



educación & vínculos

Revista de Estudios
Interdisciplinarios en Educación

¡UP!
UNIVERSIDAD
PÚBLICA
EN PELIGRO

 Facultad de Ciencias
de la Educación

N° 2

Año I N° 2 octubre de 2018
ISSN 2591-6327

Autoridades

Facultad de Ciencias de la Educación-UNER

Decana

Mg. Gabriela Bergomás

Vicedecano

Lic. Alejandro Ramírez

Secretario General

Lic. Mauro Alcaráz

Secretaría Académica

Mg. Dariela Brignardello

Secretario de Investigación y Posgrado

Dra. Carina Cortassa

Secretario de Extensión

Lic. Juan Manuel Giménez

Educación & Vínculos

Directora

Dra. Eda Carina Muñoz

Mg. Sonia Liliana Luquez

Edición

Gastón Baldomir

Comité editorial

Lic. Marina Chaves

Lic. Cynthia Rodríguez

Lic. Facundo Ternavasio

Comité revisor

Lic. María Hechím

Dra. Fernanda del Prato

Dr. Octavio Falconi

Diseño de logo y fotografías

Área de Gráfica (FCEdu-UNER)

Mg. Regina Kuchen

Prof. A. Fortunato Galizzi

Lic. María Lucrecia Grubert

DG. María Florencia Hernández Ross

Colaboración: Agostina Giarrosso

Maquetación y puesta en página

Téc. Sabrina Julia Colliard

Corrección de estilo

Téc. Andrea Villaverde

Traducción al inglés

Téc. Andrea Villaverde

Diseño web

Lic. Paula Kindsvater

DG. Ana Clara Nicola

Educación y Vínculos. Revista de **Estudios Interdisciplinarios** en Educación es una publicación semestral que surge en el marco del proyecto integral Vínculo pedagógico y lazo social en las escuelas secundarias, de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNER.

Tiene por objetivo la divulgación de estudios interdisciplinarios que buscan aportar desde articulaciones entre educación, por un lado, y comunicación, psicoanálisis, salud mental, políticas, discapacidad y accesibilidad, aprendizaje y enseñanza, adolescencias, por otro.



Facultad de Ciencias
de la Educación



**educación
& vínculos**

**Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de Entre Ríos**

Alameda de la Federación 106
(E3100GNO) Paraná, Entre Ríos
0343 422 2033 | 423 5097
www.feedu.uner.edu

ISSN 2591-6327

La selección de los artículos que conforman este número se realizó por el procedimiento de arbitraje a doble ciego.

Se autoriza la reproducción parcial citando la fuente.

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no necesariamente reflejan los puntos de vista de la revista, de sus directoras o de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Sumario

7 - 7

[Notas sobre la coyuntura](#)

8 - 9

[Editorial](#)

Artículos

Educación, enseñanza y aprendizaje

11 - 21

[Formarse para salvarse, saber para resistir. Primo Levi: una historia de formación](#)

Juan José Kohner

22 - 31

[La Formación Complementaria en la escuela secundaria: saberes y prácticas de los jóvenes en la escuela](#)

Mariano Hernán Monzón y Daniela Carolina Burkhard

32 - 39

[Juego y corporalidades. O expandirnos desde lo lúdico](#)

Mariana Páez y Nadia Jarupkin

Reseñas

La biblioteca de Educación y Vínculos

41 - 45

[Estudiar \(en\) Ciencias de la Educación](#)

Melisa Andrea Puccinelli

Sección especial

Conversaciones para un feminismo descentrado

48 - 57

[Educación, sexualidades y relaciones de género. Entrevista a Graciela Morgade](#)

Alicia Naput y Facundo Ternavasio

58 - 70

[Reimaginando la esi en el desastre](#)

Facundo Ternavasio

Entrevistas

Maestros y sus maestros

72 - 86

[Del amor, del cuidado y de transmitir un deseo](#)

Juan Pascual

Dossier

Formación de grado, interlocución y escritura

89 - 95

[Escritura y formación](#)

Eda Carina Muñoz

- 96 - 103 [Lectura, escritura y formación](#)
Sonia Liliana Luquez
- 104 - 120 [Formación docente, escritura y subjetivación](#)
Gustavo Bombini
- 121 - 132 [\(De\)construyendo la compleja trama de las relaciones pedagógicas.](#)
[Diálogo entre educación y salud mental](#)
Macarena Guadalupe Alarcón
- 133 - 139 [¿Cómo pensar el lugar de la escuela hoy?](#)
Antonella Giraudi
- 140 - 153 [Procesos de reconocimiento, producción e inscripción identitaria en las relaciones grupales escolares. Una apuesta al acompañamiento](#)
Luciana Antonella Toci
- 154 - 161 [¿Violencia escolar o violencias? Desarmando el discurso mediático del bullying con aportes del psicoanálisis y la antropología social](#)
Gabriela Pérez Wasinger

Summary

7 - 7

[Notes about the conjuncture](#)

8 - 9

[Editorial](#)

Articles

Education, teaching and learning

11 - 21

[Form to survive, know how to resist. Primo Levi: a history of formation](#)

Juan José Kohner

22 - 31

[Complementary Education in secondary school: knowledge and practices of young people in school](#)

Mariano Hernán Monzón y Daniela Carolina Burkhard

32 - 39

[Playing and corporalities. Or expand from the ludic](#)

Mariana Páez y Nadia Jarupkin

Reviews

Educación y Vínculos' library

41 - 45

[Study \(at\) Education Sciences](#)

Melisa Andrea Puccinelli

Special section

Conversations for a decentralized feminism

48 - 57

[Education, sexualities and relationships of gender. Interview with Graciela Morgade](#)

Alicia Napat y Facundo Ternavasio

58 - 70

[Reimagining the esi in the disaster](#)

Facundo Ternavasio

Interviews

Teachers and their teachers

72 - 86

[Of love, of caring and of transmitting a desire](#)

Juan Pascual

Dossier

Degree formation, interlocution and writing

89 - 95

[Writing and Education](#)

Eda Carina Muñoz

- 96 - 103 [Reading, writing and education](#)
Sonia Liliana Luquez
- 104 - 120 [Teacher education, writing and subjectivation](#)
Gustavo Bombini
- 121 - 132 [\(De\)construction of the complex web of pedagogical relationships.](#)
[Dialogue between education and mental health](#)
Macarena Guadalupe Alarcón
- 133 - 139 [How to think about the place of school today?](#)
Antonella Giraudi
- 140 - 153 [Processes of recognition, production and identity registration in school group relationship. A bet on the accompaniment](#)
Luciana Antonella Toci
- 154 - 161 [School violence or violence? Disarming the media discourse of bullying with contributions from psychoanalysis and social anthropology](#)
Gabriela Pérez Wasinger

Notas sobre la coyuntura

El segundo número de *Educación y Vínculos* sale un mes y medio después de lo previsto. Un mes de huelga docente en el marco de una negociación paritaria que cerró arrancando a la patronal un exiguo margen de aumento salarial y con la decisión de reorientar la lucha, articulando con otros sectores del movimiento obrero y organizaciones sociales. Un mes y medio de Tomas de diferentes unidades académicas; las ovejas negras se extendieron a lo largo del país, para visibilizar este conflicto que busca vaciar la Universidad Pública, en un ataque artero. La Universidad Pública argentina está en peligro porque el objetivo es su desguace y desmantelamiento, igual que las diferentes esferas estratégicas de la producción nacional.

El contenido de este segundo número quedó detrás del desembarco del FMI en el país, y su puesta en circulación ocurre en un contexto social sacudido por las políticas neoliberales de un Gobierno violento y canalla, cuya estrategia ha sido la de imponer políticas antipopulares subordinando las resistencias por vía de la persecución judicial y del escarnio mediático de opositores, de la represión de la protesta, sin límites, y de la criminalización de los referentes sociales, en una avanzada punitivista.

Los cambios por decreto introducidos en legislación de fondo en materia de salud, educación y laboral, entre otros, hace de éste un gobierno de facto. El poder judicial subordinado a este orden nos deja ante la falta total de garantías constitucionales. En efecto, hay una caída brutal de la calidad institucional, no hay bordes que contengan la socialidad: hay des-borde.

La ferocidad de este régimen mortificante de las mayorías, esta *macrifcación* de la política del espanto, con cada vez más gente en la calle, nos tiene muy afectades y nos preocupa vitalmente. El lazo social está en la mira y todes nos sentimos amenazades. Hemos vuelto a sentir desolación, desconfianza. Este es el contexto que nos desafía para encontrar nuevas formas de organización y resistencia. La Universidad Pública tiene obligación de aportar, de sostener el debate político, de trabajar ampliamente con todos los sectores para encontrar modos de hacer borde, de recuperar solidaridad, de sostener, en fin, la lucha por una vida digna y justa para todes.

Editorial

La publicación del segundo número de *Educación y Vínculos* supone una gran felicidad para todes, ya que significa un paso importante en el camino de sostener este espacio de producción colectiva, cuya búsqueda es generar el intercambio de experiencias de trabajo y estudios sobre el presente en educación, desde una mirada plural entre disciplinas, entre instituciones y entre sujetos.

En este número predominan escrituras en relación con una de las líneas de trabajo de la revista que denominamos *Educación, enseñanza y aprendizaje*. Este eje temático se propone convocar a estudios que tengan por objeto reflexionar sobre diferentes aspectos de la dimensión micro-social educativa, en un sentido amplio, desde estudios sobre subjetividad, el vínculo pedagógico, las relaciones intergeneracionales, hasta ensayos y experiencias concretas relativas a problemáticas y problematizaciones del espacio singular de las enseñanzas y los aprendizajes en las llamadas «didácticas específicas», disciplinares.

El dossier *Lectura, escritura y formación* se editó a partir de una jornada académica de presentación de trabajos y de intercambio entre investigadores y estudiantes, realizada como cierre o finalización de cursada de dos cátedras de la carrera de Ciencias de la Educación. Las tematizaciones de ese conjunto de textos remiten a la escritura como proceso y como experiencia, a la pregunta por las mediaciones docentes que promueven la apropiación de la cultura escrita, y a la reflexión en torno a las relaciones entre la escritura y la formación, entre educación y producción de subjetividad.

Tanto la sección de artículos como el dossier temático ponen en valor la escritura de las experiencias ya que, lejos del afán descriptivo o de recopilación de lo concreto, buscan anudar las vivencias y recorridos de docencia y de formación con las reflexiones y la teorización.

Este segundo número incluye también un nuevo espacio en la revista, la sección *Conversaciones para un feminismo descentrado* y, como se sostiene en la presentación de la misma, «se trata, esta vez, de una invitación a la lectura que pretende abrir conversaciones que se prolonguen y nos encuentren en el VII Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género, que se realizará en Paraná, los días 5, 6 y 7 de diciembre, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos».

Escribimos esta editorial a días de las muertes de los compañeros trabajadores de la educación en la Escuela N° 49 Nicolás Avellaneda de Moreno, en el marco de las medidas de fuerza contra las políticas de ajuste del gobierno respecto de las Universidades Nacionales y de la discusión en el Senado de la Nación respecto de la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Es, sin dudas, un momento político intenso, y nuestras decisiones de publicación pretenden, humildemente, explicitar nuestros compromisos

con la defensa de la escuela y la universidad públicas, con la tarea docente como trabajo con el lazo social y festejar el debate ganado en el plano cultural al discutirse abiertamente el aborto en la sociedad.

Acaso, como se plantea en *Maestros y sus maestros*, nuestro aporte sea para que la educación se trate cada vez más del amor, del cuidado y de transmitir un deseo.

Paraná, octubre de 2018

Mg. Sonia Liliana Luquez
Directora



Artículos
**Educación, enseñanza y
aprendizaje**

Formarse para salvarse, saber para resistir. Primo Levi: una historia de formación¹

Juan José Kohner
UNER
juankohner@hotmail.com

Resumen

La de Primo Levi es, irremediablemente, *una historia de formación* en condiciones de aniquilamiento de la humanidad; de una formación asumida como salvación, en donde alguien se propone saber para resistir. Desde allí, intento reflexionar sobre el movimiento de la *Bildung* como lo propio de la humanidad, como resistencia al trabajo de deshumanización.

Este escrito refiere a un testimonio sobre sí mismo y eso obliga a no dejar los problemas «de la puerta para afuera» (como les gusta a los patrones). Al contrario, si algo se pretende —aunque desordenadamente— es personalizar la política y politizar lo personal.

Aquí no se busca hablar mucho más que de movimientos de enajenación y de vuelta a sí: que van hacia arriba y adentro a la vez, que son igual de vulnerables que resistentes y que se piensan lúcidos y responsables.

Palabras clave: *Bildung* - formación - lucidez - vulnerabilidad - responsabilidad

¹ La versión original de este escrito fue realizada en concepto de «trabajo final» de la cátedra Política de la Educación, perteneciente al cuarto año del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. A priori, su formato no fue pensado para su posterior publicación, es por ello que a continuación se ofrece una adaptación que pretende estar en concordancia con las normas editoriales para la escritura y presentación de artículos y reseñas.

Form to survive, know how to resist. Primo Levi: a history of formation

Abstract

The Primo Levi's history is, irremediably, a history of formation in conditions of annihilation of the humanity; of a formation assumed as salvation, where someone proposes knowing to resist. From there, I try to reflect about the movement of *Bildung* as humanity's own, as a resistance to the work of dehumanization.

This writing refers to a testimony about himself and that forces one to not leave problems «from the door to the outside» (as the bosses like). On the contrary, if something is aimed to- although disorderly - it is to personalize politics and politicize the personal.

Here we do not look for speaking much more than movements of alienation and back to oneself: that go up and in at the same time, that are equally vulnerable that resistant and that are thought lucid and responsible.

Keywords: *Bildung* - education - lucidity - vulnerability - responsibility

Dije algunas veces, e insistiré sobre ello,
que para mí el Lager fue una suerte de universidad.
(Levi, 1995: 37)

Realmente me gusta esa frase. La elegí como inicio más por su crudeza que por lo provocativa. Es que quiero pensar y mirar de cerca algunas implicancias —fundamentalmente políticoeducativas— de un movimiento que, retomando y acoplándome en algunas ideas, considero que puede leerse como resistencia a la deshumanización. Para ello, es a partir de una clase —dictada en agosto de 2016— de la cátedra Política de la Educación, perteneciente al cuarto año del Profesorado/Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, que vuelvo a revisar un caso, fragmentos específicos de una historia particular.² La de Primo Levi es, irremediablemente, *una historia de formación* en condiciones de aniquilamiento de la humanidad; de una formación asumida como salvación, en donde alguien se propone saber para resistir. Desde allí, intento reflexionar sobre el movimiento de la *Bildung* como lo propio de la humanidad. Insisto: como resistencia al trabajo de deshumanización.

Fue a partir del cuento «Lilit» que descubrí, maravillado, la trilogía biográfica que Primo Levi escribe desde —un todavía tibio— 1947 hasta 1986. Sin dudas, sus rebotes constituyen la materia prima y pululan en cada rincón de este escrito. Comparto brevemente algunas de las más fuertes impresiones: *Si esto es un hombre* es una obra que recuerda escenarios que bien podrían caer en cuentos de Edgar Allan Poe, pero sin ningún tipo de sutilezas ni adjetivos de esos exclusivos. Casi sin metáforas ni la necesidad de la búsqueda de la paradoja, y después de parecerle superfluo añadir que ninguno de los datos había sido inventado, Levi comienza un relato en primera persona sin vestigios de sentimientos que se podrían considerar cercanos a la victimización o venganza. Desde que es capturado por la milicia fascista en diciembre de 1943 hasta los últimos diez días en Auschwitz, terminando enero del 45, que lo encontraban gravemente enfermo, abandonado a su suerte por los propios nazis, moviendo cadáveres semi congelados para conseguir alimentos y no morir de hambre.

La tregua, escrito en 1963, nos termina de confirmar que, efectivamente, no es un cuento de Poe. Allí narra la agonía del final y comienza a compartir reflexiones con un exquisito sentido de la realidad³ más allá del carácter puramente descriptivo de la obra. Parte de la primera noche en libertad. Narra el largo, confuso y doloroso viaje de vuelta a casa. Es aquí donde Levi registra en sí mismo un movimiento que sorprende y, por momentos, hasta parece desconcertar: comienza a reconocer sufrimiento pero también maduración; se pregunta cuánto de él mismo se había apagado, gastado, y no puede distinguir si es más rico o más pobre en su regreso.

La última parte, *Los hundidos y los salvados*, es un extraordinario trabajo testimonial. Es un Levi de tres cabezas como *Can Cerebro*, el perro de Hades (que, paradójicamente, hace guardia en el inframundo resguardan-

² En la clase a la que hago referencia se trabajó a partir de un cuento de Primo Levi («Lilit»), el film *Préfaces* de Henry Colomer y con el texto «Distancia, pensamiento, formación... tránsitos, detenciones y retornos de la mirada» de la Dra. Alicia Napat, docente titular de la cátedra. Son retomadas interpretaciones de algunas de las ideas, fundamentalmente expuestas en este último, y que han sido, a la vez, influencia y envión de este trabajo. Así como en aquel escrito no se pretende concebir el film como la «ilustración de algún concepto», aquí no se busca «explicar» las relaciones encontradas —o no— entre, por ejemplo, la *Bildung* y parte de la vida-obra de Levi; sin más, se intenta reflexionar sobre puntos de vista elaborados al respecto, los que todavía permanecen.

³ Esta expresión (*sentido de la realidad*) no hace alusión a ninguna categoría o discusión teórica en particular. Me refiero simplemente a una actitud especialmente lúcida frente a la experiencia vivida y compartida con otros/as. No encontré mejor forma de describirlo.

do que la humanidad no entre... y los muertos no salgan); es a la vez escritor-testigo-protagonista. Entiendo que aquí predomina un fuerte contenido meta-analítico, mucho más profundo que en los casos anteriores; se examinan los recuerdos con una precisión hermosamente agobiante. Un movimiento dramático de enajenación y vuelta en sí que, podría leerse, trasciende desde la idea infecciosa de que «todo extranjero es un enemigo» a la idea de Rancière (1990) de que solo la mirada del extranjero nos deja tocar la verdad de un mundo. Da la impresión de que un potencial cuento de terror deviene ensayo de historia política.

Inmerso en circunstancias que exageran a la enésima los antagonismos, donde todo es llevado a su máxima o mínima expresión, Levi encuentra (y también se construye) vericuetos que estén más allá de «quiénes son estos y quiénes los otros». Una trilogía que comienza increíblemente con la frase «*Tuve la suerte...*», que recuerda aquel viejo pescador, herido y solo, que Ernest Hemingway (1969) coloca en medio de la desolación del mar, pero que agradece no tener que intentar pescar la luna o las estrellas y se da cuenta de que está vivo por el dolor que siente.⁴ Con la ambigüedad que envuelve a la suerte, y superponiéndola al mérito, comienza Levi su relato de sobrevivencia y formación: un testimonio que —pese a los tiros de la superficie— se *eleva e interioriza* hacia la humanización.

—Me he doctorado en Turín en 1941— y, mientras lo digo, tengo la exacta sensación de no ser creído, a decir verdad, no lo creo yo mismo, basta mirar mis manos sucias y llagadas, mis pantalones de forzado con costras de fango. Y sin embargo, soy yo mismo, el doctor de Turín, es más, particularmente, en este momento es imposible dudar de mi identidad con él (...) esta exaltación que siento cálida por mis venas, cómo la reconozco, es la fiebre de los exámenes, mi fiebre de mis exámenes... (Levi, 1958: 117)

Quisiera compartir en lo que sigue algunos puntos de vista que, entiendo, orbitan principalmente la noción de lucidez como proceso necesario en/ para la crítica al orden, cualquiera sea. Para ello haré foco en una escena tan absurda como específica: *un examen de Química en Auschwitz*.

¿Qué quiere decir que la *Bildung* no es el resultado de una acción técnica? Desde el aristotelismo del renacimiento, nos enseña Gadamer (1975) leyendo a Hegel, la forma se aparta de su sentido técnico y se interpreta de manera dinámica y natural. Es decir: *Bildung* y *formation* son cosas diferentes. En el escrito de Alicia Naput (2008) se advierte que en *Bildung* está contenida la palabra imagen (*bild*); una noción dinámica de imagen, la imitada y el modelo por imitar.

Lo que me interesa decir es que en la *Bildung*, el movimiento —el tránsito— del devenir al ser (que le da más importancia al resultado que al proceso) es *parcial*, porque el resultado no se produce a modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y se encuentra, por ello, en constante desarrollo y progresión. La formación no conoce objetivos que le sean exteriores, sentencia Gadamer (1975). Así Levi *sabe*, al menos, dos cosas: «que me salvaré si me convierto en Especialis-

⁴ Me refiero a *El viejo y el mar* de E. Hemingway. Transcribo un pequeño fragmento sin desperdicio: «Nunca he visto un pez así, ni he escuchado hablar de él. Pero debo matarlo. Me siento feliz de que no tengamos que intentar matar a las estrellas. Solo imagínate que cada día tuviera uno que intentar matar a la luna, pensó. La luna huye. Pero, ¡imagínate que uno tuviera que intentar matar el sol a diario! Tenemos mucha suerte, nacimos con ella, pensó» (Hemingway, 1969: 181).

ta, y [también que] me convertiré en Especialista si supero un examen de química»⁵ (Levi, 1958: 119). Este es un movimiento conmovedor, notablemente humano y quiero detenerme en él: un retorno a sí que no se exime de enajenación (convertirse en especialista para...). Quizás aquí el sentido, la dirección ascendente, pero también interior del movimiento, se encarna con toda potencia. En tal sentido Gadamer nos propone que podamos pensar en este movimiento como el elemento dentro del cual se mueve quien se ha formado de este modo: «Un ascenso a la generalidad que no se reduce a la formación teórica ni tampoco designa comportamiento teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que piensa en la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad» (Gadamer, 1975: 42).

Voy a insistir con la idea de que el examen no aparece en escena como «casual» o que simplemente forma parte del delirio nazi⁶. Diré: aunque, a priori, aparezca como vía de posible salvación, no es más que un (otro) empujón a la inmediatez, a la animalidad, a la naturalidad. Me baso, fundamentalmente, en que no encontré menciones de Levi que permitan pensar el examen, en sí mismo, como un beneficio. En contraposición: «... fue mi oficio de químico que me acarreó algún privilegio durante mis últimos meses de prisión» (Levi, 1958: 206). Esta lúcida diferencia, entiendo, es parte del movimiento que conmueve en el párrafo anterior. Me ayudo con Foucault para revisarla.

En algunas sociedades, señala Foucault (1976), se puede decir que la individualización es máxima en las regiones superiores de poder y que allí se constituyen procedimientos de una individualización ascendente; a grandes rasgos, una individualización positiva. No obstante, en un régimen disciplinario la individualización es, en cambio, descendente: a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados (pienso en el tatuaje en el brazo como una especie de «edad única»), por desviaciones más que proezas (ahora pienso en el simbolismo de los triángulos de colores cosidos a sus trajes) y por medidas comparativas. Levi respecto a la selección para la cámara de gas: «En los retretes, en el lavadero, nos enseñamos el uno al otro el pecho, las nalgas, los muslos, y los compañeros se tranquilizan: —puedes estar tranquilo, seguro que esta vez no te toca— (...) el examen es muy rápido y sumario, y por otra parte, para la administración del Lager, lo importante no es tanto que sean eliminados precisamente los inútiles, como que queden rápidamente libres los sitios de acuerdo con determinado tanto por ciento preestablecido»⁷ (Levi, 1958: 136-137). Podríamos empezar a pensar en cómo el examen, entonces, mantiene a los sometidos en un mecanismo de objetivación.

Antes de seguir, abro paréntesis para algunas breves y rápidas precisiones. En principio me gustaría volver a hacer notar que se está trabajando sobre una interpretación de algunos aspectos de un caso (de una historia) particular pero que, no obstante, el camino que se sigue no tiene

⁵ Los corchetes me pertenecen.

⁶ Quiero decir: podríamos pensar en el examen como un mero ejercicio de «correspondencia», esto es, asegurarse de que nadie se haga pasar por químico sin serlo; aún más, se podría pensar en mecanismos que pertenecen a la búsqueda de obreros calificados para las actividades industriales dentro del campo. Por ejemplo, en *Deber de memoria* Levi cuenta que años después de su liberación se enteró de que el Lager de Monowitz había sido financiado, incluso construido, por la IG Farben (conglomerado alemán de compañías químicas que producía el gas letal utilizado en los campos). Pero, en este caso, a lo que quiero prestar atención es al examen en sí mismo, en palabras de Foucault (1976), a esta pobre técnica en la que se encuentra implicado todo un dominio de saber, todo un tipo de poder.

⁷ El apartado «Octubre de 1944» en *Si esto es un hombre* describe minuciosamente una de las selecciones entre prisioneros para la cámara de gas.

pretensiones de negar que está construido sobre y con ideas absolutamente polémicas acerca de cómo puede ser concebida la educación desde los aspectos más generales. Es decir que, si bien las características propias de la historia que se han seleccionado —y su relación con el tránsito de la *Bildung*— refieren a una situación de «resistencia y salvación», de emancipación si se quiere, se reconoce que es allí mismo donde también existen y se ponen en juego otros modos de entender la relación entre política y educación ligados, por ejemplo, a la dominación, la reproducción y la opresión; seguramente la atención puesta en unos pocos y específicos pasajes del testimonio de Levi hagan ver diluidos (o nulos) algunos de estos aspectos importantísimos.

Complementariamente a lo anterior, pienso que el movimiento ascenso-descenso con el que intento ilustrar, de alguna manera, el tránsito de/ en la *Bildung* puede constituirse un arma de doble filo. Por ello quisiera descartar al menos dos acepciones que podrían alcanzar involuntaria y transversalmente al escrito. En principio, no se trata de una concepción gradual del movimiento, mucho menos acumulativa. Quiero decir: me importa que Levi piense en *su oficio*; me interesa poco —por lo menos en esta ocasión— si es doctor en química, bachero en un restaurante o anal-fabeto⁸. No pretendo relaciones (si es que las hay) entre el movimiento de la *Bildung* y los niveles formales de instrucción que, como sabemos, sí son graduales y jerárquicos. En segundo lugar, en el ascenso hacia la humanización, anulo posibles implicancias a algún tipo de tradición mística o idea de Dios, cualquiera sea. El ascenso es, ante todo, una tarea humana. Si hubiese algo que no fuese asunto de Dios, ese algo sería Auschwitz.

Sigo.

El movimiento que describe Hegel (1812) en sus *Escritos pedagógicos* es el de elevación, no otro. Un movimiento *contragravedad*, pesado, complejo. Formarse es subir a lo racional, a lo universal, está estrechamente ligado con la actividad; y esta acción de «subir hacia» puede resultar mucho más que ilustrativa. Contrariamente, lo que baja, con más o menos resistencia, es la deshumanización, no la muerte... su límite es la muerte. Los animales no necesitan del movimiento de la *Bildung*, pues son lo que deben ser por naturaleza (Levi confirma que en los campos la tasa de suicidios es muy baja: suicidarse es humano, se necesita de voluntad para hacerlo). Me parece que es justamente aquí donde el análisis comienza a empaparse de controversias. Intentaré ser cuidadoso en lo que sigue: ¿acaso la falta de formación es principalmente quietud? Pienso que no.

Levi dice:

La lógica y la moral impedían aceptar una realidad ilógica e inmoral: de ello resultaba un rechazo de la realidad que, por lo general, llevaba rápidamente al hombre culto a la desesperación; sin embargo las variedades del animalhombre son innumerables, y yo he visto y descrito hombres de cultura refinada, especialmente jóvenes, deshacerse de ella, empequeñecerse, barbarizarse y sobrevivir. (Levi, 1989: 133)

⁸ En el film *Préfaces*, en cambio, hay menciones muy hermosas a la especificidad del ser químico, a esa —y no otra— profesión como modo de vivir; al olor fétido que Levi sintió en la filosofía y en la historia fascista y que, de alguna manera, lo volcó a la química.

Si tenemos en cuenta que a la formación competen juicios acerca de las relaciones y los objetos de la realidad, me pregunto qué pasa con ese rechazo a la realidad que describe Levi y el consiguiente movimiento del hombre culto⁹ al animalhombre. Si nos guiamos por la metáfora del movimiento ascendente-descendente no habría razones para dudar que sea un movimiento hacia abajo, un tránsito a la deshumanización. ¿O sí? Para Hegel (1812) la falta de formación es tal cuando el hombre se abandona a su ira y actúa ciegamente movido por esta pasión... ¿*Barbarizarse para sobrevivir* es, entonces, falta de formación? Definitivamente no. Aparece aquí un encarnarse en la lucha, un movimiento que es hacia adentro, porque el que desciende es todo del opresor.

Como se intentó desarrollar hasta acá, no es la enajenación tal sino el retorno a sí (que implica por supuesto enajenación) lo que constituye a la esencia de la formación; como dice Gadamer (1975), hay un elemento moviéndose dentro de quien se está formando de este modo. Me gustaría mirar ese instante principalmente como un momento de conciencia: lo trágico es mientras somos conscientes.¹⁰

Cuando Hegel (1812) se dedica especialmente a la formación práctica (a atribuirse a sí mismo una generalidad) sostiene que el hombre debe satisfacer sus necesidades e impulsos naturales dentro de los límites de su autoconservación. En este sentido, también se dijo antes, el movimiento de la formación tiene que ver con la actividad; es que el sacrificio de la particularidad es intrínseco al trabajo. A eso quería llegar: «El sentimiento de sí ganado por la conciencia que trabaja contiene todos los momentos de lo que constituye la acción práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad» (Gadamer, 1975: 42).

Me gustaría hacer el ejercicio de proponer, en lo que sigue, un Levi-Sísifo. En palabras de Albert Camus (1988): un proletario de los dioses.

La versión de Camus no modifica el mito tal cual lo conocemos, más bien, su interpretación tiene la inusitada particularidad de ubicar la mirada en un momento especial: «Sísifo me interesa durante ese regreso, esa pausa (...) esta hora, que es como una respiración y que vuelve tan seguramente como su desdicha, es la hora de la conciencia (...) ahora es superior a su destino, es más fuerte que su roca...» (Camus, 1988: 106).

Como se notará, hay también aquí un movimiento ascendente/descendente. Y una vez más la subida es lo doloroso; Sísifo empujando su eterna roca cuesta arriba. Ahora bien, lo significativo es el descenso —ya sin la roca—, que Camus se atreve a calificar como «dichoso». Los dioses habían pensado, con algún fundamento, que no había castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza: «si este mito es trágico es porque su protagonista tiene conciencia, ¿en qué consistiría el castigo si a cada paso le sostuviera la esperanza de conseguir algún propósito?» (Camus, 1988: 107). Claramente esta pregunta no tiene validez literal para la historia particular de formación que se viene analizando, realmente no es esa la

⁹ En *Los hundidos y los salvados* Levi retoma brevemente una concepción sobre los intelectuales de Jean Améry y, a pesar de estar de acuerdo en gran parte con esa visión, propone sumar a los intelectuales la figura del hombre culto, refiriéndose a «personas cultas independientemente de su oficio cotidiano, cuya cultura esté viva en la mente y se esfuere por renovarse, perfeccionarse y ponerse al día, y que no muestre indiferencia ante ninguna rama del saber, aunque evidentemente, no puedan cultivarlas todas» (Levi, 1989: 124-125). Según entiendo no hay aquí necesidad ni intenciones de sumergirse en un debate específicamente teórico sobre tal categoría. De hecho, a lo largo de casi toda la trilogía, «intelectual» y «hombre culto» son utilizados como sinónimos.

¹⁰ Esta idea es más que recurrente a lo largo de la trilogía, diría que subyace con mucha fuerza el testimonio de Levi, por eso me interesa. Pensar el Lager como un «aprendizaje» o «maduración» es conscientemente trágico.

intención. Sísifo es condenado a la eternidad y por ello *sabe* que no hay esperanzas. Su dicha, en todo caso, es absurda... pero es suya y, en algún sentido, su destino también. Sísifo ahora sabe y sigue haciendo lo mismo, pero él ya no es el mismo.

Sigo a Camus: el obrero actual trabaja todos los días de su vida en las mismas tareas y ese destino no es menos absurdo. Pero no es trágico sino en los raros momentos en los que se hace consciente; esto me parece crucial en el movimiento de la *Bildung*. Sin obviar que conocer las condiciones de explotación/deshumanización no implica eliminarlas, Levi pregunta: *¿saber en Auschwitz era una ventaja o una desventaja?* El Sísifo de Camus, proletario de los dioses, contesta: «conozco toda la magnitud de mi miserable condición, en ella pienso durante mi descenso. Lo que debía constituir mi tormento constituye mi victoria» (Camus, 1988: 108). Por razones propias del mito, evidentemente está hablando de una victoria relativamente absurda. Desde luego, el momento de conciencia de Levi no lo fue. En todo caso sabe y sufre, sufre y madura; en ese instante sutil en que vuelve sobre su vida, como Sísifo a su roca, en ese ligero giro, contempla esa serie de actos desvinculados que se convierte en su destino, creado por él, unido bajo la mirada de su memoria y, en algún momento, pronto, sellado por su muerte.

Quizás sea inoportuno pensar en una «alegría silenciosa» de Levi como la que sí atribuye Camus a su Sísifo. No obstante, me permito plantear ese giro a sí mismo, ese elegir saber lo que se piensa y sobre todo —aunque sea por pequeños destellos— lo que se hace; la encarnación del movimiento, como una protesta y, a la vez, burla al *Arbeit macht frei*¹¹ que adornaba la entrada de Auschwitz.

Reconozco, a esta altura, la enorme dificultad que implica hacerse imagen de un movimiento formativo (en el sentido que se viene analizando) ante un contexto de aniquilamiento extremo. Al principio del escrito, cuando daba mis impresiones sobre lo que significó encontrarme con lo narrado y con el sentimiento que me provocó, dije que no reconocía vestigios de victimización o venganza, mucho menos odio, de parte de Levi; esto lo vuelve aún más complejo. En este sentido, socorrido por un texto —que verdaderamente impresiona por lo actual— de Judith Butler (2014) en el que nos propone pensar cómo la resistencia y la vulnerabilidad operan juntas, me gustaría arriesgar la hipótesis de que el movimiento de la *Bildung* puede llegar a ser vulnerable y resistente a la vez.

Dice Butler: «...quiero exponer afirmativamente que la vulnerabilidad, entendida como una exposición deliberada ante el poder, es parte del mismo significado de la resistencia política como acto corporal» (Butler, 2014: 9).

Me parece que se podría empezar pensando el tránsito de Levi no como un sujeto político que vence expresamente su vulnerabilidad, se coloca *fuera* de ella y por eso se forma, sino como un movimiento as-

¹¹ Literalmente: «El trabajo hace libre». Esta inscripción alemana se encontraba en los portones de acceso de muchos de los campos de exterminio. Por ejemplo, además de Auschwitz, se la podía leer en Dachau, Sachsenhausen y Theresienstadt.

cedente e interno que es eminentemente vulnerable y no por eso pierde lucidez o es irresponsable.

Con toda razón dice Butler (2014) que, por lo general, cuando nos oponemos a la vulnerabilidad, como término político, es porque nos gustaría vernos como agentes. En ese sentido el caso de Levi se vuelve inevitablemente un ejemplo ya que «...la resistencia política se basa, fundamentalmente, en la movilización de la vulnerabilidad y que las formas plurales o colectivas de resistencia están estructuradas de formas muy distintas a la idea de un sujeto político que establece su agentividad venciendo su vulnerabilidad...» (Butler, 2014: 12). No voy a negar que celebro la pertinencia que encuentro en este artículo de Butler respecto al tema que analizo: ¿Qué es el caso de Levi sino una forma de resistencia no-violenta que moviliza la vulnerabilidad para hacer valer la existencia? No obstante, quiero focalizar en algo más.

Butler propone que la vulnerabilidad puede ser un momento incipiente y duradero de performatividad (estamos actuando a la vez que actúan sobre nosotros/as) y esta es una razón por la cual la performatividad no puede reducirse a la idea de *performance* libre, individual.¹² Las normas que actúan sobre nosotros/as implican, entonces, que somos susceptibles a su acción, vulnerables desde el principio; nos encontramos viviendo en un mundo de categorías y descripciones mucho antes de que empecemos a ordenarlas críticamente y nos proponamos cambiarlas por nuestra cuenta. En ese sentido, somos vulnerables por discursos que nunca escogimos.¹³ Propongo en esta línea, en donde lo que nos precede nos condiciona, permitirnos brevemente reflexionar acerca de la responsabilidad. ¿Qué sucede si, al revés, la existencia precede a la esencia? Dirá Sartre:

...significa que el hombre empieza por existir, se encuentra, surge en el mundo y que después se define (...) pero si verdaderamente la existencia precede a la esencia, el hombre es responsable de lo que es. Así, el primer paso del existencialismo, es poner a todo hombre en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia; y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no nos referimos a su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres. (Sartre, 1976: 41)

Pienso crucial no olvidar que la *Bildung* es un proceso humano, histórico, contingente y que, en consecuencia, comprende no perder de vista aspectos como: tener conciencia acerca de lo que se hace, considerar a los otros en la reflexión. No se trata de formarse a imagen y semejanza, ¡es hacerse humano sin modelo!; es hacerse y hacerse responsable de lo que se es al mismo tiempo. Ernesto Sabato (1979) —que también era físico— nos hace ver con una simplicidad envidiable que si el mismísimo Galileo se hubiese limitado a repetir los textos aristotélicos (como uno de esos muchachos que ciertos profesores consideran «buenos alumnos»), no habría averiguado que el maestro se equivocaba sobre la caída de los cuerpos.

La relación entre la falta de formación (actuar movidos por la pasión)¹⁴ y la absoluta renuncia a la responsabilidad personal deviene en lo que

¹² Se asume aquí que la performatividad describe tanto los procesos de ser representados como las condiciones y posibilidades para actuar, y que no se puede entender esta operación sin ninguna de ambas dimensiones.

¹³ Butler refiere especialmente (aunque no únicamente) a las normas de género; a discursos y prácticas sexistas, bajo una lógica binaria, propia de un sistema patriarcal y heteronormativo. En este sentido piensa como una tarea del feminismo, por ejemplo, deshacer el binomio vulnerabilidad-agentividad.

¹⁴ A propósito dice Sartre: «Pero me niego a llamar opinión a una doctrina que apunta expresamente a determinadas personas y que tiende a suprimirles sus derechos o a exterminarlas (...) el antisemitismo no entra en la categoría de pensamientos protegidos por el derecho de libre opinión. Además, se diferencia mucho de un pensamiento, es ante todo una pasión» (Sartre, 1954: 26).

Levi llama «la defensa clásica»¹⁵. Impresiona ver cómo los torbellinos de excusas y explicaciones nazis son depositados en la formación recibida. Son casos de una insensibilidad que esfuma de los cuerpos hasta el mínimo rastro de responsabilidad, que anula cualquier posibilidad de movimiento autónomo respecto al proceso educativo: «dada la educación que he recibido y el ambiente en que vivido no podía hacer otra cosa» (Levi, 1989: 33). La repugnancia es tal que termina siendo anecdótico que hombres tristemente famosos como Hoos y Eichmann hayan nacido y se hayan educado mucho antes de que el régimen se convirtiera en realmente totalitario. En todo caso, pregunta Arendt (2003): «—¿Por qué, si usted es tan amable de responder, se convirtió en una pieza del engranaje o siguió siéndolo en esas circunstancias?» (Arendt, 2003: 60). Como a Eichmann, podríamos preguntarles a tantos y tantas.

¿Por qué, si sabemos, seguimos siendo los/las mismos/as? La lucidez que necesitamos en la/para la crítica al orden establecido supone momentos de conciencia, de pensar en nosotros/as, de quedarnos en nosotros/as y frente a frente con nuestras miserias (que son también de todos/as), y sufrir si hay que sufrir. La total responsabilidad sobre nuestros actos supone «elegir saber lo que pensamos y lo que hacemos», a pesar de lo doloroso que sea, para no volver a ser los/las mismos/as una y otra vez. Nadie habla de una tarea liviana. Tampoco, como dice Sartre (1976), se trata de andar repartiendo pesimismo o hundirnos en la desesperación. Con toda seguridad pienso en la educación «como aquella práctica que participa de la tarea política por excelencia de la emancipación de los sujetos»¹⁶. Este escrito, de alguna manera, se pretendió añadidura de aquello. *Formarse para salvarse y saber para resistir* son constitutivos de una tarea política igual de vulnerable que nosotros/as, pero que no nos imposibilita en la elección de *apretar los dientes* ante las injusticias y, a la vez, producir respuestas ahora, mientras decimos, hoy, mientras ocurren.

