estudio de una psiquiatría social, Pichon Rivière (1997) busca estudiar al individuo no como un ser aislado, sino como incluido dentro de un grupo que en primera instancia es la familia. Sostiene:

La oposición entre psicología individual y psicología social o colectiva, que a primera vista puede parecernos muy profunda, pierde gran parte de su significación en cuanto la sometemos a un más detenido examen. La psicología individual se concreta, ciertamente, al hombre aislado e investiga los caminos por los que él mismo intenta alcanzar la satisfacción de sus instintos, pero solo muy pocas veces y bajo determinadas condiciones excepcionales, le es dado prescindir de las relaciones del individuo con sus semejantes. En la vida anímica individual, aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro» como modelo, objeto, auxiliar o adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social, en un sentido amplio, pero plenamente justificado. (Pichon Rivière, 1997: 41)

Pichon Rivière insta a considerar al sujeto inescindiblemente social y, por ello, como un sujeto formado en determinadas tramas vinculares, su entorno. En el desarrollo de una serie de elementos teóricos para una terapia que implique al sujeto en un grupo social, Pichon nos explica que:

La psicología social se particulariza fundamentalmente por ser operativa e instrumental, con las características de una interciencia cuyo campo es abordado por una multiplicidad interdisciplinaria (epistemología convergente), de la cual deriva la multiplicidad de las técnicas. (...) La psicología social es la ciencia de las interacciones orientada hacia un cambio social planificado. (Pichon Rivière, 1997: 41-42)

Dos cosas por aclarar: la primera es que la psicología social, como la propone Pichon, exige una confluencia interdisciplinaria de la que derivan múltiples técnicas, y la segunda es que la idea de *intervención* es pensada como opción o posibilidad, de organizar estrategias, para promover un espacio que movilice estructuras vinculares. Intervenir no queda restringido a un momento aislado en un vínculo pedagógico, sino que el educador participa de la vida psíquica del sujeto de aprendizaje y por ende está implicado necesariamente, no interviene desde afuera.

Junto a la teoría del vínculo, Enrique Pichon Rivière logra dar un salto cualitativo desde una psicología predominantemente intrapsíquica hacia una psicología social. Así, considera al sujeto como resultante de una dinámica con objetos externos, en una interacción dialéctica que configura lo vincular. El vínculo, como dice Pichon Rivière, es una estructura dinámica en continuo movimiento. Esta estructura puede tener características denominadas normales o características denominadas patológicas. En relación a estas últimas características, realiza una distinción entre distintas perturbaciones que interfieren en el desarrollo de la personalidad.

Pero sin entrar en detalle de lo patológico, se retoma de lo postulado por Rivière que, a través de la tarea, con un *Grupo Operativo* es posible

reducir ansiedades, en disminución de dos miedos básicos: al ataque (un yo paranoide) y a la pérdida del objeto (ansiedad depresiva).

Como el aparato psíquico del sujeto se comporta como totalidad, no podremos decir que el vínculo lo establece el yo, el superyó o el ello, como postula Freud. En tanto, un vínculo interno tiene asidero en un vínculo externo inexorablemente. Estos se integran en un proceso que va configurando una espiral dialéctica, lo que quiere decir que siempre a partir de un vínculo interno configuramos vínculos externos y, a su vez, estos reconfiguran vínculos internos.

Con lo planteado, se alude a que el vínculo comunica toda la personalidad del sujeto. En este sentido, la propuesta es trabajar desde lo vincular para acompañar identificaciones más «felices», considerando que el adulto es vincular y que participa en la vida psíquica del niño, joven, estudiante o sujeto de aprendizaje.

Al decir producción e inscripción identitaria se hace referencia a las significaciones de sí dentro del proceso de identificación de los sujetos propio del desarrollo de su personalidad en relación con otros. Al respecto, Lacan sostiene que la personalidad se caracteriza por la tensión entre relaciones sociales y el valor representativo en que el sujeto se siente afectado a los otros (Miller, 2005).

