

## Vínculo pedagógico, lazo social y transmisión

Eda Carina Muñoz  
FCedu-UNER/FCVS-UADER  
edacarinamunioz123@gmail.com

### Resumen

El artículo presenta avances del proyecto integral Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización, que es continuidad de un PID [Proyecto de Investigación y Desarrollo] anterior, Una cartografía de la integración en educación (Muñoz, 2017), retoma como puntos de partida algunas premisas teóricas en relación con las prácticas de inclusión educativa. Tal como explica el psicoanálisis, la posibilidad de aprender algo nuevo o de internalizar una regla social requiere de una disposición afectiva que dé soporte a los procesos cognitivos.

La investigación está diseñada sobre el trabajo en dos escuelas secundarias estatales de Paraná en las que se plantean intervenciones en espacios no pedagógicos, orientadas al juego; se desarrollan proyectos de enseñanza en equipo con los docentes; todo ello acompañado de diferentes instancias de formación con enfoque interdisciplinario, desde la salud mental.

Se expone aquí parte del andamiaje conceptual, las nociones de *vínculo, lazo social y transmisión*; así como algunos de los emergentes del proceso de trabajo en torno a la hipótesis principal, a saber, que el dominio de herramientas del campo de la salud mental en relación con la subjetividad modifica la posición docente en el vínculo pedagógico, y sus posibilidades de intervención.

Palabras clave: vínculo pedagógico - lazo social - transmisión - sujeto pedagógico - posición de adulto

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.

## **Pedagogical link, social bond and transmission**

### **Abstract**

This article presents advances of the integral project Pedagogical link, transmission and social bond in secondary school. On intergenerational relations, learning and socialization, which is the continuity of a previous PID [Research and Development Project], A cartography of integration in education (Muñoz, 2017), that takes as starting points some theoretical premises in relation to the practices of educational inclusion. As psychoanalysis explains, the possibility of learning something new or of internalizing a social rule requires an affective disposition that supports cognitive processes.

The research is designed on the work in two state secondary schools in Paraná in which interventions are proposed in non-pedagogical spaces, oriented with games. Team projects are developed with the teachers and all are accompanied by different instances of training with an interdisciplinary approach from mental health.

Some of the concepts, the notions of *link*, *social bond* and *transmission* are presented here as well as some of the emerging work process around the main hypothesis: the domain of tools in mental health in relation to subjectivity changes the teaching position in the pedagogical link and their possibilities of intervention.

Keywords: pedagogical link - social bond - transmission - pedagogical subject – adult's position

## Presentación

Traemos para compartir aquí avances del proyecto integral Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización<sup>1</sup>, que ha cumplido su primer año de ejecución y del que formamos parte 15 personas. Por un lado, el título enfatiza las herramientas teóricas del campo de la salud mental para volver a pensar la *relación pedagógica*; un diálogo disciplinar que afortunadamente cuenta con un bagaje de producciones y experiencias interesantes, también en nuestro país. Por otro, demarca un conjunto de problemas sintomáticos de la escuela secundaria, cuya configuración tiene que ver, desde nuestro punto de vista, con el modo en que los adultos significativos —en este caso los docentes— interpretan las situaciones singulares de los jóvenes alumnos.

Esta investigación da continuidad a un proyecto anterior, Una cartografía de la integración en educación (Muñoz, 2017), un estudio exploratorio sobre los procesos de integración de niños y jóvenes con discapacidad en el sistema educativo provincial. Uno de los emergentes que pudimos ubicar en los resultados fueron: las dificultades en las prácticas escolares de lectura y escritura con la comunidad sorda, temática que ha sido abordada en el estudio que dirige Sonia Luquez (2017), y otro, la problemática de jóvenes y adolescentes que sin tener discapacidad, presentan dificultades para sostener sus trayectorias escolares, tanto en los aprendizajes de contenido como en sus habilidades *socioafectivas*.

Cabe en este punto hacer dos breves notas. La primera es relativa a la perspectiva del proyecto sobre la comunidad sorda en términos de comunidad lingüística, uno de cuyos rasgos identitarios es la lucha por el *reconocimiento* como tal (Almeida y Angelino, 2017), aspecto que no ha sido aún tomado por la escuela ni por la formación docente. Otra, relativa a lo que señala Flavia Terigi (2009) sobre las *trayectorias* escolares, es decir, de recorridos organizados y valorados mediante formatos de aprendizaje homogéneos y estandarizados que, aplicadas a sujetos reales, provocan la exclusión de quienes no responden al ideal-normativo. Así, discapacitados, sordos y *chicos-problema* (generalmente pobres) configuran un colectivo objeto de intervenciones escolares que suele ser etiquetado como *chicos integrados*. Toda vez que el sintagma distingue entre un alumno normal y uno *integrado*, podemos interpretar lo sintomático de esta nominación que, en el seno mismo de las prácticas de inclusión, muestra el borde de la insistente exclusión.