Bibliografía

ARENDR, Hannah (2003). *Responsibility and Judgment*. Nueva York: Schocken Books. Traducción española de Candel, Miguel y Fina Birulés: *Responsabilidad y juicio*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2007.

BUTLER, Judith (2014). Repensar la vulnerabilidad y la resistencia. Conferencia impartida en el xv Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas, organizado por el Departamento de Historia y Filosofía, Universidad de Alcalá / Instituto Franklin — UAH / Asociación Internacional de Filósofas (IAPH). Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com.es/2014/06/repensar-la-vulnerabilidad-por-judith.html>

CAMUS, Albert (1988). *Le Mythe de Sisyphe*. Traducción española de Luis Echávarri: *El mito de Sísifo*. México: Octaedro editores, 2003.

FOUCAULT, Michel (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard. Traducción espa-

¹⁵ La primera parte de *Los hundidos y los salvados* refiere expresamente a este asunto.

¹⁶ Esta idea fue extraída de la fundamentación del programa de cátedra de Política de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos. Año 2016.

ñola por Aurelio Garzón del Camino: *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Argentina: Siglo XXI, 2008.

GADAMER, Hans-Georg (1975). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: ©J.C.H., Mohr. Traducción española de Agud Aparicio, Ana y Rafael de Agapito: *Verdad y método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

HEMINGWAY, Ernest (1969). *Hemingway foreign rights trusts*. Barcelona: Planeta. Traducción española por Novás Calvo, Lino: *El viejo y el mar*. Barcelona: Planeta, séptima edición, 1976.

HEGEL, Georg W. F. (1812). *Escritos pedagógicos*. Traducción española por: Ginzo, Arsenio. Madrid: Fondo de la Cultura Económica, 1991.

LEVI, Primo (1958). *Se questo è un uomo*. Turín: Giulio Einaudi Editore. Traducción española por Gómez Bedate, Pilar: *Si esto es un hombre*. Argentina: Paidós-Ariel, 2015.

——— (1989). *I sommersi e i salvati*. Barcelona: Grup Editorial 62. Traducción española por Gómez Bedate, Pilar: *Los hundidos y los salvados*. Argentina: Paidós-Ariel, 2015.

——— (1995). *Le devoir de mémoire*. Mille et une nuits, departamente de la librairie. Traducción española de Kulesz, Octavio: *Deber de memoria*. Argentina: Libros del Zorzal, 2006.

NAPUT, Alicia (2008). «Distancia, pensamiento, formación... tránsitos, detenciones y retornos de la mirada». Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Material de cátedra de Política de la Educación. FCEDU- UNER.

RANCIÈRE, Jacques (1990). *Courts voyages au pays du peuple*. Editions du Seuil. Traducción española de Agoff, Irene: *Breves viajes al país del pueblo*. Argentina: Nueva Visión, 1991.

SABATO, Ernesto (1979). *Apologías y rechazos*. Argentina: Seix Barral, 2006.

SARTRE, Jean-Paul (1954). *Réflexions sur la question juive*. París: Gallimard. Traducción española por Biando, José: *Reflexiones sobre la cuestión judía*. Argentina: Penguin Random House, 2015.

——— (1976). *L'existencialisme est un humanisme*. Traducido por Rojas, Roberto: *El existencialismo es un humanismo*. México: Octaedro, 2003.

Datos del autor

Juan José Kohner está cursando actualmente el 5º año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

La Formación Complementaria en la escuela secundaria: saberes y prácticas de los jóvenes en la escuela

Mariano Hernán Monzón
Instituto de Educación Superior de María Grande
hernan_monzon@live.com

Daniela Carolina Burkhard
UADER
danielaburky2006@yahoo.com.ar

Resumen

El análisis de esta experiencia intenta producir un encuentro con trayectorias, saberes, prácticas. La mirada está puesta en problematizar qué relación se establece entre las prácticas pedagógicas, el reconocimiento de los jóvenes y las propias condiciones de trabajo que se dan en el escenario actual de la escuela secundaria, donde los saberes y las prácticas son «re-escritos». ¿Cuál es el lugar que la escuela habilita para la construcción subjetiva de los jóvenes? ¿Qué lazos se pueden construir y des-andar, entre la propuesta curricular y la institucional, que fortalezcan las trayectorias de los estudiantes?

Los docentes y estudiantes, protagonistas de esta experiencia, pusieron en juego sus deseos, esfuerzos, emociones, conocimientos y saberes haciendo que los encuentros se convirtieran en posibilidad para imaginar, proyectar y producir otras relaciones.

Palabras clave: Escuela - *Formación Complementaria* - jóvenes - experiencia - trayectorias

Complementary Education in secondary school: knowledge and practices of young people in school

Abstract

The analysis of this experience tries to produce a meeting with trajectories, knowledge, practices. The focus is on problematize what relationship is established among the pedagogical practices, the recognition of young people and the working conditions that exist in the current scenario of secondary school, where knowledge and practices are «rewritten» . What is the place that the school enables to the subjective construction of young people? What ties can be built and retraced, between the curricular proposal and the institutional one, that strengthen the trajectories of the students?

Teachers and students, protagonists of this experience, put into play their desires, efforts, emotions, knowledge and learning making that the meetings become the possibility to imagine, project and produce other relationships.

Keywords: School - Complementary Education - youth - experience - trajectories

En los últimos años la escuela secundaria ha estado signada por profundos cambios y transformaciones que ponen en evidencia diferentes problemáticas que viene atravesando ese nivel. La escuela debe estar atenta a las vicisitudes de los contextos, los sujetos y las necesidades sociales que impregnan y determinan las culturas escolares, para reconocer las posibilidades que, en términos de experiencia de formación, se ponen en juego en la cotidianeidad escolar. Es decir, poder preguntarse: ¿qué lazos se pueden construir y des-andar entre la propuesta curricular y la institucional que fortalezcan las trayectorias de los estudiantes? ¿Cuál es el lugar que la escuela secundaria habilita para la relación con los saberes, las prácticas y el proyecto formativo como expresión de lo común?

Escuela secundaria: lo común y los jóvenes

En la experiencia de la escuela San Julián se intentó construir un espacio compartido donde las singularidades y diferencias no sean resignadas sino puestas al servicio de un proyecto formativo común. Pensar la escuela secundaria desde lo común significa sostener lo singular-plural desde un lugar donde se recuperen singularidades y diferencias. Desde este marco nos preguntamos: ¿qué vemos en las escenas educativas que diseñamos?, ¿qué somos incapaces de percibir?

La escuela moderna —pasada— se dibujaba sobre un horizonte donde todo parecía más sólido: un progreso infinito, el docente portador de una autoridad absoluta, la transmisión de los saberes socialmente legitimados. La escuela aparecía como la encargada de construir lo común, donde lo común no solo era aprender a leer y escribir, sino también aprender a ser «argentinos».

La escuela secundaria hoy se plantea como ese lugar practicado y habitado por los jóvenes, lo cual nos ubica a los docentes frente a la complejidad de volver la mirada, como adultos, para reinterpretarlos, comprenderlos, abrirlos. Esto tendrá lugar si el docente se presenta como un sujeto dispuesto a vislumbrar potencias, inventando un posible. Lo habitual es el suspiro antes de entrar al salón de clases, el desasosiego, la frustración, el enojo, la preocupación de los docentes por el aburrimiento de sus estudiantes.

La posibilidad de delinear itinerarios de formación con los jóvenes nos invitó, como docentes a la lectura de lo que acontece, a nombrar los problemas de otro modo, para poder abordarlos en las instituciones que habitamos, alejados de una mirada nostálgica por un tiempo perdido, aquel en que existía ese estudiante respetuoso de la autoridad, estudioso, que se esforzaba motivado por querer saber. ¿Quiénes son nuestros jóvenes? Pregunta difícil de responder porque implica aceptar una responsabilidad por el otro y reflexionar sobre el modo de recibirlo, de acompañarlo, de inscribirlo y hacerle sitio.

En la búsqueda de enlazar con lo que hemos sido, con lo que hemos recibido como herencia, como legado, la transmisión nos da la posibilidad

de reinventar, de alterar iniciando un recorrido de exploraciones sin querer agarrar o atrapar al otro, al joven que interpela, descoloca y moviliza.

La experiencia

La experiencia que queremos compartir se desarrolló en la Escuela Secundaria N° 53 San Julián de Pueblo San Julián Estación El Pingo, una localidad de poco más de 1000 habitantes, a 72 km al noreste de la ciudad de Paraná, capital de la provincia de Entre Ríos.

Desde 2008, el Consejo General de Educación (CGE) llevó adelante en nuestra provincia una reorganización curricular de la educación secundaria que consistió, principalmente, en la actualización de los diseños curriculares del nivel. En ese proceso la llamada *Formación Complementaria* (FC) quedó establecida en la Resolución CGE 3344/10 y se ha constituido como una de las opciones organizacionales que atendió a diferentes aspectos y/o vacíos generados en este proceso, entre los que podemos nombrar, en primer lugar, el requerimiento de reubicación del personal docente —que debido a las reformas curriculares se vieron en la encrucijada de la reducción de la carga horaria de las cátedras a su cargo— y por otro lado la necesidad de habilitar otros espacios y formatos de enseñanza a los que la escuela secundaria no estaba acostumbrada.

A través de esta propuesta, la escuela intenta ofrecer a los estudiantes la posibilidad de abordar contenidos no contemplados en los diseños curriculares y transitar por otros modos de enseñar y aprender, apuntar a resignificar tiempos y espacios que contribuyan a fortalecer las trayectorias educativas de estudiantes y maestros: «...poner en cuestión determinados interrogantes: ¿Cómo estamos? ¿Cómo son nuestros estudiantes? ¿Cómo se los caracteriza? ¿Qué saberes portan y aportan?»¹, es el objetivo central de la norma.

La Resolución 3344/10 distingue dos tipos de propuestas que se plantean como posibilidades o alternativas, por un lado, la realización de *itinerarios pedagógicos* y por otro la de puesta en marcha de un *proyecto*. Ambos formatos en consonancia con la complejidad de la realidad, sostienen la necesidad de diversidad de modos de intervención para dar cauce a los nuevos retos que presenta la vida escolar. Pero ¿es posible pensar en esta propuesta de *Formación Complementaria* como una instancia que recupera lo singular y lo plural de los sujetos que atraviesan la educación secundaria? ¿De qué forma la escuela sostiene, promueve, organiza estos espacios en los nuevos escenarios en los que transcurre la vida de los jóvenes para que su tránsito por la escuela sea verdaderamente significativo?

Estas otras formas de pensar la educación secundaria parten de la intención de sostener el recorrido de los estudiantes en tanto *trayectorias escolares* (Terigi, 2005) y exigen tener una profunda apertura no solo de los docentes que las lleven adelante, sino también de los equipos directivos que deberán habilitar otras dinámicas, tiempos y espacios que colaboren en la construcción de estas propuestas. Es decir, la escuela debe

¹ Consejo General de Educación. Resolución 3344/10. Provincia de Entre Ríos.

poder generar condiciones materiales y organizativas que sostengan estos recorridos, desde la negociación de los tiempos, la promoción de condiciones para su realización, hasta procurar los perfiles docentes requeridos por las propuestas.

Frente a estos desafíos nuestra escuela llevó adelante procesos de construcción de trayectos curriculares problematizando algunas cuestiones tales como: ¿Cuáles serían los recorridos propuestos institucionalmente?, ¿qué implicancia deberían tener estas nuevas alternativas/recorridos/trayectos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes?, ¿de qué forma la *Formación Complementaria* no se transforma en «más clase», sino en instancias que permitan despertar nuevos sentidos y ensayar nuevos horizontes para quienes habitan la institución?

El intento fue, sobre todo, repensar la tarea que históricamente hemos hecho en soledad, para plantearla como una acción en equipo, compartida con «otro», estudiantes, colegas, directivos, siempre desde la visión institucional y la cultura escolar que marcan una determinada forma de concebir y hacer la institución. En nuestro caso, el desafío institucional estuvo puesto en diseñar y organizar las propuestas de *Formación Complementaria* identificando los intersticios para operar sobre ellos.

Repensar la escuela secundaria desde la *Formación Complementaria*, y lo que sucede al interior de ella, nos permite ir tejiendo trama entre saberes y prácticas, pero también nos abre a imaginar otros escenarios, a inventar, a «enseñar a pensar», despertar la curiosidad, las ganas de conocer, de formularse preguntas, movimiento de búsqueda constante de otros modos de estar filiado, otras formas de subjetividad.

Esta propuesta que compartimos es una invitación a la posibilidad de narración, problematización y lectura de la cotidianidad en forma conjunta que intenta ligar lo «desligado», crear un nuevo lazo social, nos dice Zelmanovich (2009), para lo cual es necesario volver sobre el lugar que cada uno ocupa, desde un discurso particular, fortaleciendo saberes y trayectorias.

Construyendo la propuesta

La *Formación Complementaria* consistió en un recorrido opcional de cinco alternativas, entre ellas, tres *itinerarios pedagógicos* con una duración de dos años y más de tres materias cada uno, y dos *proyectos* con una duración de un año. A lo largo de su escolaridad secundaria, cada estudiante debía optar por al menos un recorrido y cumplimentarlo. Ello les permitía obtener, además del título de Bachiller con orientación en Economía y Administración, una certificación de formación en alguna de las áreas que aborda la propuesta. El abanico de posibilidades se constituyó en:

Itinerario pedagógico *Problemáticas de la Argentina Contemporánea*, destinado a estudiantes de quinto y sexto año. Propone brindar a los alumnos las herramientas necesarias para analizar problemáticas actuales de la relación entre economía, estado y sociedad. A través de la modalidad

de talleres y seminarios en los que se favorecen instancias de exposición e intercambio de ideas y debates. Se plantean trabajos de investigación que luego son socializados.

Itinerario pedagógico *El control y la Calidad en los Productos Alimenticios*, destinado a estudiantes de quinto y sexto año. Desde la mirada y aportes de la bromatología, la microbiología y la higiene y seguridad de los alimentos se ofrece la posibilidad de un recorrido que se oriente al trabajo con y la manipulación de los alimentos, considerando que las normas de seguridad que rigen en el mercado son parte ineludible del proceso económico.

Itinerario pedagógico *La Comunicación, el Mercado y las Nuevas Tecnologías*, destinado a los estudiantes de cuarto año. Intenta ofrecer a través de las TIC un recorrido que posibilite a los estudiantes complementar su formación en la orientación de Economía y Administración mediante el aporte de la mercadotecnia, la comunicación y los lenguajes, y los medios audiovisuales.

Proyecto *Orientación Vocacional y Mundo Laboral*, destinado a los estudiantes del sexto año. La idea de este proyecto es generar un espacio donde se pueda acompañar al joven disponiendo de la formación necesaria para organizar la continuidad de *sus estudios superiores* así como también para su *inserción y desenvolvimiento en otras esferas de la vida social y ciudadana*. Ayuda a reconocer intereses y metas personales, a construir expectativas, a conocer posibles estudios o actividades laborales, a partir de lo cual podrá tomar decisiones sobre su futuro personal, laboral, profesional.

Proyecto *La Ofimática, la Empresa y la Gestión*, que tuvo como destinatarios a los estudiantes de cuarto y quinto año. Las herramientas de ofimática son utilizadas en todas las empresas del mundo. Por esta razón los estudiantes deben estar capacitados en todos los programas utilizados, ya sean planillas de cálculo o bases de datos, los mismos son necesarios para llevar los diferentes registros de cualquier oficina o empresa.

Los distintos recorridos invitan a los estudiantes a profundizar dinámicas tales como talleres, paneles, experimentos, cine debate, análisis de casos, entre otros; modalidades que se constituyen como principio de dinámica en estos espacios. Durante el desarrollo, los estudiantes han realizado numerosas actividades: trabajos de investigación bibliográfica, producciones audiovisuales de concientización ambiental, elaboración de productos alimenticios y el análisis de su implicancia en el mercado, organización de ciclos de charlas y talleres con invitados especiales, entre otros, profesores de la Facultad de Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Al finalizar cada año, cada proyecto cierra su recorrido con la socialización de una producción audiovisual u otro tipo de expresión, que permite a los estudiantes sistematizar los contenidos abordados en cada uno de los

espacios; este aspecto ha sido beneficioso para el resto del estudiantado que se ha manifestado interesado en transitar los mismos.

Palabras que transportan... experiencias y escenas

La experiencia no se refiere solo a un simple «vivir los acontecimientos», sino que también abarca la forma en que «la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía», es «pensar la experiencia no desde la acción sino desde la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión» (Larrosa, 2004: 4). Esto significa desafíos no menores, puesto que, además de no perder de vista a los sujetos, se hace necesario poner en juego la propia historia de modelos de aprendizaje, «matrices epistemológicas», «modelos y representaciones sociales», supuestos, teorías, creencias, esquemas de acción de vinculación con el conocimiento, que posibilitan u obstaculizan un determinado modo de apropiación de la realidad, apropiación necesaria para poder resignificarla y transformarla desde las posibilidades de cada uno y en un proceso de construcción colectivo.

En las distintas escenas que se gestaron durante los encuentros nos fuimos corriendo de ese lugar de centro para dejar fluir los pensamientos de todos, recorriendo paisajes que buscan, de algún modo, habilitar el trabajo con otros, tejiendo una trama que incluya la confianza, la apuesta, incluso, el desplazarse al costado.

A mí me gusta ir a los encuentros porque aprendo, pero más porque podemos compartir lo que nos preocupa, lo que queremos seguir cuando terminemos la escuela. (Estudiante de sexto año)

Al principio fue muy complejo armar la propuesta, todo un desafío diseñarla desde otros formatos. (Docente de un itinerario)

Preparar, buscar materiales, armar power, explicar a mis compañeros..., me encanta dar clases. Siento que todos podemos dar lo mejor. (Estudiante de quinto año)

Sería genial que en las demás materias se pueda trabajar de esta forma. (Estudiante de sexto año)

La palabra de los estudiantes moviliza pensamientos y reflexiones hacia su propio mundo, sus vivencias, describiendo las imágenes que habitan en ellos y la incidencia que tienen en las relaciones que establecen con los demás. La palabra arma una trama compleja de representaciones, una particular sensibilidad de percepciones de sí mismos y de su entorno próximo.

En las reuniones con padres, madres y tutores circularon opiniones sobre la experiencia. Mayoritariamente coincidieron en valorar la relevancia que ha adquirido esta propuesta en base a un indicador clave observado en sus hijos: el gusto por asistir a los encuentros de formación.

En las aulas no solo se juega que los estudiantes «tengan ganas»; también es necesario que el deseo de educar se haga presente en la escena, allí donde la autoridad pedagógica se despliega «entre» sujetos y trayectorias que se encuentran, entrelazan, ligan e interpelan. El deseo da lugar a la trasmisión como pasaje, como tejido que recupera acciones y

palabras, poniendo en movimiento la búsqueda constante de otros modos de estar filiado, otras formas de subjetividad, como proceso donde estudiantes y docentes se van haciendo en la experiencia compartida.

Seguimos caminando

Desde este trabajo estamos convencidos de que es importante volver la mirada sobre lo cotidiano en el sentido de *lo diario* (Nicastro, 2005), de lo que sucede en el día a día, lo que implica ser capaces de desnudar el significado *de lo que allí se produce*, reconociendo el potencial de la experiencia, leyendo tramas, discursos y prácticas que se expresan diariamente, (en un diálogo, en un acto, en una cartelera, en proyectos, en decisiones). Solo así los docentes podremos correr de un lugar rutinario, «seguro» y estereotipado, y comenzar a construir nuestros propios relatos; nuestras propias formas de nombrar lo que sucede en las aulas y en las prácticas. «Sólo cuando el maestro es capaz de romper con esas imágenes que se construyen sobre sí desde el poder o desde el saber, puede comenzar a producir rupturas y desde allí constituirse en actor social que tiene la posibilidad de redefinir y construir un nuevo tejido social» (Unda Bernal, 2003).

La escuela que habitamos tiene la tarea de gestar estos puntos de encuentro, de poder hacer registro de lo que sucede, las múltiples formas en que las trayectorias se hacen presentes. No existe una única forma de habitarla, agujereando las obviedades podremos imaginar otros escenarios, otros diálogos.

Institucionalmente la *Formación Complementaria* se ha constituido en nuestra escuela como propuesta alternativa que tuvo su implicancia no solo a nivel de los aprendizajes de los estudiantes que asistieron a ella, sino también a nivel de las prácticas de los docentes que se vieron mejoradas debido a la necesidad de alternar diferentes estrategias didácticas que hicieron de la propuesta un espacio y un tiempo de aprendizaje interesante, relevante y, por sobre todas las cosas, innovador.

La experiencia transitada dio inicio a algo nuevo que permitió ir despojándonos de los clichés y comenzar a trabajar con la contingencia, con las escenas educativas que se gestan y que escapan a lo que teníamos planeado de antemano, arrojándonos a la lectura en diferentes planos.

En este escenario se construyen diferentes formas de cuidado, de hacerles lugar a los jóvenes, construir nuevos lugares simbólicos frente a los ya cristalizados, crear condiciones para la gestación de otros movimientos y espacios, intervenir en los procesos de socialización y resignificación de la escuela como lugar de todos. Reencontrarse con el deseo de estar en la escuela, promover la pregunta y la búsqueda, ofreciendo un lugar de escucha a las inquietudes, son algunas condiciones por las que debemos seguir trabajando.

El desafío institucional fue identificar los intersticios, porque existe una «necesidad de hacer otra cosa con la escuela, fundar de otro modo su autoridad, pensar de nuevo las identidades, sospechar de la validez de

nuestras representaciones, pensar la transmisión no como mera repetición sino como un pasaje que contenga los suficientes huecos como para que el otro tenga un lugar» (Duschatzky, 2001: 148)

En torno a la construcción de la propuesta de *Formación Complementaria* —antes, durante y después de ella— los docentes se permiten otros dibujos de sus prácticas, otras posibilidades de conocimiento que se juegan en espacios participativos y colectivos, que hacen a las apuestas comunes en donde se forjan los perfiles y los modos de hacerse profesores. En verdad pueden darse una posibilidad de aprender enseñando en espacios en los que la formación pueda acontecer y la creación de oportunidades educativas se haga posible.

La propuesta de *itinerarios pedagógicos y proyectos*, para la *Formación Complementaria*, se potencia desde la idea de *encuentros* entre saberes, trayectorias y experiencias. Trabajar la idea de *encuentro*, desde la propuesta, ofrece la oportunidad de trascender el pensar lo escolar desde sí mismo para ponerlo en relación con el trabajo de reinvenición cotidiana atravesada por problemas, demandas, necesidades y deseos que tensionan los *modos de ser escuela*. Y es ahí, en estos espacios como «la clase», donde se gestan las producciones, consignas para pensar con otros, para pensar la educación y sus tiempos, para pensarse a sí mismos. Seguramente la experiencia narrada solo es el inicio para seguir caminando y desandando aquello que nos atraviesa en la cotidianidad escolar.

Bibliografía

- DENTE, Liliana y Gabriel Brener (2012). *Hacia la producción de culturas docentes sensibles a las culturas infantiles y juveniles*. Buenos Aires. FLACSO Virtual Argentina.
- Diseño curricular de educación secundaria (2011). Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.
- Resolución N° 3344/10 Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos.
- DUSCHATZKY, Silvia (2001). Epílogo. En: Duschatzky, Silvia y Alejandra Birgin (comps.). *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: FLACSO Manantial
- GYSIN, Liliana y Graciela Fernández (2001). *Matemática*. Una mirada numérica. Buenos Aires: A Z.
- LARROSA, Jorge (2004). *La experiencia y sus lenguajes*. Algunas notas para pensar. Conferencia. Universidad de Barcelona. Serie Encuentros y seminarios del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- NICASTRO, Sandra y María Beatriz Greco (2009). *Entre trayectorias*. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- NICASTRO, Sandra (2005). *La cotidianidad de lo escolar como expresión política*.

En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (comps.). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial, 211-224.

————— (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones sobre lo ya sabido. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

UNDA BERNAL, María del Pilar, Alberto Martínez Boom y Marta Judith Medina Bejarano (2003). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. Serie Encuentros y seminarios. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Trabajo presentado en el Seminario sobre formación de maestros, por invitación del Ministerio de Educación de la Argentina, 27 y 28 de noviembre de 2003. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf>

ZELMANOVICH, Perla (2009). Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.

Datos de los autores

Mariano Hernán Monzón es profesor en Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER). Diplomado superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Especialista superior en Ciencias Sociales con Mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Posgraduado de Especialización en nuevas infancias y juventudes (FCEdu-UNER). Postulado superior en Gestión Institucional – Complejo J.M. Estrada de Bovril.

Actualmente es rector del Instituto de Educación Superior «República de Entre Ríos» de María Grande e Integrante del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Superior del Consejo General de Educación. Se desempeñó como asesor pedagógico de la Escuela Secundaria N° 53 «San Julián» de El Pingo y de la E.E.A.T N° 40 «Hipólito Yrigoyen» entre los años 2004 y 2016. Dictó cursos de capacitación docente en nivel secundario como superior.

Daniela Carolina Burkhard es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER). Es especialista superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares y especialista superior en Gestión Educativa (FLACSO Buenos Aires). Diplomada superior en Infancia, Educación y Pedagogía (FLACSO Buenos Aires).

Actualmente se desempeña como docente del nivel superior en Instituto de Educación Superior «Pbro. Orlando Bottegal» y en la Escuela Rural Normal «Almafuerte» UADER. Coordinó proyectos en nivel superior. Dictó cursos de capacitación docente, tanto de nivel secundario como superior.

Juego y corporalidades. O expandirnos desde lo lúdico

Mariana Páez
UADER
marianapaez71@outlook.com

Nadia Jarupkin
UNR
nadia_jarup@yahoo.com.ar

Resumen

En este artículo se explora la potencia de la corporalidad y de las propuestas lúdicas como instancias de construcción de conocimiento. La intención es reflexionar sobre las relaciones entre juegos y corporalidades en clave de la afectación que acontece al poner el cuerpo en juego, refiriendo experiencias propias y de otros jugadores en los talleres coordinados por las autoras.

La narrativa sobre la relación juego y corporalidades que aquí se presenta es, necesariamente, en primera persona y pone como referencia inicial el cuerpo, esto implica hacerlo jugar un rol, jugar nuestro rol a través de él, dejar que prime, dejarnos conducir a través de esta corporalidad con recorrido propio, pero que muchas veces nos resulta asombrosamente distante.

Palabras clave: juego - corporalidades - rol - lúdico - afectación

Playing and corporalities. Or expand from the ludic

Abstract

This article explores the power of corporality and playful proposals as instances of knowledge construction. The intention is to reflect on the relationships between playing and corporalities in the key of the affectation that happens when putting the body in play, referring own experiences and of other players in the workshops coordinated by the authors.

The narrative about the relationship between play and corporalities that is presented here is, necessarily, in the first person and puts the body as an initial reference, this implies making it play a role, playing our role through it, letting it prevail, letting us lead through of this corporality with its own path, but which often is surprisingly distant.

Keywords: playful - play - corporality - affectation

Qué pasa si por un momento nos olvidamos que tenemos un nombre, una edad, un domicilio. Intentemos hacer el ejercicio, poco a poco, de despojarnos de aquellas cosas que, creemos, hacen a nuestra identidad. Ahora intentemos olvidar cómo se ven nuestras orejas, el largo del pelo, qué número de calzado usamos, el talle de nuestra ropa interior. Y así, sigamos desnudándonos de «nosotros mismos»: «Una vida está hecha de líneas, tenés que encontrar las tuyas. Y tus líneas no preexisten, no están preestablecidas» (Deleuze, 2005: 305).

La potencia de la corporalidad como instancia de partida a la hora de construir conocimiento, radica en la afectación que ponemos en juego. Poner el cuerpo en juego. Esto implica hacerlo jugar un rol, jugar nuestro rol a través de él, dejar que prime, dejarnos conducir a través de esta corporalidad con recorrido propio, pero que muchas veces nos resulta asombrosamente distante.

Poner el cuerpo en juego para sorprendernos de nosotras mismas y dejar que emerja algo del acto creativo, de las nuevas conexiones que ponemos a disposición y a las que nos entregamos. Algo del orden de honrar la vida se hace presente al jugar. Mi lugar en el mundo cobra otra dimensión, más humana, más simbólica y, a la vez, más material. Como si las disecciones a las que fuimos sometidas históricamente las personas¹ recuperasen sus conectores. Dejar de sentirnos escindidas para apropiarnos de ese supuesto vacío que hay entre mí y el mundo. Apropiarnos de las conexiones, de eso que sucede *entre*, que no es ni lo uno ni lo otro, que pertenece al reino del encuentro. Y algo del yo vital, íntimo, se haría presente en el entre: entre otros seres jugando, bailando, cantando. Como si cantar, jugar y bailar —los verbos del movimiento— fueran los convocantes de mis partes escindidas, y, al hacerlo, de las partes escindidas del tejido social. Al moverme, me conmuevo. En esto radica la afectación que tiene lugar cuando jugamos.

Al hacerlo, caemos en la cuenta del vigor (estar lleno de vida y fuerza, florecido) que nos constituye, de la capacidad (condición de contener, de recoger) que le es propia al cuerpo. Nos animamos a mirar nuestras fisuras, producir desde las heridas. En el terreno de la afectación —cuando mi cuerpo se encuentra poblado de afectos—, acontece que descubro la potencia de mi propia existencia. Una potencia —poder, fuerza, capacidad, energía, impulso, talento— abundante que está esperando ser llamada, que quiere mostrarse, expresarse.

No se trata de desconocer o desacreditar el acto de pensar, nuestra necesidad de comprender; pero sí se trata de generar un punto de partida diferente. Y será esa una diferencia radical. Definirá si hemos sido capaces de transformar-nos o de reproducir-nos. Definirá si el resultado de nuestra búsqueda será un «mapa» o una «cartografía». Siguiendo a Suely Rolnik:

Para los geógrafos, la cartografía —a diferencia del mapa que es una representación de modo estático— es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos

¹ El texto apelará al femenino correspondiente a la palabra «personas».

de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos —su pérdida de sentido— y la formación de otros: mundos que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos. (Rolnik, 1989: 1)

En el plano de nuestra concepción sobre nosotros mismos, sucede algo semejante: nos entendemos como organismos capaces de realizar determinadas tareas, como seres poseedores de determinada historia o bien tomamos aquello de lo que somos capaces y afrontamos nuestra capacidad creadora. Como invita Carolina Pavlovsky:

Las estrategias de los medios manipulando el uso de la imagen producen realidades despóticas. La imagen borra las diferencias, no deja pasar otras ideas, otros cuerpos, otros flujos, otras utopías, otros «modelos» de ser. Los cuerpos no están hechos como para soportar estructuras tan fijas como las dictadas por las modas, cada vez más homogéneas. Los cuerpos están atravesados por múltiples afectaciones, responden a diversidades en sus modos de dejarse afectar. (Pavlovsky, 2000: 14)

Un cuerpo que asigna al pensar solamente un lugar entre otros que nos agrupan en la categoría de humanidad. «Cuando alejás el pensamiento empezás a disfrutar del encuentro de miradas. El calor del contacto es agradable, ver al otro y compartir energía, sostener el calor del amor confiando en nuestras miradas unidas como un espiral de aire»².

Dejarme afectar

En el espacio lúdico se despliegan los afectos, palabra latina que significa hacer o actuar en la proximidad, en la presencia. Son estados emocionales que estos lugares propician, como si se tratara de una gran invitación para rehacerse desde la cercanía.

Las personas contamos con la extraordinaria capacidad de realizar conexiones, de tender puentes entre nosotras que nos permiten pasar a otros universos, a otras formas de entender la vida. Esas sinapsis —unir junto— que en el encuentro con las otras se habilitan vienen a revolucionar, a producir cambios radicales. Más que un puente es la entrada a una gran autopista con infinitas rutas que vienen y van. Porque de una conexión pueden devenir tantas otras como estemos dispuestas a crear.

Si bien esos portales algunas veces se abren mágicamente, sin buscarlos, sin esperarlos, es interesante saber que contamos con la capacidad de provocarlos. Cada una de nosotras tenemos esa potencialidad: la de poder salir en su búsqueda. ¿De qué manera? Diseñando un tiempo para jugar, ese es nuestro convite. Al jugar, afrontamos desafíos, salimos de la zona de confort, nos animamos —¿reingresamos a la vida, nuestras almas se conmueven?— a traspasar las barreras del miedo, probando nuevas experiencias, caminando por calles nunca antes transitadas, dándole crédito a la otra, confiando en lo que tiene para decirme, para imprimirme, para movilizarme. La palabra confiar aporta una gran clave: significa juntas

² Testimonio de una participante de la Bienal del Juego, Montevideo, 15 al 19 de septiembre 2017.

nos tenemos fe, en el encuentro tiene lugar el acontecimiento según el cual los lazos se vuelven leales, y se crean las condiciones para descansar, desahogarse, ceder, fiar.

Cuando juego, creo condiciones beneficiosas para una comunicación afectiva, esa que me afecta. En el terreno de la afectación, cuando mi cuerpo se encuentra poblado de afectos, acontece que descubro la potencia de mi propia existencia. Nadie sabe lo que su cuerpo puede hacer, hasta que lo intenta, para eso es necesario animarse a experimentar, sin saberes previos. Nadie sabe de qué es capaz³, invita un pensador tan antiguo como joven⁴, Baruch Spinoza.

A partir de esa idea, Deleuze propone pensar en la propia potencia como algo con la capacidad de multiplicarse, de esparcirse, de aumentar, de derribar barreras. Esto pasa cuando mi potencia se une a la potencia de otra, cuando el nadador se une a las olas, cuando el jugador se une a su equipo, cuando la adulta que soy se encuentra con la niña que fui, cuando el pan se reúne con la manteca, cuando se reúnen los amantes, cuando profesor y estudiantes se miran a los ojos y saben que comparten la pasión de imaginar.

El proceso de afectarse necesita de la presencia del cuerpo para hacerse presente. Esto puede suceder en soledad, con la lectura de un poema o la melodía aquella. También puede acontecer en el encuentro, donde lo que traigo se eleva a la potencia al combinarse con lo que traen las otras. En ambos casos está el cuerpo implicado, en movimiento, que se muda, que cambia de pelaje, que se vuelve permeable, vibrante, inestable.

Carolina Pavlovsky propone: «Prestarle atención —al corazón, a las vísceras, a sus arritmias, a su *campo de expresión biológica*. Guiarse por los ritmos más moleculares de los Cuerpos. *Danza*. Danza de moléculas, de pasiones, de líneas. Las líneas del cuerpo: abrir las líneas de fuga, pero buscando siempre el *eje*: el eje depende del centro de gravedad. La gravedad provoca estallidos y creaciones estelares» (Pavlovsky, 2000: 15).

Y así multiplicar, expandir, nuestra relación hacia el mundo. Animarnos al orden que hay solo dentro del caos, porque la creación emerge de allí. Como invita Ilya Prigogine «Un mundo en equilibrio sería caótico, el mundo de no equilibrio alcanza un grado de coherencia que para mí al menos, es sorprendente. No hay sistema estable para todas las fluctuaciones estructurales, no existe fin para la historia» (Prigogine, 1994: 35).

La invitación es a reterritorializarnos desde los fenómenos lúdicos para producir un conocimiento resonante con las afectaciones, que nos «implique» más y nos «explique» menos. Se trata de una propuesta que nos expande, porque la afectación siempre es un agenciar con otro (compañera, docente, mesa, caballo).

El cuerpo deviene protagonista en la ronda. En lo circular. En lo tribal. Allí, «se desenvuelve», como manifiestan algunas jugadoras. Al preguntarles por lo que les sucede cuando se abre la «ventana del juego», manifiestan que el encuentro se vuelve «divertido, hay movimientos, risas y

³ La cita textual dice: «Nadie, hasta ahora, ha determinado lo que puede el cuerpo». (Spinoza, 2012: 136).

⁴ Baruch Spinoza, filósofo judío holandés del siglo XVII, que fue revalorizado por Gilles Deleuze (1925-1995) en las diez clases que dictó entre los años 1980 y 1981 en la universidad francesa de Vincennes.

sonrisas grandes, opulentas, alegría, expresión, relajamiento, un sentirme liberada, un volver a mover el cuerpo. Nos desenvolvemos. Alguien dibuja olas y un sol amaneciendo»⁵.

En el campo del juego acontece el sentido que da Deleuze al hecho de desear, ese: «Desenrollar lo enrollado». Reír produce en sus orígenes la palabra ridículo, algo que provoca risa. Alegre es como alado, vital, que salta de gozo. Divertir es dar giros o vueltas en otras direcciones, verterse, alejarse, recrearse, un rehacerse. Expresar es sacar para afuera. Relajarse es la acción y el efecto de aflojar, soltar amarras, ser menos severa, esto es, menos dura, grave, verdadera.

Dejarme afectar para crear

En sus acepciones etimológicas latinas, crear significa tener hijos, engendrar. Crear es como dar vida, dar lugar a algo que antes no existía. Producir, es como fundar algo nuevo. También significa nombrar. Cuando jugamos diseñamos otras formas de estar, otras tramas. Se abren las puertas de la fantasía. Jugando (del latín *iocari*, hacer algo con alegría) se consigue una conciencia distinta de sí misma. «La existencia deja de sentirse como destino para sentirse como creación. (...) Que el adulto pueda jugar, que el joven pueda jugar indica una desterritorialización de las coordenadas endurecidas, cosificadas. Salirse de ellas para reterritorializarse en líneas blandas. El desafío de jugar, de la experimentación, es la implosión de territorios estériles, para generar un territorio donde las fuerzas de la inmanencia produzcan buenos encuentros, potentes encuentros» (Sagües, 2004: 4).

Hay una potencia creadora en lo lúdico. Al poner el cuerpo en juego nos disponemos a inventar nuevas realidades, a generar interrogantes que surgen desde una interpelación profunda y sensible, ya que nos habremos despojado de todas las rigideces impuestas.

Dice Raquel Guido:

La idea de «entrar en juego» nos propone una relación abierta con el mundo, libre de prejuicios y creadora de nuevos sentidos capaces de coexistir aunque parezcan opuestos (...) Deja atrás la lógica de las exclusiones binarias habilitando lo múltiple, la paradoja, la discontinuidad; poniendo en escena una lógica poética. Deja atrás el tiempo en el sentido cronológico y nos ubica en una temporalidad abierta, que admite la pausa y la demora; que no se posee, sino que se vive. (Guido, 2010: 2)

Al jugar se propicia la transgresión, la posibilidad de ir más allá de los mandatos y matrices. Ponernos en el lugar del otro. «Cuando jugamos, somos cuerpos en sinergia colectiva; se activa integralmente nuestra multidimensionalidad» (Bentancor De León *et al.*, abril 2017), proponen desde La Mancha.

En los espacios lúdicos, se vuelve evidente que otros mundos son posibles y que poner el cuerpo en juego es una acción política transformadora de la realidad, que da lugar a otras existencias posibles. Jugando puedo ser quien yo desee. Puedo estar donde se me ocurra. Puedo relacionarme

⁵ Durante las jornadas de juego «Mientras el lobo no está», que coordinamos en la Facultad de Ciencias de la Educación -UNER- los días 26 y 27 de marzo de 2018.

de la manera en que mis sueños me lo permitan. Saberme con el poder de hacer la realidad, tal vez ese sea el mayor mérito de jugar. Esa conciencia, aunque no lo parezca, no queda retenida o suspendida en el salón de los juegos. Escapa de allí, unas veces más, otras menos, y trasvasa a lo cotidiano, se vuelve transferible. «Jugar nos hace ser creadores de un orden diferente al cotidiano, al instalado como "real". Crear, a su vez, nos exige que penetremos en el campo lúdico, ficcional por excelencia, para ejercer el poder demiurgo de transformar la realidad» (Guido, 2010: 1).