No hay reconocimiento identitario que no se sostenga en relación con otros. Por ello podemos considerar que las grupalidades pueden sostener o no un estigma y un adulto puede intervenir en dichas dinámicas con capacidad de orientar o corregir esos reconocimientos.

Un estigma es también un tipo de reconocimiento. Un estigma reduce al sujeto en una operación metonímica (Rosato *et al.*, 2009: 91), esto es, una operación que cambia un sentido por otro.

Se plantea la necesidad de reconsiderar la escuela como adulto, como ese Otro cultural que aloja (Barbagelata, 2017: 43), como sostén de los procesos de identificación y reconocimientos saludables para la vida psíquica, especialmente para los sujetos cuyas condiciones son ideológicamente psicopatologizadas y/o estigmatizadas.

Sobre lo ideológico en los procesos de estigmatización

Lo ideológico, a saber, siguiendo al semiólogo argentino Eliseo Verón, tiene lugar en las producciones ocultas de sentido, pero adquiere siempre formas materiales sobre las que estas se pueden rastrear. En ese sentido, Verón (1987:65) sostiene: «analizando productos, apuntamos a procesos», se considera, entonces, que el estudio de la producción de una realidad (porque esta no es como tal «dada») será posible llevando a cabo un profundo análisis de las condiciones sociales de producción y reconocimiento de la misma, específicamente en los discursos como productos.

Sobre algunas lógicas, dinámicas, formas de estar en la escuela consideradas aquí estigmatizantes, surge el interrogante de cómo se han materializado los discursos normalizadores en la realidad educativa. De este

interrogante se aspira a localizar lo ideológico como parte del discurso de normalidad que exhorta a bucear sobre significaciones acerca de las patologías y discapacidad. Sostiene Rosato:

...que la discapacidad es tradicionalmente considerada como un problema que afecta a individuos, un problema derivado de las condiciones de salud individuales y de deficiencia de algunos sujetos cuyos cuerpos se apartan de los cánones de la normalidad y que, por ende, se transforman en objeto de estudio e intervención de la medicina y la pedagogía —con un fin correctivo— cuyos agentes intervienen para normalizar. En esta perspectiva, anclada en los desarrollos funcionalistas, la discapacidad es pensada en términos de tragedia personal o de desviación social. (Rosato *et al.* 2009: 90)

Rastrear la producción de sentidos en torno a la discapacidad, en determinados discursos, nos insta a considerarla en su carácter social e histórico, y naturalizado. Esta queda ligada muchas veces a un discurso de la normalidad que responde a una perspectiva funcionalista. Siguiendo a Rosato: la producción de los discursos de normalidad social no puede sino pensarse como ideológica. En tanto, lo que la ideología de la normalidad oculta es el vaciamiento de lo humano para determinados grupos que quedan restringidos en la igualdad de derechos respecto de otros grupos que alcanzan el status «normal», por ende acumulando poder, dejando a los grupos que no se amolden a él en cierta devaluación del ejercicio de ciudadanía.

En estos discursos que se cuelean en los propios discursos pedagógicos, los discapacitados son enunciados desde el déficit, la falta, desviación o carencia. Las concepciones de discapacidad como desviaciones sociales devalúan la identidad y condición social que comprende una faceta central de la existencia. Esta situación limita la ciudadanía, la devalúa y deja sobre la tutela de otros los propios derechos, lo que afecta a la estructura psíquica a la vez que restringe el ejercicio de la plena ciudadanía.

La ideología de la normalidad produce, como efectos, grupos sociales, colectivos o «minorías» que reivindican la diferencia. Otros grupos, además de los discapacitados, como «minorías sexuales y de género», grupos cuyas condiciones de etnia, códigos culturales y lingüísticos son subalternizados y enunciados desde la falta, déficit, etc., pugnan por reconocimiento de la diferencia para la consideración de sus derechos.