## Puntos de partida e hipótesis

La hipótesis que organiza esta experiencia retoma como puntos de partida algunas premisas teóricas en relación con las prácticas de inclusión educativa que surgen de aquella Cartografía. Una de ellas es que, tal como explica Marta Nussbaum (2007) desde la filosofía del derecho, las *capacidades* de las personas no son atributos individuales sino del tipo de *re-*

<sup>1</sup> El proyecto integral Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización. (Res. 091/16), es codirigido por Sonia Luquez, y sus integrantes son Marina Chaves, Cynthia Rodríguez, Camila Montesinos, Luna Badaracco, Paola Casco, Joel Schneider, Gastón Baldomir, Pablo Albornoz, Melina Albornoz y Karen Gareis. Participaron en 2017 por La Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental, las residentes Psic. Mariángeles García Moren, Lic. María José Canale, y Lic. Natalia Nanni.

lación que pueden establecer con el *espacio público* para el ejercicio de los derechos en la vida cotidiana; también y sobre todo, en el derecho a la educación. La autora señala, además, que las principales barreras en el campo educativo tienen que ver con la persistencia de prejuicios, particularmente respecto de la discapacidad mental (Nussbaum, 2007: 203).

Es decir, si la inclusión educativa de un sujeto con discapacidad, o con padecimiento mental, o con dificultades de aprendizaje, depende de la *capacidad* comprensiva del entorno y, particularmente, del entorno *socio-afectivo*; si como explica el psicoanálisis la posibilidad de aprender algo nuevo, o de internalizar una regla social, requiere de una disposición afectiva que dé soporte a los procesos cognitivos; y si en la configuración de esa disposición afectiva la generación adulta tiene una función primordial que supone poner en juego su propio deseo de enseñar al otro, entonces, es preciso trabajar en la formación de los docentes, ofreciendo experiencias en las que puedan construir herramientas teóricas y afectivas que le permitan *alojar* a los jóvenes en procesos de aprendizaje, en las complejas condiciones que presenta lo escolar hoy.

Una decisión teórico-metodológica en este sentido es la de atribuir un valor epistemológico central a una serie de estudios que se han desarrollado y consolidado en torno a luchas sociales por la ampliación de derechos, como los estudios de género, los estudios sobre la producción social de la discapacidad y el campo de la salud mental. Este conjunto heterogéneo tiene el común denominador de una perspectiva relacional-social de *sujeto*. Exploramos la hipótesis de que el dominio de herramientas del campo de la salud mental en relación con la subjetividad modifica la posición docente en el vínculo pedagógico y sus posibilidades de intervención.

### **Sobre el diseño metodológico**

Habitualmente la *investigación* se entiende como la producción de conocimiento a partir de estudiar o examinar algún fenómeno; y la *extensión* como la intervención o aplicación técnica de la producción científica validada. La perspectiva de los proyectos *integrales* que integran docencia, investigación y extensión, interpela tal delimitación, sacude sus comodidades, para proponer experiencias de co-producción (en este caso, escuela y universidad; salud mental y educación; docentes y estudiantes). La metodología de trabajo se acerca a la **investigación-acción** propuesta por Ander Egg (1993) y, en este caso, adopta una perspectiva *interdisciplinaria, interinstitucional e intersectorial en educación y salud mental*. Su foco es la formación docente de los integrantes del proyecto —profesores, graduados y estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación— y de los equipos docentes de las escuelas-sede, a partir del valor heurístico del trabajo territorial.

Un aspecto metodológico importante es la dimensión *vivencial* del proyecto, que ofrece la materia prima y la fuerza para una reflexión que permita *comprender con el cuerpo*, esto es, una experiencia viva sobre la

que se pueda volver críticamente. Es una decisión metodológica que se funda en la índole epistémica y política de los puntos de partida teóricos: el psicoanálisis, por ejemplo, es definido como una práctica analítica y no una mera teoría o un saber sobre el sujeto. En ese sentido, la exploración de nuestra hipótesis no podría hacerse bajo un diseño que mida el impacto en las prácticas de un curso teórico sobre la temática, porque las herramientas del campo de la salud mental resisten el tratamiento de un mero contenido curricular.

En efecto, la idea de *formación* que anima a este proyecto ubica la *acción* —en tanto experiencia del cuerpo— en una centralidad teórico-metodológica; con otras palabras, recupera el valor pedagógico del trabajo. Dicho valor pedagógico surge de la puesta en acto de saberes para organizar y sostener las intervenciones para luego problematizar lo realizado y producir conocimiento a partir de ello.

Otro aspecto teórico-metodológico central es que nos planteamos una experiencia de trabajo colectivo *interdisciplinario*, al modo de la organización de los dispositivos de salud mental para el trabajo escolar. Así como la *acción*, el valor heurístico del grupo interdisciplinario solo puede ser objeto de experiencia, un hábito y no un contenido conceptual formal. La *configuración grupal* que conlleva el trabajo en equipos interdisciplinarios requiere aprender a *modular* el trabajo con el entusiasmo y con la diferencia-resistencia —radicales— de uno mismo y del otro, ya sea para *imaginar acciones, sostenerlas como intervenciones, re-pensar el proceso y escribir-socializar la experiencia*.