Si la metáfora es una cosa en lugar de otra, jugando volvemos a la cosa primera. A cierta existencia desprejuiciada, desvestida, desprovista, desnuda, descosida, desinhibida, fuera de mis límites, deshabitada, desterrada... Si la metáfora es trasladar sentidos —*meta* es más allá y *pherein*, trasladar—, al jugar nos acercamos a quienes deseamos ser, los velos que me alejan del *mí misma* se desvelan, se desdibujan y desarticulan.

El cuerpo todo se hace metáfora y es el cuerpo de una niña, de un pájaro, de un pez, de un pintor, de una cantante. Y algo del representar, del actuar me coherente con mi deseo, va tomando protagonismo y comenzando a ocupar la existencia. Es que el juego es el lugar por excelencia donde la cultura se produce, cultura no como aquello que hacemos sino como el significado que le damos a lo que hacemos. Así lo desarrolla Johan Huizinga (1972) en su *Homo Ludens*. Hacer y significar imbricándose en una dialéctica emancipadora.

En el juego es posible mirar la diversidad que nos constituye. Las historias de las que estamos hechas, los recortes y continuidades. Como jugadoras, experimentamos que jugando nos vivificamos y el corazón —los afectos— protagonizan la escena, porque recordamos, acción que consiste en volver a pasar por el corazón, y acordamos, acción que consiste en aproximar los corazones.

Bibliografía

BENTANCOR DE LEÓN, Estela *et al.* (2017). Cuerpos que juegan. *Topía*. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura. Abril 2017. Disponible en:

<https://www.topia.com.ar/articulos/cuerpos-que-juegan>

DELEUZE, Gilles (2015). *Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Buenos Aires: Cactus.

GUIDO, Raquel (2010). Proceso creador, dimensión lúdica e improvisación en las Artes del Movimiento. iv Jornadas de Investigación Nuevas Dramaturgias y Estéticas del Movimiento, *IUNA Movimiento*, 2010, Buenos Aires. Recuperado de:

<https://movimiento.una.edu.ar/assets/files/file/artes-del-movimiento/2010/investigacion/jornadas/2010-am-jornadas-procesocreador.pdf>

HUIZINGA, Johan (1972). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza/ Emecé (2007).

PAVLOVSKY, Carolina (2000). Apuntes acerca del cuerpo (sin órganos). *Campo*

Grupal, Año 2, N°11. Recuperado de:

<https://es.calameo.com/books/00004912976ff2ef723f0>. Última consulta: 27/05/2018

PRIGOGINE, Ilya (1994). *¿Tan sólo una ilusión?* Barcelona: Tusquets.

ROLNIK, Suely (1989). *Cartografía sentimental*. Transformações contemporâneas do desejo. San Pablo: Estação Liberdade.

SAGÜES, Ana (2004). Jugar y la autoproducción subjetiva. Trabajo presentado en el I Encuentro Latinoamericano de Esquizoanálisis. Panel Clínica. Montevideo.

SPINOZA, Baruch (1677). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Agebe (2012).

Datos de los autores

Mariana Páez es doctora en Ciencias Sociales (UNER) con la tesis Sexualidades juveniles, conversaciones y resignificaciones. Los espacios de educación sexual en escuelas secundarias, 2017. Formación en Ludopedagogía, Centro de Formación e Investigación La Mancha, Montevideo. Licenciada en Comunicación Social (UNER) con la tesis Que se oculten las personas con VIH, un problema de la comunicación, 1998. En curso, posgrados Sexología, Género y Sexualidades (FHACS-UADER). Coordinadora de los talleres ESI en la Escuela Normal José María Torres de Paraná, Entre Ríos. Docente en Taller de sexualidad humana, en los profesorados de Educación Inicial, Primaria y Especial (FHACS-UADER). Realiza talleres de ludopedagogía.

Nadia Jarupkin cursó la Licenciatura en Antropología (UNR). Es coordinadora de Grupos con Técnicas Psicodramáticas, egresada del Centro de Psicodrama - Esquizodrama Grupal Rosario. Se formó en Ludopedagogía, en el Centro de Formación e Investigación en Ludopedagogía «La Mancha». Realizó diversos cursos y talleres sobre Antropología, educación popular, derechos humanos y movimientos sociales. Se desempeña en proyectos en economía social, como el Vivero Inclusivo Totoras, donde está a cargo del acompañamiento pedagógico, así como en talleres de ludopedagogía.

A close-up, slightly blurred photograph of a person's face, focusing on the eye area. The person is wearing dark-rimmed glasses. The background is a soft, out-of-focus light blue or grey. The text is overlaid on the lower-left portion of the image.

Reseña
**La biblioteca de
Educación y Vínculos**

Estudiar (en) Ciencias de la Educación

Sobre: *Variaciones del estudiar*. Desde relatos de estudiantes en Ciencias de la Educación, de María Amelia Migueles *et al.*, Paraná: EDUNER, 2017.

Melisa Andrea Puccinelli
UNER
melisapuccinelli@gmail.com

Resumen

Variaciones del estudiar tiene como eje el análisis de los procesos de estudio de alumnos del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Una investigación atravesada por biografías, percepciones y experiencias de ingresantes (entre los años 2007 y 2011), que también recopila testimonios de estudiantes avanzados, a fin de entender las continuidades y transformaciones en los hábitos de estudio que se producen tras la apropiación de las tradiciones, lenguajes y pautas del mundo académico.

Como afirman las autoras, todas docentes e investigadoras de la institución, el título juega con la analogía de la variación de una melodía sobre la misma partitura: son «variaciones del estudiar», inmersas en diversas prácticas, ambientes y vínculos con el aprender, pero que se encuentran sujetas a las particularidades de una propuesta curricular —con una diversidad de disciplinas y saberes— y a las dinámicas institucionales que le son propias a la facultad.

Palabras clave: estudiar - investigación - testimonios - aprender - facultad

Study (at) Education Sciences

About: *Variaciones del estudiar*. Desde relatos de estudiantes en Ciencias de la Educación, by María Amelia Migueles *et al.*, Paraná: EDUNER, 2017.

Abstract

Variations of studying has as axis the analysis of the processes of study of students of the Faculty and of the Degree in Sciences of the Education of the Faculty of Sciences of the Education of the National University of Entre Ríos.

An investigation crossed by biographies, perceptions and experiences of entrants (between the years 2007 and 2011), that also collects testimonies of advanced students, in order to understand the continuities and transformations in the habits of study that take place after the appropriation of the traditions, languages and guidelines of the academic world.

As the authors say, all teachers and researchers of the institution, the title plays with the analogy of the variation of a melody about the same score: they are «variations of studying», immersed in diverse practices, environments and links with learning, but that are subject to the particularities of a curricular proposal -with a diversity of disciplines and knowledge- and to the institutional dynamics that are proper to the faculty.

Keywords: study - research - testimonies - learning - college

Estudiar (en) Ciencias de la Educación

Variaciones del estudiar nos interpela a reflexionar sobre los procesos de estudio en la Facultad de Ciencias de la Educación. Hablar de procesos de estudio supone pensar la vinculación entre los estudiantes, los docentes, los espacios institucionales, el currículo, las prácticas de estudio y los conocimientos que se estudian, aprenden y apropian.

La investigación, publicada por la Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos (EDUNER), teje el análisis de esas dimensiones con el entramado de voces y experiencias de ingresantes y estudiantes avanzados, analizando las variaciones en el estudiar, *melodías* que siempre responden a una *partitura* en común. De lectura recomendada para estudiantes o graduados (particularmente de la Facultad de Ciencias de la Educación, pero también de otros ámbitos académicos) que podrán reflexionar sobre su propio paso por la universidad e identificarse con algunas cuestiones plasmadas en los relatos de los entrevistados.

También es una invitación a que docentes y educadores se vuelvan a pensar en los procesos de formación, en las propuestas curriculares y en la cultura institucional, siempre en comunicación con las necesidades e inquietudes de los estudiantes. Se trata de «provocar una distancia necesaria para advertir los efectos en el presente y contemplar la posibilidad de generar cambios tanto en la *partitura común* del currículum y la institución en la que actuamos y sobre la que investigamos como en los *ritmos de las melodías* que se constituyen en torno a ella» (Miguel, 2017: 141).

Estudiar y ser estudiante

La obra entiende lo pedagógico como un proceso que excede el aula y la misma influencia de los profesores. Los tiempos y espacios del estudio se tornan una actividad pública en los sitios por los que se transita la vida universitaria (como el centro de estudiantes, congresos, seminarios) y en los que se ve reafirmada la pertenencia y el compromiso con la institución.

Una idea muy presente en el libro es que el saber y el aprendizaje no se producen solo en relaciones epistémicas y didácticas, sino también en vínculos identitarios atravesados por experiencias de ruptura, descubrimiento y sobrevivencia. Los estudiantes son pensados como sujetos encarnados, activos, movilizados por deseos y dotados de afectividad.

En la reconstrucción de las voces de las cinco cohortes de ingresantes entrevistados, se ponen de manifiesto las profundas transformaciones que experimentan las subjetividades tras el ingreso a la universidad (y a esta Facultad en particular) y que van más allá de la relación con las propias prácticas de estudio. Hay una cuestión existencial: cambia el modo de pensar, se ve al mundo con *nuevas gafas*. Una etapa en la que no dejan de estar presentes ciertas inquietudes y preocupaciones, como la sensación de falta de adaptación a los nuevos tiempos, lenguajes y modalidades que exige el ámbito institucional.

Además se reconocen diferencias entre ingresantes y estudiantes avanzados, respecto a sus prácticas, sentidos y modos de relacionarse con el estudio y el estudiar: los primeros suelen vincular el estudio a entender *algo* e interpretarlo para dar cuentas de lo sabido, mientras que los segundos buscan tomar posiciones y hacer sus propias lecturas con cierta autonomía respecto a la mirada de los profesores. En todos los casos, se rescata la importancia de la escritura en los procesos de estudio (toma de apuntes, resúmenes, trabajos prácticos y parciales) y la necesidad de contar con devoluciones por parte de los docentes en las distintas instancias de evaluación.

Partitura y melodías

Quienes transitamos o hemos transitado por la Facultad de Ciencias de la Educación, así se trate de estudiantes o graduados de las carreras de Ciencias de la Educación o incluso de Comunicación Social (como es el caso de quien escribe) compartimos *la partitura* de ser identificados como *los que se cuestionan todo*. Tal como da cuenta la investigación, las prácticas y procesos de estudio institucionalizados en este ámbito ponen al estudiante más ante teorizaciones, reflexiones y preguntas que ante certezas y verdades. Se trata de una cultura académica en la que se hegemonizó la exigencia de relacionar disciplinas, autores, textos, temas y contextos históricos, con una tendencia a la producción de saberes con carácter crítico.

Dentro de *la partitura* aparecen las melodías de las historias personales; los espacios de pertenencia y participación dentro de la institución; la diversidad de modos de cursar y transitar las carreras (hay quienes cursan todas las materias tal como se planifica en el plan de estudio, quienes eligen qué cursar y cuándo); las fortalezas y limitaciones de cada estudiante; las particularidades y dinámicas de cada cátedra; las relaciones con los docentes y los compañeros; y los diversos manejos del tiempo: tiempo para leer, tiempo para cursar, tiempo para hacer resúmenes, tiempo para presentarse a rendir, tiempo para relajarse.

Las carreras de Ciencias de la Educación también cuentan con *partituras* que le son propias: los estudiantes disponen de herramientas para analizar los modos en los que aprenden y son evaluados. Una entrevistada afirma que «en esta Facultad, al ser de Ciencias de la Educación, en el proceso de estudiar nos estamos problematizando sobre la misma formación y eso choca» (Migueles, 2017: 140). Se da entonces una situación en la que es la misma institución la que crea las condiciones para que los estudiantes pongan en tela de juicio su experiencia de aprendizaje. Allí radica lo particular de las miradas recopiladas en esta investigación.

Sobre la edición

Variaciones del estudiar. Desde relatos de estudiantes en Ciencias de la Educación forma parte de la Colección Académica de la EDUNER, en la que se editan investigaciones realizadas por docentes, investigadores y es-

pecialistas pertenecientes a las distintas Facultades que integran la UNER. Se han publicado hasta el momento más de 30 libros pertenecientes a dicha colección.

La investigación es autoría de las docentes e investigadoras María Amelia Migueles, Marcela Auch, Fabiana Viñas, Susana Sattler, Gloria Tarulli, Amanda Blaser y María Inés Monzón. La edición estuvo coordinada por Gustavo Martínez, y fue corregida por María Candela Suárez. El diseño gráfico es de Gabriela Resset.

En www.eduner.uner.edu.ar puede solicitarse el libro y acceder a más información.

Datos de la autora

Licenciada en Comunicación Social (FCedu-UNER). Trabaja en comunicación institucional en la Editorial de la Universidad Nacional de Entre Ríos (EDUNER) y en el Ministerio de Gobierno de la Provincia de Santa Fe.



Sección especial

**Conversaciones para un
feminismo descentrado**

Conversaciones para un feminismo descentrado **Hacia el VII Coloquio de educación, sexualidades y relaciones de género**

Esta sección se propone albergar textualidades y voces que discurren, interrogan y tensionan los vínculos epistémicos y políticos entre feminismo y educación, entre relaciones de género, sexualidades disidentes y pedagogías; pensando en cómo habitar y producir escrituras, corporalidades y políticas de reparación del daño desde el ámbito educativo.

Se trata, esta vez, de una invitación a la lectura que pretende abrir conversaciones que se prolonguen y nos encuentren en el *VII Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género*, que se realizará en Paraná, los días 5, 6 y 7 de diciembre, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

En un contexto político de radicalización de formas de gubernamentalidad neoliberal, de vulneración de los derechos conquistados y de despliegue de una moralidad conservadora, el espacio del Coloquio se propone como intersticio colectivo de lucha por los sentidos y configuraciones de la cotidianidad, a partir de las perspectivas abiertas por las discusiones en torno la educación sexual integral —ESI— como derecho. Un espacio crítico de intercambio, reflexión y debate sobre investigaciones y experiencias realizadas por docentes, investigadores, egresades, estudiantes, activistas, integrantes de movimientos sociales, de instituciones públicas y de organizaciones de la sociedad civil, de Argentina y otros países de América Latina.

Deseamos que estas textualidades reverberen y podamos leer y escuchar en diciembre, en Paraná, las disidencias, los aportes, los descentramientos, los debates, los agenciamientos colectivos producidos en torno de las prácticas, las dificultades, las omisiones y los desafíos en el campo de la educación sexual. Al mismo tiempo, es una convocatoria al ejercicio crítico permanente que se dispone a desentrañar los discursos presentes en las políticas públicas, con el fin de focalizar las configuraciones de la injusticia y la desigualdad y de ensanchar los límites que hacen posible el reconocimiento de las subjetividades. Es este, también, un convite (un predisponer el pensamiento y la escucha) a compartir y potenciar reflexivamente la experiencia del desborde con el que la marea feminista ha conmovido —en clave pedagógica, política y epistémica— las instituciones y prácticas educativas.

Educación, sexualidades y relaciones de género

Entrevista a Graciela Morgade

Alicia Naput
UNER
anaput@gmail.com

Facundo Ternavasio
UNER
facundoternavasio@hotmail.com

Graciela Morgade, decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), es doctora en Educación (Facultad de Filosofía y Letras–UBA), master en Ciencias Sociales y Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO Argentina) y licenciada en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras–UBA). Su trabajo y el de su equipo, en materia de géneros, sexualidades y educación, es pionero en la generación de perspectivas de investigación crítica y de prácticas docentes en Argentina y América Latina. Perspectivas centrales para pensar la historia y la actualidad de los debates que reunimos hoy en torno a la ESI. Junto con su equipo y en vínculo con otros equipos de referencia en el país, vienen sosteniendo desde hace 13 años la realización en diferentes universidades nacionales del *Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género*.

Alicia Naput: Para comenzar, queremos que nos cuentes ¿cómo se gesta la idea de hacer el primer *Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género*, allá por 2005, en aquella coyuntura histórica en la que se estaban produciendo las discusiones para la construcción y luego la sanción —en 2006— de la Ley 26150 de Educación Sexual Integral?

Graciela Morgade: Bueno, tal vez sea una reflexión un poco local, de la Ciudad de Buenos Aires, pero yo creo que el Coloquio, realizado por primera vez en la Facultad de Filosofía y Letras, por nuestro equipo, se gesta a partir de dos situaciones. Una más interna que tiene que ver con una acumulación de investigaciones. Nosotras estábamos arrancando con un proyecto sobre educación, sexualidades y juventudes en las escuelas secundarias, que llamamos *Presencias y ausencias de las sexualidades juveniles en la escuela secundaria*. Por otro lado, también veníamos de una frustración, porque en el año 2004 había estado casi por votarse una Ley de Educación Sexual Integral en la Ciudad de Buenos Aires y por muy poquitos votos no salió. A nivel nacional había discusiones, idas y vueltas, pero tampoco había terminado de cuajar la idea de una ley específica.

Como todas las producciones que tienen que ver con el movimiento social de mujeres, con los feminismos, con los movimientos de la disidencia sexual, que en ese momento también estaban cobrando una visibilidad muy grande, es decir, como la mayor parte de las producciones que son simultáneamente académicas y políticas, el Coloquio tuvo que ver con esa convergencia. Una necesidad de poner en común lo que desde distintos equipos se venía produciendo, porque estábamos dispersas y sabíamos que había personas en distintos lugares, en universidades y organizaciones de mujeres que venían produciendo investigaciones y prácticas vinculadas con la educación sexual integral y construyendo una noción al respecto —por eso hablaba de una acumulación de investigaciones—. Y al mismo tiempo, esta frustración o este intento desde la militancia, desde la discusión política, que en primera instancia no resultó. Así que en el 2005 nos encontramos en esa situación.

Entonces, en agosto de ese año, se hace en Buenos Aires el primer Coloquio, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, sin ley, sin ninguna ley específica de educación sexual integral. Sí teníamos, y ahí viene también otra vertiente, la Ley 25673 de Salud Sexual y Procreación Responsable. Esa ley tenía un capítulo de educación que no estaba siendo apropiado por el área educativa, porque el área educativa tiene una lógica, una independencia y también una configuración política y de poderes relativamente propia. Por eso, también, creo que era necesaria una Ley de Educación Sexual Integral; porque, aunque la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable del 2002 aludía a la necesidad de llevar adelante proyectos en educación, la verdad es que el sistema educativo e inclusive

el propio Gobierno nacional no tenían lo que necesitábamos que tuvieran.

Facundo Ternavasio: ¿Cuál fue entonces, luego de ese primer momento, la trayectoria del Coloquio, en relación con lo que fue sucediendo en el país, con las discusiones alrededor de los derechos, como la ley de matrimonio igualitario y la Ley de Identidad de Género?

G.M.: Bueno, en 2007 hicimos otro Coloquio en Buenos Aires y después, cada dos años, hicimos otro en Neuquén —que fue muy masivo—, en Mendoza, en Córdoba, también lo hicimos otra vez en Buenos Aires. Yo creo que nosotras y nosotros tenemos que partir de una experiencia que tiene que ver con que en el campo de la educación, el movimiento de mujeres y los movimientos de la disidencia sexual tardaron más en ingresar, es decir —y creo que lo puedo decir con toda tranquilidad— tardó el campo educativo en hacerse cargo. Esto es interesante, porque creo que en el campo de las teorías críticas de la educación fue difícil incorporar la perspectiva de género y articular teóricamente y políticamente lo que la lucha de los movimientos sociales, de los feminismos y los movimientos de la disidencia sexual implicaban para la educación. Creo que tardó porque, en algún sentido, histórica y teóricamente, había una especie de desconfianza respecto de la legitimidad de la lucha del feminismo y al mismo tiempo una fuerte hegemonía de la categoría de clase social. Si bien nunca hemos abandonado esa categoría, porque nunca hemos abandonado la crítica del capitalismo como parte constitutiva del patriarcado y del patriarcado como parte constitutiva del capitalismo, lo que quiero decir es que la sociología crítica de la educación, la antropología crítica, tenían una desconfianza respecto de la legitimidad o del sentido político o, en todo caso, del sentido de clase que tenían las luchas de los feminismos. De alguna manera, los movimientos de mujeres también sospechaban de la educación por la hegemonía de una mirada sobre el sistema educativo como aparato ideológico de estado, como aparato del patriarcado. Esto hacía sospechosa la escuela en general; no nos olvidemos que hay muchos movimientos que hablan de la educación popular por fuera de las escuelas, porque se excusan en que el sistema educativo ya está perdido, en la medida en que lo consideran un aparato del estado capitalista.

Creo que esas convergencias tardaron en armar un entramado político y teórico vinculado a la idea de interseccionalidad, que implica no pensar una categoría predominante por encima de otra, sino ir viendo contextualizadamente cómo el capitalismo, el patriarcado, la colonialidad, todas esas dimensiones que hacen a la desigualdad, se articulan para construir un sistema injusto. Y me parece que de a poco, hay que reconocerlo, eso se fue articulando alrededor de algunos debates que fueron totalmente extraeducativos como la ley de matrimonio igualitario, la Ley de Identidad de Género, los movimientos del Ni Una Menos, que en todos estos años hicieron mucho más por la educación sexual integral que horas enteras

de capacitación. Por eso es interesante juntarnos periódicamente para ir viendo cómo vamos articulando todas estas luchas en un sentido común.

F.T.: Es muy interesante lo que decís sobre todo a la luz de cómo aparece la ESI actualmente, interseccionando una multiplicidad de movimientos, pero también con la fuerza de una promesa muy potente en relación con cómo dejar atrás todas estas sospechas que recaían unas sobre otras. Es muy interesante, también, para pensar el trayecto recorrido por el Coloquio desde aquel 2005 hasta ahora, y cómo al mismo tiempo que las discusiones se iban transformando e íbamos avanzando sobre algunos derechos, el Coloquio fue desplazando o rearticulando sus ejes en relación también con las regiones, los conceptos, las subjetividades, las problemáticas que se cruzaban estas discusiones.

G.M.: Recién cuando mencionaba los distintos hitos en las leyes, que desde mi punto de vista son un organizador, recordaba que yo misma participé —soy un pedazo de historia— en la comisión de especialistas que redactaron los documentos de base para que después se pudiesen armar los lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. En esa comisión de especialistas se discutió mucho, largamente y a brazo partido, para intentar tener un documento en común, con distintas representaciones, en particular, de la Iglesia católica. Había representantes de la comunidad judía, protestantes, etc., pero con la Iglesia católica, finalmente, no se pudo acordar. Lo habíamos realmente intentado, pusimos el cuerpo e hicimos todo lo posible. Pero ¿cuál era el diferendo insalvable? El mismo diferendo que hoy se mantiene en vigencia; consiste en que desde la perspectiva de la hegemonía, de la mirada, de la jerarquía católica, me refiero a la conducción de la Iglesia no estoy hablando del pueblo católico, es absolutamente insoportable pensar en una construcción social de los cuerpos; no pueden salirse de la idea de las esencias y de la naturaleza, la esencia femenina y masculina y la naturaleza que dice que son dos: hombre y mujer.

En este sentido, los debates alrededor del matrimonio igualitario y alrededor de los derechos corrieron el eje de la situación teórica, política y hasta jurídica en el que, desde la Iglesia católica, querían poner a la educación sexual. Los debates alrededor de lo que coloquialmente llamamos matrimonio igualitario, dieron lugar a una lectura desde la perspectiva de los derechos que neutralizó la oposición de la Iglesia católica. Y si bien esa oposición no dejó de estar, al ser llevada la discusión al territorio de los derechos, se visibilizaba que había una injusticia no reconociendo el derecho de algunas personas, por ejemplo, a casarse.

La Ley de Identidad de Género le da otra vuelta de tuerca porque en Argentina abrió un debate impresionante y además porque nuestra ley es la más progresista, la que más reconoce la posición de cada sujeto a su identidad, y esa vuelta de tuerca terminó de cerrarles la boca a quienes hablaban en términos de la naturaleza y la esencia.

Esto fue entre el 2010 y el 2012. Pero también pienso ahora que el debate alrededor de la violencia de género y en particular el asesinato de mujeres en un marco de relaciones sexogenéricas patriarcales —porque de eso se trata— llevó a una gran visibilización del feminismo, y en este sentido las cuestiones del Coloquio se van asociando a estas discusiones. Recuerdo una intervención extraordinaria en Cipolletti de Lohana Berkins, en un momento en que nos asociamos muy fuertemente con los movimientos de la disidencia sexual. También recuerdo la intervención de Alejandra Ciriza en Mendoza, por un feminismo crítico, más proveniente del movimiento de mujeres, o por ejemplo el Coloquio de hace dos años en Córdoba, que a lo largo de todo este tiempo fue apropiándose e incorporando este gran campo teórico y político que hoy tenemos para la ESI. Y lo interesante, que es otra vertiente contemporánea a la que tenemos que dar mucho espacio en nuestro próximo Coloquio en Paraná, son las, los, les jóvenes que se ponen el pañuelo verde, porque el debate por la legalización del aborto es el nuevo elemento que está atravesando las discusiones sobre la ESI. Por eso digo, los Coloquios son encuentros totalmente contextualizados, históricos, que tratan de reconocernos, de pensar en qué estamos y abordar lo que está pasando.

A.N.: Vos vas pensando en los Coloquios, en torno a esos procesos de politización profunda, pensando en lo que nos va ocurriendo. Justamente lo que acabas de decir, respecto del protagonismo de pibas y pibes es exactamente lo que estamos viendo en nuestra región. Hay también ahí, si se quiere, una forma nueva o diferente de entender el discurso de los derechos y los reclamos por los derechos, en el sentido de que cuando son los mismos estudiantes quienes se posicionan como sujetos de derechos ponen en crisis la autoridad de les adultes, cuando pretendemos decirles cuáles son sus derechos o cuál es una buena manera de ejercerlos.

F.T.: En Paraná sucedió hace muy poco que una escuela de la ciudad sacó un material terriblemente homofóbico, muy violento, pretendiendo que con eso estaban dando «educación sexual». Fueron las propias pibas estudiantes de la escuela las que salieron a denunciarla, a rechazar el material. Prescindieron de la intervención de adultes y salieron a rechazar la autoridad violenta que les imponía un discurso totalmente antiderechos. Entonces ahí, como vos decís, resulta central convocar a las pibas, los pibes, a los movimientos que están en las calles, en los agites por la ESI que se organizan entre centros de estudiantes, docentes en red, movimientos populares, disidencias sexuales, feminismos, etc. Pensar la ESI en la productividad de estos desbordes, porque la ESI también se constituye en escenas en la plaza pública, en formas de reclamos, en la calle, en la protesta, en el protagonismo y compromiso de les estudiantes y docentes. Por eso, para nosotras, que el Coloquio se realice en Paraná, este año, en medio de todo esto, es sumamente importante.

G.M.: Obviamente. Y fíjate cuando ustedes dicen «desbordes». El desborde de los bordes de la pedagogía tradicional, en la que hay una persona que sabe, otra que no sabe, la que sabe tiene que enseñar y la otra tiene que aprender, con todas las variantes que podemos pensar más o menos democratizadoras. No quiere decir que no reconozcamos que hay una asimetría en nuestro lugar, por eso somos profesoras, profesores; pero me da la impresión, y me emociona, cuando los movimientos estudiantiles ponen en un cartel: «boleto estudiantil, comedor escolar, ESI». Allí los estudiantes están reconociendo que hay una potencia en la Educación Sexual Integral que tiene que ver con sus vidas, que tiene que ver con sus derechos y que implica que los estudiantes quieren más. Es extraordinario, me da piel de gallina ahora mismo. Cuando recibí la foto de un cartel que decía «boleto, comedor y ESI», tuve la sensación de que «es por ahí», porque estamos intentando hacer de la escuela este espacio popular en que el sujeto pueblo, en donde están docentes y estudiantes —no estoy distinguiendo— construyen y reconstruyen estas formas de conocimiento que tienen que ver con la experiencia, con los derechos y también con los campos culturales a los que no nos resignamos.

Nosotras pensamos, y nuestro equipo está poniendo mucho énfasis en esto, en la reapropiación desde la ESI de los campos tradicionales del saber, la reapropiación de la lengua y la literatura, de la historia, de las ciencias sociales, de la educación física, el arte, la formación ciudadana, etc., campos que requieren ser necesariamente criticados epistemológicamente. Desde esta reapropiación crítica también se produce la ESI. No se trata de decir «juntémonos de 8 a 9 a hablar de ESI»; por el contrario, se trata de interpelar, como ustedes dicen, la vida de la escuela, los carteles, los pasillos, los recreos, la vestimenta, las discusiones sobre las vestimentas, etc. Interpelar todas esas dimensiones que hacen al currículum escolar, desde las disciplinas académicas de base hasta la vida cotidiana que también forma parte de lo que se enseña y se aprende en las escuelas. La ESI es una mirada sobre esa vida cotidiana de la escuela y produce momentos con mucho sentido, que resignifican la experiencia educativa. Yo creo que no hay otro lugar que no sean las escuelas para vivir esto, realmente, aunque pienso la escuela no solamente reducida al espacio del aula: la escuela institución, la escuela que sale a marchar y produce una intervención callejera, la escuela a partir de las redes sociales, de Twitter, Facebook y todo aquello que usa la juventud para construir conocimiento, en ese sentido, no el edificio escolar, sino las relaciones escolares.

F.T.: Sería muy potente, porque desestabiliza la distinción adentro-afuera, cuando la ESI puede sacar la escuela a la calle y meter la calle en la escuela.

G.M.: Absolutamente. Fíjense que aquí también hay otro eje. Yo empecé, en mis 31 años de trabajo en este campo, con la crítica de la docencia

como trabajo femenino, desde la perspectiva de género. Hace unas semanas, en el contexto de la lucha contra el proyecto de creación de una universidad para destruir los profesorado en la Ciudad de Buenos Aires, oponiéndose a este intento de borrar completamente la historia y crear una cosa inédita, en los movimientos de resistencia en las calles, articulados con el movimiento social de mujeres, articulados con las discusiones sobre la legalización del aborto, las estudiantes en formación docente del nivel inicial cantaban una canción: «Señorita. Señorita. ¡Noooo! No somos señoritas, no somos segundas madres, somos docentes trabajadoras y antipatriarcales». Y yo escucho esa canción y digo, esto es, de esto se trata.

A.N.: Si, es un triunfo cultural gigantesco; hay una transformación subjetiva, una transformación política, un proceso de politización que tiene una matriz epistémica muy potente, una relación entre el saber y la vida que aparece como muy prometedora. Ahí pensábamos que esto acontece, o sigue aconteciendo, en una coyuntura de rearme neoconservador y neoliberal, más que preocupante, alarmante. Entonces también queríamos conversar sobre esta cuestión, sobre la caracterización que podamos hacer de este rearme. Cómo situar este proceso de avanzada neoconservadora y neoliberal justamente en este contexto, en el que se incluye la discusión sobre el aborto, que más allá de la artimaña del gobierno, es una discusión que implica un triunfo gigante.

G.M.: Veo en este momento dos frentes muy preocupantes que requieren que estemos más unidos que nunca: por un lado, efectivamente coincido, que la discusión por la legalización del aborto es una discusión histórica, deseada y muy instituyente que, en principio, tenemos que cuidar porque probablemente desde la intención del gobierno sea un distractor. Pero creo que lo que está pasando es muy interesante porque las manifestaciones por la legalización del aborto de muchos sectores son muy fuertes. Esto también es importante que lo veamos, que la fuerza de esa institucionalización no está solamente en que se vote la ley, que se apruebe, sino en cómo construimos el acuerdo, los consensos. Convengamos que las argumentaciones de quienes están en contra también están muy a la luz, muy a la vista, pero me da la impresión de que se está profundizando una articulación alrededor de una demanda muy importante. Ahí yo veo, independientemente del resultado de la votación, que lo que se habilitó fue otro *desborde*. Hay que ver cómo sale, hay que ver el día que se vote, con qué cara irán, sobre todo en el Senado, porque aparentemente es en el Senado donde la cuestión está más difícil.

Pero también me preocupa mucho que para este gobierno la Educación Sexual Integral solo sea la «prevención del embarazo», que el presidente llamó «no intencional». Lo preocupante es que reducir la educación sexual a la «prevención» es realmente volver para atrás.

Y la otra vertiente, que es más compleja de argumentar, que también me preocupa, es que se hable de violencia de género una vez al año. Me preocupa porque en el 2015 se filtró una ley que establece que una vez por año hay que tener una jornada para hablar de violencia de género en las escuelas; y todas y todos sabemos lo que significa abrir un espacio y después cerrarlo. O sea, la presión sobre el sector docente, sin una red institucional, sin una red de contenidos, sin una red que haga un antes, durante y después, puede llegar a ser una bomba de tiempo. Nosotras conocemos maestras que dicen «yo me entero de cosas y después no sé qué hacer con esto. Me entero de violencias intrafamiliares, las madres que cuentan situaciones, las situaciones de ellas mismas». ¿Qué hacemos cuando construimos un espacio, damos la palabra, la palabra circula, se abre y al día siguiente nadie lo retoma?

Entonces estas dos patas, que pueden parecer en algún sentido progresistas, terminan no siéndolo. Justamente tenemos que rechazar que se *reduzca* la ESI, que se la comprima a un día en que se habla de violencia de género. Esto puede parecer paradójico; hay personas que me dicen «ay, pero cómo estás en contra». No es que estoy en contra de tematizar la violencia de género, estoy en contra de que sea una vez al año; estoy en contra de que el tema no esté imbricado tanto curricularmente, para poder dar inteligibilidad a esos procesos, como institucionalmente, porque la ESI no es solamente una política educativa, es una política pública, una política social que requiere diferentes articulaciones: articulación con el área de salud, articulación con la justicia, con las defensorías y con el área de acción social. Las escuelas no pueden dedicarse a hacer todo, son espacios en donde se construye este conocimiento, pero no pueden solas.

A.N.: Justamente, lo que decís da cuenta de la importancia del trabajo sostenido por construcciones que son fundamentalmente colectivas. De hecho, para poder formular y desarrollar nuestro proyecto de investigación en la FCEdu-UNER: *Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela* y nuestro proyecto de extensión: *Cuerpos, géneros y sexualidades desde las miradas del cine*, pero también para pensar y reinventar nuestros trabajos docentes, las conversaciones y participaciones colectivas son fundamentales, con las organizaciones, los activismos, con estudiantes y docentes, etc. También, acceder a los proyectos de otras universidades públicas del país y leer lo producido desde tu equipo fue y sigue siendo fundamental para nosotras. Eso que decís: la construcción es colectiva, las tradiciones se arman y se sostienen colectivamente. Eso se ve en las escrituras que resultan ser referentes.

G.M.: Creo en la potencia de apropiarse de las lecturas. Por ejemplo, para las maestras de las que les hablaba, posicionadas desde la perspectiva de «docentes trabajadoras y antipatriarcales», tal como cantaron, fue implicar la dimensión de politización del cuidado, la dimensión política del

cuidado, la dimensión política, inclusive, del amor a la infancia. Cuando yo empecé, a mí me parecía horrible que una maestra dijera que era maestra «por amor a los niños». A mí me parecía espantoso; sin embargo, a esta altura de mi vida creo que si no amas a la infancia no soportas ser maestra. Sin embargo, no es un amor maternal, es un amor que tiene que ver con el amor por esa otredad y esa transmisión generacional que hace que nos movamos. Es en ese deseo de transformación, en ese deseo de hacer-nos parte de un movimiento colectivo donde se dan las reapropiaciones; y claro que hay implicada una forma del amor, que no es el amor romántico, que no es el amor de aquellas madres que, de alguna forma, estaban obligadas a amar a los hijos. En algún punto siento que fui y volví de esa crítica, y eso me pasó en el transcurso de mi vida y todavía estoy acá.

F.T.: Entonces, para terminar, ¿cuáles son tus expectativas, tus impresiones y proyecciones para nuestro encuentro en el *vii Coloquio Internacional Interdisciplinario: educación, sexualidades y relaciones de género*, a realizarse en la FCE-UNER, en Paraná los días 5, 6 y 7 de diciembre de este año?

G.M.: ¡Muchas! Es una presión. En principio digo: por un lado imaginemos poder inscribir este Coloquio en Paraná en una serie, es decir, contribuir a consolidar, no un movimiento, pero sí una pequeña tradición colectiva. Y la verdad que, en nuestro país, sostener espacios de manera continua, haber pasado de un gobierno a otro y seguir luchando para hacer el Coloquio, supone que hay algo ahí, algo de construcción histórica y eso a mí me emociona. Efectivamente lo que le da sustentabilidad a los proyectos es el carácter colectivo, entonces poder hacer otro Coloquio en otra ciudad, en este caso Paraná, es importantísimo. Ustedes vienen con una experiencia, una trayectoria que obviamente vamos a poder conocer más en profundidad.

Por otra parte, que nos encontremos, al mismo tiempo, en una proyección geográfica distinta, con la gente que viene trabajando en todo el NEA, esperando poder convocar a las compañeras de Misiones, de Santa Fe, las compañeras de Corrientes que tienen tantas dificultades, más allá de la convocatoria a todo Entre Ríos. El tema geográfico en nuestro país es muy importante, por eso nosotras haciéndonos cargo de lo que es históricamente el unitarismo, decimos, el Coloquio tiene que salir del puerto, tiene que salir de la Ciudad de Buenos Aires. Es la única manera de poder atraer y poder estar más cerca de docentes, de investigadores, que también la pasan mal y que si están más cerca resulta más atractivo participar. Entonces esa proyección regional me parece que genera una expectativa interesante.

La otra tiene que ver con el contexto actual: poder discutir el neoliberalismo, poder discutir las políticas de este Gobierno nacional, poder discutir y poder visibilizar y hacer la mayor cantidad de prensa posible alertando respecto del empobrecimiento, respecto del retroceso que im-

plica para la Educación Sexual Integral, aunque le pongan ese título, estas nuevas configuraciones que el gobierno le quiere poner y al mismo tiempo visibilizar la potencia de los pañuelos verdes en las chicas, los chicos y les chiques de 16 años. Yo creo que esto es absolutamente histórico y que en los otros Coloquios no estaba. Así que es una gran oportunidad.

Datos de los autores

Alicia Naput es profesora en Ciencias de la Educación y doctora en Educación (tesis: El cine como experimentación estético-política. Aportes a un pensamiento de la educación estética). Profesora de Política de la Educación, Teoría Política, Historia del pensamiento. Directora del PID Cuerpos, géneros y sexualidades en la escuela. Prácticas y saberes en las intervenciones educativas y las políticas públicas de Entre Ríos - 2003/2013. Codirectora del proyecto de extensión (Integralidad y territorio): Cuerpos, géneros y sexualidades desde las miradas del cine. Educación de la sensibilidad, ESI y cuidado de sí en la formación de jóvenes de escuelas paranaenses. Investiga en el campo de la política de la educación en ESI, focalizando tanto las políticas de Estado como los lugares y las formas de agenciamiento en relación con el horizonte de posibilidades, las paradojas y conflictos de la educación sexual en las escuelas. El trabajo de investigación y extensión actual articula dos procesos de formación. Por una parte, la trayectoria en la investigación de las políticas universitarias de las últimas décadas, en la que ha problematizado las medidas adoptadas por el Estado y los procesos de subjetivación que constituyeron condición de posibilidad y efecto de dichas políticas. Y por otra parte, su investigación doctoral —en el campo de la filosofía política, la filosofía de la educación y la estética cinematográfica— en la que indagó acerca de las condiciones una educación de la sensibilidad en el camino de una pedagogía del cuidado de sí.

Facundo Ternavasio es licenciado en Comunicación Social. Es docente auxiliar de primera simple en Teorías de la comunicación de la Licenciatura en Comunicación Social (FCEdu-UNER).