Apuesta: ECRO y Grupo Operativo como elementos teóricos de intervención

En el grupo operativo, el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con la curación, creándose así un nuevo esquema referencial

Pichon Revière

Como alternativa, como propuesta, herramienta de intervención y estrategia para cortar y denunciar mecanismos excluyentes, de estigmatización y vulneración de los derechos dentro de la escuela pública sobre los grupos mencionados en el anterior punto, nos valemos de nociones pichonianas

para establecer líneas de pensamiento que involucran la escuela, las grupalidades y las posibilidades de acción para la inclusión educativa y la consideración de los derechos.

La obra *Teoría y Vínculo* de Enrique Pichon Rivière, cuya selección y revisión es realizada por Fernando Taragano, recupera un curso dictado por Rivière del que es objetivo hacer del campo operacional de la psicología un campo de investigación científica. Aproxima así el psicoanálisis a lo experimental, tanto para el «paciente» como para el «terapeuta». Sucede que el psicoanálisis, a pesar de sus enormes posibilidades, ha contribuido poco al desarrollo de una psiquiatría social por carecer de verificación y confrontación, sostiene. En esta línea, dice es que es imposible prescindir del método psicoanalítico, pero también es imposible que este método tenga operatividad científica definida sin confrontar y verificar lo investigado con un trabajo social paralelo. Pensamos que hay un trabajo por hacer en los espacios escolares y que el trabajo interdisciplinar es una opción para comenzar, para ensayar estrategias, hacer dialogar disciplinas y, sobre todo, apostar a la transformación en consideración de los derechos.

En esta obra, lo que Pichon denomina rol es, según dice, equivalente a lo que para el psicoanálisis es la relación contratransferencial. En esta aparece un emergente determinado en relación con el hecho de haber asumido o haber adjudicado determinado rol. Entonces, la responsabilidad es nuestra, dice Pichon, por descubrir el significado de ese emergente en la terapia y un rol representa un vínculo en una situación que nos permite comprenderlo. En este sentido, Pichon sostiene:

Mientras que la terapia de apoyo o cualquiera de las otras terapias utiliza el conocimiento de la asunción del rol para cumplir la misión que el paciente le está adjudicando, aun en los casos en que el analista asume el rol en forma inconsciente, sin tener un claro conocimiento de ello. En la medida en que el analista desempeña el rol que el paciente le adjudica se cierra un círculo vicioso, ya que el que sigue dirigiendo la situación es el paciente. (Pichon Rivière, 1985: 77)

La terapia que propone Pichon se basa, justamente, en cortar con los círculos viciosos a los que nuestros vínculos internos nos llevan. En una producción posterior, el autor sostiene que la acción de intervenir será posible a través de la tarea grupal. «La noción de tarea en la concepción de psicología social que tratamos de propugnar permite una ubicación frente a la patología y a su vez una estructuración de líneas con las cuales accionar frente a esta» (Pichon Rivière, 1997: 33).

La patología es pensada en el vínculo, y el proceso terapéutico que se propone, por tanto, es trabajar desde el vínculo, como proceso corrector. La enfermedad o patología es identificable en el grupo, no en el sujeto individual.

El objetivo que se plantea es reducir las ansiedades, los miedos básicos de la constitución de la subjetividad (en este punto, pensemos que subje-

tividad e identidad se envuelven), a fin de promover vínculos saludables para la vida psíquica de los sujetos.

Un *Grupo Operativo* (G.O) a través de la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas, establece la movilización de estructuras vinculares que permiten la curación o liberación de ansiedades.

En palabras de Pichon Rivière (1997: 68) : «El vínculo malo se relaciona, (...) con experiencias de frustración y el vínculo bueno con experiencias gratificantes. Referimos la noción de vínculo a lo que Freud llama "instinto de vida e instinto de muerte"».