El proyecto tiene inserción territorial en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la ciudad de Paraná, N° 12 Provincia de Neuquén y N° 57 Mariano Moreno; ambas tienen Comunicación Social dentro de sus ofertas para el ciclo orientado, por lo que muchos egresados de nuestra Facultad se desempeñan como profesores de las áreas de expresión y comunicación. Cabe una breve referencia a los criterios con los que fueron seleccionados las escuelas y los referentes escolares para el trabajo. En primer lugar, se atendió a que: a) presenten distintas realidades en cuanto a la matrícula y situación en cuanto a la disponibilidad de configuraciones de apoyo, es decir, que presenten mayores necesidades por complejidad o por falta de recursos; b) reciban población de sectores populares, que sufran distintos modos de estigmatización, y c) trabajen en procesos de integración de jóvenes con discapacidad. Los referentes escolares, profesores, preceptores, se incluyeron a partir de la decisión voluntaria mediante una convocatoria amplia que incluye a directivos, docentes y no docentes, y que permanece abierta durante el desarrollo del proyecto, del mismo modo que para los alumnos.

La estrategia general es, pues, el trabajo interdisciplinario e intersectorial para investigar e intervenir en diferentes situaciones. La dinámica de trabajo, en ocasiones precipitada y caótica, puede describirse en tres diferentes instancias:

1. Instancias de planificación y ejecución colaborativa de intervenciones situadas, dentro de ellas podemos distinguir a) *Espacio de juego* en el patio, desarrollado durante el recreo largo una vez a la semana, que incluye juegos de mesa —sobre todo ajedrez y naipes—, juegos con pelota y ambientación musical. Este espacio está pensado como un dispositivo permanente, para interacción libre entre integrantes del proyecto, docentes de la escuela y alumnos; permite un espacio de conversación y de escucha a partir lo cual se organizan otras intervenciones. b) *Proyectos pedagógicos* áulicos y de áreas. Se trata de iniciativas de los docentes de la escuela, tanto para áreas como para asignaturas, entre ellos, salidas educativas, salidas recreativas, acompañamiento de trabajo áulico docente, entre otros. El trabajo se orienta a ofrecer soporte al lugar del docente, acompañando su trabajo. c) *Espacios de formación* compartida en las escuelas, desde talleres sobre temáticas puntuales, exposiciones en los días institucionales, hasta cursos de acompañamiento de trayectorias docentes co-organizados con la asesoría pedagógica.
2. Instancias de recuperación de emergentes situacionales. Se trata de un espacio breve y acotado de conversación pos-intervención —al modo de las reuniones posclínica en la formación en salud mental— que permite registrar grupalmente desde el impacto subjetivo de las vivencias, recuperar inquietudes, hasta visualizar temas o cuestiones para estudiar, profundizar y retrabajar. Esta conversación es registrada en breves informes diarios a modo de bitácora.
3. Instancias de formación teórica, seminarios temáticos convencionales y el espacio *supervisión*, para lo cual se ha adaptado la herramienta de la clínica psicoanalítica.

Dedicamos un momento a la explicitación de esta herramienta teórico-metodológica. En la clínica, inicialmente, el analista busca un interlocutor que, en una relación transferencial, le permita revisar la dirección del caso en análisis. Más tarde, también en la clínica, pero ya en espacios de trabajo interdisciplinario en salud mental, la supervisión se adaptó —y adoptó—, configurándose como dispositivo de escucha para el acontecer grupal, no ya individual. En nuestro caso, guarda similitud con la supervisión en dispositivos interdisciplinarios en salud mental, pero su adaptación a las prácticas educativas requiere trabajar para desmontar el sentido del significativo supervisión que, en general, está obstaculizando el proceso.

Descrito sucintamente, el dispositivo de supervisión requiere un encuadre de tiempo y espacio para todo el grupo, así como el modo de tematización: abierta al acontecer de la conversación, o bien en torno a preguntas específicas o inquietudes. Todo ello forma parte de un acuerdo grupal. Supone además buscar —también en acuerdo con el grupo—, un referente con quien se *desea* conversar. La depositación transferencial es esencial para hacer soporte a la palabra en un marco de confianza. La función de la supervisión es propiciar condiciones en que pueda aparecer lo que no aparece en el proceso, ayuda a pensar cosas que no se han pensado, ilumina lo que ha dejado de verse.

Estos espacios de formación permiten confrontar puntos de vista o interponer una cierta distancia para la revisión del proceso. A partir de todas estas instancias se desarrolla la producción conceptual teórica que nutren los espacios de socialización e intercambio, jornadas y publicaciones.

### **Sobre el marco teórico**

Dentro de un universo conceptual que se conforma como intertextualidad —entre educación, salud mental y psicoanálisis— en torno a una cierta visión social no-individual de sujeto, vamos a privilegiar en este trabajo la noción pichoniana de *vínculo* para luego señalar el diálogo con las categorías psicoanalíticas de *lazo social* y *transmisión*.

El concepto de vínculo de Pichon-Rivière está relacionado inextricablemente al de *proceso grupal* y a la noción de *enseñaje*, el ensamble de enseñanza y aprendizaje como parte de todo proceso grupal, tanto en la clínica como en la educación; tal es la perspectiva pichoniana de la Psicología Social. Puede comprenderse rápidamente, entonces, la centralidad de este entramado conceptual para nuestro proyecto.

En efecto, Pichon-Rivière considera al sujeto como emergente de una trama vincular y podemos decir que entre sujeto y vínculo hay sinonimia antes que oposición. En un breve ensayo, Hernando Bernal Zuluaga reconstruye las características centrales de este concepto. El vínculo, dice, es la condición de supervivencia, el modo humano de vivir. El vínculo es «la unidad mínima de análisis desde la perspectiva de la Psicología Social: estudia el impacto subjetivo del encuentro con el otro» (Bernal Zuluaga, 2011: 1-6). Se trata de una estructura compleja y no una mera interacción. Es una relación bidireccional, bi-corporal, pero 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.

Dentro de sus características más importantes podemos destacar que *siempre entraña circuitos de comunicación y aprendizaje* que el autor describe bajo el concepto de ECRO, Esquema Conceptual Referencial Operativo. Así, el vínculo se expresa como producción de sentido y forma de acción, y ambas, como la posibilidad de nuevos aprendizajes. En segundo lugar, que la estructura vincular *es siempre conflictiva*. Todo cambio en cualquiera de sus tres elementos afecta la estructura vincular por completo. Finalmente, la estructura vincular, sin embargo, es dinámica, responde al orden de *lo dándose*, por lo que Pichon-Rivière sostiene la posibilidad de transformación mediante el proceso grupal de aprendizaje que denominó como la técnica de Grupo Operativo. El concepto pichoniano de vínculo, decíamos, permite reenvíos teóricos con la noción psicoanalítica de *lazo social*.

Siguiendo a Jacques-Alain Miller (2005) resulta necesario aclarar, para comprender ese concepto, que para el psicoanálisis lacaniano el *lazo social* no equivale a sociedad, y sociedad no comporta relaciones de igualdad

sino de dominio. Nos explicamos mejor. Para Lacan la idea de sociedad entendida como conjunto unificado —la sociedad— es ilusoria en tanto su existencia real es completamente fragmentaria, bajo formas de relación desigual. Consideramos que la existencia de la sociedad es una evidencia, advierte Miller, precisamente porque ignoramos la operación que la constituye. La sociedad es un sujeto supuesto sobre el que no tenemos idea de su funcionamiento. Y en eso consiste su eficacia; el concepto de sociedad, continúa el autor, es dudoso y cabe preguntarse si hay la sociedad, porque no es seguro.

Por eso Lacan habla con toda intención de lazo social, para señalar que el sujeto no está solo con su aparato psíquico, para enfatizar que el sujeto está siempre en el campo del Otro y que el sujeto nace en dicho campo, que lo precede. Pero el lazo no es un equivalente de la unidad de lo social, sino, justamente, un concepto que permite dar cuenta de la operación que hace al sujeto y, en el mismo movimiento, hace lo social. Dice Miller:

Lacan llama lazo social —no se interesa por la sociedad— a la articulación de dos lugares y esto justifica preguntarse cada vez quién es dominante y quién es dominado. El considera que la sociedad está intrínsecamente fragmentada en diversos lazos sociales. Pensar que se reúne en un todo no es más que un acto de fe. (Miller, 2005: 1-9)

Y una precisión más: «Para Lacan, el lazo social no consiste en el intercambio, la cooperación, la coordinación de unos con otros, la complementariedad, la división del trabajo. No se trata tampoco del don, ni de la distribución justa, que supone un Otro que calcula de manera impecable» (Miller, 2005: 1-9).

Para el psicoanálisis el sujeto implica una autoconcepción de sí mismo, que se pone en tensión en sus relaciones sociales, esto es, que lo hacen sentirse afectado frente al prójimo. Es decir, un «valor representativo» — que Lacan conceptualiza como significante-amo— «que es de entrada el valor representativo del sujeto frente al prójimo, su valor representativo social». Ahora bien, dicho valor es asignado por el Otro. Es el Otro quien hace la evaluación significativa del sujeto, la evaluación que hace de él una persona. Lazo social es la operación en la que un sujeto es nombrado por el Otro, por eso no es igualitario, es el Otro quien nombra y así domina: se trata de una evaluación significativa del Otro, explica Miller, porque la sociedad es lo simbólico —el orden del lenguaje, de la palabra— que, a su vez, implica superar el estadio del espejo, el orden de relación primaria cuerpo a cuerpo. Hay lazo, dice Miller, «a partir del momento en que se supera la relación dual. Es una definición de la sociedad perfectamente válida, que comporta pensar lo simbólico como el principio que otorga a cada uno su lugar, en la medida que este lugar es compatible con otros» (Miller, 2005: 1-9).

Entonces, con el escepticismo sobre lo social, el concepto de lazo muestra no solo el peso de lo social en la producción subjetiva, sino en la

producción misma de socialidad; la posibilidad de dejar de ser un niño de su madre, de entrar a la sociedad, está dada por esta gravitante operación de ser nombrado por el otro. Es el instante volátil en que se actualiza lo social y se hace sujeto. Puede inferirse aquí la centralidad del espacio escolar y el papel de los pares y adultos en esta delicada operación de lazo social, que podría metaforizarse como *el ser por la palabra del otro*.

Finalmente, pensar los procesos educativos en términos de vínculo y de lazo social, requiere bordear el concepto —también psicoanalítico— de *transmisión*. Es preciso señalar primero que el concepto psicoanalítico se diferencia por completo del sentido que el campo de la educación le atribuye a la transmisión. En efecto, el discurso educativo ha denunciado bajo ese término la pretensión de repetición-reproducción de la pedagogía tradicional, autoritaria, que anula toda posibilidad creadora del sujeto. En oposición, las pedagogías constructivistas sostienen como punto de partida la presunción de un sujeto activo, no pasivo, eje principal del dispositivo didáctico-pedagógico. Así, en el discurso educativo la idea de transmisión ocupa un lugar signado por la ideología de la reproducción, cosificadora de la subjetividad, en suma, teórica y éticamente reprochada.

Por el contrario, el concepto psicoanalítico de *transmisión* permite ubicar la problemática del sujeto en relación con la herencia, es decir, con la generación adulta, ya sea con los padres o los maestros. Se trata de la operación que permite la inscripción de un sujeto en un linaje para ser parte, para pertenecer y al mismo reconocerse como diferente del otro. Implica una triple relación entre el adulto, el legado y el joven. Como explica Jacques Hassoun (1996), la transmisión supone el trabajo de legar y el trabajo de heredar. Retomando a Freud, Hassoun dice «lo que has heredado de tus padres, habrás de conquistarlo para poseerlo» (Hassoun, 1996: 179). Los jóvenes tienen un trabajo que hacer con la herencia, un trabajo que supone decidir respecto de ella, tomar y dejar, porque la herencia no es sin pérdida. Para el adulto, por su parte, el trabajo de legar tiene una doble exigencia, por un lado, la de tener algo que dejar-pasar-legar al joven y, por otro, la de soportar la decisión que el joven tome para con él. Podríamos decir aquí que la posición de adulto en la transmisión exige la actitud que Korinfeld destaca de la tesis de D. Winnicott sobre la *madre suficientemente buena*; suficientemente y no perfecta, subraya, es decir, «capaz de sostener la indeterminación de la experiencia» (Korinfeld, 2013: 116).

Estas tres herramientas —vínculo, lazo social y transmisión— permiten pensar de nuevo la relación pedagógica, asumiendo que se trata de *la producción de un sujeto*, de la producción de un lector o de un ciudadano, y no solo de aprendizajes de contenidos y habilidades sociales. Estas herramientas nos permiten pensar el lugar docente como *posición adulta*.

### **Movimientos en la posición docente**

Nuestra hipótesis de trabajo sostiene que el dominio de herramientas del campo de la salud mental en relación con la subjetividad modifica la posi-

ción docente en el vínculo pedagógico y sus posibilidades de intervención. La exploración retoma las producciones realizadas a lo largo de un año de trabajo por estudiantes y docentes que participan en las actividades del proyecto, con diferentes niveles de inserción y responsabilidad. Como hemos señalado, la producción del proyecto articula instancias de intervención y de reflexión sobre las intervenciones dentro de los espacios escolares, instancias de formación académica convencional e instancias de formación en supervisión.

En este apartado recuperamos tres aspectos relativos a la posición docente en los que advertimos movimientos o desplazamientos, a partir del diálogo interdisciplinario que proponemos. Se trata de emergentes que hemos registrado en las instancias de reflexión y que hemos comenzado a profundizar teóricamente. En ningún sentido configuran conclusiones acabadas ni prescripciones para la práctica. Los denominamos *movimientos*, porque han implicado una variación respecto del modo en que la pedagogía piensa la posición docente, a saber, ligada a una práctica *disciplinar*, *individual*, centrada en la planificación del trabajo *áulico*, relativo al *decir* en la clase. Comenzamos por este último aspecto.

**1) Movimiento subjetivo en relación con la tarea pedagógica:** de la *planificación* del qué decir en la clase, a la puesta en valor de la *escucha* como *atención*. Primeramente expondremos algunos rasgos del concepto de escucha acuñado en la práctica clínica de la salud mental para luego examinar una impugnación a este significante desde la perspectiva de la comunidad sorda y, finalmente, señalar los aspectos distintivos del abordaje del proyecto.

En la clínica médica, el verbo escuchar viene del latín *auscultar*, que significa *escuchar inclinado sobre el cuerpo del paciente* (Bordelois, 2009: 17) el sentido con el que la clínica en salud mental lo ha re-significado es el de prestar atención (Carballeda, 2015: 55-56). Lacan desarrolla esta idea en torno al trabajo del analista; dirá que el sentido de un significante es siempre retroactivo: el sentido no está de antemano en lo que se quiere decir, al menos no completamente, hace falta la intervención de otro que, interpretando, *inscriba el decir como mensaje*.

Desde la inserción en prácticas interdisciplinarias en salud mental interdisciplinarias, Carballeda define a la escucha como derecho correlativo a la necesidad de «ser escuchado». Desde su punto de vista, entonces, la escucha no es una decisión voluntaria de los equipos de salud, sino una tarea central en el aseguramiento de la inclusión, toda vez que el usuario, sujeto de derecho, demanda atención; a las personas las asiste el derecho a ser escuchadas, correlativo a su necesidad. «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 pertenencia... habilita la posibilidad de reflexionar, aleja temores y facilita la aceptación... se entrelaza de manera relevante con la inclusión social» (Carballeda, 2015: 58). Ahora

bien, para la clínica la escucha ha cumplido su cometido cuando permite la «emergencia de un sujeto inesperado» (Carballeda, 2015: 59). En otras palabras, cuando los equipos terapéuticos (o pedagógicos) intervienen sobre la creencia de que «ya sabemos todo lo que hay que saber» sobre el alumno o sobre el usuario, la palabra del sujeto se hace completamente prescindible. Por el contrario, cuando hay escucha, en la singularidad de cada situación de intervención, «puede emerger un sujeto que no es el esperado. (...) Ese sujeto que irrumpe con nuevas demandas, genera una suerte de perplejidad y desconcierto» (Carballeda, 2015: 61).

Con todo, en diálogo con la comunidad sorda el significantes escucha se vuelve polémico porque ocupa el centro de la lucha por el reconocimiento en la crítica a la ideología de la normalidad y de la discapacidad como déficit (Almeida y Angelino, 2017), contra la cultura oralista-oyente dominante que ha segregado a los sordos.

Es posible que haya que cambiar las palabras pero, como advirtió Derrida, reinventar el lenguaje por completo no nos deja a salvo de los problemas del signo, porque estos no se dejan reducir a un glosario de buenas y malas palabras. De lo que se trata, dice él, es de interpretar la interpretación, ¡ardua tarea! Y señala la inteligencia del gesto del bricoleur, que había observado Levi Strauss: usar las cosas viejas, aún gastadas y usadas, para hacer algo diferente de lo que había sido pensado; para hacer cosas nuevas. Carlos Skliar (2009) describe la misma sospecha respecto de la discapacidad, y Veiga Neto (2010) señala el efecto incómodo de las nominaciones. Con esto lidiamos, pues. Entonces, tomando la idea de Levi Strauss, nos preguntamos: ¿cómo podemos reinventar el sentido de esta vieja palabra que, enfatizando uno de los sentidos, excluye a una comunidad lingüística con la que necesitamos dialogar, para hacer de la escuela un espacio público incluyente?

Un camino para explorar es el que señala L. Wittgenstein en su noción de juego de lenguaje como matriz de la significación: el todo entretelado de palabras y acciones socialmente regladas (Wittgenstein, 1988). Es decir, más que por las palabras, quizás debiéramos seguir el papel de las reglas que ordenan las acciones en las cuales se entraman las palabras y cobran significado. En este sentido, todo movimiento en la posición docente efectuará otra regulación de la escucha como gesto, por ejemplo, la posición de admitir el no saber de antemano, habilita lo inesperado del otro con una función subjetivante.

## **2) Movimiento subjetivo en relación con el carácter social del hecho educativo:** *de la práctica individual, al valor pedagógico de la grupalidad.*

Este aspecto se puede registrar, a su vez, en diferentes dimensiones o niveles. La primera, desde lo disciplinar, la asunción de un hecho evidente: que los problemas educativos exceden conceptual y operativamente a la educación, como disciplina y como sector (Galli, 1984); la segunda, desde lo generacional, el cometido educativo se cumple necesariamente con el

grupo de adultos significativos de la escuela; y la tercera, desde la perspectiva de los jóvenes, solo en apariencia el aprendizaje (del *chico*) es un proceso individual. Desarrollamos brevemente los tres aspectos, comenzando por el final.

En general, el discurso educativo ha desarrollado dos tipos de *tecnologías didácticas*, las que tienen como destinación el *grupo*, y las que tienen como destinatarios los individuos con dificultad. Es decir, la dificultad es asumida como proveniente del caso individual. Esta operación subyace a toda exclusión educativa, es la matriz del antes llamado fracaso (del) escolar; y que insiste en los procesos de inclusión-excluyente, bajo formas de etiquetamiento y patologización (Korinfeld, 2005). El valor pedagógico de la grupalidad, desde la perspectiva vincular, supone que la tarea pedagógica apunta a la configuración de un grupo que aprende y enseña, y en el que las dificultades individuales puedan ser asumidas por el propio sujeto como una demanda al docente y al grupo. Es decir, el grupo no facilita el trabajo reduciendo su volumen (para docentes y alumnos), sino que puede ser facilitador y soporte del proceso singular de cada uno, en términos vinculares y de lazo social.

El discurso pedagógico ha situado la responsabilidad educativa en la figura del docente individual. Este sentido se pone de manifiesto en sintagmas como *relación docente alumno*; enseñar como *estar al frente* de la clase, *dar o dictar* la clase. La idea de equipo ha comenzado a integrarse progresivamente para designar a los equipos de orientación y tutoría — por su configuración multidisciplinaria— así como también a los equipos directivos. En la dimensión micro de la clase, sin embargo, el imaginario pedagógico sigue privilegiando la figura del docente como centro y causa de la calidad de la relación pedagógica. En este proceso de trabajo hemos advertido la importancia de la configuración grupal del equipo docente, a partir del proceso de trabajo compartido, o de instancias de formación y espacios de reflexión. La configuración grupal entre docentes, equipos de orientación y tutoría, y directivos requiere trabajar el reconocimiento entre los adultos significativos institucionales; promover el cuidado y acompañamiento del trabajo.