Reimaginando la esi en el desastre

Facundo Ternavasio
UNER
facundoternavasio@hotmail.com

Resumen

¿Qué podemos hacer y decir desde la esi en momentos en que irrumpen las formas de violencia más brutales, violencias que amenazan dejarnos sin palabras y sin saber qué hacer? ¿Cómo pensar la multiplicidad de recorridos de quienes comprometidos con la esi sostienen prácticas por la justicia erótica y la igualdad de género, resistiendo en estos momentos devastadores? ¿Podemos repensar la esi como lugar de *emergencia*, allí donde irrumpen preguntas por las políticas estatales represivas, la policialización de barrios e identidades y la multiplicación social de discursos anti-derechos producidos o garantizados desde esferas oficiales?

¿Qué escenarios permite imaginar la esi ante la desinhibición de miradas y mecanismos racistas, misóginos, homolesbotransfóbicos, clasistas y, fundamentalmente, allí donde estas miradas y mecanismos hacen irrumpir preguntas por la continuidad soterrada y la reaparición siniestra de la *desaparición forzada de los cuerpos* en Argentina? En condiciones de «ajuste» y «policialización» de los precarizados territorios corporales y sensibles, urge preguntarnos por los sentidos vitales y estratégicos de la esi frente a estas condiciones de represión crecientes.

Si les pibes son blanco constante de *razzias* y retenes policiales, ¿qué cuestiones emergen en las instituciones y prácticas educativas en momentos de escalada represiva y de violaciones a los derechos humanos basadas en el cuerpo, el género y la sexualidad? El grito político en las plazas públicas: ¡esi ya!, al mismo tiempo que una urgencia, ¿qué instrumentos conceptuales y políticos cifra para describir, resistir y aliarnos mejor contra los más destructivos poderes de las democracias neoconservadoras que potencian condiciones post-dictatoriales e implican formas neoliberales genocidas de gestión y gobierno de las vidas? ¿Cómo interrogar y desarmar hoy desde la esi los vínculos entre educación y violencia?

En los últimos años, las políticas neoconservadoras y neoliberales adquirieron una dimensión siniestra que llega a la desaparición forzada de los cuerpos, la promoción del gatillo fácil, la legitimación de agresiones y discursos de odio, la naturalización de feminicidios y travesticidios, la impunidad garantizada para fuerzas represivas del Estado y para patotas de machos violadores, justificando prácticas de discriminación, persecución,

agresión y exterminio por «portación de cuerpo». En este marco, el texto intenta sostener posibles encuadres, sentidos y abordajes para imaginar acciones y alianzas esi antirrepresivas.

Palabras clave: esi - violencia de Estado - policialización de la vida - derechos humanos

Reimagining the esi in the disaster

Abstract

What can we do and say from the ESI at times when the most brutal forms of violence break out, violence that threatens to leave us speechless and without knowing what to do? How to think the multiplicity of paths of those who compromise with the esi sustain practices for erotic justice and gender equality, resisting in these devastating moments? Can we rethink the esi as a place of emergency, where questions arise about repressive state policies, the policing of neighborhoods and identities and the social multiplication of anti-rights discourses produced or guaranteed from official spheres?

What scenarios does the esi allow us imagine before the disinhibition of looks and racist mechanisms, misogynists, homolesbotranspóbcos, classics and fundamentally, where these looks and mechanisms do burst questions by the buried continuity and the sinister reappearance of the forced disappearance of bodies in Argentina ? In conditions of «public spending cuts» and «policialization» of the precarious bodily and sensitive territories, it is urgent to ask ourselves about the vital and strategic senses of the ESI in the face of these growing conditions of repression.

If children are constant targets of raids and police checkpoints, what issues emerge in educational institutions and practices at times of repressive escalation and violations of human rights based on body, gender and sexuality? The political shout in the public squares: esi now!, at the same time as an urgency, what conceptual and political tools figure to describe, resist and join us in a better way against the most destructive powers of the neoconservative democracies wich maximize the post-dictatorial conditions and imply genocidal neoliberal ways of management and government of lives? How to interrogate and disarm today from the esi the links between education and violence?

In recent years, neoconservative and neoliberal policies have acquired a sinister dimension that leads to the forced disappearance of bodies, the promotion of trigger happy, the legitimization of hate attacks and discourses, the naturalization of feminicide and transvesticide, the guaranteed impunity for repressive forces of the State and for gangs of rapist males, justifying practices of discrimination, persecution, aggression

and extermination because of «carrying a body». In this framework, the text tries to sustain possible framings, senses and approaches to imagine esi anti-repressive actions and alliances.

Keywords: esi - violence of the State - policing of life - human rights

1. Encuentros por una esi antirrepre

Entiendo que puede resultar inesperado pensar la esi dentro de perspectivas y luchas políticas antirrepresivas y viceversa, pensar encuentros que permitan articular políticas antirrepresivas en términos de prácticas y saberes para la esi. Más aún, vincular la esi a las denuncias y resistencias frente a la condición post-dictatorial de la «democracia» argentina. Sin embargo, si queremos reflexionar sobre cómo se formula y configura la esi como derecho humano no podemos dejar de hacerlo, en la medida en que en esos encuentros se agencian desafíos, dificultades y urgencias en los *impasses* y las historicidades de la coyuntura actual.

En términos generales, la esi aparece y se sostiene en los movimientos sociales que la incluyen como prioritaria en sus agendas, agencias y perspectivas políticas, como oportunidad de un desarme potente y creativo del contrato patriarcal y colonial entre lo punitivo y lo pedagógico, entre el mandato educativo de normalización de los cuerpos en lo vital, lo afectivo, lo sensible y el destino de policialización inexorable que requiere el disciplinamiento. La esi, como modalidad de producción de un nuevo derecho, no solamente conmueve e interroga lo que entendemos por *educar hoy*, sino que produce resignificaciones proteicas en las alianzas, las defensas, los sentidos políticos que movilizan los reclamos de derechos humanos, fundamentalmente poniendo en la mira a la maquinaria estatal que se activa por arriba y por abajo, desde lo microsocioal y lo macropolítico, en una guerra sostenida contra los derechos absolutos de los cuerpos.¹

Encuentros por una esi antirrepre implica preguntarse por la policialización de los cuerpos, los barrios, las identidades, los afectos, las relaciones de género, las sexualidades; preguntarse por los vínculos, solapamientos y superposiciones entre esos territorios y prácticas de policialización y los territorios y las prácticas «propiamente» educativas. La educación como clave del *continuum* policial convoca una imagen foucaultiana de domesticación, control y disciplinamiento.

2. Decir esi hoy

La palabra *esi* es un acrónimo que tiene su origen en la Ley Nacional 26150 de Educación Sexual Integral. La fuerza de (esta) ley, mejor dicho, su potencia engendrada en la movilización política feminista y LGBTIQ, desde la que se sostuvieron los debates para su formulación, desde la que se luchó para su sanción y desde la que se sigue luchando por su implementación real, dio lugar a la aparición de este significativo intempestivo: la esi.

La esi, como aquello que se prende y al mismo tiempo se desprende alternativamente de la letra de la ley y de la ley de la letra, contiene tensiones políticamente productivas, en la medida en que se afirma simultáneamente en la defensa de los derechos conquistados o que faltan conquistar —por ejemplo, «esi para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal seguro y gratuito para no morir» (Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito)— pero también en lo que

precede, resta o excede el discurso de los derechos, por ejemplo: «esi: esa sexualidad ingobernable» (val flores, 2015).

Esta prometedora ambigüedad hace que la esi pueda ser entendida de muchas maneras y en la intersección de una multiplicidad de historias, prácticas y perspectivas. Solo para nombrar algunas de ellas, la esi puede ser entendida, ejercitada y discutida como: formas de vidas disputadas entre asambleas políticas y comunidades educativas; conceptos y estrategias pedagógicas que transversalizan y desbordan lo educativo; afirmaciones del cuerpo, las emociones y los deseos en tanto encarnaciones al mismo tiempo personales y colectivas. La esi también se dice en los enfrentamientos entre las instituciones, las escenas o las disciplinas pedagógicas y sus afueras, sus tensiones, sus antagonismos, borraduras y posibilidades de fugas. La esi puede narrarse y experimentarse como estéticas encarnadas de las disidencias sexogenéricas, como puesta en acción de perspectivas de género diversas. La esi como práctica y mirada educativa feminista. La esi como expresión de *otra* cartografía de la educación, como contrapedagogía de les anormales; como tráfico, saqueo, contaminación y resignificación de los cuerpos de conocimiento. La esi como lugar del juego, de los agites y fiestas en el patio de la escuela. Como acto en la calle, como movilización o asamblea en la plaza pública. Como interpelación a la precariedad, la conflictividad y la interdependencia. La esi como tejido intersubjetivo y emocional en el aula. La esi como red de docentes en resistencia. Como gestos éticos y saberes del cuerpo. Como reclamos de las pibas y los pibes, como afirmación de las vidas waches. Como preguntas por la justicia, la vulnerabilidad y la vida buena.

Animada por la vitalidad de una multiplicidad de cuerpos en agencia y en alianza, va tomando formas y sentidos que, en su diversidad y complejidad, no solo no se estandarizan según un único grupo de lineamientos curriculares, sino que pueden llevarnos a pensar y experimentar límites de la imaginación erótica, desbordes de la imaginación pedagógica, ensayando herramientas para nombrar, documentar y conceptualizar un aparente natural *destino de normalización sexual asignado a la escuela* desde sus cimientos históricos.

La esi, como cantera de los movimientos sociales, nos desafía desde la invención de un nuevo lenguaje político que está en las antípodas de la policialización de las vidas: el lenguaje de las cuerpas, el de las grupas, el de las travas, el de les pibes y waches, y muchos más, que nacen de las disputas sensibles, de las fugas deseantes, desde los antagonismos simbólicos y materiales más relevantes del momento, allí donde se empiezan a pensar otras imágenes, otras herramientas, otras estrategias para la imaginación y la tarea educativa. Nuevos lenguajes políticos que puedan decir los sentidos de las fugas, las fugas del sentido... aun del lenguaje mismo.

Nuevos conceptos, nuevas lenguas, nuevas palabras, nuevas imágenes y nuevas preguntas, para enfrentar las difíciles condiciones de vida en el presente, que tienen la fuerza de instalar en el lenguaje de los derechos

como también en nuestros intercambios cotidianos, experiencias situadas de la desigualdad, la precariedad y la violencia, muchas veces borradas de esos lenguajes e intercambios. En este marco irrumpe la esi en forma de intempestivo y poderoso sustantivo. No es una palabra con un sentido previo o definitivo y gran parte de su fuerza disruptiva se encuentra en el desafío de crear sus posibles significaciones. En las prácticas esi que estamos en procesos de inventar, las modalidades de *esización* de las perspectivas en defensa y ejercicio de los derechos humanos suponen un volver insistente a las disputas sobre cómo vivimos y cómo deseamos vivir. La esi hace preguntas difíciles sobre qué es lo que transforma los mundos del deseo o qué es lo que transforma el mundo en deseo.

3. Duelo en lo indecible del lenguaje

Un escenario nuevo, de clima sombrío y triste, nada deseable, nada atractivo, una poderosa sensación de impotencia haciendo contraste, la caída de una enorme sombra amenazante. La boca abierta entre el silencio, el grito y el llanto. Una energía de odio, altísimamente contaminante, se libera, se derrama por el *socius*. Una bomba desapercibida, enterrada bajo tierra, estalla; la explosión parece desatar una violencia que ya actuaba desde antes, latente, presente, insistente y la conciencia entonces de andar caminando por un campo minado. El miedo volviéndose clave de toda subjetividad. La agresión como única respuesta. El cuerpo y las condenas que lo persiguen y en las que se realiza «desapareciendo» sin condena, quiero decir sin justicia. La desaparición forzada de los cuerpos. No solo la sensación de que todo es un quilombo, sino la muerte y la amenaza de muerte que se hace omnipresente, anidando, germinando y potenciando un sordo deseo de obediencia que al multiplicarse, parece derrotar la potencia insumisa del deseo.

El trabajo del duelo borroneando las líneas con las que dibujamos ficciones sexopolíticas, aquellas que resultan potentes para imaginar y ensayar colectivamente prácticas y saberes para el esi. El habla que tiembla y se entrecorta, y ya no sabe cómo explorar otros niveles de expresión donde figurar lo escolarmente impensable, las fugas del deseo. La enorme imposibilidad de encontrar esos reversos poéticos, libidinales, existenciales en los que habitamos, comunicamos y fugamos de la normalización sexoafectiva y el disciplinamiento de los cuerpos. La llama de esa ardiente y barroca esi haciéndose ceniza apagada. La aparición de un pájaro muerto en nuestras manos.

La desaparición forzada de Santiago Maldonado y la pregunta «¿dónde está Santiago?», ¿cambió todas las coordenadas para la esi? Ya no poder identificar (nos con) el lugar desde donde habla(mos). Preguntar ¿dónde está? volvió incierto todo futuro, dejándonos sin saber ni el tiempo ni el espacio del cuerpo desaparecido. Quedar desorientados con respecto al lugar de una misma. Momento devastador que estalla el lugar que una ocupa en la comunidad de hablantes. Este mismo.

La totalidad del lenguaje que inesperadamente falta, la posibilidad misma de la ficción convirtiéndose, literalmente, en papel «mojado». Silencio y duelo. El grito de justicia por Santiago y sus ojos que nos miran desde lo inimaginable.

La violencia, y la amenaza de violencia que nos es dirigida desde el Estado, esa acción soberana que estructura la amenaza tanto como su realización, «amenaza [al mismo tiempo] *al* lenguaje, a su posibilidad de hacer-mundo y de hacer-sentido» (Butler, 1997: 22). La «irrepresentabilidad del dolor desbarata el esfuerzo moralmente imperativo de representar el cuerpo que sufre (aunque sin hacer ese esfuerzo *completamente* imposible)», afirma Butler (1997).

En ese pequeño margen de posibilidad que deja la autora re-comienza esta revisión para la esi.

Al mismo tiempo que el Estado recurre al tipo de violencia que derrumba o invalida la posibilidad de hacer-mundo del lenguaje, vemos y escuchamos circular lenguajes que contienen, por sí mismos, la posibilidad de la violencia y la destrucción del mundo compartido. Lenguajes que hacen desaparecer los cuerpos, desaparición de cuerpos que destruye al lenguaje. El tipo de violencia que invalida la posibilidad de lenguaje, paradójicamente no imposibilita *todo lenguaje*, porque está en relación de dependencia con la violencia que el lenguaje mismo puede producir: «...si ciertos tipos de violencia invalidan el lenguaje... ¿cómo tener en cuenta el tipo específico de daño que el lenguaje mismo produce?» (Butler, 1997: 23).

En estas condiciones, volver al mismo tiempo sobre la posibilidad y la imposibilidad de imaginar ficciones para la esi, volver sobre la precariedad de esas ficciones, sobre la construcción y el derrumbe de los lenguajes colectivos, volver al imperativo de pensar y decir al cuerpo que sufre, volver al lenguaje para actuar sobre *eso* que lo amenaza, contra ese dolor que desbarata las temporalidades y los lugares. Volver a la violencia que invalida al lenguaje, así como al tipo de violencia que el propio lenguaje produce.

La doble reactivación y movilización estatal del aparato represivo y del aparato discursivo para instaurar la condición de la «desaparición forzada de los cuerpos» al mismo tiempo que el *acallamiento* y el *silenciamiento*, la amenaza de violencia dirigida a quienes resisten, a las voces de quienes resisten, a los lenguajes que resisten —a lo que resiste en y por el lenguaje— no es ni un «dato» más, ni un «dato» nuevo para quienes proponemos prácticas esi.

En las escuelas de nuestra ciudad, la realidad educativa está estructurada por la persecución policial a los jóvenes, las razzias y las amenazas, la desaparición y el secuestro de las chicas, los cuerpos ausentes, las formas del silencio, de la agresión verbal y física, las reglamentaciones discursivas y afectivas, la vulneración de los derechos fundamentales, la precarización laboral y pedagógica... Pero el duelo irrumpe interrogando lo que ha quedado abierto, indecible, incontestable, insistiendo ¿es posible la esi después de Santiago Maldonado? ¿Qué imaginación política resta-

blecer desde la esi cuando la mirada, la expresión, la imagen, la metáfora o el concepto no alcanzan, se presentan como límites que no pueden reemplazar, reponer, enunciar el cuerpo, su dolor, su desaparición?

4. Gendarmes en el aula esi

En nuestros proyectos esi² se afirma: «focalizamos violaciones a los derechos humanos basadas en el cuerpo, el género y la sexualidad». En nuestras adhesiones a los agites esi sostenemos: «nuestras demandas compartidas de igualdad y nuestra defensa de una educación sexual con perspectiva de género rompen con el mandato de aceptación de la normalidad como condición de reconocimiento, acceso y participación en la vida educativa y en la vida social en general» y agregamos que la esi es «un instrumento potente y multiforme de transformación de la vida en común y de re-creación del derecho a una cotidianeidad no organizada por los lenguajes de la violencia y de la desaparición de los cuerpos».

Pero ¿hay algo nuevo? ¿Qué es lo que pone en entredicho la posibilidad de ficción? ¿Admite metáfora la literalidad de la muerte cuando la fuerza física se transforma en el único lenguaje de la norma?

Los ecos del terror de estado resuenan en una nueva escena educativa: en el marco de un taller esi (parte de un proyecto de innovación pedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos en 2017, después de la desaparición de Santiago Maldonado) en la Escuela Neuquén de Paraná, las profesoras responsables del taller tuvieron que repeler a un grupo de gendarmería que habiendo entrado a la escuela (con la autorización de sus directivos) quería detener la actividad, para dar una «charla» de reclutamiento a les pibes. Las compañeras tuvieron que oponer resistencia para que les gendarmes se fueran sin dar la «charla».

Esta última escena relocaliza las ficciones que imaginamos para la esi: «desobediencias de género», «anarquías de la singularidad sexual», «devenires minoritarios»... reenviándolas a la pregunta por desaparición forzada de Santiago.

Se resignifica del mismo modo las formas en que citamos, a través de esas «ficciones», a Néstor Perlongher (Perlongher es germinal en nuestros proyectos), que desde la conminación a buscar intensidad, nos gritaba con voz de loca mala: «tenemos que pensar lo que estamos haciendo, tenemos que saber cómo lo expresamos y, sobre todo, tenemos que pensar cómo nuestras formas de expresión entran en el campo social... para poder hacer estallar el discurso institucional» (Perlongher, 2004: 299).

En los momentos en que irrumpen las formas de violencia que amenazan dejarnos sin palabras y sin lugar, en estos momentos devastadores, des-constituir las relaciones que sostenemos con las prácticas de escritura y lectura («nuestras formas de expresión» como dice la Néstor) en la universidad particularmente, y en la educación en general, se vuelve una operación política central para poder pensar(nos) y proponer(nos) otras formas

de organización, afirmación y resistencia en nuestras prácticas compartidas contra las formas estructurales del daño. Preguntarse por las supresiones en el guion normativo al que están sometidas nuestras acciones y saberes como docentes, la «negación del cuerpo» y el daño, la amenaza y la violencia como condición urgente y persistente de nuestra cotidianidad dentro y fuera de la academia y de los ámbitos educativos, es preguntarse también cómo nos des-ubicamos en relación con los contornos de la comunidad enunciativa y educativa, en relación con los modos en que se significa, segmenta y desiguala el derecho a esa cotidianidad y a esa comunidad.

Lo que intento es tratar de pensar y ensayar cómo, dónde, cuándo, con quiénes... la esi pone en tensión, llega a desbaratar esas regulaciones de la violencia que irrumpen en la escena y el modo en que se estructura esa violencia en la opacidad del lenguaje, cuya posibilidad viene a ser, radicalmente amenazada.

Contra esa amenaza, para nosotras, resulta importante abrir y rehacer colectivamente los lugares desde los que hablamos, afirmamos, defendemos y agenciamos la esi, desafiando y exponiendo nuestras acciones de investigación, extensión y docencia y sus vínculos con las condiciones de dominio, incomodando y resistiendo nuestro propio acomodo en las ficciones de «pertenencia» y de «pertinencia» institucional.

El exterminio y la amenaza de exterminio, la desaparición forzada de personas, fluctúa del ataque a ciertos cuerpos singularizados a la higiene del cuerpo social entero. La sombra de la vida amenazada o suprimida por la violencia femigenocida se proyecta como un límite que pone en crisis lo real, lo visible, lo representable, lo educable. En «Cadáveres», Perlongher escribe: «en lo preciso de esta ausencia / en lo que raya esa palabra... / hay cadáveres» (Perlongher, 2003: 119). La consigna, en el poema, de «ver contra toda evidencia» es un ejercicio de memoria y de protesta (Giorgi). Es una vuelta a la palabra, a la voz, al lenguaje, a la mirada cuando estas están amenazadas, a punto de desaparecer. Tal como lo sostiene Gabriel Giorgi, en la lectura de «Cadáveres»: «Es bajo la luz de la vida despojada de valor donde la escritura de Perlongher "ve contra toda evidencia", como un saber a la vez ético y político, que trama su coincidencia con esa desnudez, con esa vida sin atributos —que apenas puede decir yo— y la pasea, como una criatura incierta, por la ciudad en guerra perpetua».

En uno de sus escritos sobre la situación represiva en Argentina, producidos entre 1978 y 1980, la reconstrucción de Perlongher resuena terriblemente contemporánea, parece coincidir con la escena de los gendarmes en el aula esi:

El gobierno tiende a autoconsiderarse como el último baluarte de las tradiciones «occidentales y cristianas», y ha declarado una guerra santa al sexo. Así lo declaman los propios militares, en las conferencias que dictan habitualmente a los padres de los escolares en los colegios: «Subversión no es solo poner una bomba o tirar un panfleto; subversivo es todo lo que intente subvertir una norma: las relaciones prematrimoniales, el adulterio, el aborto, las drogas, la homosexualidad, etc., etc., etc.» (Perlongher, 2016: 42)

La guerra como marco de inteligibilidad general gestionado desde el Estado, pasa a ser la forma en que la norma vuelve inteligible la subjetividad, la comunidad, las relaciones y desigualdades de clase, sexuales y de género, las pertenencias territoriales, etarias, étnicas, raciales, «etc., etc., etc». La norma produce constantemente una reversibilidad entre los lenguajes de esas relaciones y pertenencias y las formas repetitivas de violencia. Intenta suprimir la posibilidad de imaginar otros lenguajes que estallen esa reversibilidad devastadora.

Cuando gendarmería irrumpe en el aula esi, con su sola presencia parece querer hacer creer que hay una ley que puede estar siendo transgredida. Pero todas esas actitudes, lenguas y cuerpos disidentes que conectan y activan la esi, en su multiplicidad, no pueden ser vistas estrictamente como una transgresión. Constituyen, por el contrario, indicios, expresiones, indicaciones multiformes de mutaciones indetenibles de las subjetividades.

5. Mirar lo desmirado

Imaginar ficciones para la esi es biografiar y desbiografiar saberes de sexo-género en condiciones de vida cada vez más siniestras y amenazantes. Es preguntarse cómo *nuestras* formas de expresión hacen cuerpo, entran en el campo social, pero también qué expresiones y qué cuerpos son suprimidos, desaparecidos, perseguidos y amenazados. Des-biografiar colectivamente, no solamente porque las condiciones en que producimos conocimientos contienen historias compartidas de dolor cuya opacidad excede a la vez que estructura toda mirada, todo lenguaje y toda biografía. Sino porque esas condiciones instalan en el lenguaje que compartimos el germen de su desaparición. La violencia contra la cual hablamos no puede relegarse al exterior del lenguaje, donde se afirma como realidad inexorable. Y esto es lo que nos pone en discontinuidad, en incomodidad y en disconformidad aun con la enunciación y la afirmación de nuestras «propias» ficciones para la esi ¿De qué violencias se hacen cargo esas comillas?

En el trabajo con la esi insistentemente recurrimos al cine, a la literatura, a la poesía, a diferentes formas de expresión artística, para interrogar y desestabilizar el carácter sensorial, encarnado, con que se presentan las certezas y adhesiones normativas. Pero también para colectivizar y transformar nuestros medios de expresión y comunicación. Medios a partir de los cuales *podemos* «mirar lo desmirado» (Perlongher, 2003: 53), lo no percibido en lo que damos por sentado. Medios, recursos, estrategias para *hablar* sobre y contra lo que nos deja sin palabras y alcanzar ese punto que hace estallar los engranajes de la violencia que sostienen al discurso institucional.

Pienso en ese tiempo/escena, les gendarmes tocando la puerta del aula, que era un laboratorio esi. Según palabras de una de las profesoras responsables del taller que mencionamos, «un tiempo que pretendió ser interrumpido, "dividido", un "ratito" para presentar la oferta académica de

quienes nos desaparecen e invisibilizan, ahí pretendiendo ¿fragmentar?, ¿escindir? nuestra actividad, espacio de producción esi; como si ese tiempo no tuviese ningún valor, precarizándolo, recordando nuestra vulnerabilidad ante ese Estado, sus funcionarios, sus instituciones que nos niegan y reprimen» (comunicación personal).

Cabe preguntar: la fuerza estatal, que aparece para «dividir», «interrumpir», «fragmentar», «reprimir» el taller esi, ¿qué viene a enseñar, qué deseos intenta reclutar? No podemos preguntar si el ejercicio de toda esa violencia sobre los cuerpos (de las mujeres, los jóvenes, los migrantes, las travas, «etc., etc., etc.»), y esa irrupción de gendarmería en el aula esi, no es un intento de disciplinamiento, reclutante, contra todo lo que desestabiliza la normalidad? ¿Acaso no pone a funcionar un miedo generalizado, que trabaja convocando y apuntalando un tipo de soberanía estatal sostenida en prácticas de terror y suspensión de libertades y derechos primarios?

Cuando la literalidad de la violencia derriba, interrumpe, reprime la voz compartida del lenguaje, el fin de la posibilidad de la metáfora constituye una crisis ética: la crisis frente a la irrepresentabilidad del dolor y la des-personificación de la figura de la «desaparición forzada de persona», mueve las fibras afectivas.

Continúa la profesora del taller esi: «Repeler [a los gendarmes], porque no queremos que “infecten” con su norma, lo que nosotras contaminamos con nuestras lenguas... ahí mojamos su norma con nuestras fugas expresivas y, seguramente, al recordarlo, a ellas —las gendarmes— les debe dar mucho asco».

Introducir las consignas, las imágenes de los movimientos y organizaciones de las sexualidades plebeyas en las escuelas es trabajar ese campo sensible, contra la identificación apasionada con el poder que ese campo exige normativamente, contra el deseo de obediencia, contra la adhesión afectiva a las autoridades normativas, que viene a proponer al aula la gendarmería; y el movimiento de las fibras sensibles conmoviendo el descontento, la irritación paralizante, que exige afectivamente la obediencia, la identificación con el poder de la norma, permite un corrimiento de la literalidad a la metáfora que hace posible que el dolor se exprese, se comunique, se comparta, se resista. Es una operación ética y estética que lee políticamente las representaciones normativas convertidas en realidades deseables y deseantes, no solamente cuando esas representaciones «construyen» lo real, sino fundamentalmente cuando ponen en crisis lo representable, lo comunicable, lo colectivable por medio del lenguaje, lo deseable.

Si gendarmería va a la escuela a reclutar «soldados de a pie» para un potencial ejército de reserva contra la subversión de la norma, me pregunto si el trabajo «educativo» que quieren cumplir los gendarmes allí, consiste en poner en acción un deseo de obediencia, la obediencia como deseo movilizad por el desprecio hacia quienes no llevan otras armas

que no sean las del lenguaje, las lenguas comunes de cuerpos insurrectos, los cuerpos que hacen saltar los acostumbrados deseos de sacrificio y sometimiento.

Bibliografía

BERKINS, Lohana (2008). El derecho absoluto sobre nuestros cuerpos. En Cabral, Mauro (comp.). *Construyéndonos*. Cuadernos de lecturas sobre feminismos trans i. Malubi.

BUTLER, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

FLORES, val (2015). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. EL reto de des-heterosexualizar la pedagogía. Recuperado de:
<http://escritoshetereticos.blogspot.com.ar/2015/05/esi-esa-sexualidad-ingobernable-el-reto.html>

GIORGI, Gabriel. *Sueños de exterminio: Perlongher*. Recuperado de: <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v09/giorgig.html>

PERLONGHER, Néstor (2003). La Raya y Cadáveres. En *Poemas completos*. Buenos Aires: Seix Barral.

————— (2004). Lo que estamos buscando es intensidad. En *Papeles insumisos*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

————— (2016). Informe sobre Córdoba. En *Los devenires minoritarios*. Barcelona: Diaclasa.

Sobre el autor

Facundo Ternavasio es licenciado en Comunicación Social. Es docente auxiliar de primera simple en Teorías de la comunicación de la Licenciatura en Comunicación Social (FCEdu-UNER).

Entrevistas

Maestros y sus maestros



Del amor, del cuidado y de transmitir un deseo

Entrevista a Mari Hechim

Juan Pascual
UNER
juanepascual@fibertel.com.ar

Mari Hechim es profesora y licenciada en Letras, Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL Santa Fe. Se especializó en análisis del discurso. Docente de la carrera de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, en la que se desempeñó como directora del Departamento de Letras, fue consejera docente e integrante de comisiones académicas y comités científicos en su especialidad. Profesora ordinaria en la cátedra de Historia de la Lengua y, por extensión, en Pragmática y Análisis del Discurso; también fue docente de la Escuela Provincial de Teatro de Santa Fe, en Historia del Teatro y Filosofía de la Cultura y en institutos de formación docente, en el área de lengua. Ha desarrollado un vasto trabajo de investigación —como docente investigadora categorizada, dirigiendo e integrando equipos— en torno a las relaciones entre el lenguaje, la producción de subjetividad y la producción de lo social, estudiando desde las nuevas tecnologías, la comunicación, hasta los procesos de lectura y escritura, poniendo en diálogo los campos de la lingüística, semiótica, crítica literaria y el marxismo. Ha publicado numerosos artículos de crítica literaria en medios locales y nacionales, es autora de decenas de artículos científicos sobre su campo de estudio. Ha sido miembro del Comité de Dirección de las revistas *Texturas*. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso entre 2001 y 2009 y de *Kafk, lenguaje y acciones* desde 2008 al 2011. Forma parte de espacios de producción cultural de la ciudad de Santa Fe; en especial, ha codirigido el libro *Contar la inundación* y ha publicado el libro *Antología de poesía joven santafesina*, junto a los escritores Fernando Callero y Francisco Bitar. Desde hace algunos años es columnista en la sección literaria del periódico *Pausa* de Santa Fe, dirigido por Ezequiel Nieva y Juan Pascual.

La mano que guía la masa que golpea el cincel que esculpe la imagen de uno mismo. La palabra que alienta el camino que revela una forma, un modo, un mecanismo de pensamiento y de acción. Las metáforas son muchas, antiguas, su enumeración siempre será insuficiente. Nos es negada, por la distancia y el mito, la experiencia de un discipulado oriental. Porque no hay escritura posible de los maestros sino siempre la observación fascinada de los discípulos. Mari Hechim, la Turca, ocupó varias aulas, su huella se marcó sobre todo en la Escuela de Teatro y la Facultad de Humanidades y Ciencias (antigua Facultad de Formación Docente, nombre acaso más honesto y sin el defecto de la clasificación). No estuve en ninguna de ellas, sino en la mesa de su hogar. Un lugar donde se arremolinaron varias décadas de construcción cultural y política de la ciudad, alrededor del vino, la carne y los cigarrillos. Se dice que para lograr el buen gobierno de sí mismo hay que aprender reglas y técnicas de cuidado de uno mismo. La Turca es una maestra porque entiende que al otro se lo ama como es, porque muestra sin espectáculos qué significa cuidar del otro.

Juan Pascual: ¿Cómo fue que empezaste a dar clases?

Mari Hechim: Por desesperación, porque no tenía trabajo. No me imaginaba a mí misma como docente. Me quedé sin trabajo y había hecho el Profesorado y la Licenciatura en Letras y dije: «Bueno, trabajaré de esto por ahora». Y no, seguí. Eso fue a fines del 84, principios del 85. En el 87 se enfermó Elsa Ghio, que daba Historia de la Lengua —que es la peor materia de Letras— y me dijo «reemplazame». Eso en la Universidad no pasa (eso de que vos traigas alguien de afuera), pero todavía no estaba normalizada la facultad. La reemplacé unos días y subió al decanato un profesor de matemáticas muy interesante, la mujer era secretaria académica y era amiga de Elsitá. Entonces yo me iba de la Facultad y me dijo: «Mari, ¿vos querés trabajar en la Facultad?» Y yo le dije que sí. Y me dijo «entonces concursá»

J.P.: ¿Cuántos años tenías?

M.H.: Muchos. En el 87 tenía 38. Me anoté para concursar Introducción a la Lingüística y la Literatura, que era una materia de primer año, sencilla. Y los profesores se quejaron y no se hizo el concurso. Se impugnó el concurso. Entonces, venía el de Historia de la Lengua, que abarca historia, lingüística y latín, y yo no sabía ninguna de las tres cosas. Y Elsa Ghio, que fue mi colega y amiga en ese momento, que era la que estaba a cargo de la materia, me enseñó todo. Concurse Historia de la Lengua con un cargo chiquitito, una dedicación simple. Yo tenía una hija. Entonces justo se murió una profesora que daba las dos lingüísticas y le dije al decano: «Dame las dos lingüísticas y un cargo más»; y todos me decían «¿qué?, ¿vas a dar lingüística?», entonces yo estudiaba de seis a ocho horas por día. Fui aprendiendo. Un amigo me decía: «¿Cómo vas a

dar lingüística si no sabes nada?» y yo le decía «pero voy a aprender». Cuando vos empezás a leer desde muy chiquitita, tenía diez años cuando empecé a leerme todo, hay un momento en el cual has leído tanto de tantos héroes y de tantas heroínas, que te crees que sos capaz de cualquier cosa. Yo miedo a la gente, a las instituciones, no tengo, y me he chocado contra la pared mil veces, pero a mí me da la impresión de que tengo mi propia novela. Cuando tenía 20 años dije: «Yo me voy a ir de esta casa», porque mi mamá me hacía la vida imposible; y a mí me parecía que una nena podía hacer cualquier cosa, y me fui. Después no me la aguanté: imagináte que lloré un año entero. Pero hago esas cosas, ¿por qué no? ¿Por qué no voy a hacer *vitraux* aunque tenga 65 años? No me importa fracasar, aunque fracase. Yo pienso que es por tanta literatura.

J. P.: ¿Cómo era la relación con Elsa en ese momento?

M. H.: Perfecta, éramos re complementarias. Trabajábamos juntas en todos lados. Cuando nosotras empezamos a hacer investigación en ciencias sociales, que fue al año siguiente, en Santa Fe no había nada. Empezamos a hacer investigación completamente solas; pero Elsa es muy talentosa, es muy inteligente y desde los 18 años que estaba en la facultad dando clases. Así que bueno, me prestó todos los libros y me enseñó todo lo que tenía que saber para concursar con cierta decencia.

J. P.: ¿En algún momento notaste que establecías una relación con los estudiantes diferente a la que establecían tus colegas?

M. H.: Sí. Tengo amigos que fueron alumnos: Claudia Chamudis, Juan Vergara, siguen siendo amigos. La profesora de Literatura Argentina se escandalizó por lo que decía de Fernando Callero, dijo que yo era muy desenfadada y arrogante. Me contaron que ella decía que yo era loca, porque decía que Fernando era un gran escritor. Otra profesora que era muy venerable me dijo que yo no parecía profesora universitaria, en realidad, me dijo que tenía cara de hindú y que mi ropa no tenía nada que ver con la ropa de los profesores universitarios. Por muchos lados me venía esto de «vos no parece la función que desempeñas». Es muy sencillo: casi todos los profesores de Letras de la Facultad o vienen de la Católica o son gente del centro, yo soy una piba de barrio. Suponete, si tenemos que escribir algo, para tal cosa, yo escribo. A mí no me importa si está bien o mal, si le gusta a alguien o no. Yo sí soy desenfadada en el sentido ese de que no son desenfadados los profesores universitarios. Suponete: se puso de novia una de mis estudiantes con un colega que era casado, y me contó. Él estaba desesperado, a mí nada me escandaliza, nada. Y charlábamos.

J. P.: Son escenas que pasan fuera del aula

M.H.: En el aula soy muy autoritaria. Por ejemplo, en la Escuela de Teatro, que llegaba la primavera y se ponían todos locos. Yo los hacía callar a todos. «Chau, callensé. Yo vengo a trabajar, a mí me pagan por estar acá; ustedes se callan y aprenden». Yo no me hago problemas por eso.

J.P.: Pero hasta ahí estás gruñendo, ¿cómo es que los estudiantes pegaban onda?

M.H.: No, no es retarlos, es poner límites. «Yo vengo a trabajar, es de noche, me quiero ir a mi casa. Doy mi clase, ustedes después hacen lo que quieren»; y algo fundamental: acá nadie está obligado a quedarse. El que se quiere ir del curso, se va. Yo ni me acuerdo, no va a haber ni revancha ni venganza. Acá se queda el que quiere escuchar en clase; el que no quiere, se va.

J.P.: Hay mucha gente que hace eso y lo único que hace es exhibir su imposición y nada más.

M.H.: A mí me resulta muy fácil ponerme en el lugar del otro. Yo empatizo enseguida, me doy cuenta de lo que pasa. Vos entrás a un aula y te das cuenta. Nosotros tenemos en Análisis del Discurso un grupo de seis pibas que son geniales. Viste cuando entrás al aula y no te cambia nada, estás relajada. Yo empatizo enseguida con los estudiantes, me pongo en el lugar. Odiaba ir a clase cuando era piba, salvo algunas excepciones. Entonces, creo que la transmisión tiene que ver con el amor fundamentalmente; pero no con el amor a los estudiantes sino con el amor a tu disciplina. Si lo que vos estás diciendo es algo que vos amaste de algún modo, vas a poder transmitirlo con esa palabra precisa.

J.P.: ¿Transmitir un deseo?

M.H.: Creo que sí, creo que se trata de eso. Porque yo le pregunto a mis alumnos, que van a ser profesores, «¿qué recuerdan ustedes de sus profesores del secundario? ¿Qué profesores les gustaban?». Y los chicos la tienen re clara, te dicen: «Los profesores que daban clases y te hacían amar la materia». Pero no te dicen «el profesor que tomaba café con nosotros en el recreo». Los estudiantes respetan y aman a los profesores que les dan clases, no a los profesores que son *amiguitos, compañeritos*.

J.P.: Dijiste que había algunas excepciones dentro de esos profesores que vos tuviste, ¿cuáles son?

M.H.: Aldo Oliva. Yo cursaba la carrera locamente, en los dos primeros años hice la mitad de la carrera y después en los otros dos años no rendí casi nada. 24 materias en los dos primeros años y dos materias en los

otros dos que me fui de mi casa. Después aceleré y terminé, quedé presa y se me atrasó la carrera, pero ya la estaba terminando. Los sábados venía de Rosario un tipo que era escritor (se recibió de profesor de Letras a los 60 años), era un gran intelectual y un gran poeta, que es Aldo Oliva. Tenía cursos en Santa Fe y en otros lugares —creo que en Paraná y Rosario también— y daba clases de dos horas a cada grupo de diez personas (le pagábamos). El curso de él era bastante largo. Según dicen, arrancaba con Revolución Industrial, Revolución francesa, Descartes, Kant, Hegel y Marx. Era un gran curso. Yo hice un año de Hegel y un año de marxismo. Era feliz ahí. Él se iba y nosotros nos juntábamos con todos los libros de Marx, porque lo que estudiamos en un año fue la introducción de *La ideología alemana* y nada más. Palabra por palabra: este concepto de «estructura social», en Hegel es «sociedad civil»... tenías que rastrear en todos los libros de Marx para estudiar una cosita, y a mí me apasionaba. Y de Hegel estudiamos la Introducción de *Fenomenología del Espíritu*. Hegel escribe horrible. Aldo era tan cálido, te machacaba la cabeza con los *Manuscritos*. Él empezaba a hablar de filosofía, economía política o lo que fuera, y terminaba hablando de cine, de arquitectura, de literatura, recitaba a Baudelaire en francés, se le caían las lágrimas y nosotros también llorábamos. Después, a la noche, algunos privilegiados nos íbamos a tomar un vino con él; y él seguía hablando. Fuimos muy amigos, yo lo amaba completamente, sabía todo. Ese fue un maestro. Mi maestro de la Universidad fue él, pero fuera de la Universidad, los sábados a la siesta, durante dos horas. Después, el resto de la semana, yo esperaba el sábado siguiente y en las materias iba quedando libre.