Por consiguiente, en *El proceso grupal*, Pichon avanza en la conceptualización de los procesos de aprendizaje implicados en los propios vínculos. Se ocupa de pensar la constitución del mundo interno a partir de la interacción del sujeto y el objeto que internalizan la estructura vincular. Dice: «El mundo interno se define como un sistema, en el que interactúan relaciones y objetos, en una mutua realimentación» (Pichon Rivière, 1997: 11). Queda delineada la idea de vínculo como un protoaprendizaje.⁴

La apuesta en esta parte es poner en consideración algunas nociones que nos permitan pensar en los grupos como ejes de trabajo en las escuelas. Los conceptos de Grupo Operativo y ECRO acuñados por Pichon Rivière permiten reflexionar acerca de la incidencia de las dinámicas grupales en estos procesos de reconocimiento y nos permiten pensar posibilidades de intervención.

ECRO alude a estructuras siempre móviles, plásticas, que organizan el modo de percibir/sentir/conocer el mundo. Este es un esquema de pensamiento siempre dialéctico y lo interesante de su planteo es que, justamente, este puede ser grupal en tanto esté mediado por una tarea.

Así pues, lo que se aprende es precisamente el modo de vincularnos con el mundo, modos de percibir, sentir, conocer siempre enlazados. Esto, desde un esquema compuesto y en composición por nuestros vínculos de modo dialéctico a través de nuestras relaciones vinculares con otros y el mundo, partiendo de nuestras relaciones primarias, las de la familia. Con ello, se entiende al vínculo como algo que puede resignificarse constantemente a través de conceptualizaciones y relaciones con y sobre otros y el mundo. Desde esta perspectiva, no existen relaciones interpersonales, sino vinculares, ya que el vínculo se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados. Así, el vínculo es primero externo, luego se hace interno y, posteriormente, se vuelve a exteriorizar para volverse nuevamente interno, es decir, se configura en una permanente espiral dialéctica.

Un niño, joven o sujeto del aprendizaje, entonces, no es una estructura dada desde el contexto familiar, sino que algo le queda a la escuela por hacer. Movilizar estructuras, dice Pichon Rivière.

La escuela como espacio de socialización debe *alojar* a estas nuevas generaciones (Muñoz, 2016). Lo que hace que el vínculo pedagógico requiera necesariamente la acción de un adulto transmisor de la cultura.

⁴ *Protoaprendizaje* es entendido como el vehículo de las primeras experiencias sociales que constituyen al sujeto como tal.

Ahora bien, con Paulin *et al.* (2012), pensamos que los jóvenes *no siguen reglas a ciegas, sino que deciden, interpretan, reflexionan y actúan* en las dinámicas con otros. En estas dinámicas en situación escolar hay prácticas en las que se tensionan determinados *códigos* que construyen autorregulaciones, allí se juegan procesos de reconocimiento. En estas relaciones grupales interesa estimar el concepto de *rol*.

Vínculo y rol son conceptos que se mezclan mucho, dice Pichon Rivière. Surge la posibilidad de intervención a partir de los planteos que destacan la comprensión del otro en términos de rol, lo que proporciona la posibilidad de entrar a la situación para comprenderla.

El grupo social como movilizador de estructuras debe darse en base a una tarea. Un G.O moviliza un proceso de curación de los integrantes en el sentido de que conocer y sanar juegan el mismo papel en la estructura vincular. De ahí la consideración de que se pueda conocer para aliviar ansiedades.

En un G.O a través de la ruptura de los estereotipos de comunicación, adjudicación y asunción de roles que se mantenían inmóviles, se ponen en movimiento sus vínculos internos y externos. Un grupo estereotipado (enfermo) adquiere plasticidad y movilidad mediante la tarea. El G.O permite que cada uno, a través de la constante comunicación con el resto de los integrantes, vaya construyendo vínculos que se van internalizando y volviendo a externalizar. Como se trata de una espiral dialéctica, estos vínculos se van modificando. Pues el vínculo es una estructura dinámica en continuo movimiento que engloba al sujeto y sus objetos internos y externos (pensemos en objetos más allá de las cosas en sí, podemos considerar por ejemplo objetos culturales) de modo que es un instrumento del ECRO.

