

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Facultat de **F**ilosofia i **C**iències de l'**E**ducació

Departament de Didàctica i Organització Escolar

**LA INSTITUCIÓN ESCOLAR
Y SUS EFECTOS
EN LA ESTRUCTURACIÓN DEL SUJETO**



Tesis Doctoral

Presentada por:

Mara Socolovski Batista

Dirigida por:

Dr. Francisco Beltrán Llavador

Dr. Francisco Jódar Rico

Valencia, 2014.

Agradecimientos

A mis padres;
a mi viejo, Mario, que decidió estar allí,
dándome la oportunidad de crecer y saber que
más allá de lo que parece, las cosas son como uno las siente...

A mis hermanos, que me dieron la posibilidad de ser familia,
pero muy especialmente a Gusti,
quien está siempre junto a mí... en forma incondicional.

A mi tía Ana, que me enseñó un-otro camino posible y
a Alicia Rovella, la mamá de mi corazón,
que me ayudó a encontrarme como mujer
e iluminó mis sueños.

A todos y cada uno de los que me han acompañado en este viaje...
que son muchos! y de todos, hay pinceladas en mí y en este trabajo.

A mis compañeros y profesores del doctorado,
que me permitieron encontrar, en la diversidad de pensamiento,
mis preguntas y mis saberes;

al grupo FEM-I-NO, a todos y cada uno,
que me ayudaron a crecer y aprender,

que me aguantaron, que me apoyan, que me quieren;

a Felicitas Berazay, que siempre confió en mí
y con quien la vida me dio la oportunidad

de labrar una gran amistad en este lado del mundo;

a profesores como Fernando Roda y Luis Aguilar

que me dieron un 'lugar' desde donde seguir trabajando;

a Francisco Jodar, que desde una discreta y respetuosa presencia,
me acompañó y me entendió, nutriéndome con su saber;

a los niños, docentes y personal directivos, entre otros,

que día a día 'hacen' el CENTES N° 1,

sin los cuales esta tesis hubiera sido imposible

pero sobre todo... carecería de sentido!

Su labor ha dotado de significado mi trabajo.

A Paco, mi maestro.

A Elisabet, mi hermana del alma.

A Juan, mi compañero.

A Sasha, la luz de mis ojos.

La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto

Tesis Doctoral

Introducción	1
PRIMERA PARTE - EL ASUNTO EN CUESTIÓN	7
I. El objeto de(l) trabajo	9
II. Marcos para situar un abordaje de la subjetividad en el presente: Psicoanálisis y Marxismo	15
1. (Re)ubicando la Educación	23
2. La Institución como referencia en la sociedad	27
3. La palabra como posibilidad de ser humanos	30
III. Del marco histórico y social a lo social-histórico como marco	35
IV. Sujeto y Escuela: De la necesidad de socialización a la posibilidad de ser	57
1. Sujetos sujetos... ..	57
2. Sujeto a/(de) una niñez	75
3. De las instituciones, la escuela	92
i. Del Objeto a los Efectos de la Escuela	94
ii. De la escolarización obligatoria a la oportunidad escolar	108
iii. La escuela como dispositivo	120
iv. No todo es educable en la escuela	127
4. Sujeto, Subjetividad y Lazo Social	130
V. Sujeto(s) de la Educación	137
SEGUNDA PARTE - MARCO METODOLÓGICO	163
VI. Methodus y Eidos: Un intento por abordar lo que desborda de las prácticas escolares y dar cuenta de la tensión entre praxis y poiesis.	165
1. Objetivos de la Investigación	168
2. Diseño de la Investigación	174
3. Método y Metodología	182
TERCERA PARTE - UNA MIRADA SOBRE PRÁCTICAS ESCOLARES	195
VII. CENTES: Un espacio de posibilidad	197
VIII. El vínculo escolar: entre lo posible y lo imposible	207
1. Entre la universalidad y la particularidad, la singularidad... ..	208
i. Del discurso	209
ii. De las instituciones	217