J.P.: ¿Y qué hay de esos encuentros en tus clases?

M.H.: Todo. Yo me hago acordar a Aldo, no sé por qué. Yo aprendí algo con Aldo. Me di cuenta de eso en la cárcel, porque yo me veía muy tímida a mí misma —aunque todos me decían que no era tímida—, y cuando nos sacaron la biblioteca —teníamos una enorme— nos tuvimos que arreglar con lo que cada uno sabía. Hacíamos teatro, escribía obras de teatro, las dirigía, las actuaba y daba clases de francés —yo había hecho los cuatro años de francés de la facultad y uno más—, daba clases de marxismo, daba clases de literatura, me estudié dos veces un libro de economía política de la Academia de Ciencias la URSS, se los hice estudiar a todos. Se trata de congregar, que te dan pelota, que tenés autoridad. «Quieren que hagamos unos ceniceros para una confitería de Mendoza —porque hacíamos cerámica— y nos quieren pagar \$10 por cada cenicerito», yo decía: «No, yo voy a negociar el precio». Entonces le decía «50 o nada, ¿para qué vamos a trabajar gratis?». Yo a esas cosas las hacía muy rápido. A veces era muy gracioso. Una vez le pedí a una amiga, Cobi, «un libro de Engels, que los milicos no deben conocer, que se llamaba *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*» y

la flaca me manda el libro y me llama el director y me dice: «Perdone, pero no le podemos dar este libro». Le digo: «¿Por qué no, si es Engels?». Y me responde «porque acá atrás dice: Engels es el padre del marxismo junto con Marx». Y yo le digo a mi amiga: «Flaca, ¿cómo no le sacaste la contratapa?». Muy gracioso. Teníamos una biblioteca tremenda. Después, el día del golpe nos sacaron todo. Yo me guardé las obras completas de Vallejo y le fui sacando hojas para hacerla cada vez más chiquita, porque en las requisas te sacaban todo.

J.P.: En la cárcel fueron tus primeras clases, ¿cómo fue esa experiencia?

M.H.: Estuve dos años presa y salí completamente loca. Hay dos etapas fundamentales: antes del golpe y después del golpe. Antes del golpe, como decía un compañero, daba gusto estar preso, porque teníamos un montón de libros, nos venían a visitar los familiares, nos traían pollo a la parrilla. Y después nada. Por ejemplo, hasta seis meses después del golpe no tuvimos visitas y no tuvimos más libros. Por ahí las presas comunes te hacían una seña y te dejaban un libro en el baño, pero un libro de Agatha Christie, que yo ya los había leído. Y entonces empezamos a inventar cosas, por ejemplo, hacíamos juegos de ajedrez con migas de pan; para volverlas negras las teñíamos con cenizas. Vos amasas la miga varias veces y queda muy duro, entonces teníamos partidas interminables.

J.P.: ¿Y las clases sobre qué eran?

M.H.: Daba todo lo que yo creía saber: francés, marxismo, literatura, teatro. Tenía mucha capacidad de organización. Y tenía esta cuestión de que vienen y te cuentan cosas. Creo que doy la impresión de ser muy segura. Mi hija, Laura, dice que yo sé proteger. Es lindo eso. Es posible que sí. Yo en la cárcel me di cuenta de que tenía capacidad de organización. Las chicas te van educando para que no te aísles, porque al principio lo único que quería era quedarme encerrada leyendo y que nadie me jodiera. Pero vienen a decirte: «Mirá, intégrate a la gimnasia». A mí no me gustaba andar corriendo y saltando los bancos del patio, pero bueno...

J.P.: Pero era la organización adentro de la cárcel.

M.H.: Sí, había una organización muy vertical. Éramos gente de tres organizaciones y los responsables se reunían por su cuenta para transmitir a los demás quién caía, por qué, si había cantado, si había que cuidarse de tal o cual compañera, ese tipo de cosas. Yo terminé siendo responsable de mis compañeras. Éramos tres por la Organización Comunista Poder Obrero, el OCPO. Entonces yo asumí eso, rápido.

J.P.: ¿En dónde se daban esos encuentros?

M.H.: En las celdas, con campanas. Tenías que tener campana, porque no podías hacer nada. Para hacer gimnasia también, había campanas que caminaban por la galería mientras adentro en cada celda había grupos de a dos o de a tres, porque tampoco nos dejaban hacer gimnasia. Después del golpe fue un infierno. Ahí me empecé a volver loca mal, porque caía gente cualquiera... Madres, hermanos, mujeres grandes que ni ropa habían traído y teníamos que hacerles ropa con las sábanas. Era una locura eso. Yo me fui volviendo loca sin darme cuenta; en la última etapa, más o menos un mes y medio antes de salir, me volví anoréxica. Me di cuenta y me obligaba a comer carne por ejemplo; pero no quería vivir, no sentía que tuviera ganas de vivir. Es terrible, la cárcel es terrible. Cuando dicen «ay, le dieron 25 años»... dos días en la cárcel son espantosos.

J.P.: ¿Tu experiencia en la cárcel te sirvió para las clases en la facultad o en la escuela de teatro?

M.H.: Seguro que sí, pero no sé...

J.P.: Porque son temas parecidos, dabas marxismo, Literatura también.

M.H.: Yo no doy Literatura. Yo doy Análisis del Discurso, Lingüística, Pragmática, Historia de la Lengua, no tengo ninguna Literatura. Sí, la literatura es constitutiva. Mirá, yo tenía 10 años y estaba llorando en el curso y vino mi maestra y me dijo: «¿Por qué llorás?». Y yo no sabía por qué lloraba, yo lloraba por cualquier cosa. Y me dijo: «Bueno María Angélica, después en el recreo charlamos». Me llevó a la biblioteca y me dijo: «Yo te voy a dar un libro para que vos leas». En casa no había libros; ella como que pensó, «con todo este paquete de sensibilidad desatado algo hay que hacer». Entonces ella me hizo leer todos los libros de la biblioteca, me daba uno por semana y yo los leía. Después me sugirió que escribiera un diario. Porque los primeros libros que leí fueron *Amor: el diario de Daniel*, *Dar: el diario de Ana María* y *El diario de Ana Frank*. Ella me iba dando libros y me iba guiando para el tema del diario ¡mi maestra era una genia! Yo terminé el primario a los 12 años, ella todo el tiempo fue mi maestra. Después, por ejemplo, a mis 50 años, cuando vivía acá con Laura, ella nos vino a visitar con una foto de mi curso. Vino a conocer a Laura, y era una señora anciana, re jubilada, que iba a los geriátricos a leerle a los ancianos. Yo pienso en ella y me da una cosa. Es alguien que te quiere, que te guía, que te apoya. Yo tenía 20 años e iba a hablar con ella de los problemas que tenía con mi novio. Se llamaba Alcira Giupponi de Tellier. Era una mujer muy católica, muy buena gente y que a mí me conocía perfectamente, y a todos. Lo que yo soy ahora es lo que ella hizo en ese momento. Era una mujer extraordinaria. Empecé a ir a misa todos los domingos y, cuando terminé el primario, ella le dijo a mi mamá que me iba a conseguir una beca en

el Calvario o en Adoratrices, y yo dije que no. No era una influencia tan salvaje que me desubjetivara respecto de mí misma. Yo sabía quién era. Yo era muy inteligente a los 12 años; fue el momento de mayor inteligencia de mi vida. Quería estudiar astronomía, la tenía re clara; ¿por qué después estudié Letras en vez de Matemáticas o Astronomía? No sé.

J.P.: ¿Por qué estudiaste Letras?

M.H.: Porque no tenía otra cosa. Porque mi mamá no me podía pagar Filosofía en Rosario, que era lo que yo quería estudiar. Estaba en un grupo político y me dijeron que necesitaban gente en el profesorado y yo dije «bueno». Pero volviendo a lo de esta señora, no era una persona que te pasara por encima de lo que vos sos, de lo que vos crees. Yo creí en Dios hasta los 15 años, cuando me echaron de la Iglesia, pero mi hermana Graciela iba al Comercial, la otra iba al Normal, ¿y yo iba a ir a la escuela de monjas? No. Una vez un estúpido escribió en la esquina de la escuela «María Angélica puta». Imaginate, yo vengo de mi casa a la escuela y veo ese cartel ahí, en una madera. Todos se reían, yo me quería matar. Y llegué a la escuela y justo era el día de la primavera y nos íbamos todos al Jardín Botánico. ¿Sabés lo que hizo mi maestra? Nos dijo: «Lleven un trapo mojado y borrenlo». Y yo dije «Ya sé quién es: un boludo que quería andar conmigo y yo no le daba bola», y nunca más se habló del tema. Viste esa gente que te desdramatiza, que no viene después y te dice «ay, ¿cómo estás?, ¿cómo quedaste después de esa experiencia espantosa?». No, se terminó. En psicoanálisis se llama no hacer consistir algo. Yo pienso que esa mujer tenía vocación. Si hay algo que se llama vocación, ella la tenía.

Carina Muñoz: Entonces vos ves en Alcira eso de enseñar en relación a lo que el sujeto necesita. Enseñar teniendo en la mira algo del cuidado al otro.

M.H.: Y escuchar. Una vez dijo: «hoy van a decir la lección Miguel Ángel, Rubén, Liliana y María Angélica». Entonces, me paré y le dije «yo no estudié» y me dijo: «Sientesé». Cuando terminó Liliana, preguntó: «¿Dejamos a María Angélica para mañana?». Se hizo la desentendida. Eso te educa, las acciones te educan, no el palabrerío, sino las cosas que hace alguien.

C.M.: Ahí hay una apuesta fuerte en el sentido de que te dice «Mañana lo haces», es decir, no hay dudas de que lo vas a hacer.

M.H.: Sí, a veces yo me pasaba de lista porque me sentía muy protegida. Entonces una vez me hizo estar parada, mirando la pared por 15 minutos, porque dije «ay, me duele la panza» y me dijo «María Angélica no se dice panza, se dice estómago», y yo le dije «Ay, pero es que a mí me duele la panza». Me hice la viva. Y me dijo «Paresé ahí, contra la pared, hasta que yo le diga».

C.M.: Pero ahí hay dos figuras: la de Aldo y Alcira, con eso que te digo de proteger y cuidar a ese otro que está ahí, más allá del contenido.

M.H.: Y Aldo era igual. Una vez estábamos tomando café con una amiga y Aldo, y mi amiga me dice: «Pará de mover las manos». Yo estaba hablando y era muy gesticulante cuando era más piba. Y Aldo dijo: «¿Qué te molesta?». Fue tan lindo. Es un *afecto* en el sentido de Spinoza: vos te afectas por el otro. Es estar afectado por el otro de un modo que vos entendés. Yo me he peleado con alumnos, a los gritos, y he pedido disculpas, casi llorando; porque con los desacuerdos no hay forma. Yo discuto, a mí me gusta discutir. Hasta la muerte discuto.

J.P.: Los principales hechos no son cosas organizadas ni grandes, son espacios que están fuera del registro.

M.H.: Cosas mínimas. Por ejemplo: mi papá creía que yo era muy inteligente. Él me inventó a mí que yo soy inteligente, porque mi hermana —que me llevaba dos años— venía de la escuela y me enseñaba cosas y yo las aprendía. Yo tenía cuatro años, ella tenía seis. Todo lo que ella me decía era perfecto, yo aprendía lo mismo que ella y entonces mi papá me decía: «Pero esta chica debería llamarse María Luz». Claro, era un juego. Entonces mi papá me dio un nombre, inventó que yo era inteligente y creo que me lo creí. Mi papá tuvo un rol muy importante, porque soy la cuarta hija mujer. Imaginate lo que es tener cinco hijos. Mi hermano nació cuando yo tenía dos años. Mi mamá vivía loca. Yo me imagino con cinco hijos y ya me estoy matando. Entonces nadie me daba pelota, yo me enfermaba de todo, porque reclamaba atención desesperadamente, todo el tiempo. Y me dice mi hermana: «Por culpa tuya todo el mundo andaba atrás de tus enfermedades». Yo me enfermaba y me enfermaba. Pensaba que mi mamá no me quería, sentía que mi mamá no me quería. Así que cuando mi papá me dijo «ah, pero qué inteligente que es esta chica. Es María Luz, no es María Angélica» como que me dio un destino, un ser; me dio un lugar en la familia. Porque mis hermanas son todas más lindas que yo, son todas más altas que yo, son todas más flacas que yo, pero yo soy la más inteligente. En ese momento capaz que me lo creí. Ahora sé que no es así y sé que fue un invento de mi viejo. Pero eso es dar el ser, eso es la condena de Kafka, en el sentido bueno del término. Mi papá me adoptó a mí cuando dijo eso y para mí eso fue grandioso, porque yo obré en consecuencia. O sea, yo en la escuela primaria, antes de que mi maestra apareciera en mi vida, a los diez años les gané un concurso de lectura a los chicos de 12, porque era buena, porque mi papá había dicho que yo era inteligente y yo me comportaba como si lo fuera. Eso es importante, lo que tus padres dicen. Porque, en el relato familiar, mi mamá lloró cuando yo nací de la bronca que le dio tener otra mujer. Y es triste que te digan «ay, cuando vos naciste tu mamá te odiaba»; entonces va tu viejo y pone las cosas en

su lugar. Mi viejo era muy protector con mi mamá, con nosotros, con la mamá de él, con todos.

J.P.: ¿Y a quién has protegido vos?

M.H.: A mi hija. Yo anoche pensaba en los papás de la Flopi. Los dos padres de ella se murieron y ella se recibió; yo sentía que tenía que ir al festejo, porque la animé mucho para que empezara a estudiar. Entonces dije: «Bueno, voy a descansar una hora y me voy», me quedé una hora o algo así, poco tiempo, y me vine. Porque, ¿sabés qué?, los pibes están muy solos, la gente joven está muy sola porque, como no saben decir lo que sienten, las cosas les pasan. Me acuerdo que una vez estaba saliendo de la facultad y un pibe me dijo: «Con respecto a lo que dijo recién, yo no quiero tener 40 años y ser como usted» yo tenía como 50 años, entonces a mí me dio una risa. Y le digo: «Bueno Patricio, suerte con eso. Vos te arreglas con tu fantasía, nos vemos la clase que viene». Nada, íntimos amigos, porque yo no me voy a ofender porque un pibe me diga eso, ¿cómo me voy a ofender? Yo pienso: ese pibe está enojado con algo y se la agarra conmigo. Me reí. Cuando alguien se enoja con vos y no te conoce está enojado con alguien más, con alguien distinto. El pibe tenía un montón de problemas, siempre pasa, pero no da enojarte con una profesora. Porque cuando yo era estudiante y discutía con los profesores y les decía «lo que ustedes están diciendo es mentira, estudien marxismo», lo hacía desde una posición, no de piba que se siente sola, sino que lo hacía consciente de que lo que la profesora estaba diciendo era una pelotudez porque no sabía marxismo. Si un estudiante me dice «póngase a estudiar», ahí sí que me sentiría mal; pero no porque me digan «no quiero ser como usted a los 40 años», eso es gracioso.

J.P.: Esta mesa es muy significativa porque en esta mesa terminan sentados Fernando Callero, terminan sentados los Bitar, Andrés Cammisi, César Mazza, Analía Gerbaudo, Oscar Vallejos... ¿qué pasa con tus clases y esta mesa?

M.H.: Yo soy una persona muy afectuosa. Tengo un amigo que es psicoanalista, que vive en Buenos Aires, y cada vez que yo tenía un novio —y tuve unos cuantos— le contaba. Y me decía: «Siempre son extraordinarios tus novios, loca de mierda». Yo me flasheo con la gente. Cuando alguien me gusta, me gusta mucho; entonces lo demuestro. Soy una persona amable, a menos que te deteste o que te ignore, que también pasa. Soy una persona demostrativa, afectuosa, creo.

C.M.: Yo pienso en tanta gente valiosa, que ha hecho cosas importantes en la región, en Santa Fe y en Paraná, y todos te tienen en común a vos.

M.H.: Lo que pasa es que tampoco me la creo. Me invitaron hace una semana a dar una charla sobre feminismo y literatura en la radio de la Ochava Roma y les dije que no. Yo de feminismo no tengo idea, voy a salir y las mujeres me van a correr a los tomatazos, yo no voy. Después me llamaron para dar una charla sobre Historia del Teatro en el Teatro Municipal, y yo les dije: «¿Cuáles son mis honorarios?» porque no tengo que hacer currículum, y me dijeron «Lo justo» y yo les dije «¿Justo de justicia o de penar?». Claro «Lo justo»... ¿Quién sos? No fui. Y entonces me dicen «Ah, vos tenés perfil bajo» ¿En Santa Fe? ¿Qué tengo que hacer? Una alumna se quejó de mí hace unos meses y mandó una carta al departamento de Letras porque yo la había agredido y quería intervención en la mesa para cuando ella rindiera. Y un colega me dijo «ah, ¡cómo son los chicos de izquierda que te invitan a hablar de los 70!». Primero me enloquecí, después mi hija me dijo «eso es la democracia. No estás bien dando clases, un alumno se queja, aguantátela». Ayer veíamos con las pibas un video de Žižek sobre ideología, él dice: la ideología no te sujeta al mundo capitalista pidiéndote un sacrificio. No, te obliga a ser feliz. Entonces, cita una película de Hollywood donde un tipo encuentra una caja con anteojos de sol y el tipo va caminando por los Ángeles y ve una publicidad y cuando se pone los anteojos hay una palabra que dice «obedece». Después mira un dólar y dice «soy tu dios». Entonces el tipo dice: «Desideologizarse es muy difícil porque uno vive en la ideología». No es que tenés una creencia que podés cambiar. Sos eso. Ahí está la diferencia entre lo que te miran y lo que vos sos, o lo que ve tu hija que te conoce más, que se ríe de mí, digamos. Yo no me creo esas cosas, no las creo. Y no las creo por la literatura. No me creo nada. Yo me enamoro de algunas personas, profundamente, y lo demuestro. Me enamora la inteligencia, casi nada más; y la bondad me importa mucho, mirá que la bondad es una palabra difícil de definir. Pero hay gente que es muy buena y yo tengo una percepción de ese tipo. Que te puedo criticar cosas, pero cuando uno es muy joven está medio solo en el mundo; con los padres uno qué tiene que ver: nada. Yo de mi hija no sé nada, capaz que sé más de otros que de mi hija. Mi hija no me cuenta nada, porque aparte es igual que el padre, no te cuenta nada nunca. Pero no es que a mí me importe saber cosas, porque no me importa la gente. No me importan mucho las personas. Me importan algunas personas, muy pocas, contadas con los dedos de la mano y nadie más; me importan mucho. O te quiero o no te veo, o no existís. Capaz que estoy dando clases y le doy clases a un alumno, que veo que está interesado. Poca gente me resulta interesante. A mí me interesa más leer un libro, mirar una película o tener una conversación con alguien que quiero mucho. Por ejemplo, en las fiestas me recontra aburro porque yo no sé estar con un montón de gente diciendo pavadas, no sé hacer eso. Me quedo sentada fumando, saco fotos, por ejemplo, y me voy rápido, porque me aburro. Porque para mí conversar es estar sentada con alguien mano a mano y hablar; y me gusta mucho la gente joven, porque yo creo que hay una edad en la que uno se

vuelve estúpido, mal, los hombres peor que las mujeres. Las mujeres tenemos más aguante para ser interesantes, los hombres se vuelven bobos rápidamente. A los 45 años se vuelven bobos seriamente. El patriarcado nos jode a todos. Los hombres sufren muchísimo más o menos en esa edad. Yo creo que hay que tener mucho cuidado cuando uno va envejeciendo o creciendo, de no caer en la trampa: cástate, reproducete, cómprate una casa. No es así la vida.

J.P.: ¿Te acordás de cuando tuviste el acto por los 20 años del golpe en la Facultad?

M.H.: Sí, me acuerdo que los radicales me hicieron la cruz para siempre. Había como 800 personas. Yo estaba con la Queca Kofman, una de las Madres de Plaza de Mayo, leíamos algo entre las dos y estaba Pampa Chena, la decana, con quien me peleé.

J.P.: Vos habías preparado algo y Pampa estaba hablando de esa —mala— lectura que hacen los radicales de Habermas, hablando de la democracia como consenso. Vos habías preparado algo para leer, dejaste el texto de lado y arrancaste diciendo que fundamentalmente la democracia es un sistema para poder convivir en el disenso. Ahí se calló el auditorio porque le habías mojado la oreja a la decana en vivo y estaban todos los estudiantes ahí presentes, ¿por qué haces esas cosas?

M.H.: Una vez en un congreso de Educación, una profesora del Chaco dijo: «Entré a la dirección y ví un wichi», entonces yo me tiré en la mesa y le dije «señora, ¿tenía aspecto de ser humano?», esa mujer casi se muere. Es ridículo, como si un descendiente de los indios americanos fuera un extraterrestre. Bien antidocente, me enferman las ridiculeces.

J.P.: No tenés una actitud resignada...

M.H.: No, yo soy muy peleadora. Antes de 1996 le había dicho algo peor a la que era la decana anterior. Le dije: «Ustedes los radicales son peor que los militares; porque con los militares vos sabés a qué atenerte y ustedes hablan de república todo el tiempo y es mentira; y la facultad lo demuestra». Por eso me odian, pero bueno, uno tiene los enemigos que tiene que tener.

Te invitan a ser parte de un jurado de una chica que se está por recibir. Está la profesora, vos y no sé quién más, y la chica empieza diciendo «La literatura femenina» y yo digo «¿qué?, ¿qué cosa?» y responde «sí, porque las mujeres somos de mirar por la ventana y los hombres caminan por la calle». Me dio un ataque ¿qué pelotudez es esa? Aparte se lo estoy diciendo a ella y se lo estoy diciendo a la profesora que le enseñó que hay algo que se llama «literatura femenina». Le dije: «Esto es lo más tonto que he

escuchado en mi vida». No puedo evitar decir eso, si yo lo experimento. Qué se jodan por decir pavadas.

C.M.: ¿Qué crees que lograste transmitir?

M.H.: Hay gente extraordinaria, que vos la llamás a las siete de la mañana y le decís «tengo una laucha en la cortina» y viene el tipo y mata la laucha. ¿Quién hace eso?

J.P.: ¿Por qué la gente se junta en tu casa?

M.H.: Yo creo que se sienten protegidos de algún modo. Se sienten queridos. No sé. Eso lo tiene que decir la gente que se siente querida por mí. Y soy muy leal. Y sé decir «no sé», sé decir «me equivoqué», sé decir «soy una tarada» y sé decir «callate la boca». No soy una persona ambigua. Soy re clara y enseguida sabés cómo es.

Hay una novelita de un pibe que le gusta correr, le encanta correr, pero vive en un hogar de niños; tiene 15 años, una cosa así. Todos los días sale a correr; va a haber un campeonato y entonces a él lo dejan salir a correr porque es corredor. Quieren la medalla para la institución. Y él pierde, pero pierde porque él quiere, porque tiene poder sobre sí mismo. Y ahí hay algo muy genial que es: a mí no me van a domesticar utilizando lo que yo quiero para llenarse ustedes de medallas. *La soledad del corredor de fondo* se llama. Yo escribí un artículo que se llama «La soledad del asador». Cuando hace frío nadie sale porque hace frío y cuando hace calor todo el mundo está con el aire acondicionado. Para mí hacer un asado es un acto de generosidad. Hay un amor.

Mis alumnos de la escuela de teatro me decían «vos tendrías que hacer teatro». Yo soy muy teatral, sé que soy muy teatral, demuestro lo que siento. Totalmente. Y no me vas a asustar. Una vez apareció un alumno que me discutía todo lo que yo decía, todo. No decía tres palabras sin que el tipo me discutiera. Yo no le dije nada. Por ahí dijo «subconsciente» y le digo: «Estás equivocado». Casi se muere. Porque aparte se lo dije de un modo... Las pibas de adelante se mataban de la risa. A mí no me vas a correr sabiendo más que yo, ¿a mí que me importa si sabés más que yo? No me importa saber mucho, no me importa que me discutas. Ahora, la palabra, es «inconsciente». Andá a leer Freud. Se fue y no vino más. No sé por qué quería medir el pito conmigo. Yo no soy de tenerle miedo a las palabras, ni a las personas. Y soy muy expresiva. Cuando estudio algo y me enamoro de lo que estudio, eso se me nota. Creo que eso es importante. Y las relaciones de afecto son relaciones llenas de erotismo. El erotismo es maravilloso, porque es lo que hace que alguien te interese y que alguien no te interese; hay una corriente que pasa. Suponete, vos vas a un museo. A mí me pasó, viendo un cuadro de Botticelli. Se me caían las lágrimas. Decí que no estaba *La primavera*, estaba *El nacimiento de Venus*. No lloré

con Van Gogh y lloraba con Botticelli? Hay una energía que va del artista hasta vos en una obra de arte, que vos no sabés por qué se juntan. ¿Por qué uno llora?, ¿qué transmite una obra a tu corazón que es analfabeto en pintura? Es medio misterioso, pero tiene que ver con la palabra afecto y con la palabra afectación. Estar afectado por el otro es entrar en un circuito erótico, amoroso, de cuidado. Es una reunión. Hay una palabra anti-pática que es «alma», yo creo que es algo de ese orden, espiritual. Vos esa relación la tenés con tu disciplina, no la tenés con tus alumnos cuando das clases. Yo estoy leyendo Freud, suponete, *Tótem y tabú*, y un libro de Žižek que no sé cómo se llama y yo voy a dar Pragmática, y digo: «Freud dice...» yo empiezo hablando de Freud porque es lo que estoy leyendo y es lo que a mí me gusta. Y después me las arreglo. Pero yo hablo de las cosas que a mí me gustan, no puedo hablar de lo que no quiero. Y si acabo de ver una película sobre los judíos jasídicos en Brooklyn, empiezo la clase hablando de los judíos en Brooklyn y de cómo atormentan a las mujeres. Cuando vos estás hablando de algo que te gustó, los demás sienten esa afectación que vos tuviste. Eso se transmite. Eso transmitís. Y la hostilidad del mundo es tan grande que arrasa a los pibes, los arrasa. Estábamos con las pibas de Análisis del Discurso y les pregunté si querían casarse y tener hijos, y una dijo: «Yo no quiero tener hijos», y todos la miraron. Estábamos hablando de la ideología. Entonces le dice una «*todavía* no querés tener hijos», y dice otra «no, claro, hay un momento en que a una le hace el clic de tener un hijo», y ella insistía: «Yo no quiero tener hijos». Bueno, cuando ustedes sean profesores y tengan un estudiante que no coincide con su punto de vista, vos tenés que tener una política clara, que es el respeto. Que es decir: dijiste eso, ok, yo no estoy de acuerdo, pero te voy a fundamentar por qué. Pero no denigrar al otro porque no piensa como vos. A eso lo aprendés. Tu mamá a vos no te dice palabras, te da mazazos en la cabeza cada vez que habla; los profesores también. Tenés que tener cuidado con lo que decís. Vos tenés que entender de qué se trata. ¿Cuántas veces ustedes me hacen callar si yo hablo de los pobres? Bueno, mi hija es la que más me hace callar. Yo digo «bueno, ya no existe más la dictadura» y ella me dice «en los barrios eso no pasó» y yo aprendo, yo escucho lo que ella me dice. Atentamente. Porque es su integridad. Vos no podés andar jodiendo con la integridad de los demás, ni de tus alumnos. Vos podés pelearte, que es una cosa. Pero ¿disparar al centro del corazón?, eso es ser asesino. No tenés que hacer eso, mejor que no lo hagás. Es lo más beneficioso, a propósito de la palabra. Porque ¿para qué?, tenés que tener un objetivo. Nada de lo que vos decís es inocente, nada.

Sobre el autor

Juan Pascual es licenciado en Comunicación Social. Es coordinador de la Tecnicatura en Producción Editorial (FCEdu-UNER). Profesor adjunto en el Taller de Redacción de la Licenciatura en Comunicación Social de la misma Facultad, donde se inició como docente junto a Guillermo Alfieri y María Elena Lothringer.

En 2007 se integró como Jefe de Trabajos Prácticos a la cátedra de la profesora María Angélica Hechim en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL, donde actualmente se desempeña como docente de Análisis del discurso y del Seminario Lenguaje, cultura y pensamiento, de la Licenciatura en Letras.

Junto con Ezequiel Nieva, dirige el periódico Pausa, de la ciudad de Santa Fe.

Dossier

Formación de grado, interlocución y escritura



Formación de grado, interlocución y escritura

Este dossier recoge parte de las producciones presentadas en las *VI Jornadas Debates sobre Educación e Igualdad: comunicación de trabajos finales en educación, discapacidad y vínculo pedagógico*. El evento se organizó como parte de un Proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia, de la Secretaría Académica de la UNER, y se llevó a cabo el 16 de noviembre de 2017, en la sede de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (AGMER) en Laprida 136, Paraná. El Proyecto de Innovación consistió en promover prácticas de escritura como eje de la formación en una materia de primer año y otra de quinto año de Ciencias de la Educación. La selección presentada, pues, reúne trabajos de estudiantes avanzados y las conferencias de apertura y cierre de la Jornada, así como una breve síntesis del proyecto de innovación, a modo de presentación de este dossier.

Escritura y formación

Eda Carina Muñoz
UNER
edacarinamunioz123@gmail.com

Resumen

El artículo presenta los trazos generales del Proyecto de Innovación Pedagógica en cuyo marco se organizó la Jornada en la que tuvo lugar la interlocución que este dossier recupera en parte. Permite contextualizar, por una parte, el conjunto de artículos compartidos aquí y, por otra, exponer las decisiones metodológicas y marco teórico del proyecto que dio lugar a estas producciones.

Palabras clave: escritura - subjetivación - formación - interlocución

Writing and Education

Abstract

The article presents the general outlines of the pedagogical innovation project in which the Conference was organized in which the dialogue that this dossier recovers in part took place. It allows to contextualize on the one hand the set of shared articles here and, on the other, to expose the methodological decisions and theoretical framework of the project that gave rise to these productions.

Keywords: writing - subjectivation - education - interlocution

Presentación

El proyecto *Escritura Académica y Prácticas de Interlocución en la Formación de Grado en Ciencias de la Educación*, desarrollado durante la convocatoria 2017 de la Secretaría Académica de la UNER para Proyectos de Innovación e Incentivo a la Docencia, involucró a las cátedras Problemas Biopsicológicos en Educación y el Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II *Perspectivas de Derecho en Educación. Aportes de la Salud Mental* (ERP II). Participaron los estudiantes de cada una de las asignaturas y la coordinación docente estuvo a cargo de la profesora Marina Chaves, el licenciado en Comunicación Social José Martín Turriani, docentes auxiliares, el ayudante alumno Gastón Baldomir y, como docente responsable, quien suscribe.

Dicho proyecto fue planteado como una experiencia de trabajo compartida entre equipos docentes y estudiantes de primer año y del último año de la carrera Ciencias de la Educación. Las asignaturas abordan contenidos relativos a la inclusión educativa desde la perspectiva de derechos, en el caso de primer año, y proponen una reflexión pedagógica en diálogo con el campo de la salud mental en torno al vínculo docente alumno y el lazo social, en el espacio de quinto año. Lo común entre ellas fue adoptar la misma estrategia metodológica de la escritura y la interlocución, como eje didáctico del programa. Así, el proyecto de innovación propuso a los estudiantes prácticas de escritura como parte central del estudio y ofreció una instancia pública de socialización de esta experiencia, en la que participaron voluntariamente exponiendo sus producciones; para ello, se organizó una jornada abierta en el marco de un espacio permanente denominado *Debates sobre educación e igualdad*, realizada al final del curso.

En esa jornada de cierre participaron, como invitadas especiales, la Mg. Sonia Luquez, investigadora especializada en temas de lectura y escritura de nuestro medio, y el Dr. Gustavo Bombini, cuya figura es conocida por sus aportes a la didáctica de la lengua desde una perspectiva socio-lingüística, que plantea el papel subjetivante de las prácticas de escritura. El programa se desarrolló en cuatro mesas, una sobre *Vínculo pedagógico, transmisión y subjetividad*, en la que se expusieron cuatro trabajos, tres de los cuales integran este espacio editorial, respondiendo voluntariamente a una invitación para publicar. Hubo, además, otras tres mesas: *Repensando la ideología de la normalidad*, *Inclusión educativa: reflexiones sobre procesos de integración* y *Accesibilidad e inclusión educativa*, en la que los estudiantes de primer año presentaron doce trabajos en su mayoría escritos por parejas, en coautoría.

Volviendo sobre los pasos...

Este proyecto retoma, para desarrollar y explorar, una estrategia pedagógica que la cátedra Problemas Biopsicológicos en Educación viene implementando desde su inicio, que consiste en sostener el trabajo con los textos del programa en diferentes prácticas de escritura: informes sema-

nales de lectura, elaboración de protocolos de observación y entrevistas a referentes y actores del sistema educativo, elaboración de informes de trabajo de campo, producción de trabajo monográfico final. Es decir, el programa de contenidos está centrado en prácticas de escritura destinadas a promover la lectura crítica de la bibliografía.

Escritura y lectura importan un enorme desafío en la formación de grado; las crecientes dificultades que presentan la mayoría de los ingresantes en estas prácticas determinan buena parte del desgranamiento de la matrícula en los primeros años en todas las carreras. En ese sentido, muchos especialistas coinciden en advertir la insuficiencia de la perspectiva de alfabetización académica que las centraliza en asignaturas especializadas de los cursos de ingreso, asumiéndolas como habilidades genéricas aplicables a todos los campos.

En la perspectiva del proyecto, la escritura no es entendida como paso posterior y más complejo que la lectura, sino que, en cierto sentido, posibilita construir una lectura propia, más compleja, autoconciente y rica. Asimismo, retomamos la importancia de la interlocución. En ese sentido, nos diferenciamos de Paula Carlino cuando advierte la carencia de «sentido de audiencia» (Carlino, 2005: 31) como una de las dificultades de los estudiantes para la producción de textos. Desde nuestro punto de vista, dicho sentido no es una carencia individual del alumno sino que, tal como demostró Emilia Ferreiro, es un efecto derivado de los usos escolares de las prácticas de lectura y escritura. Así, constituir un curso como audiencia de las producciones escritas o hacer visible un campo disciplinar y sus textos como una comunidad discursiva que viene discutiendo problemas (esto es una comunidad científica) es un enorme desafío para los docentes en la universidad. Este proyecto busca fortalecer los procesos de escritura introduciendo espacios de interlocución académicos en los que el trabajo de producción de textos cobre un sentido dialógico, de producción e intercambio. Se propone contribuir a la formación docente con una experiencia de producción y socialización de saberes entre diferentes generaciones, ingresantes, alumnos avanzados, profesores y especialistas. En términos específicos, promover la escritura como proceso de formación en el campo disciplinar de la educación a través de la realización y presentación pública de una ponencia, introduciéndolos en las formas y prácticas de producción e intercambio académicos.

Sobre escenarios y destinatarios

Este proyecto está destinado a los estudiantes de Ciencias de la Educación que cursan la materia Problemas Biopsicológicos en Educación, de primer año, y a quienes cursan el Espacio de Reflexividad Pedagógica entre Disciplinas II, que se ubica en el quinto año de la carrera. Esta última es un espacio curricular del nuevo plan, de cursado obligatorio, con currículum abierto a las propuestas de los profesores. En este caso, «La perspectiva de Derechos en Educación: aportes de la salud mental», fue generada a

partir del equipo del Proyecto Integral *Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión*, con integrantes de Educación y Comunicación Social, ligadas al campo de la salud mental. Asimismo, participaron como invitadas reconocidas especialistas en el tema, a nivel local y nacional, quienes intercambiaron con los estudiantes.

La materia de primer año se dedica a problematizar la inclusión educativa desde la perspectiva de derechos; simultáneamente busca introducir a los estudiantes en las dimensiones concretas del sistema educativo a través de un trabajo de campo que supone tomar contacto con diferentes organismos y actores institucionales, así como también revisar críticamente un repertorio de conceptos naturalizados —como los de normalidad o discapacidad— y otros novedosos, como el de trayectoria o corporalidad, por ejemplo. La bibliografía incluye textos clásicos tanto como publicaciones de nuestra universidad sobre la temática.

La materia de quinto año recupera los ejes teóricos principales del proyecto; a saber: las nociones de *vínculo* y *grupo* de Enrique Pichon Rivière; las nociones psicoanalíticas de *transmisión* y *lazo social*, así como también la noción de *escucha*, del campo de la salud mental. La última unidad del programa revisa una agenda de problemáticas recurrentes: discapacidad e inclusión, consumos problemáticos y violencia, para repensar los lugares y discursos sedimentados y la producción de subjetividad desde una perspectiva de derechos y de género.

Metodología de trabajo

La producción articuló diversas prácticas de escritura al menos en tres momentos: la planificación, la puesta en texto y la publicación en la jornada de cierre. Es decir, un momento de producción de la pieza comunicacional y otro de evaluación de sus aspectos formales y de contenidos del trabajo por parte de los equipos docentes, los que configuran un primer nivel de destinación. Finalmente, la presentación en la jornada, en la que participaron docentes de la casa y de otros niveles, así como estudiantes de otros cursos, conformó el nivel de destinación más importante del trabajo.

La consigna de trabajo consistía en elaborar, mediante avances, una ponencia en la que se reflexionara sobre alguna experiencia de lo escolar a partir del entramado conceptual de problemas, textos y autores del programa. El proceso de planificación fue diferente en cada curso. Mientras que en el curso avanzado se recuperaron las experiencias escolares de los estudiantes, en la de primer año requirió organizar una visita orientada a diferentes escuelas.

Con vistas a esa experiencia, el equipo docente coordinó, desde el primer día, la selección de escuelas a visitar, la conformación de parejas y la producción con los estudiantes de un protocolo de trabajo de campo que consistió en visita, observación de las condiciones edilicias de accesibilidad y una entrevista a un referente escolar sobre procesos de integración. Dicho trabajo de campo implicó, a su vez, una logística de coordinación

inter-institucional para su autorización, la elaboración de guías para desgrabación, así como también de presentación de avances y de presentación final. El informe del trabajo de campo constituyó uno de los primeros avances de la escritura. En un segundo avance los estudiantes analizaron el material, seleccionaron bibliografía del programa y esbozaron el eje argumentativo del texto. Un tercer avance consistió en la selección bibliográfica, fichaje de los textos y fragmentos seleccionados. Por último, un borrador final, que se revisó en instancias colectivas e individuales, previas a la presentación final.

En el curso avanzado, el trabajo se fue elaborando a partir de las experiencias o problemáticas seleccionadas por cada estudiante, examinadas y analizadas a partir de la propuesta conceptual del programa. Los avances y borradores finales fueron revisados en instancias colectivas, en las clases. Desde el inicio, con la presentación del programa en ambos cursos, las escrituras en proceso conformaron la modalidad de trabajo obligatoria. Sin embargo, la presentación pública en la jornada constituyó una elección de los estudiantes, sujeta a la calidad lograda en la producción evaluada por los equipos de cátedra.

El programa se organizó en cuatro mesas, la primera abordó una discusión conceptual en torno a la normalidad-anormalidad; la segunda estuvo centrada en reflexiones sobre los procesos de integración educativa; la tercera se centró en la accesibilidad educativa desde la perspectiva de derechos; finalmente, la cuarta concentró los trabajos sobre vínculo pedagógico, transmisión y subjetividad, ensayando diálogos entre educación y salud mental. Fueron presentados un total de 16 trabajos. Entre los estudiantes de primer año, a excepción de un caso, mayoritariamente eligieron escribir en parejas. Los estudiantes de quinto, en cambio, tenían como requerimiento la realización de producciones individuales. El encuentro abrió con la conferencia de Sonia Luquez, quien planteó un marco para pensar las relaciones entre producciones escritas y la formación en Ciencias de la Educación, y cerró con la conferencia central de Gustavo Bombini quien, por su parte, permitió ahondar en torno a la relación escritura-subjetivación desde una perspectiva ético-política, revisando los marcos académicos tradicionales en diálogo estrecho con los problemas abordados en el curso. Les invitades permitieron, así, volver y problematizar los supuestos epistémicos de la metodología propuesta, dialogando, a su vez, la perspectiva de derechos e inclusión social en educación que busca hacer sentido en ambos programas.