Para seguir atendiendo a la idea de que en las grupalidades se juegan procesos de reconocimiento, se supone que un estigma puede ser sostenido a través de un grupo estereotipado y que, al transformarlo en un *Grupo Operativo*, se ponen en marcha procesos de resignificación de estos reconocimientos «poco felices», existan estos de hecho o estén latentes. Un grupo estereotipado es aquel que mantiene inmóviles la comunicación, adjudicación y asunción de roles, roles que pueden ser leídos como manifestaciones vinculares.

Todo G.O puede esquematizarse en términos de unos roles específicos que el autor detalla, y estos circulan dentro de sí. Estos son: el líder (ordena la tarea), el portavoz (dice lo que nadie quiere escuchar, hace síntoma), el chivo emisario (recibe las culpas del grupo) y el saboteador (interrumpe la tarea). Estos roles mencionados deben ser intercambiables, de otro modo, el grupo se enferma.

Cada rol tiene sus particularidades, pero para conformarse un G.O se necesita de un coordinador y un observador. La teoría pichoniana nos aporta un campo conceptual que posibilita leer una grupalidad en torno a su organización por estos roles de modo que, al analizar al sujeto en un grupo, es posible entender, a través de su intercambio con el

mismo, cómo se organiza su esquema conceptual, referencial y operativo con el cual opera, y, a partir de la tarea, buscar movilizar determinados aspectos. Un *coordinador* puede, así, buscar implementarlo para aliviar ansiedades, para resignificar conceptos, como una herramienta de sanación-aprendizaje.

Esto habilita la posibilidad de intervención a partir de una tarea para orientar un ECRO común, es decir un modo de pensar, percibir, sentir el mundo, en que se implican los vínculos de cada uno. Un ECRO común, pensándolo como un conjunto de conceptos universales que posibilitan la aproximación al objeto, además de superar la antinomia teoría-práctica, supone considerar al sujeto como tal, inescindiblemente de su relación con el mundo. Así, un ECRO común, al integrar a participantes con un esquema de referencia de base particular, habilita a que cada uno de ellos configure en vueltas de espiral un ECRO común, adquiriendo un nuevo modo de ver, sentir, conocer el mundo.

A través de la movilidad de roles, el grupo se vuelve operativo y cada uno encarna la toma de decisiones, de modo que obtiene un pensamiento discriminativo social en el que progresivamente, a través del aprendizaje, se produce la experiencia correctora. Los integrantes toman consciencia de su propia identidad y de la de los demás, en un nivel real. En este sentido, un G.O puede atentar contra el sostenimiento de estigmas y acompañar procesos de identificación alegres. El propio Pichon señala que un G.O permite fortalecer el «yo» volviéndonos más plásticos y flexibles y una adaptación activa de la realidad en base a la interacción de introyecciones y proyecciones que se vuelven operativas. Así, el mundo del grupo se va transformando o transfigurando en un proceso de recreación del «objeto destruido» que pudo haber sido núcleo de depresión perturbando la lectura de la realidad.

Un grupo que sostiene reconocimientos de estigma es un grupo enfermo porque no permite que uno o algunos de sus miembros se libere de las tensiones del grupo, y que este debe portar, haciéndolas carne, haciéndolas parte de sus procesos de identificación.

A partir de la idea de que un ECRO común posibilita la plasticidad del esquema de referencia, que por ende puede ser modificado a partir de la espiral dialéctica con los demás sujetos y el mundo, por lo menos, se apunta a reconsiderar concepciones, dinámicas y prácticas en que se siguen sosteniendo tales estigmas o que no acompañan a los sujetos a realizar sus procesos identitarios e inscripción social sin hacer síntoma en los propios vínculos.

A modo de síntesis

Acompañar estos procesos propios de los sujetos en la edad de ingreso y permanencia en la escuela secundaria hace sustancial que ella *los reciba*. La palabra recibir nos exhorta a volver a pasar sobre las experiencias escolares para pensar el lugar del adulto, del lazo social y la inscripción

de las nuevas generaciones en un campo simbólico y, en este sentido, el acompañamiento de sus inscripciones identitarias.