iii. Del Ciclo (Inicial-Infantil)	228
iv. Del docente	233
v. Del niño	240
2. Algunas generalidades escolares que se “enredan” con la particularidad del niño ..	246
i. El currículum, el programa y el “deber” de la escuela	247
ii. El tiempo “necesario” para las prácticas escolares	253
iii. El espacio escolar como lugar de aprendizaje	259
iv. La escuela como ‘marco’ y los ‘bordes’ del sujeto.	264
v. La dirección y la organización como dadoras de sentido	271
3. Algunas particularidades del niño que se “lían” en el espacio escolar	291
i. Deseo y decisión de Aprender	293
ii. La familia como una referencia primera	298
CUARTA PARTE - CONCLUSIONES Y NUEVAS ELABORACIONES	307
IX. Concluir no es terminar	309
X. Promoviendo nuevos dispositivos para que la escuela vuelva a pensar(se)	311
1. Nuevos significantes para viejos discursos	313
2. Nuevas metas dentro de viejos marcos regulatorios	316
3. Nuevas referencias para hacer agentes de viejos actores	323
4. Nuevas vías para reemplazar colectivamente viejas prácticas escolares	332
XI. Aportaciones a una reconstrucción del contexto actual de lo escolar	337
1. Producción actual de sujeciones/subjetivaciones: nuevas vías para la construcción de sujetos escolares	338
i. La norma como concreción de un discurso que articula institución y sujeto ...	342
ii. El poder: condiciones de posibilidad entre lo instituido y lo instituyente	345
iii. Derechos, demandas y necesidades: Discursos sobre las prácticas que configuran nuestra realidad	347
2. ¿Nuevos sujetos o sujetos nuevos? Anclajes, sujeciones y lazos	352
XII. Para Finalizar	359
✓ En relación a los objetivos planteados	359
✓ En relación al proceso de construcción de esta investigación	361
✓ En relación a la proyección de este estudio.....	363
QUINTA PARTE - REFERENCIAS QUE HACEN A LA INVESTIGACIÓN	367
XIII. Glosario	369
XIV. Bibliografía	375
XV. Anexos	391

Introducción

Este encadenamiento, este tejido, es el texto que no se produce a no ser en la transformación de otro texto.

Jacques Derrida,
Posições

El fantasma de la tecnología pedagógica se impone hoy como modelo de verdad a la hora de hablar de un trabajo científico dentro de la escuela. Sin embargo, para escapar de la 'necesidad' de respuestas concretas, muchas veces se intenta plasmar el hecho escolar deslizándose por aquellos resquicios que el discurso académico permite. Y es justamente allí donde se encuentra la clave del desafío que encierra el presente texto. La narrativa vigente, guiada por la demanda del mercado, impone una escuela 'laboral' (en los variados sentidos que ello puede leerse). Así pues, no se trata de responder elaborando teorías y generando un conocimiento desde 'lo ya establecido'. La propuesta en este caso es trazar una 'forma de mirar' (y de 'mirarnos en') la institución escolar, en el marco de un discurso que, en principio, se podría decir que apunta a re-instalar la función de la escuela como 'hacedora' de sociedad y por ende, de todos y cada uno de los sujetos que la integramos. No obstante, somos conocedores de los muchos intentos que ya versan sobre la escuela 'necesaria' para esta sociedad, y sobre la influencia de la misma en el *desarrollo*¹ de todos y cada uno de los niños. Por ello, este trabajo partirá de algunos de esos discursos para comprender la función de escuela en la 'producción' de los sujetos, y por consiguiente, de la sociedad a la que sos-tiene², arriesgando una lectura desde 'viejas (aunque no por ello obsoletas) teorizaciones' para ensayar la posibilidad de un 'nuevo' acercamiento al hecho escolar.

Para enfrentar este reto nos serviremos de los estudios hoy vigentes en áreas del

¹ En la pág. 78 nos explayamos sobre esta noción tan utilizada en el ámbito pedagógico y señalamos su (sin)sentido en este trabajo.

² En muchas ocasiones, nos permitiremos separar una palabra con un guión, o entrecomillarla, con el fin de invitar al lector a pensar los sentidos-otros que atraviesan los vocablos, como así también los distintos significantes que 'asisten' la lectura. De esta manera, en la medida de lo posible, se nutre y se enriquece el contenido que se expone, habilitando, a partir del corte y la interrupción, una posibilidad de viraje o cambio de sentido.

conocimiento como la filosofía, la sociología, la pedagogía y la psicología entre otros, que iremos apuntando, recuperando, enlazando, con-moviendo e ilustrando a fin de enmarcar aquellas prácticas que puedan (re)habilitarse como nuevas posibilidades para ejercer la vieja labor de educar. Es decir, recurriremos a paradigmas³ reconocidos, como el psicoanálisis o el marxismo, para articular diversos elementos que nos permitan engarzar un discurso de manera tal que posibiliten una lectura del hecho escolar actual, acercándonos a esa realidad desde una mirada-otra. En este sentido, utilizaremos ambas corrientes de pensamiento como base de la tarea investigadora, sin descartar otras teorías que ya han trabajado y configurado el campo de lo escolar, a las que recurriremos como punto y/o contrapunto de aquello que se pretende exponer.

Por otro lado, es necesario mencionar el propósito de no entrar en debates perimidos, que resurgen cada tanto como fruto de la necesidad de actualización de las concepciones más profundas de cada una de las corrientes que sirven de soporte: por ejemplo, sobre la posibilidad de hacer una lectura social del psicoanálisis o las '(in)competencias' que pudieran atribuírsele al marxismo para hablar de la estructuración subjetiva. Se trata, y es fundamental tenerlo en cuenta cuando uno comienza la lectura de este escrito, de encontrar puntos *desde* donde apoyarse para construir miradas sobre la educación, la institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto. Evidentemente, no descartamos ni desconocemos la discusión sobre la idoneidad o no de estas teorías dentro de las mismas ciencias sociales⁴, la psicología o la filosofía, como así tampoco su vigencia (isiempre cuestionada!), pero las recorreremos como posibilitadoras para la producción de conocimiento sobre nuestro foco de atención: los lazos sociales que se establecen en el entorno escolar como hacedores de personas sujetas y sujetadas a una sociedad determinada.

³ Sabiendo que el término «paradigma» es polisémico, retomamos aquí acepción que remite a la '*matriz disciplinaria*', que KUHN acuñara en 1971, aún cuando sabemos que los alcances 'científicos' de aquel discurso que iniciara Freud, forman parte un debate abierto dentro del campo del psicoanálisis. Ver <http://www.apdeba.org/images/stories/Publicaciones/2004/pdf/Epstein1.pdf>

⁴ Mario Bunge es un acérrimo defensor de esta última postura, tal como comenta él mismo en una entrevista (<http://periodicotribuna.com.ar/3721-el-psicoanalisis-ha-destruido-a-la-psicologia-argentina.html>, consultada el 21/04/2013) donde menciona al psicoanálisis y el comunismo científico como pseudociencias.

En definitiva, retomando la propuesta de HEBE TIZIO (2003), este trabajo pretende *aportar* al campo de la Educación construyendo una mirada sobre los efectos la institución escolar en la conformación del sujeto. Es decir, tal como lo define MARÍA MOLINER, intentaremos «exponer ciertas pruebas, razones o testimonios en defensa de algo o para probarlo» (en nuestro caso, ese ‘algo’ es el objeto que fundamenta nuestro trabajo) y «contribuir con una parte a cierta cosa poseída, hecha, etc. en común», o sea, colaborar en la apertura del campo educativo desde uno de tantos otros abordajes posibles de aquello común en la propia historia de la humanidad: el hecho educativo y sus efectos en la construcción del sujeto de la educación.

Antes de finalizar este apartado y poder plantear los contenidos que se plantean en los distintos capítulos **es menester comprender cómo se ha organizado este trabajo** y cómo se han ido trabando sus conceptos y categorías. Evidentemente apuntar al hecho educativo, a su lectura desde otros lugares y su articulación con los distintos componentes de una realidad que pretendemos ‘aprehender’, nos ha remitido a la **necesidad de estructurar esta tesis en forma singular**, eligiendo en este caso, **darle una organización espiralada, o sea, debiendo ‘pasar’ varias veces por determinados puntos, nutriéndonos así, de los anteriores desarrollos para (re)construir cada concepto presentado, cada punto estudiado**. De esta forma, en cada vuelta al ‘espiral’, la red conceptual se irá tornado más compleja, albergando más elementos a tener en cuenta, los cuales se imponen ineludibles para pensar la complejidad del objeto del trabajo. Es decir, iremos desarrollando un discurso con el que pretendemos abordar en forma cabal las relaciones determinantes que hacen al sujeto como producción específica de una institución escolar, re-pasando varias veces y desde distintas aristas las categorías que hemos rescatado como claves y sobre las que se ha estructurado este estudio.

Así pues, podemos avanzar que la primera parte consta de cinco apartados. El primero define el objeto de(l) trabajo, o sea, por un lado, se explicita aquello que se plantea como hipótesis y da sentido al trabajo realizado y por otro, se delimita aquello que intentamos ‘aprehender’ para aproximarnos a sus efectos, es decir, al vínculo social que se establece en la institución educativa. En el segundo título se expone el

dispositivo textual-conceptual desde donde se desarrolla la investigación y se precisan las tres grandes categorías que irán estructurando el discurso: institución, palabra y educación. En el capítulo siguiente se realiza una pequeña sinopsis que nos sitúa en el con-texto donde se inserta la pesquisa, es decir, se presenta un breve recorrido sobre la situación histórico-social donde se insertan las nociones trabajadas y cuáles son nuestras referencias para entender los distintos haces de luz que dan cuenta de lo social-histórico. En el siguiente apartado se aborda el estado de la cuestión de las categorías, haciendo un profundo desarrollo teórico de las aristas desde donde se piensan las mismas para dar sentido al objeto de esta tesis. Es decir, se realiza un exhaustivo estudio sobre la construcción de las nociones de escuela y sujeto. Finalmente, **se presenta un quinto apartado que incorpora todo el material trabajado y lo anuda, lo traba, permitiéndonos hacer una-otra lectura del Sujeto de la Educación.** Sólo recién después de la lectura de este capítulo que sitúa al sujeto en la trama escolar puede entenderse nuestra interpelación al trabajo de campo.

En la segunda parte, se describe el dispositivo metodológico que permitirá justificar el abordaje realizado para la producción de la información y la lectura de aquello que sostiene esta tesis como posibilidad de conocer, de hacer inteligible algo de lo que se juega en el lazo escolar. Justificamos allí desde dónde y cómo ‘armamos’ nuestra facultad de ‘contar’ y ‘dar cuenta’ aquello que estamos investigando.

La tercera parte desarrolla toda la construcción realizada a partir del campo en base a las categorías estudiadas y aquellas que pudieron emerger *in situ* o en su estudio posterior. Ello implica que allí se expone tanto la producción de información realizada durante la estancia en una escuela como la resultante del análisis de documentación cedida por el centro y los trabajos realizados por los maestros y recopilados en un libro editado por una cooperativa formada por el mismo claustro docente. La institución elegida fue el Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES N°1), situado en Buenos Aires (Argentina), ya que, como expondremos extensamente en los siguientes capítulos, era el espacio idóneo para poder ‘ver’, ‘captar’, ‘apreciar’ los efectos que produce en los sujetos el atravesamiento de lo escolar, ya que allí asisten niños detenidos en su estructuración subjetiva, quienes

mayormente están diagnosticados bajo etiquetas como TGD (trastorno general del desarrollo), autismo o psicosis.

La cuarta parte comprende dos grandes apartados: uno dedicado a las conclusiones donde se retoma todo lo estudiado para informar sobre los alcances realizados a partir de la hipótesis de partida y sus derivadas, mientras que en un segundo capítulo se realizan elaboraciones dirigidas a pensar la escuela y su función en la sociedad como instituyente de los sujetos que la conforman. Esta tarea ha sido posibilitada por la 'transparencia' que pudo ofrecernos el realizar el trabajo de campo en una institución tan particular. Es decir, la presente tesis no pretende enmarcarse dentro del campo de la Educación Especial sino que las singularidades del caso estudiado han sido exploradas y expuestas como motor para pensar los sentidos que atraviesan el hecho educativo en general. La elección del centro fue realizada como facilitadora de aquello que se pretendía conocer.

Finalmente, la quinta parte explicita las referencias utilizadas para la elaboración de este trabajo e incorpora un pequeño glosario a fin de aclarar distintos conceptos ya que este escrito convoca distintos supuestos epistemológicos. Así pues, el lector podrá disponer de un medio para consultar con rapidez y distinguir las acepciones o sentidos citados de aquellos vocablos que puedan tener un uso más coloquial o tener una significación específica dentro de un determinado campo. De esta forma, pretendemos facilitar la comprensión de la construcción interdisciplinar realizada en la investigación sin que ello entorpezca la lectura o el análisis realizado.

Antes de finalizar esta introducción, es preciso señalar también la presencia de argentinismos (si esta tesis es leída desde España) o españolismos (para quien pudiera leerla desde Argentina), los cuales se deben a que quien escribe es una de las tantas personas nacidas en Argentina, que hoy vive en España desde hace años. Pulir esos detalles de escrituras, le hubiera restado carácter a un trabajo que conjuga una gran implicación y compromiso personal, que aprovecha las distancias geográficas para leer prácticas escolares en dos entornos tan distintos y tan parecidos a la vez.

PRIMERA PARTE

El asunto en cuestión



I. El objeto de(l) trabajo

El hombre es, en el sentido más literal, un ζῷον πολιτικόν, no solamente un animal social, sino un animal que sólo puede individualizarse en la sociedad.

Karl Marx,
Los Grundrisse

El presente trabajo parte de la observación de un hecho: la organización actual de la sociedad, por lo menos dentro de aquel ordenamiento que conocemos como ‘occidental’, cimienta su estructura en **dos instituciones claves: la familia y la escuela**. Ello no implica que se desmerezcan o se valoricen otros aparatos ideológicos⁵ muy importantes en la construcción del sujeto y de la sociedad, pero retomamos solamente los dos mencionados ya que son aquellos que la mayoría de los Estados se ven convocados a garantizar para todo sujeto. Tomando como ejemplo la Unión Europea, podemos afirmar que todos sus miembros cuentan con un sistema de protección familiar⁶ y uno de Educación Obligatoria (más o menos amplio, según el caso)⁷. La persistencia en ambos del ‘formato actual’, que consideramos vigente desde la Revolución Francesa y la Modernidad y tiene una profunda raigambre en nuestra sociedad, pretenden hacer de estas instituciones un hecho ‘natural’. Sin embargo hemos aprendido, a través de una rápida lectura de la historia, que no lo son ya que no siempre ‘estuvieron’ allí. Profundizaremos sobre ello en los capítulos venideros, pero en este caso es menester mencionar que las abordaremos pensándolas como producto de una **construcción social**, o sea, parte de esas representaciones y prácticas que toda sociedad erige como medio por el cual se construye y se re-conoce tanto a sí misma como a las personas que la conforman, dotando así de continuidad a la sociedad misma (REVAULT D’ALLONNES, 2008).

⁵ Tomamos los conceptos del análisis realizado por ALTHUSSER (1970), en *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión.

⁶ Incluso, en el caso de niños en dificultades, la sociedad posibilita ‘familias de acogida’ con el fin de garantizar el atravesamiento de todos y cada uno de nosotros por esa instancia institucional

⁷ Un claro ejemplo de ello es que cada vez que vemos un niño, lo suponemos ‘casi naturalmente’ como un alumno de alguna escuela.

Por otro lado, esta tesis surge como efecto de la trabazón de mis lazos con el mundo académico, sin lo cual no puede entenderse el sentido de la pregunta que guía la investigación. Debido a ello, es necesario mencionar que como investigadora, provengo de una formación anterior en el área de psicología y habiendo cursado casi la totalidad de la carrera en Argentina y España por una cuestión de ordenamiento académico. Por esa razón, tuve la posibilidad de profundizar en las distintas teorías sobre la conformación del psiquismo o, por decirlo de una manera más abarcativa, a las diferentes instancias que ‘hacen’ a las funciones superiores de un ser humano. En ese sentido, acabada la carrera, tomé los elementos de las teorías humanísticas como base para mi quehacer profesional. Sin embargo, al adentrarme en los cursos del doctorado, hallé un autor, CASTORIADIS, que captó mi interés y me permitió re-pensar la noción de sujeto. Así pues, mientras me formaba en el área de la Educación, su propuesta atrapó mi atención: ya no se trataba de analizar la relación entre individuo y sociedad (y sus instituciones), sino abordar la dinámica de **la polaridad constituyente psique-sociedad** (CASTORIADIS, 1997). Pensada de ese modo, carecería de sentido analizar la relación entre el niño y la escuela, considerándolos ‘objetos independientes unidos por una u otra relación’. Se trataba entonces de abordar un vínculo social entendiendo que ambos ‘se constituían’ en la misma relación que los ‘hacía aparecer’, los recortaba de la realidad que yo pretendía investigar. Evidentemente, ello promovió un giro de 180º en mi pensamiento y en todo lo que había estudiado hasta el momento.

Así pues, me aboqué a la búsqueda de estudios que profundizaran sobre el tema y pudieran ser leídos bajo la lupa de ‘mi’ descubrimiento. Teniendo en cuenta la relevancia que el autor le otorga a las instituciones como ‘hacedoras’ de sujetos y sociedad, me centré en la familia y la escuela, ya que, como mencionamos anteriormente, son aquellas que hoy se determinan como “claves” en la organización de nuestra con-vivencia.

Es entonces cuando me encontré releendo los escritos de FREUD, los cuales daban cuenta de las consecuencias que tenía la dinámica familiar en la conformación del psiquismo del sujeto y sus alcances en la convivencia social. Es decir, el autor explica la forma en la que cada niño atraviesa la familia, y cómo ello determina una

estructuración psíquica y una forma de relacionarse con los otros, por lo menos, en su primer núcleo de acogida. Sus dos tópicos del aparato psíquico, sus teorías pulsionales o sobre la angustia, su abordaje de la sexualidad infantil, etc. enseñan distintos momentos en la conformación del sujeto. Todos ellos tienen lugar en relación a otros, con los otros, con el Otro. Pero, el fundador del psicoanálisis no reparó simplemente en las consecuencias que dichos procesos pudieran tener para el 'individuo' sino que abordó el entrecruzamiento que ello provocaba en la conformación de la sociedad de su momento. Un ejemplo de ello es la importancia que tiene la prohibición del incesto, en tanto ley social, para la articulación de los vínculos familiares, imponiendo normas en el ámbito más íntimo que darán lugar a la aparición de un determinado sujeto y una estructuración social particular.

Sin embargo, al leer y aprender sobre la escuela, encontré interesantes estudios sobre ella, su influencia sobre la sociedad en su conjunto, su organización, su capacidad reproductora de las diferencias sociales, sobre su origen y su relación dentro de la aparato estatal y su repercusión en la construcción de 'sujeto social'⁸. Por ello, volver a CASTORIADIS y su innovadora propuesta tras la relectura de FREUD hizo emerger **nuestra pregunta**, aquella que fundamenta **el objeto del trabajo**. Habiendo tanto escritos que abordan la influencia de la familia sobre la estructuración del sujeto, no había estudios sobre los efectos que pudiera tener aquella 'otra' institución que se presenta como 'obligatoria', la escuela, y que en principio pareciera apuntar a garantizar la posibilidad de crear lazos sociales de/con los *recién llegados*⁹. Es decir, si la sociedad se configura a partir de las instituciones que la conforman y éstas son producto de las relaciones que se establecen entre los sujetos, no tendría sentido estudiar la estructuración psíquica de los mismos como algo separado de su singular posibilidad de construir un vínculo social, ya que ello sería constitutivo de su propia humanidad. Así pues, surge nuestra **hipótesis**, en tanto punto de partida: **la estructuración (psíquica¹⁰) del sujeto contemporáneo está mediada principalmente por dos instituciones y no sólo por**

⁸ Cuestionaremos esta construcción gramatical a lo largo de nuestro estudio.

⁹ Presupuesto que plantea HANNAH ARENDT y desarrolla en *Entre el pasado y el futuro* (1996) y rescatada por tantos otros autores.

¹⁰ Es menester tener en cuenta que hablamos de una estructuración psíquica que obrará en la dinámica relación psique-sociedad y que no remite al clásico dualismo cartesiano "mente-cuerpo".

una: la familia y la escuela (de allí la necesidad que se impone a los Estados de garantizar su atravesamiento por parte de todos los pequeños). Si ello es así, cabe **la pregunta** que este trabajo pretende abordar: **¿cuáles son los efectos de la institución escolar sobre dicha estructuración (psíquica)?** Es importante destacar que no se trata de hacer un estudio de la ‘influencia de la escuela sobre la personalidad’ sino que buscamos adentrarnos en los sentidos que hoy conforman el vínculo educativo como productor de sujetos de/en/a una sociedad determinada, adoptando como premisa de partida que las tensiones y las dinámicas que se juegan en la díada psique-sociedad son constitutivas de ambas (una no puede existir sin la otra). Es decir, pesquicaremos los efectos que produce el atravesamiento del dispositivo escolar en lo que FOUCAULT denominó *proceso de subjetivación*.

Así pues, profundizaremos en los discursos que construyen la escuela hoy y le dan sentido en/a la sociedad que se conforma a partir de ella. Se trata de sumergirnos en las relaciones que se establecen entre los distintos agentes que conforman el dispositivo escolar¹¹ y aprehender la función determinante que tienen esos lazos en la institución de un sujeto determinado (y no, otro), ya que, como dice VEYNE (2009), “engendrado en el dispositivo de su época, el sujeto no es soberano sino hijo de su tiempo; no podemos convertirnos en cualquier tipo de sujeto en cualquier momento” (pág. 113). Buscaremos hurgar en la construcción de dichos vínculos para ‘desnaturalizarlos’ y comprender que no están ‘dados en la naturaleza’ sino que son producciones sociales. Se trata de analizar el alcance que tiene la escuela en la sociedad actual, especialmente en un momento donde se pregona un recorte de los lazos sociales en pos de un proyecto individualista y una desinstitucionalización como un modo de control social y de desresponsabilización de aquellas instancias que han sostenido hasta hoy el modelo de sociedad moderna. Para abordar todo ello partimos de pensar que los sujetos han de ser ‘producidos’ por la sociedad y las instituciones que los acogen, o sea, los adultos que ya se han instituido como agentes dentro de cada marco regulatorio pero ahora han de promover aquellas relaciones instituyentes

¹¹ Dedicamos más adelante, un apartado completo a entender la escuela como un dispositivo pedagógico, tomando como autores de referencia a FOUCAULT, AGAMBEN y DELEUZE.

de nuevas singularidades, a la vez que ellos mismos se encuentran con-formados por la relación que establecen. Se trata de la posibilidad que tienen los adultos de ‘donar’ las construcciones culturales de la humanidad hasta ese momento a las generaciones venideras.