En suma, la innovación pedagógica introducida consistió en crear un dispositivo de producción académica con destinación comunicativa concreta, común a dos materias. De este modo, ofreció una experiencia vivencial de formación a través de la producción compartida de textos y de la creación de un espacio de socialización e intercambio con la comunidad académica y especialistas. Dicho dispositivo ofrece mejores condiciones para la producción escrita, espacios de cooperación y de intercambios en-

tre la comunidad de escribientes, otorgando a su vez un lugar de identificación que opera como sostén del reconocimiento, necesarios para la construcción de lo común.

Bibliografía

ARNOUX, Elvira *et al.* (2002). *La Lectura y escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

FERREIRO, Emilia (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

FLOWERS, Linda y John Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En: *Los procesos de lectura y escritura I*. Colección *Textos en contextos*. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura.

MANNI, Héctor *et al.* (2005). *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Programa de Ingreso. Universidad nacional del Litoral. Santa Fe: Ediciones UNL.

RICOEUR, Paul. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (2001).

WITTGENSTEIN, Ludwig (1953) *Investigaciones filosóficas*. México: Crítica. UNAM. (1988).

Datos de la autora

Eda Carina Muñoz es doctora en Ciencias Sociales y magister en Salud Mental. Es licenciada en Enfermería y profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular ordinaria de las cátedras Problemas Biopsicológicos en Educación en la FCEdu-UNER y Enfermería en Salud Mental en la FCVS-UADER. Dirige proyectos de investigación sobre inclusión y accesibilidad educativa y proyectos de extensión en el campo de la salud mental. Ha publicado numerosos artículos sobre problemas de la Educación, de las Ciencias Sociales y del campo de la salud mental.

Lectura, escritura y formación

Sonia Luquez
UNER
sonialuquez@yahoo.com.ar

Resumen

En este trabajo comparto algunas reflexiones producidas a modo de apertura o presentación de las *vi Jornadas de Educación e Igualdad*, organizadas temáticamente en torno a la formación y las prácticas de lectura y escritura. Resultó un desafío abordar esos temas (que dan título al presente artículo) porque abundan las publicaciones, hay numerosas investigaciones desde diferentes campos disciplinares así como autores relevantes en el campo de estudio. En esa situación, que podríamos caracterizar como de exceso de escritura, es difícil decidir qué comunicar y seleccionar algo valioso de compartir en la instancia que nos convocaba. Decidí referir a experiencias de aprendizajes que fueron relevantes en mi trayecto reflexivo como docente e investigadora que se ha ocupado de las prácticas de lectura y escritura.

Palabras clave: lectura - escritura - formación - texto intentado - traducción

Reading, writing and education

Abstract

In this work I share some reflections produced as an opening or presentation of the *VI Conference on Education and Equality*, organized thematically around education and reading and writing practices. It was a challenge to address these issues (which give headline to this article) because there are many publications, there are numerous research from different disciplinary fields as well as relevant authors in the field of study. In that situation, which we could characterize as an excess of writing, it is difficult to decide what to communicate and select something valuable to share in the instance that convened us. I decided to refer to learning experiences that were relevant in my reflective journey as a teacher and researcher who has dealt with reading and writing practices.

Keywords: reading - writing - education - text attempted - translation

La invitación a conversar sobre lectura, escritura y formación me ha llevado a reconstruir, para compartir aquí, algunas experiencias de aprendizaje que fueron importantes en mi propio trayecto reflexivo sobre las prácticas de lectura y escritura. Destaco estas, entre otras posibles, por varias razones: son instancias donde fue evidente que comprendía (aprendía) algo clave respecto de la escritura y la lectura, remiten a ciertos modos de mirar esas prácticas y han sido una suerte de gran orientación tanto para abordar el trabajo con la lectura y la escritura en las prácticas de formación de los estudiantes, como para escribir y discutir al respecto de ellas.

Las sintetizaría, pues, en dos formulaciones que, creo yo, pueden ser pretextos para tematizar las prácticas de lectura y escritura en clave de la formación: *De escritores debutantes y textos intentados* y *Lectura, interpretación y traducción*.

De escritores debutantes y textos intentados

La primera tematización tiene que ver con la experiencia de investigación¹, en particular el estudio de la revisión en escrituras infantiles y las decisiones de los niños para posicionarse como revisores y editores.

Trabajar con Emilia Ferreiro implicó pensar las escrituras infantiles desde un lugar privilegiado. Si bien lo clásico en una perspectiva piagetiana es pensar críticamente el adultomorfismo, Ferreiro ha llevado a otro nivel ese precepto en sus investigaciones, al pensar cómo funciona y de qué modo ordena la producción de los objetos de estudio y de los resultados de investigación en relación con los puntos de vista infantiles y la escritura como objeto de conocimiento (Ferreiro, 2013).

En esta línea, al reconstruir el objeto de estudio «revisión de textos», problematizamos ciertas concepciones asentadas sobre esta y, en particular, las explicaciones sobre el proceso de escritura y el lugar adjudicado a la producción escrita infantil. Subyacía, en esta problematización, tanto el reconocimiento como una valoración crítica de las explicaciones provenientes de perspectivas cognitivistas que circulaban y aún circulan. Estas explicaciones, muy sustentadas en un conjunto de investigaciones realmente serias, sostenían algunas conclusiones importantes sobre la revisión: explicaciones sobre el proceso de escritura que incluían la revisión como una actividad recursiva; el planteo de que la revisión era crucial respecto de la calidad textual, y que la tarea de revisar textos era propia de los escritores expertos frente a los novatos, es decir, la modalidad del proceso de escritura y dentro de él la revisión, permiten establecer diferencias entre escritores expertos e inexpertos (o novatos).

Las escrituras infantiles, en estos estudios, son abordadas en las combinaciones antes planteadas y esas investigaciones generalmente incluyen, además, la comparación de las producciones de escritores expertos con las de inexpertos. ¿Qué era lo que estas perspectivas no consideraban? Pues, justamente, aquello que resulta uno de los aportes centrales de la perspectiva psicogenética de la apropiación de la escritura: el punto de

¹ Refiero a mi tesis de Maestría que realicé en México entre 2000 y 2003, bajo la dirección de la Dra. Emilia Ferreiro.

vista del sujeto en clave de las conceptualizaciones infantiles sobre la escritura como objeto cultural.

Así pudimos diferenciar preguntas tales como ¿los niños saben o no saben revisar convencionalmente? ¿Cuáles son las diferentes capacidades de producción escrita en escolares de diferentes grados?, respecto de otras que nos interesaban más y que resultaron de mayor valor heurístico: ¿Cómo conceptualizan los niños las tareas de revisión? ¿Qué sucede si la situación propuesta a los niños no replica el proceso de escritura experto sino que se centra en la revisión como tarea? ¿Y si el texto a revisar es una historia tradicional?

En la formulación de esas preguntas operan ciertos desplazamientos: primero, poner en valor el punto de vista del sujeto, en este caso, imaginar a los niños como revisores y darles la tarea de revisar un texto es equivalente a la idea inaugural de Ferreiro cuando les propone escribir lo que aún no saben escribir convencionalmente. En segundo lugar, considerar la tarea de revisión en clave de las prácticas sociales de lectura y escritura y de un quehacer de los sujetos involucrados en la producción de lo escrito (lo que implicó buscar información sobre prácticas de editores y revisores, sobre cómo se establecen los textos y las tareas del revisor en los orígenes del código y a lo largo de la historia de la cultura escrita libresca y los posibles cambios en prácticas lectoras y escritoras con las pantallas).

Estas asunciones resultan centrales para no hacer una lectura normativa de las producciones escritas infantiles y, en este sentido, se acuña la noción de *escritores debutantes*, como una categoría que busca poner en primer plano lo que sí pueden hacer los niños con ciertas escrituras y en ciertas condiciones. En este sentido, lejos de la idea de contraponer escritores expertos e inexpertos, consideramos que todo escritor es alguna vez un *escritor debutante*, siempre hay algo para hacer por primera vez y hay algo nuevo por saber en relación con leer y escribir.

Resulta importante no confundir estas reflexiones con una simpatía hacia «lo infantil», que reproduciría cierto menosprecio. La intención ha sido habilitar una actitud teórico-epistemológica, más aún, una sensibilidad particular hacia esos puntos de vista habitualmente devaluados. Me gustaría pensar que se acerca a lo que sostiene Pierre Bourdieu en «El espacio de los puntos de vista» (1998: 9-10), en tanto se trata de abandonar el punto de vista único, dominante, en el que se sitúa el observador y dar lugar a la representación compleja de los diversos puntos de vista, con las dificultades y desafíos que supone para el analista dar cuenta de las perspectivas de los escritores debutantes, las posiciones que asumen y sus interpretaciones de ciertas prácticas sociales.

El otro dato clave que quisiera destacar especialmente para esta presentación es que si escribir es un proceso, hay textualizaciones, en plural. Las prácticas escolarizadas, y también las académicas, claro está, priorizan la escritura terminada, la versión final podríamos decir. Sin embargo,

el *texto intentado*, que no coincide con el texto final o con el fijado convencionalmente como el mejor logrado; es el que permite comprender los procesos de construcción involucrados, las búsquedas de los escritores. He aquí un punto fundamental para comprender la distancia entre evaluar la escritura e investigar la escritura, pero no solamente, también resulta central para enseñar a leer y escribir porque los textos intentados son los que permiten construir conocimiento, conceptualizar esas prácticas, es decir, saber leer y escribir pero también *saber acerca de lo que se sabe* (la diferencia entre tener éxito y comprender, diría Piaget).

Cito de forma recurrente a Claire Blanche-Benveniste (1998) pues me resulta reveladora su afirmación cuando compara la tarea de los filólogos que estudian manuscritos antiguos y la de los investigadores que transcriben las producciones infantiles. Dice así:

Los textos que redactan los escolares están, desde ciertos puntos de vista, en la misma condición que los textos antiguos: no son interpretables si no se les establecen las normas modernas de escritura. Pero para establecer estas normas, es necesario hacer, como en el caso de los filólogos, una apuesta optimista sobre la coherencia de los textos. (Blanche-Benveniste, 1998: 138)

Justamente, habilitar situaciones como la que hoy nos convocó² a exponer nuestras escrituras es, sin duda, hacer una apuesta optimista respecto de las posibilidades de comunicar experiencias de formación mientras están sucediendo.

Paula Carlino (2012) sostiene que una de las cosas que hacen los profesores universitarios que siguen enseñando a leer es tender puentes entre la cultura de los estudiantes y las distintas culturas académicas:

como estudiantes, estos docentes enseñan, junto a los contenidos que imparten, a leer como miembros de sus comunidades disciplinares: enseñan a identificar la postura del autor y las posiciones que se mencionan de otros autores, desarrollan la historia o el contexto de estas posturas, alientan a reconocer cuál es la controversia planteada, cuáles son las razones que esgrime el autor del texto para sostener sus ideas, y finalmente ayudan a evaluar estos argumentos a la luz de los métodos propios de cada área del saber. (Carlino 2012: 7)

La cita previa nos permite ubicar lo que ustedes —estudiantes— han transitado de manera recurrente a lo largo de la cursada, en las cátedras y los espacios del plan de estudios. Y quisiera decir que ahora estamos en otra escena, que es una vuelta de tuerca sobre las experiencias del escribir y del leer académicos ya conocidas, ya transitadas y en ese movimiento apropiadas.

A lo largo del trayecto de la carrera leemos y escribimos, de diferentes maneras: tomamos apuntes, hacemos síntesis orales o escritas de las lecturas, leemos a otros, leemos lo que escribimos. Sin duda somos lectores y escritores, pero este ejercicio de los roles no lleva de suyo, en el sentido de que no implica, directamente, la reflexión sobre las prácticas mismas. Los docentes, como dice Carlino, hacen o no para que las situaciones incluyan

² Las VI Jornadas Debates sobre Educación e Igualdad: comunicación de trabajos finales en educación, discapacidad y vínculo pedagógico

o no el trabajo sobre la lectura y la escritura, promueven o no ciertas exploraciones, dan lugar o no a ciertas relaciones con los saberes, pretenden o no la problematización y el debate.

En este caso la situación, presentar lo escrito a un auditorio de la comunidad académica, y el género discursivo, escritura de un *paper* que será leído o presentado; plantean otra experiencia para los estudiantes-escritores, diferente de la instancia de evaluación más habitual del examen parcial o final, domiciliario o presencial. En efecto, se genera otra práctica de escritura donde, y esto quiero destacar, la revisión cumple un papel fundamental: la adecuación de la textualidad a los destinatarios, su comunicabilidad, su precisión, todas esas búsquedas dan lugar a un proceso de escritura con sucesivos textos intentados hasta la última versión escrita, que sin embargo no es la última versión pues resta la presentación.

También, si aconteció que han escrito en parejas o en grupos, si el texto ha sido revisado por los docentes; la escritura se vuelve una instancia compartida en varios niveles, con todo lo que ello implica y supone: tomar decisiones y proponer, textualizar con otro y dialogar con otro sobre lo escrito, y poner, sacar, mejorar, cambiar, leer varias veces, seleccionar qué citar, en fin, una serie de actividades que van mostrando las diversas interpretaciones y usos de los textos leídos, de la teoría. Se teje así una trama donde se está obligado a explicitar y argumentar.

Me parece de gran interés justamente esta configuración. La situación fue planificada como una instancia en la que comparten sus trabajos estudiantes de primer año y de cuarto año, profesores, ayudantes, investigadores. Todos nos involucramos en el trabajo de la escritura y tuvimos que pensar qué comunicar en nuestra presentación. Si bien algunos podemos ser considerados expertos y otros se pensarán como nóveles en estas prácticas, lo central aquí es el intercambio y, parafraseando nuevamente a Carlino (2012), poder transitar esta tarea común desde dos referencias que nos nuclean: los obstáculos y las bienvenidas.

Lectura, interpretación y traducción

Hablamos de la revisión en relación a las prácticas de lectura y escritura académicas o, como preferimos decir en el título, relativas a la formación. Quisiera traer a colación también el quehacer del traductor porque la traducción cruza las lecturas y las escrituras; como dice George Steiner (1995), *está implícita en todo acto de comunicación*.

¿Qué sería traducir? La idea de traducción como directamente «pasar» de una lengua a otra es una idea ingenua por varios motivos. Jorge Luis Borges decía irónicamente que había dos formas de traducir: la literalidad y la perífrasis.³ Y que ambas traicionan el original, es decir que para Borges «traducir es traicionar», tanto si la traducción es literal, fiel al original, o por el contrario, se condice por completo con una re-escritura. Sostiene que quien conoce la lengua y la cultura de origen del autor de la obra traduce mejor y que siempre es mejor considerar la obra que el autor como

³ Suzanne Jill Levine en Borges sobre la traducción. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 1, 2012, pp. 9-39.

criterio para decidir. En fin, que la traducción promueve el debate sobre la interpretación y, en verdad, no hay una teoría acabada de la traducción porque cualquier teorización se enfrenta a las tensiones, casi aporías, que señalara con sagacidad Borges.

Paul Ricoeur (2005), por su parte, sostiene que quien traduce decide, produce otro texto que mantiene una relación siempre problemática con el original. Problemática porque es feliz e infeliz a la vez. Este autor define a la traducción desde lo valioso del quehacer mismo, que implica el trabajo con la rememoración y el recuerdo (que permite emparentar) y con la resistencia (que pone en primer plano la diferencia). Otras cuestiones que plantea dan cuenta de una teoría de la interpretación y de la lectura construida en la reflexión sobre el trabajo de la traducción. Y este trabajo, este quehacer, es el que vale finalmente: la traducción existe, se traduce y se revisa lo traducido, se vuelve a retraducir, se discute la traducción.

Lo que nunca se logra en ninguna traducción es atrapar el sentido del original, no hay identidad posible, pero esto sucede porque el sentido no es sino producción de sentido, en palabras de Ricoeur, *construcción de lo comparable*.

Y de algún modo, los quehaceres de la escritura se podrían pensar también en esa configuración, que no es identidad, tampoco imposibilidad, más bien otra cosa. Tal vez: traición, apropiación, reescritura, interpretación.

Me explico. La traducción, como quehacer y como reflexividad sobre la complejidad de toda interpretación, me parece, tiene un parecido de familia con la revisión. El trabajo de la construcción de lo comparable y la presunción de que todo texto es un texto intentado remiten a juegos del lenguaje que comparten un énfasis en las prácticas y en los puntos de vista subjetivos, más que en los escritos como productos textuales.

Encuentro una familiaridad potente entre la idea de texto intentado y la de construcción de lo comparable en tanto son categorías que refieren a la producción de sentidos y nos enfrentan con la duplicidad (existe la posibilidad de malentendido tanto como la posibilidad de la traducción feliz), con la extranjería (la diferencia) y con la problemática construcción de lo común. Todo ello, me parece, requiere un trabajo subjetivo, es decir, no solo hay requerimientos cognitivos, no simplemente hay que consolidar interpretaciones válidas sino que esa tarea pareciera ser la de constituirse en intérprete y lector. En ese trabajo subjetivo podemos encontrar un lazo entre lectura, escritura y formación.

Bibliografía

BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.

BOURDIEU, Pierre (1993). El espacio de los puntos de vista. En: Bourdieu, Pierre (director). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CARLINO, Paula (2012). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. Disponible en: <https://sites.google.com/site/giceolem2010/universidad>

FERREIRO, Emilia (2013). El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito. Textos de investigación. México: Siglo XXI Editores.

JILL LEVINE, Suzanne (2012). Borges sobre la traducción. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, núm. 1, 2012, pp. 9-39. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2010/201024387002.pdf>

RICOEUR, Paul (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós.

STEINER, George (1995). *Después de Babel*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Datos de la autora

Sonia Liliana Luquez es profesora en Ciencias de la Educación (FCedu-UNER) y magister en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN) México.

Es profesora en la cátedra Psicología Educacional II, de los Profesorados de Educación Primaria, de Educación Primaria con Orientación Rural, de Nivel Inicial y de Nivel Inicial con Orientación Rural (FHAyCS-UADER). Profesora en las cátedras Teorías de la Educación (Plan 1985) y Seminario de Educación Especial (Planes 2012) de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación (FCedu-UNER).

Formación docente, escritura y subjetivación¹

Gustavo Bombini
UBA
gbombini@gmail.com

Resumen

Hemos hablado mucho —desde los 90— de la escritura como proceso, pero hablamos de la escritura como proceso en términos micro, de hacer un borrador y después revisarlo; es decir, en un sentido restringido, como proceso cognitivo y en la dimensión exclusivamente lingüística. Sin embargo, en un sentido más amplio, hay otra idea de proceso —que yo llamaría proceso cultural— que es el modo en que el sujeto va construyendo su relación con la escritura. Y precisamente en esa perspectiva la escritura puede ser pensada como proceso de producción de subjetividad. Esto es, quien escribe puede sentirse él mismo sujeto de la escritura, sujeto que puede abordar la escritura, construyendo una confianza en su relación con la cultura escrita. Ahí hay una cuestión clave, que alguien podría llamar *actitudinal*, que no es técnica, que tiene que ver con cómo el profesor, como mediador de la relación del estudiante con la cultura escrita, se hace cargo del proceso con todos sus momentos, es decir, *no se saltea ningún paso*, porque donde nos salteamos un paso es donde el otro queda indefenso, en desventaja.

Palabras clave: proceso de escritura - subjetivación - práctica cultural - zona de pasaje

¹ Conferencia de cierre de la *VI Jornada Debates sobre Educación e igualdad: comunicación de trabajos finales sobre educación, discapacidad y vínculo pedagógico*, llevadas a cabo el 16 de noviembre de 2017, en la sede de AGMER, Laprida 106 (Paraná), realizadas en el marco del Proyecto de Innovación e Incentivo a la Docencia «Escritura académica y prácticas de interlocución en la formación de grado en Ciencias de la Educación» de la FCEdu, Convocatoria 2017 de la Secretaría Académica de la UNER.

Teacher education, writing and subjectivation

Abstract

We have spoken a lot —since the 90s— about writing as a process, but we speak of writing as a process in micro terms, like making a draft and then reviewing it; that is, in a restricted sense, as a cognitive process and in the exclusively linguistic dimension. However, in a broader sense, there is another idea of process, which I would call the cultural process, which is the way in which the subject builds his relationship with the writing. And precisely in that perspective writing can be thought as a process of subjectivity production. That is, those who write can feel themselves subject of writing, a subject that can approach writing, building a trust in their relationship with written culture. There is a key question, that someone could call attitudinal, that is not technical, that has to do with how the teacher, as mediator of the student's relationship with the written culture, assumes the responsibility of the process with all its moments, that is to say, no step is skipped, because where we skip a step is where the other is helpless, disadvantaged.

Keywords: writing process - subjectivity - cultural practice - passage zone

Buenas tardes a todos, a todas, gracias por esta invitación, por este contexto, por estar otra vez en la ciudad de Paraná, que es una ciudad con la que tengo una relación de muchos años vinculada con cuestiones más personales y también institucionales, académicas.

Empiezo por una referencia autobiográfica. Uno llama la segunda carrera a esa que creía que iba a estudiar durante toda la vida y al final estudió otra. Yo siempre dije que iba a estudiar arquitectura, así que mi segunda carrera es arquitectura. Pero pasó que siendo al fin profesor e investigador, las dos cosas a tiempo completo, ahí, en ese «entre», entre la enseñanza y la investigación, educación empezó a ser *mi* segunda carrera, o mi segundo campo de interés. Quienes venimos de las disciplinas, de la historia, de las letras, de la filosofía, tenemos muchos prejuicios respecto de las Ciencias de la Educación: decimos que los de esa carrera son generalistas, *todólogos*, que parece que lo saben todo; y es tremendo ver que esos prejuicios, según pasan las décadas, se siguen sosteniendo. Cuando yo empecé a cursar para el doctorado, seminarios y cursos de Ciencias de la Educación, primero pensaba que tenía que conocer «el discurso del enemigo», «únete a él discursivamente», me dije; pues pensaba que cuando hablaba frente a alguien de Ciencias de la Educación, yo no tenía el saber técnico de ese campo. Esto se resuelve de una mejor manera en estos tiempos, pensando interdisciplinariamente, y para mí, las Ciencias de la Educación fueron mi primer paso en la posibilidad de pensar interdisciplinariamente, ya no desde el prejuicio disciplinario.

En muchos espacios se puede producir este diálogo de mutuo aprendizaje pues, por fin, los que provenimos de las disciplinas compartimos cierta condición de pedagogos, de hacedores de un cierto tipo de práctica. Yo, desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura, a partir de cierta especificidad que es lo discursivo, trabajando con la oralidad, la lectura y la escritura, es que empiezo a pensar transversalmente cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico, pero que reconocen en la lectura y la escritura una cierta encarnadura; aquellas cosas que *encarnan* en la lectura y la escritura (y podemos decir que todo encarna en la lectura y la escritura; sin la lectura y la escritura no habría enseñanza, no habría transmisión, no habría dispositivos pedagógicos, no habría tareas). Todo es la lectura y la escritura, y ahora, además, la multimodalidad se suma, como los modos de transmitir y producir saberes que no son lingüísticos.

Alguien en el *Facebook* de Daniel Cassany, un especialista en temas de escritura muy difundido en el ámbito hispánico y que es catalán, se preguntaba si antes los estudiantes universitarios leían y escribían bien, y ahora leen y escriben mal. Yo contesté que es improbable e improbable que haya existido una edad de oro de la lectura y la escritura. Cualquier nostalgia de algo más o menos desconocido es, por lo menos, un anacronismo, sino una ficción de que hubo un tiempo en el que los estudiantes leían y escribían mejor. Los de los 50, los de los 60, los de los 70, o los de los 30; la verdad, no sé. Es decir, cualquier reminiscencia respecto de una

edad de oro en cualquier campo es hacer una comparación anacrónica. No tiene sentido comparar. Y en todo caso, yo creo que si hay algo del orden del déficit que se detecta, en realidad tiene que ver con que se escribe más. Como se escribe más, como hay más demanda de escritura, hay más posibilidades de detectar que ahí hay problemas. Me parece que tiene que ver con eso y con una visibilización que hace también a la construcción de una agenda. Y es el tema de la escritura en la universidad el que se ha instalado en la agenda universitaria desde los años 90, con más fuerza en las últimas décadas. Y yo postulo que hay distintos modos de construir esta agenda.

Miraba el programa de esta Jornada, el proyecto de investigación que me pasaron, pensaba en algunas cosas que hemos desarrollado, en otros debates, en otros colegas, en otros espacios, y cómo se va instalando este tema como parte de la agenda universitaria, ¿por qué nos interesa hoy, acá, hablar de este tema y desde qué lugar queremos hablar de este tema? Hay distintas maneras de construir esta agenda y esas distintas maneras confrontan, son diversas y quizás parten de concepciones distintas de lo que es la lectura, la escritura, de lo que es la práctica pedagógica y de lo que son los sujetos en la práctica pedagógica. Por eso, esta cuestión de la construcción de subjetividades tiene que ver con qué posicionamiento tomamos respecto de la lectura y de la escritura y, diría, de las prácticas de la lectura y de la escritura. En esas prácticas y en esas didácticas de la lectura y de la escritura se definen también modos de construcción de la subjetividad y de la subjetividad docente, de una posición profesional.

Entonces, yo puse algo en el *Facebook*, donde decía que para mí las edades de oro no existen, que en todo caso el problema con la lectura y la escritura se torna visible porque le damos visibilidad y lo ponemos en la agenda. Cuando dije los 90, me refería al contexto de ese primer ciclo de las políticas neoliberales (hoy asistimos al segundo), políticas de recorte del presupuesto universitario que tensionan con la tradición argentina del ingreso masivo a nuestras universidades única, quizás solo comparable con México, en cuanto a su capacidad de inclusión, a la idea de que los sectores sociales ingresan a la universidad, muy reforzado esto en las últimas décadas con la creación de nuevas universidades y con un programa político que apunta a que todos los sectores de la sociedad accedan a la universidad, tengan ese derecho, al menos. Evidentemente una concepción política inclusiva, que imagina que todos tienen ese derecho, ha de tener algún impacto pedagógico, digo, no podemos seguir repitiendo la fórmula del CBC² de la UBA del año 1984.

Cambiaron las condiciones materiales, tecnológicas, socioculturales de la lectura y la escritura. Leemos y escribimos de otra manera que cuando yo era estudiante. Eso evidentemente tiene un impacto en las prácticas sobre el cual hay que pensar. Entonces, en los 90, el modo de construcción de agenda estuvo apoyado fuertemente en el argumento del déficit. Muchas investigaciones hechas por colegas del campo de la lingüística,

² CBC es el Ciclo Común Básico y constituye el primer año de todas las carreras de la Universidad de Buenos Aires.

dedicados a las cuestiones de la lectura y de la escritura usaron, o pusieron al servicio en esas investigaciones, las propias categorías descriptivas del campo de la lingüística para describir los déficits que los sujetos reconocían en sus prácticas. Es decir, *problemas con la cohesión*, *problemas para sostener un tema a lo largo del texto*, ya no eran solo problemas normativos, de ortografía, algunos sintácticos, de concordancia, sujeto-verbo, plural-singular, no eran solamente esos problemas, sino problemas más estructurales del texto. Entonces, muchas investigaciones se dedicaban a recoger como corpus las escrituras de los estudiantes y uno se cansaba de escuchar ponencias que se referían a los déficits del otro, y todo dicho en un lenguaje muy técnico. Frente a esa perspectiva, tan apoyada en esta idea de que investigar es hacer descripciones de los déficits, hay una respuesta política que es remedial, es decir, se ha detectado una patología que en la escritura hay que atacar con algún tratamiento, alguna terapia didáctica. Entonces ahí vienen todas las propuestas de carácter remedial, que son respuestas técnicas, es decir, «si te falta cohesión, entonces te vamos a dar unos ejercicios de cohesión y vas a escribir bien la cohesión». Es todo como un «resultadismo» en la concepción de la lectura y la escritura. Esa es un poco la agenda que se construye a partir de los años 90 y continúa en los 2000, y que aparece fuertemente bajo el rótulo muy instalado de *alfabetización académica*. Fíjense en la palabra *alfabetización académica*: la van a escuchar porque hay incluso materias en los institutos terciarios que se llaman así. Berta Braslavsky, una especialista en alfabetización, estaba un poquito fastidiada y decía «si todo es alfabetización, nada es alfabetización», porque estaba también la alfabetización digital, etcétera.

Ahora, la palabra alfabetización ya carga con un estigma porque, claro, hay un analfabeto, alguien que parece que de la nada va a recibir dosis de discurso académico. No tenía nada y lo vamos a enriquecer con discurso académico, porque está analfabeto. Como si el discurso académico en su producción no fuera parte de una secuencia de trabajo con el discurso, que va desde otros usos hacia la construcción del discurso académico. Como si el discurso académico estuviera fuera de todo contexto. Y a ese sujeto le dan dosis de formato de monografía y a partir de esto se espera que produzca y que lo haga rápidamente. Produce a partir de una confianza repentina de que él puede hacer lo que antes no podía; y de pronto puede, en un curso de cuatro semanas, de ocho semanas, de tres meses, como son algunos cursos que tienen el carácter propedéutico: «te enseñé a hacer monografías en el ingreso a la universidad para que, a partir de ahí en adelante, sepas hacer monografías». Como si la práctica de la escritura no estuviera directamente vinculada con la apropiación de conocimiento, como si fuera algo meramente técnico, estructural. Entonces, pareciera que fuera lo mismo en la cursada de la carrera de Ciencias de la Educación, por ejemplo, hacer una monografía sobre economía de la educación que hacer una sobre pedagogía crítica o escribir una investigación de corte etnográfico que una investigación historiográfica.

O sea, Adriana Puiggrós no escribe igual que María Teresa Sirvent, escriben distinto, escriben de otra manera, narran de otra manera, procesan la información de otra manera, ¿qué formato estandarizado de monografía cabría para esas escrituras?

La construcción de la escritura está vinculada con una dimensión epistémica. Es decir, que en la escritura misma hay construcción de conocimiento, porque sino estaríamos partiendo de una concepción muy básica del proceso de escritura, según la cual las ideas estarían en la cabeza y yo las vuelco en el papel; es una frase común, escolar, pero también universitaria. «Bueno, si ya tenés tus ideas, ahora solo te queda volcarlas en el papel», así como si se cayera el agua de una jarra, vuelco las ideas. Las ideas son la escritura, las ideas se construyen por la escritura. Esto no va en desmedro de la oralidad, porque la oralidad también es un lugar de construcción de conocimiento. Se trata de discutir esta idea simplificadora de la escritura como mera transcripción de unas ideas que la preceden.

Hace poco, trabajábamos con nuestro equipo en una sistematización de unas prácticas de escritura desarrolladas por los estudiantes de Letras en el marco de un seminario. Yo había propuesto: «Bueno, sobre los registros que hicieron de las prácticas —texto uno— van a escribir una suerte de ensayo —texto dos—». No estuve presente en el encuentro siguiente y cuando volví el grupo había inventado la idea del *texto cero*, que era la oralidad: todo lo que veníamos discutiendo oralmente era parte del amasado de esos registros que a su vez iban a dar por resultado ese ensayo. El *texto cero* me parece interesante porque de este modo le estamos dando importancia a la oralidad.

El valor atribuido a la escritura tiene que ver con algunas convenciones de transmisión del conocimiento en el medio académico. Aunque una ponencia es, en principio, un texto escrito (que se envía con anterioridad a un evento académico para que sea aceptado), cada vez más frecuentemente se solicita en esos eventos que las ponencias no sean leídas sino comentadas. Eso a mí me cuesta especialmente porque cuando escribo una ponencia lo hago convencido de que está tan bien escrita que vale la pena ser leída y entonces me dicen «no, pero tenés solo diez minutos» y yo lucho contra esa restricción y entonces leo rápido, no puedo cortar el texto, porque lo escribí pensando que iba a ser leído en voz alta, incluso porque ya tenía unas marcas de oralidad, o de puesta en escena, que yo las pongo en juego dentro del texto, incluso con algunos momentos humorísticos con los chistes, con diversas estrategias a las que uno va recurriendo, imaginándose que puede decaer la atención del auditorio, que es lo que puede estar ocurriendo ahora mismo.

Entonces, lo que digo es que no existe la posibilidad de un entrenamiento en la escritura *a priori* de la propia práctica de apropiación del conocimiento. Si no hay conocimiento a la vista, el discurso del subcampo de conocimiento del que se trate, dentro de un área disciplinaria, no hay posibilidades de estar pensando en el formato de la escritura, salvo

en un extremo de estandarización, que va a dar lugar a esas escrituras anodinas, poco atractivas, que suelen ser las escrituras de los académicos. No queremos formar futuros intelectuales, pedagogos, profesores, que además de todo, desarrollen una escritura anodina. No quisiéramos fomentar lo anodino en la práctica de escritura. Estas corrientes de alfabetización académica tan estandarizadas deciden cuáles son los límites, cuáles son los géneros posibles en la escritura académica; y resulta que son muy pocos los géneros de escritura de la escolarización académica: la monografía, la respuesta del parcial, el informe, se acabó. ¿Hay alguno más? No hay tantos más. Luego está la tesina, la tesis o el trabajo integrador, pero esos son del final. Los del proceso de formación inicial son esos textos más breves.

Y sobre estos géneros más breves me gustaría contar algunas experiencias. Ocurre a veces que después de haber corregido un trabajo uno lo lee y dice «pero no estaba tan mal el texto, ¿por qué dijeron que estaba tan mal si no estaba tan mal?».

Sucedió hace muchos años, en un postítulo de Literatura Infantil que era una línea de capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a la que asistían maestros y profesores de inicial, primaria y secundaria. Pedimos una escritura de algo que se parecía a una pregunta de parcial —no una monografía— para dar cuenta de la lectura de cuatro textos teóricos sobre literatura infantil, algo descriptivos y con alguna sofisticación. Cuando nosotros recibimos esa primera evaluación, que la gente la hacía en su casa, con los libros a la vista, veíamos unas escrituras con dificultades. Sobre todo, en esos trabajos aparecían unas citas que eran de los textos que había que leer, pero los textos parecían como deshilachados. En un momento uno no sabía si el que hablaba era el alumno o Teresa Colomer, la autora.

Enseguida dijimos: «No saben citar, faltan los entrecomillados», así empezamos. Pero luego nos dimos cuenta de algo: en la apropiación de las citas, en la selección de los fragmentos transcritos en los trabajos se evidenciaba que se estaba haciendo una buena lectura de la bibliografía. Las citas elegidas eran las citas que correspondían a la cuestión conceptual que nosotros queríamos que ellos rastrearan en los cuatro textos. Seleccionaban bien, esto les puede pasar a ustedes como estudiantes, me puede pasar a mí. Seleccionamos bien, es como si fuera el borrador al que le falta una vuelta más. Venía crudo, pero el crudo era en sí mismo correcto.

Era la primera experiencia de maestros que se han formado en otro tiempo, de otra manera, en donde seguramente la demanda de escritura no existió. ¿Qué hicimos nosotros para enseñarles a escribir? Nada. Les dijimos que lean y escriban. Nos salteamos un paso; y muchas veces nos salteamos un paso: creemos que porque nosotros escribimos los otros escriben. Después reformulamos el programa, destinamos unas horas de los módulos teóricos para que hubiera un módulo de acompañamiento de escritura, con unos profesores específicos para eso.

Pero la cuestión relevante es la mirada productiva sobre el texto, que formalmente tenía dificultades. Es decir, decidir leer estos textos en clave productiva no era un acto de demagogia de la coordinación, era entender que ahí hay un proceso de construcción. Y si el alumno pudo leer y seleccionar bien las citas dio un paso, y yo tengo que reconocer ese paso, ponerle un valor a ese paso. No decir que le falta el siguiente; en todo caso, preocuparme por qué tengo que hacer yo para que el siguiente paso pueda existir.

Hemos hablado mucho —desde los 90— de la escritura como proceso, pero hablamos de la escritura como proceso en términos micro, de hacer un borrador y después revisarlo; es decir, en un sentido restringido, como proceso cognitivo y en la dimensión exclusivamente lingüística. Sin embargo, en un sentido más amplio, hay otra idea de proceso —que yo llamaría proceso cultural— que es el modo en que el sujeto va construyendo su relación con la escritura. Y precisamente en esa perspectiva la escritura puede ser pensada como proceso de producción de subjetividad. Esto es, quien escribe puede sentirse él mismo sujeto de la escritura, sujeto que puede abordar la escritura, construyendo una confianza en su relación con la cultura escrita. Ahí hay una cuestión clave, que alguien podría llamar *actitudinal*, que no es técnica, que tiene que ver con cómo el profesor, como mediador de la relación del estudiante con la cultura escrita, se hace cargo del proceso con todos sus momentos, es decir, *no se saltea ningún paso*, porque donde nos salteamos un paso es donde el otro queda indefenso, en desventaja.

Una colega que trabajaba en una universidad pública con el tema de los ingresantes y que también es profesora de secundaria, traía a cuento que, en la escuela secundaria, algo que se llama una monografía puede ser un *copy-paste*, un montaje. Esto no es para hablar mal de la escuela secundaria, al contrario. Eso en la escuela secundaria es posible, acaso porque el profesor tampoco da esa relevancia a determinadas convenciones que los universitarios sí le damos. Entonces, una monografía puede ser un *copy-paste* que usa como principal fuente a internet, acaso cruzado con algún libro de texto, con algo que dijo la profesora en las clases y algún dato que apareció por otro lado. Con eso hago la monografía y apruebo la monografía. Las citas quizás están más o menos completas o incompletas, no se siguió la convención de la itálica, la bastardilla, la negrita, según si es un artículo, si es un libro, esas cosas que nosotros bien sabemos. Es decir, las normas APA no están ahí a la vista y al estudiante secundario le va bien; es un excelente alumno y quizás escribe en letra manuscrita y le corrigen ese manuscrito. Ese mismo alumno, solo unos pocos meses más tarde —o sea de diciembre a marzo—, hace lo mismo y no le va bien. Entonces es ahí cuando hablamos de articulación entre niveles.

En el libro *Leer y escribir en las zonas de pasaje*, que coordinamos junto con la profesora Paula Labeur para tratar de entender una lógica más compleja que lo meramente propedéutico, inventamos este concepto de zonas de pasaje y para afirmar que ese pasaje no se reduce a unos pocos

meses (o acaso semanas) del ingreso. Es algo que empieza cuando ese estudiante que está en la secundaria comienza a escribir sus monografías *copy-paste*: ahí empezó la *zona de pasaje*; cuando, mientras estaba escribiendo la monografía, dijo: voy a estudiar Arquitectura o Letras. Ahí empezó, porque empezó a representarse esa expectativa de futuro. Quizás no hay ningún universitario en su familia, como es mi caso. Quizás había un tío por ahí que empezó la universidad y no la terminó, como es mi caso, pero que era profesor de matemáticas sin haber terminado de estudiar ingeniería.

Ahí empieza a configurarse algo, ahí empieza la *zona de pasaje*. ¿Con qué? No con la escritura, sino con representaciones acerca de quién voy a ser yo ahí, por ejemplo, representándome a mí mismo como alguien que va a enseñar, entre una madre que enseñaba a leer y a escribir a niños de primer año en una escuela urbano marginal y el tío que en la mesa del comedor tenía a los alumnos que se llevaban materias, ahí entre medio se va configurando algo del orden de la relación con el conocimiento, con la enseñanza y con la escritura.

Veamos la escena inaugural, el ingreso. El otro día una profesora universitaria me decía: «Los acompañan los padres a la puerta de la facultad ¡no les da vergüenza!». Los padres de los de primer año están cerca porque el *pasaje* se da de otra manera: para la familia de ese estudiante, primera generación de universitarios, la primera clase en la universidad forma parte de un acontecimiento muy relevante. El joven o la joven comienza el curso propedéutico o de *nivelación, ambientación*. La nivelación es una perspectiva disciplinaria y cognitiva; parece suponer que hay unas cabezas que están por debajo de otras cabezas y vamos a poner a todas las cabezas en el mismo nivel, porque pareciera que si está nivelado es más fácil dar clases. Ahora bien, ¿quién dijo que lo homogéneo es una ventaja? Acaso lo heterogéneo sea una ventaja. En efecto, creo que no hay pedagogía que no sea de la heterogeneidad. La homogeneidad es un mito. La nivelación es como una suerte de nostalgia de la homogeneidad, que puede restaurarse en seis semanas.

Para el curso de ingreso en la Universidad de San Martín (UNSAM) habíamos encontrado una revista que ahora ya no se publica, que se vendía también en los quioscos y que se llamaba *Nómada*. La dirigía un poeta importante, Jorge Boccanera. Era una revista cultural y de divulgación científica, en tanto no solo había notas vinculadas con el campo del arte o la literatura, sino que siempre había una entrevista a un bio-tecnólogo o alguien de las carreras duras de la Universidad. Se generaban ese tipo de entrevistas que son como un ensayo, que no son pregunta-respuesta sino un texto que arma el entrevistador.

Decidimos dar en el curso de ingreso a cada ingresante, como propiedad personal, tres ejemplares de la revista para trabajar sobre diversos artículos. Esos textos eran de divulgación, estaban avalados científicamente porque era una revista universitaria que ponía en vidriera la producción académica, precisamente. Esa fue una decisión en términos de proceso

cultural: tomar contacto con una revista cultural era para los estudiantes una novedad. Nunca habían tenido en sus manos una revista cultural, ¿por qué habría de ser así?

De esta forma, llegaba esa revista a los hogares de los estudiantes de barrio del conurbano y también en la casa era una novedad que se manipulara una revista cultural; y por eso decimos que ingresar a la universidad forma parte de una *zona de pasaje* donde también está involucrado el entorno familiar. Porque esos padres que van a buscar a los chicos a la salida del curso de ingreso, y a nosotros nos parece ridículo, están celebrando, están mostrando la relevancia que tiene ese hecho cultural que es que ese joven sea el primero de la familia que accede a los estudios superiores. Eso es una señal política.

Fuimos, por pedido de una colega pedagoga que nos invitó, a armar el curso de ingreso de la Universidad Metropolitana para la Educación en el Trabajo (UMET) que es una universidad privada pero que pertenece al gremio de los trabajadores de edificios, que el ex presidente de Brasil, Luiz Ignacio Lula da Silva, inauguró porque era la universidad de los trabajadores. Ahí hicimos la primera versión del curso de ingreso. Ahí propusimos lo mismo: darle en propiedad a cada alumno tres ejemplares de *Caras y Caretas*, la revista de la Fundación Octubre, que llevan adelante María Seoane y Felipe Pigna. Hicimos el mismo proceso que en *Nómada* y apareció otra vez la cuestión de las condiciones materiales. Ahora tenemos en San Martín esa revista virtual hermosa que se llama *Anfibia*, que es muy buena y donde hay una escuela de escritura ensayística. Ahora vamos a hacer el curso de ingreso con *Anfibia*, en vez de *Nómada*, para ver ese género, crónica, para que a la vez los chicos trabajen en la virtualidad. Tiene como un doble sentido, porque no tenemos *Nómada* entonces vamos con *Anfibia*.

Digo otra vez, lo central de estas decisiones pedagógico-políticas es la cuestión de las condiciones materiales y de la relación simbólica con el objeto libro, la valoración.

Si realmente queremos defender esas políticas, si estamos del lado de esas políticas y no de las otras, hagamos política lingüística en los cursos de ingreso a la universidad. Cuando creemos hacer un uso neutral del poder que tenemos los docentes respecto de la sanción de la lengua del otro, podemos estar desarrollando prejuicios lingüísticos, o reforzándolos, y estigmatizando la lengua del otro. Y ahí tenemos un problema: el problema del fracaso lingüístico tiene que ver con la mayor o menor distancia que los chicos, de acuerdo con su procedencia social, tienen en relación con el estándar escolar. Quienes estamos más cerca del estándar de lengua escolar somos las clases medias, los que están lejos son las clases altas, porque ya los vemos que no saben hablar, ya los tenemos a la vista todos los días, pero de ellos no nos ocupamos porque son poquitos, tienen mucho poder pero son muy poquitos.

El problema se da cuando los verdaderos detentadores de cierto poder de lo simbólico, que somos la clase media, creemos etnocéntricamente

que nuestros parámetros de socialización, escolarización y uso lingüístico son universales, son naturales para todos. Ahí está el problema sobre el cual tenemos que volver a pensar: la noción de lengua legítima. No estamos renunciando a la apropiación de la lengua estándar, sino que estamos pensando en cuál es el punto de partida; y el punto de partida es necesariamente heterogéneo. No todos los pibes parten del mismo lugar. Un grupo de estudiantes que estaban a punto de recibirse en la carrera de Letras de la UBA estaban hablando, estaban interviniendo en una discusión en el teórico de nuestra clase —Didáctica en Letras— y después nos dijeron: «Es la primera vez que hablamos en una clase teórica». «¿Cómo la primera vez que hablan?», pregunté. «Sí, acá en la carrera de Letras no se puede hablar. En realidad, nosotras somos del conurbano, ¿cómo vamos a hablar delante de los egresados del Nacional Buenos Aires?». Todavía es posible escuchar este tipo de comentarios.

Más del 50% de los estudiantes que acceden a la UBA y también a la Facultad de Filosofía y Letras provienen de escuelas secundarias privadas. Si a eso le sumo los colegios universitarios (el Buenos Aires y el Pellegrini), ¿cuántos pibes de escuela pública genuina son los que acceden? Porque las escuelas universitarias son escuelas de elite, porque los pibes entran con unos ingresos —famosos los del Buenos Aires y los del Pellegrini— de gran dificultad. Eso sí que es una *zona de pasaje*, se pagan cursos aparte muy costosos, es decir, las familias que pueden pagar esos cursos, son las que tienen más altas expectativas de que sus hijos ingresen a la secundaria. En general son intelectuales, profesionales, los amigos de uno que empiezan a obsesionarse «va a ir al Pelle». Y yo le digo: «¿Por qué no va a una pública común?». «Fracasó en el Pelle» me dicen, y era como una afrenta que había hecho el pibe a la familia, el haber fracasado en el Pelle, si todos eran egresados del Pelle.

Ahí tenemos, no le llamemos una brecha, sino una diferencia lingüística cultural. Tenemos una distancia cultural y lingüística. ¿Qué términos necesitamos para nombrar estos problemas? Algunos que vienen de la disciplina socio-lingüística. Algunos de Bernstein, que están entre la pedagogía y la lengua, entonces a leer Bernstein; a leer Bourdieu para entender cómo se producen estos procesos de la lectura y la escritura para evitar estos etnocentrismos lingüísticos que hacen a no poder leer la complejidad.

Los profesores de lengua fuimos formados para no leer complejidades y porque además, históricamente, la escuela secundaria fue creada para generar selección: no todos los que salían de la primaria, más bien muy pocos, pasaban a la secundaria. Para Mitre, en la secundaria se formaban aquellos que iban a formar parte de las elites dominantes; posteriormente —de Irigoyen para adelante—, la gente que iba a ir a la universidad, la secundaria como pasaje a la universidad.

Pero ahora tenemos el problema de que la educación secundaria no es un nivel para selección, sino que es parte, según la Ley N° 26206, de la obligatoriedad. Entonces ahora hay otra escena para el profesor que es-

taba más o menos cómodo en ese rol de ir seleccionando, el profesor que cuando en marzo generaba el tercer bochazo ni se enteraba que el pibe estaba repitiendo gracias a su bochazo. Entonces la regla era a la tercera previa no aprobada en marzo: retroceda diez casilleros. Ahí no había conciencia, porque no había un equipo de profesores, en muchos casos todavía no lo hay. Ahora el mandato es: todos se tienen que quedar adentro.

La secundaria, ahora cambiada de mandato, no tiene que seleccionar, sino que tiene que incluir. Esto supone un cambio pedagógico, un cambio de estrategias, un cambio de didácticas, otros modos de leer y escribir y de enseñar a leer y escribir. La solución no es que los chicos van a trabajar un año gratuitamente para las empresas, no, no es ese el modelo que estamos buscando. El modelo inclusivo es otra cosa, y la vinculación de la escuela secundaria con el mundo del trabajo es otra cosa, no es la mano de obra gratuita, eso hay que aclararlo. Pero tampoco sabemos muy bien cuál es el proyecto de secundaria que queremos (y el gobierno anterior tampoco lo dejó claro —me consta que en el Ministerio de Educación Nacional no se trabajó lo suficiente desde el 2006 hasta el 2015 para pensar cuál era el proyecto de secundaria que queríamos—). Solamente voy a rescatar las resoluciones 84/09 y la 93/09 que tienen que ver con el régimen académico de la secundaria y que son resoluciones muy interesantes. La 93/09, por ejemplo, imagina una escuela secundaria como todos quisiéramos que fuera la escuela secundaria, con pasantías, con espacios interdisciplinarios, con seminarios. Es la escuela secundaria soñada. Se hizo esa resolución tan creativa, pero no hubo políticas para su desarrollo, es una deuda. Está aprobada por el Consejo Federal, la tenemos como una carta para discutir cuestiones de cómo debería ser la escuela secundaria, recomiendo su lectura. La trabajamos en la cátedra de Didáctica: vamos a imaginarnos la escuela según la 93/09.

Como vemos, el problema de la lectura y la escritura tiene una cierta complejidad. No es un problema meramente lingüístico, no es solamente cognitivo en el sentido más restringido. Tiene que ver con una complejidad donde la lingüística no alcanza o donde la lingüística, en todo caso, tiene que hacer articulaciones interdisciplinarias y donde además tenemos una cuestión fundamental, que es la de las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas de lectura y escritura, es decir, hay libros o no hay libros.

Hay un trabajo muy interesante de Sandra Carli que se llama *El estudiante universitario*, un libro que está publicado en Siglo XXI, en el que ella hace una suerte de etnografía de cómo los estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales y de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA se vinculan con el conocimiento (los apuntes, las clases teóricas, lo oral, lo escrito). Allí va describiendo y llega a conclusiones bien interesantes que suponen esos cambios que yo digo van del 84 a los 2000. Por ejemplo, para nosotros, la escena del profesor que transmite el saber en la clase teórica era tremendamente importante y para los pibes de ahora no. Los

teóricos están más bien desolados muchas veces. Si no tienen asistencia obligatoria los profesores nos quedamos hablando solos. Hay profesores a los que no les importa. Tienen como una pared con la que si hay uno o hay 300 no les importa. Como uno se dedica a la educación, piensa: «Y bueno, habrá que reformular esto».

Una clase teórica, escrita y puesta a disposición en el campus, puede ser mucho más efectiva porque parece que los pibes, en su relación de intimidad con la pantalla, construyen cosas mucho más interesantes que en el espacio social del aula, que quizás esté viejo en algunas cosas, hay que mirar eso. Por otro lado, las novedades tecnológicas introducen cambios en los modos en que se producen las relaciones con la lectura y la escritura. Es decir, las condiciones pedagógicas en general, que no son solamente didácticas —porque eso es muy restrictivo—, sino que son también las condiciones para los procesos de subjetivación, podríamos decir, de construcción de confianza, en los que el sujeto pierde el miedo a la práctica de la lectura y la escritura. Las condiciones pedagógicas para esos procesos de subjetivación, entre otras, tienen que ver con formas de mediación que son fundamentales, tienen que ver con formas de acompañamiento, de generar el lazo, la confianza, la pertenencia a una nueva cultura, que es la cultura académica.

La orientación al ingreso de la universidad no es solamente informar dónde está la oficina de alumnos para hacer los trámites, es algo mucho más complejo. Es acompañar en un proceso para poder apropiarse y sentirse parte «de». Yo pasé muchos años, creo que aun siendo ayudante, atravesando la Facultad de Filosofía y Letras con algún miedo respecto de lo que yo decía. Creo que recién cuando terminé el doctorado me sentí un poco más afianzado para abrir la boca. Porque me pasaba un poco lo que decían las chicas de «yo cómo voy a hablar delante de». Y en efecto, de la época en que iba a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, recuerdo que cuando iba a la librería Gandhi, donde uno podía cruzarse con profesores importantes, iba a comprar un libro y pensaba que por ahí te estaban evaluando, que se darían cuenta que recién estaba comprando Foucault y no lo había leído antes; uno se sentía todo el tiempo en deuda, te hacían sentir todo el tiempo así. Además todos presumían y siguen presumiendo y leen tres párrafos y se creen Derrida de las pampas, ¡son tremendos!

Ahora bien, en esa facultad hay que formar docentes. Se aprenden ciertos saberes en la carrera pero los saberes escolares parecen ser unos saberes-otros, tienen otra lógica sin duda interesante, más sinuosa, más contradictoria. El saber escolar es fascinante en ese sentido, y estos parecen poner en cuestionamiento las verdades absolutas de la Facultad de Filosofía y Letras. Yo digo: «Hay vida más allá de Puan³. Vamos a ir a escuelas, a institutos del profesorado, a cárceles de jóvenes, porque ahí también se habla, se lee, se escribe, se lee literatura». No solamente se lee el canon chiquito, César Aira, Piglia, Borges, Saer, hay tantas cosas para leer. Un ex alumno mío, el profesor Cristian Palacios —que tiene su beca en el CO-

³ Puan 480 es la dirección de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

NICET, que terminó el doctorado y ahora da un seminario— trabaja sobre Fontanarrosa, y digo «Este es un valiente, al trabajar con un escritor que está fuera del canon universitario». Empezó con la literatura infantil y se dedica al teatro para niños, y luego se dedicó al humor y aborda en su tesis la obra de Fontanarrosa solito y ahora vi que da un seminario. Me puso contento saber de esta trayectoria: Cristian es un heterodoxo importante.

Entonces, construcción de esas condiciones pedagógicas, subjetivas, de mediación, de lazo, de confianza. Un recorrido, un proceso cultural, o un recorrido o construcción cultural, donde el problema sería que nos salteáramos algún paso. Y saltarnos algún paso quiere decir naturalizar, creer que lo que nosotros hacemos lo hacen los demás. Esto lo abordamos en *Leer y escribir en las zonas de pasaje*, compilación que hicimos de varios colegas que trabajamos con estas cuestiones del ingreso en la línea no remedial, no propedéutica, no deficitaria, sino desde otro lugar.

Les traigo una cita de Elsie Rockwell, que es una pedagoga mexicana que trabaja en la etnografía de la educación, en un artículo muy lindo que se llama «Los usos magisteriales de la lengua escrita». Me gusta leer ese texto de Rockwell porque habla de esa idea de desnaturalizar, es del año 92, tiene muchos años. Dice:

Tal vez los académicos somos los extraños. Los otros. Por las formas en que leemos. En el mundo académico la lectura y la escritura son parte del contenido de la jornada laboral, la acumulación de libros como bienes de prestigio es un requisito de la profesión. Es imprescindible tener una biblioteca bien armada aun cuando sea imposible terminar de leer los libros que se poseen. La compra de libros es todo un ritual para el cual se tiene tiempo, ocurre en librerías (...) el acceso a bibliotecas es un hecho cotidiano, mediado por los servicios de bibliotecarios informados. En el mundo académico es necesario apropiarse de cierto manejo de los libros: hay que recordar la fecha exacta del libro que se lee, es importante distinguir las fechas de las distintas ediciones de un libro, identificar traducciones mejores o peores de la obra, leer las notas al pie de página. Se debe conocer el nombre del autor, y escribir y pronunciarlo correctamente, así como recordar algunos datos de su biografía (...) sobre todo es necesario saber a qué corriente pertenece, con quién polemiza el autor, quién se ha basado en su obra para hacer qué tipo de estudio y qué han dicho los críticos del libro. (Rockwell, 92: 46)

Todo eso es lo *otro*, lo extraño que nosotros naturalizamos porque asumimos la profesión, pero para llegar a este estado de asunción de la profesión tenemos nuestros cargos de investigación, nuestras dedicaciones exclusivas, nuestras cuatro universidades, lo que sea. Es decir, hay una construcción socio-profesional. A veces naturalizamos que el otro apenas cruza el umbral ya tiene que asumir estas convenciones y estas valoraciones. Esto que para nosotros es valioso no tiene por qué ser valioso para los demás; en todo caso hay que construir la puesta en valor y eso es parte también del proceso de trabajo de la *zona de pasaje*. Eso es la *zona de pasaje* también. Decíamos, el manual escolar como representativo, como metáfora del modo en que se produce el conocimiento escolar, y el *paper*, como el otro extremo, la metáfora de la producción del conocimiento académico.

Lo que nosotros decimos, en términos de la *zona de pasaje*, es que entre el manual y el *paper* hay muchas cosas en el medio. Tenemos que indagar acerca de qué otras cosas hay en el medio, sino pegamos un salto abrupto y nos perdemos textos del proceso de formación, que son otros textos.

En algún momento hay que dejar de leer lingüistas que nos dicen de qué son los textos académicos, como los de la alfabetización académica. Dejo de leer eso y me pregunto, por ejemplo, ¿cómo escriben los sociólogos, los sociólogos más cualitativos?, ¿cómo escriben los antropólogos y los etnógrafos —que se hacen preguntas tremendamente interesantes respecto de lo que son las prácticas de escritura en la disciplina—? Un viejo libro de Mills, *La imaginación sociológica*, tiene un apéndice que se llama «La artesanía intelectual», lo lamentable es que la traducción es un poquito castiza y a veces fea de leer, pero no hay otra. Mills, en este apéndice, está hablando del sociólogo que hace trabajo de campo y escribe en su libreta, que se parece al novelista realista, que toma notas en su libreta. Geertz cuando habla de la escritura también hace una analogía entre leer un manuscrito, la idea de la lectura de la crítica literaria. Las escrituras autobiográficas, incluso en los giros de la escritura de las ciencias sociales y la escritura de la historia asociada a la escritura de ficción. Las propias disciplinas están hablando de quebrar los límites. Régine Robin, que trabaja temas de memoria, habla de la necesidad de inventar textos fuera de género. Habla de lo fuera de género. Dice, si las vanguardias artísticas lo hacen, ¿por qué no lo podría hacer la investigación? Está hablando de la escritura autobiográfica en la investigación histórica, por ejemplo. Entonces escrituras blandas; nombraba *Nómada* —dirigida por el poeta Boccanera—, escrituras de divulgación que no son escrituras académicas en sentido estricto sino de divulgación.

También es relevante detenernos en lo que nos enseña la escritura de ficción respecto de la escritura; porque cuando uno lee los diarios de escritores donde hablan sobre sus procesos de escritura (yo tengo como referencia dos: los diarios de Kafka y los diarios de Alejandra Pizarnik) dicen cosas muy interesantes respecto de los procesos de escritura. Alguien me regaló ayer este libro de Lispector, la escritora brasileña, que no llegué a leer aún, pero habla sobre la escritura; hace poco leí una cita suya. Le preguntaron qué podía decir sobre la escritura o sobre el hecho de escribir y ella respondió: «Tendría que ponerme a escribir para poder decir algo, esa es la única manera en que yo podría decir algo sobre la escritura».

Hasta aquí unas primeras reflexiones que quería compartir con ustedes. Ahora escuchamos sus preguntas y comentarios. Muchas gracias.

¿Cómo se construye esa zona de pasaje?

Gustavo Bombini: Lo importante es el reconocimiento de la complejidad, no descomplejizar y pensar que una guía de trabajo y diez consignas solucionan el problema. Y cuando decimos *zona de pasaje* decimos el primer

año de la carrera, acaso el segundo año de la carrera, ese desgranamiento que se produce entre el primer cuatrimestre y el segundo, qué cosas estamos haciendo ahí, los proyectos de tutorías, de mentorías, todas esas estrategias que muchas universidades y profesorados y otras carreras terciarias están desarrollando, que son bien interesantes. Yo creo que ahí la cuestión de la lectura y la escritura es la cuestión clave que se juega, porque los procesos de fracaso tienen que ver con una expectativa que no se cumple, de que a los pibes en la primera monografía ya les vaya bien, pero la primera monografía es en mayo, todavía estamos entrando, el umbral es ancho, el límite es un ancho pasaje y ahí hay como una suerte de ansiedad pedagógica, donde queremos que ya el estudiante muestre que está en condiciones de seguir adelante.

¿Con qué criterios pensás la evaluación en las zonas de pasaje?

G.B.: Por eso digo, puede haber una suerte de normativa blanda y transitoria; no nos tiene que asustar eso, no nos tiene que escandalizar que por ahora el lector/escritor pudo hasta ahí. La gente que viene trabajando —y yo vengo de esa tradición de la gente de Letras que trabajó los talleres de escritura, fundamentalmente de Maite Alvarado, hace muchos años, Gloria Pampillo también, y todos los que siguieron esas líneas— trabaja con ciertos protocolos que parecen algo básicos, que parecen como reglas de cortesía; por ejemplo, cuando alguien toma el texto de otro debería hacer necesariamente un comentario positivo. Parece una regla de cortesía, pero es una regla metodológica. La gente de taller, en los años 70, 80 no sabían quizá mucho de pedagogía, eran más bien unas intuiciones muy importantes. Es decir, cuando un texto se produce en una situación de taller, responde al pedido de una consigna que ha propuesto desarrollar determinadas cuestiones de la escritura; en el texto producido así, siempre es posible retomar algunas de esas cuestiones que se presentarán ahí y que estarán trabajadas bien, mal, chueco, torcido, pero ahí estarán. El texto puede estar escrito mal, pero la intención de responder a la consigna en algún lugar la vamos a poder leer, la vamos a poder recuperar como punto de partida positivo y productivo en nuestro comentario.

¿Cómo pensas las propuestas académicas y las correcciones en relación a la escritura?

G.B.: Hay una reformulación del texto que el otro está produciendo incluso en la conversación, en la mediación oral en el taller. Si yo estoy corrigiendo en presencia puedo estar conversando acerca del problema que ha ocurrido. La menor distancia, la mayor cercanía respecto del proceso, de modo que resulte acogedor, amigable, que contenga, no que expulse.

Esas correcciones como «visto», o «muy interesante», son correcciones que no dicen nada, y los estudiantes universitarios, con justeza, reclaman

que cuando les devuelven sus monografías haya más comentarios. Se saquen cuatro o se saquen ocho, la devolución es casi la misma. No hay un trabajo que aborde la escritura. Se están evaluando solamente los contenidos pero, a la vez, luego se dice que hay problemas con la escritura, pero no se está enseñando la escritura, sino que se está pensando únicamente en los contenidos. Había una investigación que había hecho una colega del área de Lingüística respecto de la escritura de monografías en la UBA en la década del 90 y se tomaba el trabajo de ver cómo cada cátedra solicitaba la monografía, cátedras de dos grandes áreas de trabajo: la de Lingüística y la de Literatura que son patrones epistemológicos completamente distintos y dentro de esos podemos tener los formalistas, los chomskyanos, etc. Todo eso. Cómo se solicitaba la monografía en *veintipico* de cátedras. En ese relevamiento, lo que saltó a la vista, que era obvio, es que los pedidos de monografías eran distintos. Hasta ahí bien, un trabajo descriptivo. Luego la colega extraía su corolario pedagógico y era: «los chicos no escriben bien las monografías porque reciben estos pedidos tan diversos. Si las cátedras unificaran el modo de pedir las monografías, los estudiantes escribirían mejor». Y yo decía hasta ahí, no hagas corolarios pedagógicos, vos sos lingüista, quedate hasta ahí, me interesa esa descripción, nada más. Porque ahí es donde interviene lo interdisciplinario, tengo que mirar otros problemas y no pensar que ajustarse a un formato resuelve el problema de la escritura. Esta es la alerta.

Datos del autor

Gustavo Bombini es profesor, licenciado y doctor en Letras (UBA). Profesor e investigador en Didáctica de la Lengua y la Literatura en las Universidades de Buenos Aires y Nacional de La Plata. Director del Profesorado Universitario en Letras y de la carrera de Especialización en Literatura Infantil y Juvenil de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de Gral. San Martín.

Fue coordinador general del postítulo de Literatura Infantil del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, del Plan Nacional de Lectura (2000 y 2003 a 2007) y del Departamento de Materiales Educativos (2010 a 2015) del Ministerio de Educación de la Nación.

Publicó numerosos artículos y libros sobre lectura, escritura, literatura infantil, enseñanza de la lengua y la literatura y políticas de lectura. Es director de *Lulú Coquette*. Revista de didáctica de la lengua y la literatura. Su libro *Los arrabales de la literatura*. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960) recibió el Premio al Mejor Libro de Educación (obra teórica), edición 2004, de la Fundación El Libro de Buenos Aires.

(De)construyendo la compleja trama de las relaciones pedagógicas. Diálogo entre educación y salud mental

Macarena Guadalupe Alarcón
UNER
maca_alarcon@live.com

Resumen

Para el presente diálogo me interesa sostener el posicionamiento que desde el *Espacio de reflexividad pedagógica entre disciplinas II: La perspectiva de Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la salud mental (2017)* ha tomado (y con el cual coincido) respecto a pensar en la educación como trabajo situado en la institución escolar (particular, pero no exclusivamente), cuya complejidad excede ampliamente la transmisión de conocimientos y se ubica en el plano vincular, entendiendo la relación pedagógica como lazo social, un aspecto afectivo clave como condición de posibilidad de los procesos de aprendizaje. Y significo estos últimos procesos como producciones en una trama de relaciones intergeneracionales sobredeterminadas por un complejo de condiciones materiales de existencia, las cuales requieren de una comprensión profunda e interpelante, que trascienda su sentido más evidente.

Palabras clave: vínculo - lazo social - escucha - transmisión - construcción de sujeto

(De)construction of the complex web of pedagogical relationships. Dialogue between education and mental health

Abstract

For the present dialogue I am interested in maintaining the position that from the Space of pedagogical reflexivity between disciplines II: The perspective of Rights and Inclusion in Education: contributions of mental health (2017) has taken (and with which I agree) regarding thinking about education as work located in the school institution (particular, but not exclusively) whose complexity greatly exceeds the transmission of knowledge, and is located in the linking plane, understanding the pedagogical relationship as a social bond, a key affective aspect as a condition of possibility of the learning processes. And I mean these last processes as productions in a web of intergenerational relationships overdetermined by a complex of material conditions of existence, which require a deep and interperential understanding that transcends its most evident meaning.

Keywords: social bond - bond - listener - transmission - construction of subject

La circulación de la palabra genera nuevos recorridos,
construye caminos de entrada y salida, sostiene y se presenta como un elemento
significativo en la construcción de lazos sociales.
Su ausencia es sinónimo de ausencias, soledades, aislamiento y fragmentación social.
(Carballeda, 20015: 59)

Como estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación, la presente producción nace desde un espacio disciplinar recientemente inaugurado, correspondiente al último año de dicha carrera, el cual lleva como nombre *Espacio de reflexividad pedagógica entre disciplinas II: La perspectiva de Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la salud mental*. Desde allí, durante el segundo cuatrimestre del año 2017 estuvimos deteniéndonos, profundizando y justamente «reflexionando» acerca de algunos aportes provenientes del campo de la salud mental en relación con la educación.

Como una de las propuestas presentadas por el equipo de cátedra consistió en una producción de reflexividad escrita y luego su exposición en una jornada de cierre de la misma, ante un público más amplio, esta instancia apuesta a seguir compartiendo y divulgando estas producciones de conocimiento novedosas, las cuales intentamos puedan contribuir a plantear otros debates en espacios de saber no solo ni meramente institucionales.

Por dicho motivo me hago lugar aquí para compartirles, conversar y continuar debatiendo contribuciones del campo de la salud mental en diálogo con la educación, como herramientas que me (y nos) ayudan a problematizar nuestras prácticas pedagógicas en un contexto tan complejo como el que habitamos actualmente en nuestro país. Primordialmente, porque sostenemos que todo accionar educativo debe dirigirse a trabajar con la realidad existente y no con la que imagina que debe existir. En este sentido, considero a esta producción de conocimiento y a este espacio de intercambio que nos convoca aquí como un proceso idiosincrásico más de formación, en donde el desafío es un intento de diálogo entre dos campos distintos y heterogéneos que pueden conversar y discutir para su contribución. Con lo cual, lo significo como un convite inicial por el que se puede continuar profundizando y desandando otras problematizaciones, pues desde donde esta quizás sea una posibilidad, entre otras. Cabe destacar así que estas contribuciones, al no cerrarse sobre sí mismas, permiten la posibilidad de abrir el diálogo a la interdisciplinariedad con otros campos teórico-epistemológicos.

Con lo dicho anteriormente, la apuesta que vengo a convidarles como espacio de formación es poder recuperar estas herramientas teóricas provenientes del campo de la salud mental para mejorar el vínculo pedagógico y con ello también los aprendizajes y procesos de socialización de jóvenes y adolescentes y, a su vez, a cada uno de nosotros como trabajadores de la educación. Trabajando comprensiva y delicadamente con y desde las situaciones precisas y particulares que se desarrollan en nues-

tra cotidianeidad. De esta manera, se apuesta a una relación con el saber para nada lineal sino, por el contrario, el diálogo propuesto se alberga en la problematización de dichos aportes y en esa misma tonalidad podemos decir, siguiendo a Beillerot (1996,) que

no hay que imaginarse que la relación con el saber es una especie de característica, como el color de los ojos o del cabello, una especie de pauta genética, etc. O dicho de otra manera: no hay una relación con el saber. Lo que se busca aquí tiene que ver con el ser, es decir, algo que tiene que ver con el inacabamiento (...). Y por supuesto, nuestra identidad significa una especie de perennidad de nosotros mismos. Hay algo como una estructura en nuestra relación con el saber, pero nuestra relación se teje y se transforma con la vida misma. (Citado en Nemiña, 2014: 77)

Debo confesarles que, inicialmente, cuando comencé a desandar esta escritura, me preguntaron con qué hilos iba a tejer tal trama y, al principio, no estaba muy segura. Quería conversar con tantos que me enredaba en el mismo intento, hasta que decidí tomar algunos y eso significó dejar otros. No porque fueran de mayor o menor importancia, sino porque toda decisión supone elegir algo, pero también renunciar a otras posibilidades. Y, como les decía, seleccioné algunos, interesantes a mi criterio, que destacaré a continuación:

- *Relación docente-alumno, en tanto relación interpersonal e intergeneracional.*

- *La escucha como derecho.*

- *Transmisión.*

Para profundizar en estos, les propongo detenernos en algunas categorías particulares provenientes de la psicología social que ayudan a su comprensión: *vínculo, lazo social, escucha, transmisión, construcción de sujeto*. Ustedes se preguntarán ¿por qué estas y no otras?, ¿no podrían ser más, acaso? Claro que sí, y este criterio como posicionamiento y decisión personal se corresponde a un sentido construido durante este tiempo, donde me (y nos) atraviesa fuertemente la mismísima formación en movimiento.

En primer lugar, desde la perspectiva de la psicología social, el concepto de *lazo social* no significa meramente una interacción, sino que supone una relación establecida desde una *mutua representación interna de un sujeto con otro* (Pichon Rivière: 1982). Dicha idea de lazo nos permite dimensionar al vínculo pedagógico en términos intrínsecamente sociales. En este sentido de lazo, el sujeto pedagógico es aquel que surge del proceso instituyente de lo escolar, en donde se promueven, excluyen, legitiman y deslegitiman determinadas prácticas, saberes, personas. Ante este contexto de entendimiento, creemos que la escuela como institución formadora tiene mucho por hacer al respecto, como espacio de socialización por fuera del entorno familiar y cuyo lugar necesariamente requiere ser ocupado por adultos que puedan actuar de intermediarios para las nuevas generaciones. En este sentido, remarcando la intensidad de lazo social, para Lacan se trata de que

(...) 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, e incluso que el campo del Otro precede al sujeto, el sujeto nace en el campo del Otro. Pero el lazo social no equivale a la sociedad. (Miller, 2017)

Lo dicho anteriormente merece seriedad y compromiso cada vez que como adultos nos responsabilizamos estando frente a otro/s reconociendo que podemos influir en su constitución de sujeto tan fuertemente como pocas veces lo dimensionamos. Afirmar esto nos exige y compromete a posicionarnos como adultos con todo lo que ello implica para esta perspectiva. Y en este sentido, un adulto se convierte en tal siempre relacionalmente frente a otro/s, quienes confían y creen en su palabra depositando así determinado grado seguridad. De esta manera, el problema que nos convoca se direcciona hacia la construcción de legalidades, ante la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma en cómo se define el universo del semejante.

Pues así, el sujeto debe su existencia siempre desde el campo de otro. Incluso desde mucho antes de su presencia física en este mundo, ya se lo imagina e idealiza bajo determinadas formas.

Para el psicoanálisis el hombre no es un objeto, sino un ser realizándose. Es en este plano del Ser en donde podemos considerar al hombre como carente de ser, como que no nace ya determinado sino como no-siendo. Este no-ser explica por la no posibilidad que el humano tiene de determinarse a sí mismo, no puede bastarse a sí mismo. Su "integridad" pasa por una exterioridad, que como ya dijimos se soporta en los otros. De este no-ser es que se afirma que el ser del hombre es ser un ser abierto a la posibilidad, o sea a un ser realizándose. (López, 1988: 8).

En primera instancia será la institución familia la que se encargue de dicha tarea de darle alojamiento al nuevo integrante. Por ser su entorno íntimo y primero, plantearán, inicialmente, las primeras leyes de ordenamiento de su vida. Posteriormente, le proseguirá la institución formadora por excelencia, como lo es la escuela en sus distintos niveles. Ayudando ambas a su constitución subjetiva.

Y lo que hace lazo justamente en una institución es lo que se dispone en la multiplicidad de transferencias y objetos de identificación presentes y disponibles dentro de la institución, y al ser el educador en la institución escolar es él un actor fundamental para la configuración de estas relaciones.

Entonces al dilucidar cuál es la importancia del otro en el aprendizaje desde la perspectiva psicoanalítica, sólo puedo pensar que el aprendizaje se produce en un espacio que pertenece al sujeto y al otro, en tanto ese sujeto se constituye en el campo del otro. No hay aprendizaje si no es en un sujeto en relación con otro. (Sánchez, 2011: 37)

Continuando con la profundización de toda construcción de lazo social, conviene explicar junto con ello la connotación que adquiere para esta perspectiva de conocimiento, en tanto la significa como relación de domi-

nación. Con esto último quiero decir que para el psicoanálisis lacaniano, entonces, el lazo social es una relación de dominante a dominado, lo que supone concebirlo como estructura compleja que no se corresponde con lo que comúnmente identificamos en el plano de intercambios, cooperación, coordinación de unos con otros, complementariedad, sino que su complejidad reside por fuera de ello, entendiéndolo como constructo de otra índole, en donde pueden convivir dominante y dominado implicándose uno al otro recíprocamente.

Otra manera de pensar las relaciones pedagógicas retroalimentando nuestra labor docente es comprendiendo a las mismas desde la idea de vínculo. Insisto, como se sostuvo al inicio de esta producción, que dicha trama en donde se tejen las relaciones pedagógicas se ubica dentro del plano de *lo vincular*, como canal fundamental e indispensable para su configuración. Y algo de ello también nos advierte la psicología social, la cual enfatiza que:

(...) cada uno de esos vínculos tiene una significación particular para cada individuo. En el vínculo está implicado todo y complicado todo. (...) En cualquiera de las situaciones está todo el aparato psíquico implicado y complicado. No hay relación de objeto con una parte del aparato psíquico; el aparato psíquico se comporta como una totalidad, como una estructura dinámica en la que sus partes en ese momento y en ese sujeto tienen una valencia particular. (Pichon Rivière, 1985: 47-48)

En este sentido, al decir de Pichon Rivière, no existen relaciones impersonales, porque todo vínculo de dos refiere siempre a otros vínculos históricamente condicionados en cada uno, pues ello es lo que generalmente se va constituyendo acumulativamente en nuestro inconsciente. Este inconsciente es el que nos permite acumular determinadas pautas de conducta que provienen de relaciones con vínculos y roles desempeñados frente a otros sujetos en algún tiempo y situación, así pues «el vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se remite a una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados» (Pichon Rivière, 1985: 47).

Y en este sentido, continuando con palabras de Pichon Rivière (1985: 104) «(...) No se puede concebir ningún fenómeno que no incluya tiempo y espacio juntos, ya que nada está detenido ni nada está fijo; se trata siempre de una totalidad en movimiento. Toda estructura está en permanente transformación, y el concepto de transformación incluye la noción de tiempo. No hay ninguna cosa que esté absolutamente fija; se impone, por lo tanto, considerar siempre los dos aspectos».

De esta manera,

«(...) Hablamos de vínculos internos y de vínculos externos integrados en un proceso de espiral dialéctica. El vínculo, que primero es externo, después se hace interno y luego externo nuevamente y posteriormente vuelve a ser interno, etcétera, configurando permanentemente la fórmula de esa espiral dialéctica, de ese pasaje de lo de adentro afuera. Esto determina

que las características del mundo interno de una persona dada sean completamente diferente de las del mundo interno de otras personas frente a la misma experiencia de la realidad externa» (Pichon Rivière, 1985: 55).

A partir de lo anteriormente expuesto, las relaciones pedagógicas pueden pensarse como posibilidades de construcción de lazos sociales y vínculos. E, inevitablemente, junto con ello, entendemos desde la psicología social que allí tiene lugar preponderantemente la *construcción de sujeto*, en permanentes situaciones que nos implican, revalorizando el sentido de dos operaciones amplias y complejas como lo son la *transmisión* y la *escucha*.

De esta manera consideramos al *sujeto* como estructura, delicada y de larga producción singular de lo colectivo, lo cual supone una abstracción muy fuerte e importante que no puede circunscribirse solo a una persona, sino que es más que ello, es su complejidad constitutiva en el sentido de que necesariamente su abordaje se emprende por medio de vínculo, lazo social, donde todo se juega desde el plano de lo relacional. En este sentido sujeto no forma parte del orden de «lo dado», sino de «lo dándose», no es lo ya «determinado» sino justamente lo laboriosamente en producción dentro de relaciones sociales. Con todo lo anteriormente dicho, me atrevo a preguntarles ¿qué es el sujeto, entonces, si no es movimiento?

Por un lado las operaciones de *transmisión* conllevan situacionalidades de intergeneracionalidad en los aprendizajes, lo cual significa que se requiere de la implicación de jóvenes y adultos en dicha operación subjetiva. En donde una de las partes, a decir de Hassoun (1994), los más «expertos» ponen a disposición ciertos saberes para que las generaciones «novatas» puedan apropiarse y hacer «algo distinto» con ello. Significación ante la cual no se defiende la idea de una transmisión como repetición mecánica del pasado, sino como movimiento de producción, cambiante, mutante, de implicancia permanente; en donde esa nueva producción supone retomar algunas «herencias» creativamente; esto último se traduce en una producción nueva, con voz propia que se dice (y nace) otro/distinto. Y desde allí, al no hablar de repeticiones sino de creaciones, se evidencian las pérdidas, porque la transmisión desde esta perspectiva teórica epistemológica no es idéntica copia fiel de lo heredado, sino, por el contrario, disposición para la creación. Con lo dicho anteriormente, estoy convencida de que la educación, y primordialmente la escuela, tiene muchas posibilidades para generar este sentido de transmisión, en cuanto proponga tal disposición de saberes para que las nuevas generaciones puedan hacer «algo» propio y distinto con ello, como aporte cultural en el que se van constituyendo a sí mismos y posteriormente lo harán con otras generaciones.

Por otro lado, remitiendo a las operaciones de *escucha* —recuperando aportes de Carballeda— estas hacen hincapié en actos atentos sobre lo que se oye, codificados referencialmente dentro de un contexto, en un proceso histórico, social e institucional. Escucha, entonces, atravesada constitutivamente por significados de este telón de fondo, es decir, para el autor

la caracterización de estos complejos procesos de escucha refiere a que: escuchamos realmente desde un contexto temporal y espacial, con significado/s, comprensiva, interpretativa y atentamente. Dimensionando esta comprensión es que podemos dejarnos interpelar como necesidad y derecho de escuchar y ser escuchado. Subrayando en sus palabras podemos destacar que

La denominada «escucha activa» implica un interesarse por ese Otro, estar disponible, aceptarlo como es, con lo cual se da lugar a otras perspectivas o formas de comprensión y explicación, se vincula con la habilidad tener en cuenta algo más de lo que la persona está expresando directamente. Con intentar, de este modo, aproximarse a los procesos subjetivos que también se dicen, pero desde diferentes lenguajes, tonalidades de discurso y formas del habla. (Carballeda, 2015: 58-59)

Hasta aquí considero (coincidiendo con Carballeda) que la escucha atenta solo llega a ser posible cuando quienes conforman la sociedad sienten su pertenencia a un todo integrado, desde la historia, la cultura, el territorio y los afectos.