En consideración del desarrollo sostenido, podríamos concluir, provisoriamente, en que la escuela pública, y la escuela secundaria particularmente, puede ser, o es, espacio de posibilidad para un sujeto en la medida en que un adulto acompaña los procesos de identificación juveniles y en la medida en que brega por la inclusión y los derechos promoviendo identificaciones «alegres».

Lo que la exclusión acalla, son las lógicas, dinámicas, enclavadas en sutiles mecanismos de selección de los más aptos, entre otras cosas, mediante procesos de estigmatización. Volver sobre la tarea pedagógica para pensar sobre estos mecanismos naturalizados de exclusión que mantiene a tantos grupos estigmatizados y/o psicopatologizados en cierta «minoría de edad» o ciudadanía devaluada se torna un desafío.

El lugar de universidad, en tal sentido, es seguir dialogando con la escuela para fortalecer una mirada plural de la educación y de los jóvenes como sujetos de derecho, utilizando las disciplinas para construir posibilidades y ensayar estrategias, haciéndolas dialogar políticamente.

La escuela como adulto es la que puede legitimar, o no, estigmatizaciones y, en este tenor, asumir una postura ética respecto de los debates del plano sociopolítico. Se abre el interrogante ¿Quién/es sostiene/n el lugar de adulto de la escuela? ¿De qué modo/s?

La opción de trabajar con grupos operativos nos desafía a la conformación de un modelo de trabajo que implica la organización de una grupalidad en base a una tarea común y que, a través de la coordinación y observación de adultos, se sostenga en un Esquema Conceptual Referencial Organizacional común que propicie la sanación-aprendizaje de significaciones no ideológicas para la promoción de identificaciones e inscripciones identitarias en razón de habilitar o promover plena ciudadanía.

Bibliografía

AISENSEN, Diana (2015). Construcción identitaria y de proyectos de vida de los jóvenes en contexto escolar. En: Pinkasz, Daniel (comp.). *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina*. Buenos Aires: Flacso Argentina.

BARBAGELATA, Norma *et al.* (2017). *Las infancias cuentan*. Relatos del trabajo con niños y jóvenes. Paraná: Editorial Fundación La Hendija.

BLEICHMAR, Silvia (2010). *Violencia social-Violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.

KORINFELD, Daniel *et al.* (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.

MILLER, Jacques Alain (2005). *Psicoanálisis y sociedad*. Lazo social. En línea. Fecha de última consulta: 20 de julio de 2017

MUÑOZ, Carina (2016). Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización. Documento de trabajo. Proyecto Integral - FCE UNER

————— (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión. *Educación y Vínculos*. Vol. 1, Pág. 60- 75. Paraná: FCE UNER. ISSN: 2591-6327.

PAULÍN, Horacio *et al.* (2012). Sociabilidad juvenil en la escuela media. Análisis de las prácticas relacionales y los procesos de reconocimiento entre estudiantes. *vii Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales»* ERPD II 2017 - 6. La Plata, 5 al 7 de diciembre de 2012. En línea. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-097/429.pdf>

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

————— (1997). *El proceso grupal*. Del psicoanálisis a la psicología social. Buenos Aires: Nueva Visión.

ROSATO, Ana *et al.* (noviembre 2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. En: *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XX, núm. 39, pp. 87-105. Concepción del Uruguay: Universidad Nacional de Entre Ríos. ISSN: 0327-5566

ROSBACO, Inés (2005). *El desnutrido escolar*. Dificultades de aprendizaje en los niños de contexto de pobreza urbana. Rosario: Homo Sapiens ediciones.

VERÓN, Eliseo (1987). *La semiosis social*. Fragmentos de una teoría de la discursividad. Barcelona: Gedisa.

————— (2004). *Fragmentos de un tejido*. Barcelona: Gedisa.

Datos de la autora

Luciana Antonella Toci es estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER).