

Constitución subjetiva y vínculo pedagógico: ¿qué significa «ser adulto/a» en la escuela?

Brenda Belén Walker | UNER
brenwalker@hotmail.com

Resumen

El presente escrito es una producción gestada desde el *Espacio de Reflexividad Pedagógica Entre Disciplinas II: La Perspectiva de Derechos e Inclusión en Educación: aportes de la salud mental (2018)*, perteneciente al Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de La Educación (FCEdu-UNER). La propuesta del equipo de cátedra ha sido dialogar interdisciplinariamente entre la educación y la salud mental. Este intercambio es propicio al pensar en las realidades educativas de hoy como también en los desafíos que las prácticas presentan. Este escrito intenta posibilitar ese diálogo, reflexionando sobre algunas de mis inquietudes en relación con lo educativo.

Pensándome como estudiante avanzada de la carrera —próxima a ser y estar trabajando como profesora—, me interesa problematizar en torno al lugar adulto en las instituciones educativas. Entiendo a la escuela, y más precisamente a las relaciones pedagógicas que allí se gestan, como productoras de subjetividad. En ese contexto específico, ¿de qué manera se constituye la posición adulta? ¿Quiénes ocupan esa posición? ¿Qué sucede y que se produce en ese vínculo entre docente y alumnos/as?

Algunas conceptualizaciones que el Psicoanálisis y la Psicología Social presentan serán potentes para pensar estas cuestiones. Retomaré aportes de Hassoun, Korinfeld, Miller, Pichon Rivière, entre otros.

Palabras clave: subjetividad - vínculo pedagógico - lugar adulto - transmisión - grupalidad adulta

Subjective constitution and pedagogical bond: what does «being an adult» mean in school?

Abstract

This paper is a production created from the *Place of Pedagogical Reflexivity between Disciplines II: The Perspective of Rights and Inclusion in Education: contributions of mental health (2018)*, belonging to Bachelors Degree in Education and Science Education Teachers (FCEdu-UNER). The proposal of the chair team has been to interdisciplinary dialogue between education and mental health. This exchange is conducive to thinking about the educational realities of today as well as the challenges that the practices present. This paper tries to enable this dialogue, reflecting on some of my concerns in relation to education.

Thinking of myself as an advanced student of the career —next to be and be working as a teacher— I am interested in problematizing around the adult place in educational institutions. I understand the school, and more specifically the pedagogical relationships that are developed there, as producers of subjectivity. In that specific context, how is the adult position constituted? Who occupies that position? What happens and what is produced in this bond between teacher and students?

Some conceptualizations that Psychoanalysis and Social Psychology present will be powerful to think about these issues. I will return contributions from Hassoun, Korinfeld, Miller, Pichon Rivière, among others.

Keywords: subjectivity - pedagogic bond - adult place - transmission - adult grupality

La escuela como institución que produce subjetividades

Una institución suficientemente subjetivizada no solo es aquella que está advertida frente a la posibilidad de desencadenar una transmisión, sino aquella que está atenta al desarrollo de los itinerarios subjetivos de quienes la integran.
Korinfeld, 2013: 120

La escuela forma parte de un entramado social amplio, atravesado por las vicisitudes que lo conforman. Desde mi punto de vista, el propio campo pedagógico, pero también otros discursos que no se sitúan en esa especificidad y que conforman lo social, conciben a esta institución como aquella que está en crisis, en falta, y que debe hacerse responsable de todas las demandas que se le hacen. La escuela muchas veces es concebida como institución a la que solo se le reclama, se la critica y se la identifica por las problemáticas que allí acontecen y que tienen que ver con *todo* lo que conforma la cotidianeidad escolar.

Ante ello, me parece importante destacar el lugar de quienes están en las instituciones educativas, sosteniendo prácticas que parecen hacerle frente a esta mirada un poco más pesimista. Frente a realidades que a veces son tan poco felices, los llamados sujetos pedagógicos conforman experiencias significativas para estar y habitar la escuela, pero también, y no menor, el mundo que vivimos. En este marco, las relaciones pedagógicas que se gestan adquieren mayor relevancia por lo que estas mismas producen.

Es la escuela la que se conforma como espacio privilegiado para producir sujetos, siendo esta una operación inherente a las prácticas educativas. De aquí surge mi intención de detenerme a reflexionar sobre aquello que se construye en los vínculos pedagógicos y la centralidad del lugar adulto en la escuela.

Para ello, situándome al interior de las instituciones educativas, pienso en las relaciones entre docentes y alumnos/as, como también en las relaciones entre el grupo de docentes y el grupo de alumnos/as. Esto es, no reduzco estas relaciones a una dimensión bi-personal (por ejemplo, entre docente y alumno/a), sino que concibo estas relaciones pedagógicas desde una perspectiva social. Entiendo que en esa trama relacional es donde hay producción de subjetividades; por eso sostengo que la constitución subjetiva es un efecto de los Otros.

¿A qué refiero con «constitución subjetiva»? En primera instancia, no considero a la subjetividad asociada al psiquismo, a la conciencia de un sujeto, que alude a lo identitario o la personalidad de cada uno/a. Más bien, la complejizo desde la perspectiva psicoanalítica. Estoy pensando al sujeto en un movimiento constante donde, independientemente del desarrollo evolutivo, este se reconstruye permanentemente. En este sentido, «...toda singularidad ha sido y está siendo configurada en una trama relacional y social, dimensiones de análisis relevantes para dar cuenta que lo subjetivo

no es algo absolutamente ya determinado» (Korinfeld, 2013: 104). Esta mirada intenta realzar aquellas relaciones «no evidentes», de las que no somos plenamente conscientes porque no están explicitadas.

Junto a ello, es interesante recuperar la concepción de subjetividad que Korinfeld (2013) presenta, entendiéndola como aquella que se produce en el dominio de los procesos históricos de producción de sujetos. De esta forma, se remarca que lo subjetivo está atravesado por las situaciones y por la época, por representaciones y significaciones del mundo, por modos históricos de conformación de sujetos, por acontecimientos sociales, políticos y culturales que configuran a los sujetos a la vez que son configurados por ellos.

Los procesos de conformación, de constitución subjetiva implican entonces la apropiación e interpretación que los sujetos realizan de su mundo, de su realidad y cómo intervienen en la misma. Esta es una operación singular, particular y heterogénea, que se despliega en dimensiones institucionales y colectivas. Por eso, entiendo que la subjetividad no es individual, sino que tiene una estrecha relación con otros, es grupal, es vincular.

Preguntarnos por la subjetividad es indagar los modos de producción de subjetividad (Korinfeld, 2013). La subjetividad es la posibilidad de que los sujetos y los grupos se piensen e imaginen en su dimensión temporal, experimentando el presente, recuperando el pasado y proyectando, imaginando el futuro. Esta noción se potencia si la concibo enmarcada en los modos de producción de subjetividad en lo escolar y la posición adulta allí.

Algunas conceptualizaciones para pensar el lugar adulto

Sosteniendo que los sujetos se producen subjetivamente con otros/as, mediados por representaciones, por lo histórico y lo cultural, por las instituciones, me interrogo cómo se conforma y se habita el lugar adulto en las escuelas. Por la complejidad de las relaciones que se generan, es necesario reflexionar acerca del modo en que ese lugar se reconfigura desde las singularidades y posicionamientos propios. ¿Qué significa «ser adultos» en el lugar docente? ¿Cómo se ubica el/la docente en esa posición adulta junto al grupo de docentes, los directivos, los ordenanzas de una escuela? ¿Puede el/la docente ser un referente adulto para los/as alumnos/as si recientemente ingresó a la docencia, siendo un «joven profesor»? ¿Quiénes son los llamados adultos en una escuela?

Mi punto de partida es pensar a la posición adulta como un lugar asignado social y generacionalmente, aunque más adelante intentaré correrme de ese posicionamiento para pensarlo desde otra perspectiva. Refiriéndome al vínculo pedagógico, este punto inicial implica entender a «los adultos» como los/as docentes (siendo los/as alumnos/as quienes se caracterizan como «jóvenes»).

Por experiencias que me han atravesado, puedo decir que frente a los desafíos que las realidades educativas nos presentan, es necesaria la exis-

tencia de la figura del adulto como un referente significativo para los sujetos que se están produciendo. Es decir, un Otro que oriente, que indique algunas consideraciones que conforman a ese sujeto. En ese marco, se torna esencial que las prácticas educativas cuenten con figuras de identificación que posibiliten la resignificación identificatoria (Rascovan, 2013) de estas subjetividades que están en permanente reconstrucción.

De esta manera, pienso a los adultos «...como articuladores responsables de promover, sostener y soportar los procesos de subjetivación» (Rascován, 2013: 42-43). Asimismo, enfatizo en la noción de posición adulta asociada a quienes tienen la responsabilidad de acompañar a los Otros (principalmente alumnos/as) en su constitución subjetiva.

Bajo estas concepciones, se vislumbra el concepto psicoanalítico de transmisión. Pensada en términos didácticos-pedagógicos, resignifico esta operación como la transmisión mediante repetición y reproducción de «contenidos» disciplinares. No obstante, para el tema que nos convoca, es pertinente complejizarla desde los aportes de Hassoun (1996).

La transmisión permite situar al sujeto en relación con su herencia, esto es, en relación a los adultos. Estos se constituyen como sujetos que son verdaderos referentes para otorgarle sentido a los procesos de producción subjetiva. La herencia no es algo inmutable, sino que se transforma de manera continua a partir de cambios que los sujetos realizan. La transmisión «...ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo» (Hassoun, 1996: 17).

Por ello, es fundamental este acompañamiento a esos Otros al momento de decidir qué tomar y qué dejar de lo que les fue heredado. Pero también implica que los adultos tengan algo para ofrecer, algo que pasarle a esos Otros. Ese «algo» conlleva, entre otras cuestiones, posibilitar experiencias que transformen subjetivamente a los sujetos. Aquí es imprescindible esa responsabilidad adulta (principalmente por parte de docentes) a la que me referí y la conformación de esa posición como referente significativa.

En el vínculo pedagógico, los/as docentes deben insistir y generar instancias para que los/as alumnos/as «hagan algo» con lo que les fue heredado. Es decir, los sujetos deben adoptar una posición determinada respecto de las singularidades de su historia, del reconocimiento de sí dentro de las instituciones, de la cultura. Asimismo, las significaciones y sentidos que le atribuyen a su propia realidad en relación con su pasado y con sus proyectos futuros, sus deseos, las proyecciones de otros depositadas en ese sujeto, los mandatos familiares y sociales.

Estas concepciones dialogan con lo que Korinfeld (2013) precisamente detalla respecto del llamado *lazo pedagógico*, que enlaza cuando un proceso de transmisión se activa. En sus palabras: «...cuando se produce un traspaso, cuando se ofrece un lugar de filiación, se pone en acto una apuesta que anticipa lo que consideramos mejor, se produce subjetividad. Es un proceso de subjetivación, de transmisión...» (Korinfeld, 2013: 119).

El lugar adulto que intento resignificar entiendo que también puede pensarse a partir de la categoría de lazo social que presenta Miller (2005). Esta noción es potente para remitirnos al sujeto ya que enfatiza el lugar del Otro en la constitución subjetiva. Siguiendo al autor, el lazo se conforma como aquello que constituye al sujeto. Es a partir de un proceso de nombramiento de ese Otro, cuando lo reconozco como tal. Entonces, «El lazo social quiere decir que el sujeto no está solo con su ello, su yo y su superyo, 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...» (Miller, 2005: 2)

En la escuela, la figura adulta requiere de esta operación de «hacer lazo» a partir de palabras y acciones de significación y reconocimiento de ese Otro. Por ello, el lazo también es dominial, lo que supone mantener relaciones asimétricas. En las relaciones pedagógicas, es necesario sostener la diferencia, que también hace a la conformación subjetiva.

Con lo dicho hasta aquí, puedo decir que pienso el lugar adulto en la escuela como ese lugar del Otro responsable que interviene de forma decisiva en los modos de producción subjetiva. De esta forma, intento enfatizar el lugar de la alteridad para la conformación de esos sujetos. Ser adultos en el lugar docente es asumir esa responsabilidad adulta que produce sujetos.

Ensayando otras posiciones adultas en la escuela

Las relaciones pedagógicas que se gestan al interior de las escuelas se caracterizan comúnmente por ser intergeneracionales. Es decir, esta institución se habita por niños/as, adolescentes, jóvenes y por «los adultos». Detenerme a examinar lo que media, lo que pasa «entre» estas generaciones también es interesante para repensar la producción de subjetividades y la posición adulta allí.

Esta intergeneracionalidad supone la existencia de una generación que posee un repertorio de significados y elementos culturales para ser puestos a disposición de otra generación, intentando resignificar, modificar, transformar algo de la realidad de esos sujetos. Podemos pensar que los «adultos» (en su concepción más habitual) tienen algo para transmitirle a los «jóvenes», quienes son más pequeños etariamente hablando.

No obstante, me propongo correrme de estas concepciones más usuales sobre la adultez, poner en tensión la idea que corresponde a la adultez con una franja etaria determinada (no así con acciones específicas que conforman a una como adulta) con otros modos de pensarla.

Para ello, remito a mi implicación subjetiva como un *entre*: *joven profesora* que recién se está iniciando en la docencia, al mismo tiempo que *adulta docente*, con esa responsabilidad sobre los Otros con quienes interactúo.

Me proyecto como profesora recién recibida, ingresando a una institución educativa. Imagino los sujetos con los que me encontraré: colegas, directivos y alumnos. Me detengo a pensar que mi característica generacional

(ser joven, en el sentido más común y tradicional del término), podría llegar a considerarse como una limitación para identificarme como «adulta» en esa escuela. Aún más pensando que la diferencia de edad con los alumnos probablemente sea muy escueta. Esto se me presenta como inquietud al momento de pensar qué significa ser adulta en la escuela, para mí.

No obstante, advierto que esa manera de concebirme se asemeja a un sujeto individual, asilado de los vínculos pedagógicos que se conforman en las escuelas. Entonces, intento pensarme desde esta dimensión social: seré parte de la «generación adulta», del grupo adulto, junto a los/as demás profesores/as y equipo directivo de esa institución. Esto me conduce a no olvidar la idea de grupo, de grupalidad adulta conformada independientemente de la edad de cada sujeto. Introduzco entonces una categoría que construí, la de *grupalidad adulta*. Entiendo a la misma como el conjunto de docentes, directivos, ordenanzas que habitan la escuela como «figuras adultas».

Resalto la posibilidad de ser parte de esa grupalidad que me constituye subjetivamente, que me permite posicionarme como docente adulta, referente identificatoria y responsable de los procesos de constitución subjetiva respecto de los/as alumnos/as. Vale decir, todo ello sin olvidar que soy «joven profesora».

Este «grupo adulto» lo concibo en relación con la noción de vínculo que Pichon Rivière presenta: «El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona; a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados en un tiempo y en espacios determinados» (Pichon Rivière, 1985: 47).

La grupalidad adulta entendida desde la trama vincular posibilita repensar este lugar adulto en la escuela ya que desde esta dimensión social (ya no individual ni bi-personal), se remarca que «...el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto...» (Pichon Rivière, 1985: 49).

El vínculo no es una mera interacción, más bien es una compleja relación ternaria. La terceridad del vínculo es la cultura, la historia, las significaciones que intervienen en la producción subjetiva. Los vínculos conllevan una relación bi-direccional, bi-corporal pero tri-personal, lo que supone una estructura triangular (Muñoz, 2016). Concebir la posición adulta como grupalidad supone que en esa trama vincular, la idea de vínculo como terceridad es constitutiva.

De esta manera, el vínculo no es algo que el sujeto tiene, sino que es aquello que hace al sujeto, aquello que lo conforma. «En efecto, Pichon Rivière considera al sujeto como emergente de una trama vincular (...) entre sujeto y vínculo hay sinonimia antes que oposición» (Muñoz, 2016: 66). A todas estas conceptualizaciones refiero cada vez que menciono al vínculo pedagógico; esto delata la complejidad que el término conlleva.

Ensayar estas diferentes posiciones en el marco escolar implica entender a la adultez como la posición que un sujeto adopta en una realidad específica. Por eso, también se me ocurre pensar en experiencias concre-

tas donde los/as alumnos/as (etariamente jóvenes) pueden posicionarse como adultos en la escuela, frente a sus compañeros/as. Entiendo que, en este caso, dicha posición se construye a partir de palabras y acciones que se emiten e irrumpen en ese Otro (un/a compañero/a) indicando la norma, marcando el límite, oponiéndose desde la diferencia.

Esta es una operación que se torna productora de subjetividad para los/as alumnos/as ya que propicia su autonomía frente al grupo de alumnos/as jóvenes, al mismo tiempo que se constituye como referente y marca cierto límite. En este sentido, Bleichmar (2010) sostiene que la escuela no debe poner límites sino producir legalidades. «Precisamente, el problema de la construcción de legalidades pasa por esto, por la posibilidad de construir respeto y reconocimiento hacia el otro y por la forma en cómo se define el universo del semejante» (Bleichmar, 2010: 38). El grupo de alumnos/as también puede pensarse como productor de subjetividades en vinculación con los Otros, sus pares.

Luego de este desarrollo a modo de esbozo de aquello que me imagino, sintetizo a la figura adulta como una posición subjetivante. Esto implica que la posición adulta en la escuela, las «figuras adultas», pueden ser sujetos que no tengan las características frecuentes que se identifican con esta franja etaria. Y por otra parte, este planteo adquiere relevancia al pensar estas posiciones adultas al interior de una grupalidad adulta y como resultado de un proceso grupal. Es decir, el propio adulto se constituye como tal en esa alteridad, con Otros. De esta manera, «ser adulto» también es lazo, es vínculo y es grupo.

Conclusiones

Las ideas presentadas han intentado pensar y problematizar las significaciones del «ser adulto/a» en la escuela. Para ello, me propuse remarcar la función clave de esta institución como productora de subjetividades en una trama social compleja y analizar qué sucede con ese lugar adulto frente a las relaciones pedagógicas que allí acontecen.

Desde diferentes aportes teóricos y en vinculación con inquietudes personales, he intentado resignificar las implicancias de la posición adulta a partir de esa producción de sujetos que nunca es individual, personal, sino que siempre es con Otros. Apelando a dejar en claro lo que estoy pensando a partir de este texto escrito (aunque sé que no son ideas cerradas sino afortunadamente, concepciones sobre las que puedo volver una y otra vez), me parece oportuno resaltar las siguientes cuestiones.

Por una parte, concebir al vínculo pedagógico desde la perspectiva social, alejándose de la relación dual docente-alumno/a, me ha posibilitado pensar en grupalidades y hacer consciente la complejidad de las relaciones que allí se generan. En la escuela, esa grupalidad se configura con otros, vincularmente.

Hay un «nosotros/as» que se crea a partir de experiencias significativas que destacan los recorridos subjetivos. Se habilita un entramado en el

que confluyen otros modos de ser y de habitar la escuela, de vivenciar las prácticas escolares. En el encuentro con los Otros, acontece el reconocimiento entre esos sujetos como tales, desde sus particularidades.

Y en relación al lugar adulto en la escuela, a la pregunta por las significaciones del «ser adulto/a» allí, enfatizo que esa posición debe ser asumida por Otro que sea responsable respecto de los procesos de constitución subjetiva. Estos procesos están en el corazón del vínculo pedagógico.

Por eso, la posición adulta en la escuela debe ser aquella que, en oportunidades desde la alteridad y la diferencia, sostenga a los sujetos allí implicados, sea referente y acompañe los procesos de constitución subjetiva más allá de las brechas generacionales o de realidades específicas de quien ocupa ese lugar.

Bibliografía

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

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

KORINFELD, Daniel; Daniel Levy y Sergio Rascován, (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.

MILLER, Jaques Alain [en línea] (2005). *Psicoanálisis y sociedad. Lazo social*. [Consulta: 02 de julio de 2019]. Disponible en: 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

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

Brenda Belén Walker | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina
Estudiante avanzada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Tutora par en el marco del «Programa de Tutorías de Pares» (Res. «C.S.» N° 114/18) de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER).
brenwalker@hotmail.com