Finalmente, el trabajo interdisciplinario puede interpretarse y construirse en el sentido de producir una grupalidad, es decir, de abandonar perspectivas individuales para apoyarse en el trabajo *con* otros. Si bien la interdisciplina se ha consolidado como perspectiva para práctica en el campo de la salud mental, la reflexión teórica resulta escasa, todavía hoy la referencia más recurrente es el breve ensayo de A. Stolkiner (1999). Quien explicó tempranamente la importancia de la interdisciplina fue Jean Piaget; decía:

Nada nos compele a dividir lo real en compartimentos estancos, o en pisos simplemente superpuestos que corresponden a las fronteras aparentes de nuestras disciplinas científicas, y, por el contrario, todo nos obliga a comprometernos en la búsqueda de instancias y meca-

nismos comunes. La interdisciplinariedad deja de ser un lujo o un producto ocasional para convertirse en la condición misma del progreso. (Piaget, 1980: 141)

Retomando ese trabajo de Piaget, en el campo educativo ha sido más trabajada aunque emergió como problemática de la formación de posgrado y al desarrollo de la investigación, como el trabajo de N. Elichiry (2009). Es decir, no ha sido adoptada como criterio de integración de equipos docentes, hasta la última década, a partir de la inclusión educativa de personas con discapacidad. Al contrario, la organización escolar ha sido siempre de corte unipersonal, el/La profesor/a, el/La asesor/a, el/La directora/a.

En el campo de la salud mental, en cambio, la observación de Piaget sobre la complejidad parece ponerse en acto desde el vamos. La salud mental emerge críticamente contra el poder psiquiátrico del modelo médico hegemónico tradicional. Así se constituyó como campo problemático heterogéneo y se plantearon intervenciones intersectoriales e interdisciplinarias. En esa inteligencia, las demandas en salud mental siempre se plantean como problemas complejos para los que el trabajo interdisciplinario e intersectorial resulta la modalidad de intervención adecuada, pese a que su realización siempre implica enormes desafíos en términos del proceso grupal.

Pedagogía y salud mental tienen como rasgo común corresponderse con las dos instituciones normalizadoras por excelencia; en segundo lugar, también tienen en común una heterogeneidad epistemológica constitutiva, tanto que, dentro de cada una de ellas hay perspectivas antitéticas por completo, las psicologías del yo y las del inconsciente, o la pedagogía por objetivos y la pedagogía de la liberación, por citar antinomias reconocidas. La perspectiva de nuestro proyecto se inscribe en ciertas opciones teóricas de ambos campos, las pedagogías emancipadoras y la perspectiva psicoanalítica; sin embargo, esta opción nos obliga a repensar seriamente aspectos de la subjetividad: mientras que para la pedagogía la subjetividad alude a procesos conscientes, para el psicoanálisis, no. Este es un punto completamente delicado en lo teórico que, sin embargo, no impide el trabajo interdisciplinario sobre las diferencias: en torno a situaciones concretas, unos «leen» de una manera y otros, de otra. Las diferencias se hacen presentes y se pueden comprender y sostener como tales. En efecto, la dificultad no se presenta tanto en las diferencias entre disciplinar, sino en las diferencias de perspectiva con el otro. De ahí que el trabajo interdisciplinario siempre está entramado en la relación grupal, supone aprender el valor de la heterogeneidad y aprender a modular el trabajo con la diferencia radical con el otro.

**3) Movimiento en torno al espacio, el tiempo y las acciones pedagógicas:** el trabajo desarrollado permitió poner en valor pedagógico aspectos de la vida escolar que no suelen cobrar este lugar. Por ejemplo, el trabajo con juegos y ambientación musical en el patio, durante un recreo largo,

fue adquiriendo progresivamente un lugar de privilegio en las intervenciones situadas; comenzó como una alternativa para el ingreso a la institución, pero cobró el carácter de actividad permanente, esperada por los alumnos y retomada por los docentes como iniciativas propias y allí, la intervención del equipo consistió en acompañar la organización institucional, co-produciendo.

Los espacios-tiempo privilegiados para las intervenciones no curriculares son lugares-momentos escolares no áulicos, como el patio-recreo, el comedor-merienda, la biblioteca, que tienen en común ser espacios y tiempos de interacciones colectivas en las que se ofrecen también actividades colectivas donde cada uno puede decidir cómo participar. El equipo ha podido valorar la potencialidad del espacio de juego como dispositivo, para lo que se ha hecho necesario delinear una indagación sistemática a cerca de los estudios sobre el valor pedagógico del juego.