Habitando nuestra contemporaneidad, esta dimensión de escucha puede presentarse como posibilidad ante una necesidad urgentemente proclamada por querer tener más y mejores instrumentos de intervención que den cuenta de nuevas interpelaciones, construyendo nuevas formas de escuchar que puedan interpretar las sociedades actuales. La palabra, la mirada y la escucha son instrumentos claves de toda intervención social, forman parte de un mismo proceso indisoluble.

Pues así, un oído atento, un habla adecuada y el reconocimiento y manejo de silencios oportunos son partes de la construcción de la escucha como un proceso relacional cargado de sentido. Aunque también dimensionamos la escucha como derecho, porque

La escucha es una necesidad y como tal se transforma en un derecho. Este se vincula con la construcción y ratificación de la identidad y la pertinencia. Como tal, habilita la posibilidad de reflexionar, aleja temores y facilita la aceptación. Ser escuchado puede implicar la reafirmación o el inicio de procesos de re-inscripción social en aquellos que fueron siendo dejados de lado en los complejos laberintos de la exclusión. (Carballeda, 2015: 58)

Con lo dicho hasta aquí, podemos reconocer cómo la psicología social parte de considerar la complejidad implicada en la *constitución de sujeto*. Por ello le concede un valor preponderante a la tarea de *transmisión* intergeneracional¹ entre los sujetos, en donde la *escucha* se presenta como la primera habilidad comunicativa ineludible. En dichas relaciones podemos destacar que la implicancia de los sujetos conlleva mucho más que solo los saberes a transmitir,

Y si además, de transferencia amorosa se trata, el amor al docente es un verdadero facilitador de los aprendizajes, esto es: se aprende solo por amor u odio, pero nunca por indiferencia. Y la relación que se supone al docente con el saber también se instala como una relación amorosa. (Sánchez, 2011: 43)

¹ Transmisión intergeneracional en el sentido de Hassoun (Los contrabandistas de la memoria, 1994) en donde la transmisión tiene lugar a partir de la puesta a disposición de determinados saberes culturales para que las nuevas generaciones puedan hacer «algo» con ello, apropiándose para la construcción de lo nuevo.

Como referentes escolares intervinientes en dicha construcción de sujeto, creo convencidamente que detenernos reflexivamente sobre esta (de) construcción puede llegar a considerarse un espacio formativo que posibilite mejoras en nuestras prácticas y respectivos vínculos pedagógicos, dándonos la posibilidad de mejorar nuestros modos de intervención que de alguna manera se dejen interpelar por estos aportes. Ayuda a mirarnos en retrospectiva y a futuro desde un hoy, cuestionando y reflexionando sobre ello, aportando a la construcción de nuevas formas de comprensión de las relaciones pedagógicas y todo lo implicado allí. En palabras de Alicia Fernández (1996: 136):

Sin duda, conocer los atravesamientos ideológicos (psicosociales e inconscientes, agrego) que soporta nuestra tarea nos da la posibilidad de autorizarnos a cambiar nuestra realidad y de atrevernos a cambiar nuestro modo de insertarnos en la misma, es decir, a pensar con autonomía. Se trata de no seguir contando la historia desde el lugar del otro, de comenzar a escribir nuestra propia historia. El problema no está en lo que los otros hicieron de mí, sino en qué hago yo con lo que los otros hicieron de mí. Creo que algo así dice Sartre. (Citado en Nemiña, 2014: 74)

La complejidad en que se vincula todo lo anterior, sin dudas nos hace reflexionar acerca de la trama idiosincrásica en la que nos vamos construyendo con otros, en tanto constructo en movimiento; y en la que es necesario re-plantearnos, una y otra vez, la responsabilidad que nos compromete como educadores en estas construcciones sociales. En palabras de Vasen J.

(...) El desafío es nada menos que reinstalar un lazo enriquecedor con el saber y con los otros como parte de un conjunto y como parte de un nosotros a crear. A crear no solo en general como función de la escuela, sino como regla de juego local. (...) La escuela no solo debe transmitir saberes, formar o promover la comprensión necesaria, eso es secundario. Lo que debe producir son misterios a desentrañar, es curiosidad. Ese es su desafío. Y es un desafío político, ético y estético. (...) Es la transmisión de una subjetividad puesta en juego hacia otra, activamente abierta, curiosa. La transmisión de un deseo de saber, de ir más allá de lo conocido para construir una subjetividad pensante, esto es, como dijimos, que no se agote en repetirse a sí misma. (Vasen, 2008: 105-106; 109)

Hasta aquí, el desafío al diálogo propuesto pretende ser una apuesta en términos de herramientas teóricas que posibiliten el reflexionar y seguir pensando nuestras prácticas pedagógicas, para buscar sus posibles mejoras. Apuesta compleja, interesante e inquietante que nos convoca a la movilidad interpelante en el pensarnos relacionalmente con otros, siempre con otros. Aquellos con los cuales seguimos formándonos, intentando comprender problemáticas actuales que nos implican desde un trabajo pedagógico colaborativo, en equipo, comprometido desde la singularidad de una determinada situacionalidad. En este mismo sentido, lo que sí podemos afirmar enfáticamente, coincidiendo con Barbagelata, es que «(...) No hay posibilidades de trabajo con los niños si no hay redes, tramas que se realizan en un diálogo incesante entre los adultos. Diálogo que restaure también la confianza de y entre los adultos, que cada uno a su modo

quiere algún bien para ese niño» (Barbagelata, 2017: 36). El compromiso así planteado, primordialmente, nos corresponde a los adultos, luego, a posteriori podremos de ocuparnos responsablemente de las situacionalidades precisas con nuestros sujetos educandos.

Remitiéndonos a los aportes del psicoanalista Sigmund Freud (1927), es importantísimo que, como adultos educadores, al tratar con estos sujetos no perdamos de vista lo que fuimos en la época en la que éramos niños, y en sus palabras justamente nos subraya que «solo se puede ser educador si uno es capaz de participar en la vida psíquica de la infancia y si no comprendemos a los niños nosotros los adultos, es que hemos dejado de comprender nuestra propia infancia» (Citado en Cífali, 1992:128).

Esta apuesta de conversación, diálogo e intercambio para nuestra formación revaloriza el diálogo interdisciplinario, aunque primordialmente sostenga sus tesis principales desde el campo educativo y de la salud mental, pero no restringiéndose a ellos única ni exclusivamente como se expuso en su comienzo, invita a que otros se atrevan a seguir pensando otras nuevas problematizaciones.

Es destacable para este artículo que, como aportes teóricos epistemológicos, posibilitan otra visión de comprensión diferente para nuestra labor. Entre sus principales contribuciones, el dimensionar que, mediante la construcción de lazos, podemos cooperar a la constitución de los sujetos que se encuentran en un proceso de desarrollo permanente. Y, desde ese espacio que ocupamos en la educación, contamos con las herramientas para promover o no las potencialidades de los sujetos que se encuentran en la relación pedagógica de la que formamos parte. Entendemos que podemos ser un obstáculo en la composición de identidades de los sujetos, pero también facilitadores del deseo que constituye el motor del aprendizaje y así posibilitar un vínculo y en las relaciones pedagógicas.

La escuela, siendo el lugar donde alumnas y alumnos se encuentran con adultos investidos del poder de enseñar puede posibilitar la potencia creativa del jugar y el aprender del niño. Esto sólo se logra con enseñantes que disfruten del aprender, del jugar con las ideas y las palabras, con el sentido del humor, con las preguntas de sus alumnos. Que no se obliguen a la urgencia de responder desde la certeza, sino que consigan construirse nuevas preguntas a partir de las preguntas de sus alumnos. (Fernández, 2000: 45)

Quizás sea este el momento en que estos nuevos espacios irrumpen la cotidianeidad de lo educativo y pedagógico particularmente, para que puedan replantearse otras preguntas, para que otras voces sean escuchadas, para que producciones como estas tengan lugar. Se trata de brindar reconocimiento a la diversidad y pluralidad del presente que nos rodea, no solo para aceptar y comprender pasivamente, sino para producir nuevas gestaciones de subjetividad, revistiendo determinada institucionalidad democrática, en donde la formación de todos y cada uno se retroalimenta de los aportes y enriquecimientos de la época actual.

(...) Hay que atravesar muchas barreras para encontrar lugares lo suficientemente reconfortables y estables en las tareas docentes de hoy. El peso de la sobrecarga práctica y la sobreexposición simbólica opera como una suerte de criminalización. Lo que no se hace, lo que falta hacer, lo que resulta insuficiente suele convertirse en foco de atención y se resalta, se remarca y se expone, invisibilizando un conjunto de expresiones y acciones de mayor potencia. (Korinfeld *et al.*, 2013: 17)

Por último, no quisiera dejar de agradecer a mis profesores, referentes, y compañeros del espacio que hicieron posible esta producción. Ellos sin dudas son parte importante de todo esto. Su apoyo y compañía animaron mi transitar por el espacio, disfrutando cada propuesta, encuentro y momento compartido. Especialmente no quiero dejar de reconocer el trabajo, la predisposición y esfuerzo en equipo propuesto por los profesionales integrantes de cátedra de este espacio de reflexividad pedagógica, quienes desde un comienzo estuvieron sosteniendo el espacio que se iba haciendo en el propio andar diario, continuo e incesante, con todas las singularidades propias que lo particularizaron en el tiempo y que solo quienes fuimos parte podemos reconocer con precisión.

Para ir culminando, les acerco hasta aquí un llamado, a tono de invitación, que intenta, poco a poco, ir desarmando el dolor y propiciando condiciones para la construcción de proyectos, individuales y colectivos, en el entendimiento de un reconocimiento mutuo entre sujetos capaces todos de transformar condiciones históricas. Reiteradamente, volveré a destacar que uno de los debates que como educadores nos debemos es el volver a pensar la relación con el saber, no pensando a este último como algo portable o no, como característica o rasgo particular y personal de cada uno, sino que la búsqueda del mismo debiera poder imaginarse en la índole del ser, del inacabamiento, como desarrollo en espiral, cambiante y mutante en el tiempo, capaz de ser tejido, destejido y vuelto a tejer en cualquier momento y circunstancia vital en la que nos encontremos. Finalmente, me despido con la esperanza de haber llegado a otro público que desee ir más allá en cada situación: «El deseear. La energía deseante es mucho más que el motor del aprender, es el terreno donde se nutre» (Fernández, 2000: 36).

Bibliografía

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

CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En: Faraone, Silvia (coord.) (2015). *Determinantes sociales de la salud mental en Ciencias Sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.

CÍFALI, Mireille (1992). *¿Freud pedagogo?* Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

FERNÁNDEZ, Alicia (2000). Aprender es casi tan lindo como jugar. En: *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

HASSOUN, Jacques (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

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

LÓPEZ, Jaime (1988). El sujeto en el campo del psicoanálisis. *Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis*. Rosario: Publicaciones UNR.

MILLER, Jacques-Alain (2017). Psicoanálisis y sociedad. Lazo social. En línea. Fecha de última consulta: 20 de julio de 2017. Recuperado de: http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lautilidad.html

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.

NEMIÑA, Gabriela (2014). Los sujetos de la formación docente. En: *Malestar, deseo y saber*. Subjetividad, práctica docente y organización escolar. Buenos Aires: Noveduc.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1980). *Teoría del Vínculo*. Capítulo 3: Vínculo, comunicación y aprendizaje y capítulo 10: ECRO. Buenos Aires: Nueva Visión. (1985).

SÁNCHEZ, Ángela (2011). Aportes y límites de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación. En: Nora Elichiry (comp.) *La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

VASEN, Juan (2008). *Las certezas perdidas*. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Datos de la autora

Macarena Guadalupe Alarcón es alumna regular avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación. Es auxiliar ayudante alumna de Problemática Sociológica, cátedra de 2º año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER).

¿Cómo pensar el lugar de la escuela hoy?

Antonella Giraudi
UNER
antogiraudi@hotmail.com

Resumen

En el marco de la complejidad social actual, de cambios constantes y vertiginosos, la escuela se inscribe en un escenario de crisis que pone de relieve diversas problemáticas. Entre ellas, la violencia en sus diversas manifestaciones, la falta de compromiso y de responsabilidad de los adultos para ejercer su rol como tales, la ausencia de proyectos futuros en las jóvenes generaciones y el aparente sinsentido de la educación escolarizada.

En este artículo pretendo recuperar el valor de la institución escolar como ese espacio donde es posible sostener a niños y jóvenes en el vínculo intergeneracional que tiene lugar allí. A partir de ello, del reconocimiento del otro que es, a la vez, diferente y semejante, la educación amerita ser reconocida como un acto político que procura colaborar en la constitución de sujetos autónomos, capaces de darse sus propias normas.

Palabras clave: Escuela - sujetos - rol del adulto - relaciones intergeneracionales - transmisión

How to think about the place of school today?

Abstract

In the context of the current social complexity, of constant and vertiginous changes, the school is part of a crisis scenario that highlights various problems. Among them, the violence in its diverse manifestations, the lack of commitment and responsibility of the adults to exercise their role as such, the absence of future projects in the younger generations and the seemingly nonsense of school education.

In this article I intend to recover the value of the school institution as the space where it is possible to support children and young people in the intergenerational bond that takes place there. From this, the recognition of the other that is, at the same time, different and similar, education deserves to be recognized as a political act that seeks to collaborate in the constitution of autonomous subjects.

Keywords: School - subjects - adult rol - intergenerational relationships - transmission

Introducción

Pensar la escuela hoy como institución que es parte de un entramado social más amplio implica considerar la complejidad social actual caracterizada, entre otras cosas, por la manifestación de nuevas formas de violencia, por la tensión constante entre el tiempo eterno y el tiempo efímero y entre las necesidades inmediatas y las que plantea la construcción de una perspectiva de futuro posible. La escuela atraviesa una fuerte crisis debido a que no está en condiciones de satisfacer la sobredemanda social que recibe: lograr el desarrollo de aprendizajes, garantizar un espacio de socialización y contribuir a la formación de subjetividades libres y autónomas, entre otras. Ante la diversidad de exigencias que debe enfrentar, sumado al incremento de la población que debe atender, la escuela cuenta con escasos recursos para superar tales dificultades. Y, precisamente, en esa escuela en crisis, atravesada por profundos cambios sociales, se llevan adelante procesos de subjetivación.

La escuela como productora de subjetividades

Considerando que al interior de la institución escolar acontecen relaciones intergeneracionales, dicho espacio adquiere potencia para producir sujetos. Precisamente porque los sujetos no son entidades pre-existentes a las relaciones sociales, sino que son producto de ellas.

Ahora bien, la intencionalidad y la preocupación de los educadores, pero también la nuestra como futuros educadores, es (o debería ser) que no estamos apuntando a la producción de cualquier tipo de sujetos, sino a la producción de sujetos autónomos.

En este sentido, «pensar la producción de subjetividad como inherente a la práctica docente nos obliga a pensar la transmisión en juego» (Korinfeld, 2013).

Para ello debemos considerar que las relaciones vinculares que ocurren en la escuela son fundamentales porque implican una transmisión de los adultos hacia las generaciones más jóvenes (esto es: niños, niñas y adolescentes). Pero ¿qué entendemos por transmisión? Para la pedagogía tradicional, transmisión era sinónimo de transferencia inalterable, de reproducción irreflexiva, de copia fiel de ciertos saberes, costumbres, etc. Así entendida, la transmisión carga con una connotación negativa en la que los sujetos se consideran pasivos receptores de saberes externos, cerrados, que no admiten cuestionamiento ni reflexión alguna. Contrariamente a ello, desde el psicoanálisis, la transmisión adquiere otro sentido. Siguiendo a Hassoun (1996), «lo propio de la transmisión es que ofrece a la vez una herencia y la habilitación para transformarla, para resignificarla» para hacer con eso que se recibe algo propio, algo diferente. Es decir, que «una transmisión lograda, ofrece a quien la recibe, un espacio de libertad» (Hassoun, 1996). Esto significa que la transmisión implica un doble juego de continuidad y discontinuidad, en tanto que, a la vez que se transmite una herencia (saberes, valores, costumbres) se abre el espacio

para ser interrumpida por la emergencia de la diferencia, de lo nuevo, de lo resignificado.

Recupero, entonces, esta concepción psicoanalítica de la transmisión a fin de reconocer el carácter transferencial de la relación pedagógica. Esta concepción amplía la responsabilidad del docente, en tanto que en el vínculo que construye con los alumnos se pone en juego algo más que un saber disciplinar específico (Korinfeld, 2013). Dicho de otro modo, en la escuela no se transmiten solamente conocimientos, sino sentidos a construir sobre esos conocimientos, significaciones sobre la realidad (maneras de mirar el pasado y de proyectarse hacia el futuro), emociones, pasiones, deseos. Pero para que ocurra esa transmisión, es necesario que el docente asuma su lugar como adulto que sostiene a ese otro que son sus alumnos. Y ese lugar no le es innato, ni conferido por un título o un cargo en un puesto de trabajo, sino que se trata de un vínculo de confianza que se construye con ese otro.

Y aquí aparece una de las principales dificultades que atravesamos como sociedad: el corrimiento del lugar del adulto, rol clave en el proceso de constitución de subjetividades. Rol clave, porque es el responsable de alojar/recibir/acoger y de sostener/contener a niños y jóvenes.

En este contexto, Silvia Bleichmar (2010) nos aporta una reflexión interesante cuando sostiene que en lugar de imponer límites externos a la violencia, es imprescindible que se construyan sujetos capaces de poner límites a la propia violencia.

Para ello hace falta partir de la construcción de legalidades, que es una cuestión central en la infancia en tanto que son intrínsecas a la conformación psíquica (Bleichmar, 2010).

Esta construcción de legalidades al interior de la escuela puede contribuir a la formación de sujetos autónomos en la medida en que fomente el ejercicio de la responsabilidad, del respeto y el compromiso con el otro. De esa manera puede favorecer a que las nuevas generaciones aprendan a definir los propios límites. Ese proceso precisa enmarcarse desde la ética, construyendo una relación dual de identificación con el semejante, en la que se asuman las responsabilidades hacia el otro. En este sentido el adulto debe ocupar su lugar como tal, resistir a los mandatos contemporáneos de habitar una eterna juventud (la denominada era del niño generalizado en la que nadie se hace responsable de nada ni de nadie) para no dejar a las nuevas generaciones desamparadas, sin adultos que las sostengan.

Es interesante reflexionar acerca de la manera en que se dan estos procesos de subjetivación y construcción de la autonomía al interior de las instituciones educativas. En este sentido, es crucial el modo en que los docentes comunican las normas a sus alumnos. Si lo hacen de manera clara, argumentando con los motivos reales (no ficticios) y las finalidades de las mismas, manteniendo cierta coherencia entre las fundamentaciones cuando se trata de situaciones similares, contribuyen a que los alumnos vayan interiorizando racional y comprensivamente las normas, adquiriendo

el juicio crítico, que le permitirá progresivamente juzgar sobre el ajuste o desajuste del propio accionar, en relación a la norma en cuestión. De lo contrario, si las demandas se basan en mecanismos de recompensa y castigo según la obediencia o desobediencia de la norma, se contribuye a forjar prácticas autoritarias y a la formación de sujetos inseguros, dependientes, incapaces de regular los propios límites (Kantor, 1988).

Con ello quiero decir que este vínculo de confianza implica, a la vez, relaciones de poder asimétricas que, no por ello, deben ser entendidas necesariamente como prácticas autoritarias de abuso de poder. Por el contrario, cuando existe una legítima autoridad reconocida por los involucrados en ese vínculo, se abre la posibilidad a la circulación del poder. En otras palabras, el adulto va otorgando confianza al niño en sí mismo, lo va empoderando a medida que va cediendo paulatina y oportunamente su poder en esa entrega de confianza. De modo tal que el niño sea capaz de reconocer sus propias capacidades, refuerce la confianza en sí mismo y crezca en autonomía. Se trata de una manera de hacer con el poder (Cornu, 1999).

En este sentido el docente pone a jugar su deseo y su representación respecto de las nuevas generaciones. Desde el ejercicio del diálogo, de la escucha, de la empatía, del respeto y la comprensión del otro, va construyendo su reconocimiento y credibilidad ante las nuevas generaciones. Asumir esa responsabilidad involucra un desafío para el docente teniendo en cuenta que los contextos, los sujetos, las temporalidades y las situaciones de enseñanza cambian permanentemente. Sin embargo, si su tarea se basa en el reconocimiento y el respeto de sus alumnos como sujetos de derecho, más allá de esas transformaciones, su compromiso debe ser el de la construcción de lazos sociales y de producción de la ciudadanía. En ese ejercicio sería válido, por ejemplo, que promueva la construcción de un orden democrático en la organización de la clase, con la participación de los alumnos y que fomente la construcción de sentidos sobre los saberes que decide trabajar con ellos. El desafío reside, entonces, en entender la autoridad como «aquello que permite crear, lo que habilita a los nuevos a producir sus propios mundos, antes que a copiar los nuestros» (Zerbino, 2011).

A propósito de lo considerado hasta aquí, en un contexto social que suscita la producción de individuos en lugar de sujetos, extinguiendo las posibilidades de forjar lazos sociales, quisiera destacar la importancia de la «escucha activa» (Carballeda, 2015). Entendiéndola como una práctica de intervención social orientada al restablecimiento de dichos lazos, esta escucha implica el reconocimiento del otro, interesarse por él, por su historia contextual, como una práctica de intervención social orientada al restablecimiento de dichos lazos, esta escucha implica el reconocimiento del otro, interesarse por él, por su historia contextual, social, cultural, a fin de lograr la circulación de la palabra. Y es a partir de allí que en las instituciones escolares tiene lugar el diálogo intergeneracional, fundamental en los procesos de transmisión y de producción de subjetividades.

Algunas consideraciones finales

Resulta necesario que la escuela dispute su lugar, que luche por mantenerse como una posibilidad de combatir la desintegración social, activando en su interior procesos de subjetivación y de socialización, que recompongan los lazos sociales debilitados por los mecanismos de control invisibilizados en las sociedades contemporáneas. En otras palabras, la escuela, además de continuar cumpliendo con sus roles tradicionales de transmisión de saberes, de preparación para la vida, de atender en ciertos casos a las necesidades materiales de sus alumnos; debe recuperar la tarea de producir subjetividades.

En este sentido, a sabiendas de que los lazos sociales se construyen en el encuentro con el otro, la escuela debe procurar constituirse como ese espacio de encuentro donde cada uno sea reconocido como parte de la institución, generando un ambiente de confianza que habilite la circulación de la palabra y la apertura a la escucha.

Siguiendo esta línea de reflexión, sería propicio que los educadores de las instituciones escolares no miren a los sujetos que emergen allí desde prejuicios estigmatizantes, sino que reconozcan a esos otros desde su propia historia contextual y social. Es decir, que la mirada institucional no determine al sujeto sin antes darle la posibilidad de tomar la palabra y de ser escuchado, más allá de lo explícitamente expresado.

Bibliografía

- BLEICHMAR, Silvia (2010). La construcción de legalidades como principio educativo. En: *Violencia social-Violencia escolar*. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- CARBALLEDA, Alfredo Juan Manuel (2015). La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social. En: Faraone, Silvia (coord.). *Determinantes sociales de la salud mental en Ciencias Sociales*. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657. Buenos Aires: UBA Sociales.
- CORNU, Laurence (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En: Frigerio, Graciela; Margarita Poggi y Daniel Korinfeld (comps.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Noveduc.
- HASSOUN, Jacques (1996). *Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- KANTOR, Déborah (1988). Jardín de Infantes: el autoritarismo que se filtra. *La Obra para la Educación Inicial*, 10, Buenos Aires.
- KORINFELD, Daniel *et al.* (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela*. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.
- TENTI FANFANI, Emilio (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Toda vía*, 7, 38-43, Buenos Aires, OSDE. ISSN: 1666-5864.

ZERBINO, Mario (2011). El «niño generalizado» y la autoridad al «minorityreport» pedagógico. En: Doval, Delfina y Carina Rattero (comps.). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

Datos de la autora

Antonella Giraudi es estudiante avanzada de la carrera Ciencias de la Educación (FCEdu-UNER).

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

Luciana Antonella Toci
UNER
lupyrossi@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).

¿Violencia escolar o violencias? Desarmando el discurso mediático del bullying con aportes del psicoanálisis y la antropología social

Gabriela Pérez Wasinger
UNER
gabperez.wasinger@gmail.com

Resumen

El presente trabajo fue concebido desde el cursado del Espacio de Reflexividad Pedagógica II, espacio que forma parte del trayecto obligatorio para el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. La problematización de la violencia fue uno de los ejes abordados que resultaron interesantes para reflexionar acerca de los discursos mediáticos y escolares en auge. La pregunta vector que guió el trabajo de indagación teórica es ¿podemos hablar de una violencia propiamente escolar o estamos ante un fenómeno que responde a una matriz social común, a una estructura invisible al análisis que los medios de comunicación masiva proponen (e imponen)?

La intención del análisis reside en poder ampliar la mirada mediática, desarmando la lógica que afirma que la violencia reside en el sujeto y desde allí se despliega a la sociedad, acotando la situación a víctimas y victimarios. Fueron centrales los aportes de psicoanalistas que miran atentamente la escuela media en Argentina y analizan los discursos que sostienen los actores institucionales que allí se desenvuelven en relación a las situaciones conflictivas. De igual manera la antropología y sociología brindan posibles respuestas desde un panorama más amplio, entendiendo que la violencia se gesta desde las estructuras desiguales inherentes a la sociedad capitalista.

Palabras clave: violencia - conflictividad - institución escolar - estructuras sociales - subjetividad

School violence or violence? Disarming the media discourse of bullying with contributions from psychoanalysis and social anthropology

Abstract

The present work was conceived from the course of the Pedagogical Reflexivity Space ii, a space that is part of the obligatory path for the Teaching Staff in Education Sciences of the National University of Entre Ríos. The problematization of violence was one of the axes that were interesting to reflect on the media and school discourses on the rise. The vector question that guides the work of theoretical inquiry is: can we talk about a school violence itself or are we faced with a phenomenon that responds to a common social matrix, a structure invisible to the analysis that the mass media propose (and impose)? ?

The intention of the analysis is to be able to broaden the media's view, disarming the logic that affirms that violence resides in the subject and from there it is deployed to society, limiting the situation to victims and victimizers. The contributions of psychoanalysts who look carefully at the middle school in Argentina were central and analyze the discourses held by the institutional actors that operate there in relation to conflictive situations. In the same way, anthropology and sociology offer possible answers from a broader perspective, understanding that violence is generated from the unequal structures inherent in capitalist society.

Keywords: violence - conflictivity - school institution - social structures - subjectivity

Desarmando el discurso mediático de la violencia escolar

Horacio Paulín *et al.* (2010) brindan aportes sobre la conflictividad en la escuela media, proponiendo revisar la conjunción de las categorías «violencia» ligada a lo «escolar» como construcción individualizada del problema. Apelan a desarmar esta noción conceptual que pone fuera de foco la dimensión política e institucional de la construcción de la violencia, reduciéndola exclusivamente a conductas agresivas de unos sobre otros. Dicen al respecto:

En la conjunción de «violencia escolar» aparecen por ello condensaciones de sentido que esconden teorías implícitas del origen y la responsabilidad del problema, ya sea en rasgos o conductas psicológicas determinadas (ocultando la relación poder y subjetividad) o apelando a una serie de rápida sociologización: la violencia escolar es producto de prácticas vandálicas que irrumpen en la escuela considerada a-conflictivas. (Paulín *et al.*, 2010)

El enfoque del *bullying* u hostigamiento, término que ha ganado un lugar en el vocabulario pedagógico, se centra en las figuras de agresor-víctima-espectador. Enfoque desde el cual opera una mirada reduccionista sobre las características de los implicados en la situación, en tanto tornan invisibles las relaciones de poder existentes en las prácticas y dispositivos institucionales que las sostienen. Las causas del fenómeno suelen ubicarse en factores psicológicos de los estudiantes o ambientales de grupos sociales a los que pertenecen, cuyos códigos no son reconocidos por la institución. Los datos que arrojan estos investigadores muestran que el análisis de las situaciones de conflictividad vista desde la óptica de los actores institucionales (docentes, estudiantes, directivos) tienden a depositar las causas del problema fuera del ámbito de intervención posible. En esta mirada opera un efecto extranjerizante del conflicto, depositando el problema en un sujeto particular, un grupo social determinado o en un plano macro social que resulta inalcanzable a la escuela como espacio de intervención (Paulín *et al.*, 2010).

Por otro lado, desde un abordaje antropológico, Rita Sagato (2010) hecha luz sobre el fenómeno de la violencia sosteniendo que el mismo no puede desligarse de las estructuras sociales contradictorias en las que estamos inmersos en el sistema capitalista. Identifica dos estructuras fundamentales: a) la estructura primitiva de estatus en la sociedad, que designa las relaciones verticales entre diferentes a partir de mecanismos de subordinación y exacción; b) la existencia de una estructura horizontal asignada a las relaciones contractuales entre pares que se afirma con el advenimiento de la modernidad. Existe una contaminación mutua entre estas esferas del estatus y el contrato, que como universos de sentido que tienen raíces en tiempos históricos diferentes, conviven y se implican. Es importante entender que desde aquí parte toda célula de violencia, ya sea de género, racial, regional, territorial, de clase, física, moral, psicológica, económica. La función de la violencia es la actualización del orden de subordinación. Se entienden los procesos de violencia

como «estrategias de reproducción del sistema mediante su refundación permanente, la renovación de los votos de subordinación de los minorizados en el orden de estatus, y el permanente ocultamiento del acto instaurador» (Segato, 2010: 111).

La estructura jerárquica de la sociedad a la que refiere Segato (2010) se reinstaura y organiza en cada escenario de la vida social, y la escuela no es una excepción. Este planteo profundiza la mirada sobre el fenómeno de la violencia implicándolo de manera constitutiva en la estructura vital de la sociedad capitalista. En este sentido, y pensando en el universo escolar, podemos concebir la violencia más allá del discurso mediático del *bullying* que denuncia la violencia física y psicológica hacia una persona del grupo de pares. Este fenómeno puede considerarse desde esta perspectiva un emergente dentro de un entramado social violento, donde los adultos tienen responsabilidad activa. La violencia creciente no estaría desvinculada de un capitalismo de rapiña, del sálvese quien pueda neoliberal, que posiciona a grupos de personas en un lugar de mercancía objeto.

Desde una mirada sociológica Bourdieu y Passeron (1979), en su clásica obra *La reproducción*, sostienen que la acción pedagógica se funda en la instrumentación de la violencia simbólica, que constituye la imposición de una arbitrariedad cultural, es decir una cultura investida como «legítima» correspondiente a los grupos de dominación en la sociedad capitalista. Se legitiman de esta manera las relaciones de fuerza, con fuerza simbólica que disimula las fuerzas fundantes de dominación material (económica) de grupos o clases dominantes sobre grupos o clases dominadas. La labor pedagógica es entendida desde esta perspectiva como un trabajo de inculcación que debe producir una formación durable, un «habitus», es decir una interiorización de la imposición cultural capaz de perpetuarse en la práctica aun cuando cese la acción pedagógica.

La escuela es la institución moderna creada para cumplir el rol de ejercicio legítimo y monopolístico de violencia simbólica, como la forma más efectiva y acabada de violencia, que bajo la apariencia de neutralidad contribuye a la actualización de las formas de dominación y el consiguiente mantenimiento del orden social (Bourdieu y Passeron, 1995). Desde este lente existe una violencia que es constitutiva de la institución escolar moderna, pero que no necesariamente remite a la utilización de la fuerza o agresividad física, más bien alude a la configuración de relaciones de poder y de subordinación a una cultura investida como legítima o verdadera.

Es decir, la violencia que emerge en la escuela no está desvinculada de quienes actualizan y reproducen esta estructura social fundada en la violencia que se ejerce sobre los minorizados. Podríamos decir que este «habitus» que actuamos como formas prácticas inconscientes despliegan una pedagogía que daña en tanto sitúa al otro como objeto instrumento y no como sujeto de derecho. Pero entender la institución escolar solo desde sus características estructurales reproductivas es también acotar la mirada. Los aportes de las teorías críticas y el psicoanálisis permiten afirmar

que en la institución escolar operan mecanismos de resistencia hacia el orden social, convirtiéndose también en lugares de posibilidad y creación porque allí habitan sujetos.

Sobre las posibilidades de la escuela como lugar de reconstrucción subjetiva

La psicoanalista Silvia Bleichmar (2010) propone ubicar a la escuela como un lugar posible de re-subjetivación o de reconstrucción subjetiva. Podríamos decir que una de las funciones más importantes de la escuela remite a la transmisión de la cultura en un vínculo intergeneracional. Dentro de este vínculo es fundamental el lugar del adulto, como aquel que tiene la misión de alojar al niño o joven en un universo significativo. La escuela, como institución social, tiene un papel fundamental, en tanto allí los adultos sostienen el lazo social, constituyendo al sujeto sujetado a otros. Desde esta concepción de subjetividad, lo individual siempre está inscripto en una dimensión colectiva (Korinfeld, 2013).

Las instituciones educativas son instituciones de existencia, su fundamento reside en la tarea de que un individuo se convierta en sujeto. Tarea imposible sin un adulto que humaniza al niño a partir de su intervención en una relación asimétrica de conocimiento, responsabilidad y cuidado. La instauración de legalidades desde el psicoanálisis, en relación a la transmisión de las normas fundamentales de la cultura que el niño debe interiorizar para constituirse en sujeto le competen plenamente al adulto (Bleichmar, 2010). De esta manera, el lugar del adulto como sujeto subjetivante es fundamental, pero es un lugar devaluado en la actualidad en las sociedades occidentales (Vasen, 2008). Respondiendo a esto Bleichmar (2010) y Barbagelata (2017) plantean la necesidad de sostener y reconstruir la función del adulto en una sociedad ávida de un proyecto colectivo más humano, entendiendo que la violencia está anclada en la falta de perspectivas de futuro, sin las cuales se hace imposible suspender la búsqueda del goce inmediato en el presente en post de un proyecto a largo plazo. Impera una tarea de re-ciudadanización a padres y docentes, descentrando la mirada de niños y adolescentes como únicos protagonistas del acontecer escolar.

Teniendo en cuenta nuestra historia reciente como país, Bleichmar (2010) sitúa como motor de la violencia social a la impunidad reinante de las promesas incumplidas, que gestan el rencor, intolerancia y frustración, desencadenando comportamientos violentos. Esto también es posibilitado por una historia de vulneración por parte del Estado quien, en términos contractuales, debería ser garante del cumplimiento de la legalidad; sin embargo, es una figura que rompe el contrato de manera permanente. El problema de la violencia se sitúa en la dimensión política, que excede la responsabilidad meramente individual de los individuos que podríamos identificar como agresivos.

La violencia no es sinónimo de agresividad, las formas de crueldad más acabadas tienen que ver con el silencio y con la indiferencia como

forma de des-subjetivación del otro (Bleichmar, 2010). Durante mi escolaridad primaria las sanciones no físicas, como por ejemplo dar vuelta el nombre de esa persona en el cuadro de honor colgado en el aula (una simpática casita con ventanitas móviles, en cada una de las cuales estaba escrito el nombre de cada uno de los miembros del grupo de clase) eran especialmente movilizantes, ya que en esta operación el mensaje que se transmitía era «hoy para la maestra y el grupo no existís». Con Galeano (1989) podemos pensar que concebir a otro como un «nadie» es la operación política más violenta y deshumanizante.

En el contexto social actual, la escuela como institución que alguna vez encarnó la función monopólica de la transmisión de la cultura está devaluada, al igual que el lugar de los docentes como agentes del estado encargados de cumplir este rol (Vasen, 2008). En este sentido es importante trabajar desde la institución educativa el lugar de los adultos, como aquellos que sostienen y hospedan en el lazo de sujeción social a los niños y jóvenes, pero también como aquellos que dan lugar a lo indeterminado que las nuevas generaciones traen, posibilitando la producción de una distancia generacional necesaria. Korinfeld (2013) apuesta a la construcción de lo escolar como un espacio suficientemente subjetivado, donde acontezca un lazo pedagógico que no quede obturado por el etiquetamiento despectivo de estudiantes y docentes (en el fracaso, el pesimismo sobre el lugar de la escuela, los prejuicios hacia las culturas jóvenes, la falta de expectativas sobre el futuro, etc.).

Una idea que parece potente para pensar lo pedagógico y lo que acontece en la escena escolar, es la necesidad de formar una sensibilidad ética como una sensibilidad hacia el otro entendido como ajeno o extranjero a nuestro deseo, a nuestros valores, a nuestras costumbres (Segato, 2010). Creo que es posible pensar una pedagogía orientada hacia la formación de una sensibilidad ética como una actitud humana hacia la otredad, hacia la construcción de formas escolares más felices y menos dañinas.

A modo de cierre, mas no de conclusión

A sabiendas de que lo expuesto constituye apenas algunas aristas superficiales por donde comenzar a pensar y desarmar el problema de la violencia, de todas maneras, me permito arribar a algunas afirmaciones.

En primer lugar, decir que centrar el análisis de la violencia en lo escolar de manera descontextualizada es obturar la mirada, si se entiende la violencia como comportamientos individuales o de grupos sociales determinados, sin atender sus particulares condiciones materiales, históricas y culturales de existencia en la sociedad. Es decir, sin atender a lo político.

En segundo lugar, sostengo que esta mirada sesgada obstaculiza las posibilidades de abordaje desde las instituciones educativas, en tanto ubica las causas de los conflictos fuera del ámbito de la organización escolar, desconociendo las relaciones de poder que allí se sostienen y hacen carne en los sujetos que las habitan.

En tercer lugar, creo que desarticular la violencia arraigada estructuralmente, que emerge en todos los escenarios sociales, incluida la escuela, es posible si se comienza a desnaturalizar los comportamientos cotidianos dañinos fundados en la diferenciación social de clase, raza, género, legitimados por la reactualización de la estructura de estatus que sigue vigente. Una de las operaciones más potentes y a nuestro alcance para subvertir este orden violento está dada en las posibilidades del lenguaje: nombrar es dar lugar a lo simbólico, sin lo cual no hay posibilidades de reflexión, ni transformación material en la realidad (Segato, 2010: 142).

Algunos avances en esta línea de acción se están dando en instituciones universitarias, que están construyendo protocolos de intervención como dispositivos institucionales para la protección de los derechos y el acompañamiento de las víctimas de violencias. Aunque queda un largo camino por recorrer, estos acuerdos son parte fundamental de una ética del cuidado de sí y de los otros que no puede estar ausente en el trabajo pedagógico.

Bibliografía

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.

BOURDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Mexico: Fontamara, 1995.

GALEANO, Eduardo (1989). Los nadies. En: *El libro de los abrazos*. Tercera edición, Buenos Aires: Siglo XXI, 1993.

KORINFELD, Daniel (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En Korinfeld, Daniel; Daniel Levi y Sergio Rascovan. *Entre Adolescentes y adultos en la Escuela*. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.

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.

PAULIN, Horacio *et al.* (2010). Miradas, voces y acciones diversas sobre la conflictividad en la escuela secundaria: aportes investigativos desde un enfoque psicosocial de la problemática educativa. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

SEGATO, Rita (2010). *Las estructuras elementales de la violencia*. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Buenos Aires: Prometeo libros.

——— (2015). La pedagogía de la crueldad. Entrevista, en <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-30.html>

VASEN, Juan (2008). *Las certezas perdidas*. Padres y maestros ante los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Datos de la autora

Gabriela Pérez Wasinger es estudiante avanzada de la carrera Profesorado en Ciencias de la Educación (FCedu-UNER).