En cuanto a las actividades áulicas todas se han desarrollado como proyectos educativos co-producidos con los docentes, a partir de iniciativas a inquietudes de los docentes. Se han organizado diferentes proyectos: elaboración de un juego de ajedrez gigante para el patio, la puesta a público de una obra de teatro o de escenas para actos escolares, un concurso de dibujo, celebraciones y festejos, salidas educativas o salidas recreativas, o cursos de formación docente. Todos estos proyectos han partido de iniciativas de los docentes que han llegado como demanda al equipo. Hubo procesos de planificación y ejecución compartidos que generaron reflexiones en torno a, al menos, dos ejes teóricos que se han comenzado a trabajar, a saber, la noción de *tránsito* como experiencia corporal de movimiento y formación, y la adaptación de la figura del *referente sordo*, para pensar el modo de inclusión de los integrantes del equipo a las clases, acompañando a los docentes.

El tipo de intervenciones ha privilegiado la co-producción, el trabajo en equipo con una destinación también colectiva, en función de las cuales la responsabilidad de las tareas o las decisiones sobre la participación, es singular. En estos espacios hemos podido advertir tres zonas de indagación de interés a explorar en un futuro inmediato, a saber, el valor pedagógico del *juego*, el *tránsito* como experiencia corporal de aprendizaje y el lugar de identificación de los *referentes* culturales.

Para terminar, una breve reflexión. El lugar docente que suele oscilar entre dos fantasías o posiciones imaginarias, la de la *omnipotencia plena* y su opuesto, la *total impotencia*; la experiencia que compartimos nos ha posibilitado corroborar la hipótesis sobre el papel de las herramientas de salud mental para repensarnos. La reflexión aportada desde ese campo nos ayudó a advertir en la grupalidad y el trabajo con el otro, la posibilidad una de reconfiguración un poco más operativa, aliviada y con algo de feliz: ver relaciones donde veíamos individuos o fenómenos aislados, establecer diferencias donde no las veíamos y sustituir certezas por preguntas. Estos movimientos hacen aparecer un *Otro*, y entonces, dejamos de *estar* solos.

## Bibliografía

- ALMEIDA, María Eugenia y Alfonsina Angelino (2017). *Movimientos en Acción*. On-teaiken. Acción Colectiva. Recuperado de: <http://on-teaiken.com.ar/ver/boletin23/on-teaiken-23.pdf> [Fecha de consulta: diciembre 2017]
- ANDER EGG, Ezequiel (1993). *Técnicas de investigación social*. 23ª ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- BERNAL ZULUAGA, Hernando A. (s.f.) *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón*. Recuperado de: <http://www.funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf> [Fecha de consulta: octubre 2017]
- BORDELOIS, Ivonne (2009) *A la escucha del cuerpo*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- CANGUILHEM, Georges. (1976) *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: FCE.
- CARBALLEDA, Alfredo JM (2015). «La escucha como proceso. Una perspectiva desde la intervención social». En: Faraone, Silvia et al. (comp.). *Determinantes Sociales de la Salud Mental en Ciencias Sociales. Actores, conceptualizaciones, políticas y prácticas en el marco de la Ley 26657*. Buenos Aires: UBA, 13-17.
- DERRIDA, Jacques (1989). «La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas». En *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- ELICHIRY, Nora (2009) «Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias». En: *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial., Cap. 9.
- HASSOUN, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De la Flor.
- KORINFELD, Daniel et al. (2013). *Entre Adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- KORINFELD, Daniel (2005). «Psicopatologización de la infancia y la adolescencia». En *Sexualidad, salud y derechos. Colección Ensayos y Experiencias N° 57*. Buenos Aires: Noveduc. Recuperado de: [http://puntoseguido.com/boletin\\_items\\_detalle.asp?item\\_id=129](http://puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=129) [Fecha de consulta: enero 2017]
- MILLER, Jacques-Alain (2005). «La utilidad directa». En *Publicaciones On Line de la Escuela de Orientación Lacaniana*. Recuperado de: [http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on\\_line&File=on\\_line/psicoanalisis\\_sociedad/miller-ja\\_lautilidad.html](http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lautilidad.html) [Fecha de consulta: octubre 2017].
- MUÑOZ, Carina (2015). Programa de formación docente - Acompañamiento pedagógico en dispositivos de salud mental para jóvenes y adolescentes Informe Final Proyecto de Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia. FCE, UNER, Paraná.
- NUSSBAUM, Martha (2007). *Las fronteras de la justicia*. Buenos Aires: Paidós.
- PIAGET, Jean (1979). «La epistemología de las relaciones interdisciplinarias». En: *Mecanismos del desarrollo mental*. Madrid: Editora Nacional.
- PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1982). *El Proceso Grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión
- SKLIAR, Carlos (2009). «Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación». *Edu-*

*cación y Pedagogía*, Vol. 17, N° 41, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Recuperado de: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431> [Fecha de consulta: octubre 2011]

STOLKINER, Alicia (Abril de 1999). *La interdisciplina, entre la epistemología y las prácticas*. El Campo Psi. Buenos Aires.

TERIGI, Flavia (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf> [Fecha de consulta: octubre 2017].

VEIGA NETO, Alfredo (2001). «Incluir para excluir». En: Skliar, Carlos et al. *Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.

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