Evidentemente, nos enfrentamos a una dialéctica difícil de aprehender. No pretendemos estudiar los contenidos escolares, ni los medios tecnológicos, ni las estructuras educativas. Intentamos abordar el lazo por medio del cual se construyen ‘sujetos a/de la educación’, el vínculo escolar que singulariza la relación cuyos efectos operan sobre la estructuración de la subjetividad¹², según la hipótesis planteada. Por ello, realizaremos un recorrido teórico y un trabajo de campo que apunta a indagar las relaciones que se establecen entre tres ordenamientos por los que discurren los niños de ‘nuestra’ sociedad: el social, el íntimo y el escolar. Es decir, analizaremos algunas de las tensiones que asientan y dinamizan la sociedad, la familia y la escuela. De esta manera, retomando nuestra necesidad de construir el objeto del trabajo, nos vemos abocados a la necesidad de un abordaje de los lazos que se establecen entre los órdenes mencionados y la búsqueda de aquellas singularidades que permitan a todos y cada uno, conformarse como sujetos en el mismo acto que construyen la sociedad que los sos-tiene.

En síntesis, puede distinguirse claramente que **el objeto del trabajo** es comprender los alcances y los efectos del vínculo escolar en la estructuración, a partir del presupuesto que implica entender al sujeto conformado por las tensiones que se juegan en la díada psique-sociedad, abordándolo desde una perspectiva que convierte el lazo en el **objeto de trabajo**, o sea, en una categoría pasible de análisis para poder vislumbrar las luces, los enunciados y las fuerzas, entre otras, que conforman aquellas regularidades que darán cuenta del dispositivo escolar. Evidentemente, pensar ‘la relación’ como un ‘objeto’, supondrá un desafío que implicará definiciones,

¹² Abordaremos la complejidad del término en los puntos venideros, pero para proseguir con la lectura, apuntaremos su sentido en la forma singular que tiene cada sujeto de atravesar su experiencia vital en relación a los otros, a la naturaleza y a sí mismo. Supone una construcción entrecruzada por los modos históricos en que cada sociedad ‘representa’ sus formas de relación con lo corporal, lo psíquico y lo social. Implica una construcción que se haya más allá de cada una de estas categorías individualmente, pero que a su vez no puede concebirse sin todas y cada una de ellas.

(re)conceptualizaciones y virajes para ahondar en una metodología particular que nos permita dar cuenta de él dentro de los cánones de la academia.

Por último, como hemos anticipado en la Introducción de este trabajo, la lógica discursiva que estructura el escrito de esta tesis es espiralada, es decir, iremos retomando algunos de los conceptos troncales y refinando las aristas de sus significaciones al amparo de cada nuevo recorrido teórico realizado. Como hemos anticipado, no estamos frente a objetos de fácil aprehensión, lo que ha impuesto un trabajo metódico de definición, recorte, aclaración y conceptualización de muchos de los términos que se utilizan dentro del discurso académico tanto de educación como de psicología y demás campos del conocimiento de las ciencias sociales y humanas.

II. Marcos para situar un abordaje de la subjetividad en el presente: Psicoanálisis y Marxismo

Las estructuras subjetivas son productos del proceso práctico-dialéctico de la socialización.

Alfred Lorenzer,
Sobre el objeto del psicoanálisis:
lenguaje e interacción.

La mayoría de los textos y estudios sobre la educación promovidos hoy por la corriente dominante dan cuenta de la escuela en tanto institución que tiene a bien ‘formar’ personas capaces de insertarse ‘dentro’ de la sociedad, entendida ésta como cristalización de relaciones que atraviesan las distintas capas del ‘entramado’ social¹³. Dicho ‘soporte’ se organiza en torno a una política que cobra nuevo significado en la actual fase de la formación social capitalista al servicio de dictados económicos de la llamada, demasiado genéricamente, economía neoliberal, que, de momento, rige los designios del mundo marcando los criterios de validez y/o de verdad de la producción humana. Así pues, distintos integrantes de la comunidad escolar se encuentran alentando a los niños para que cumplan los requisitos mínimos de formación para poder rendir cuentas ante ese nuevo dios que señala hoy nuestro destino: el mercado, ya sea ‘de conocimientos’ o ‘laboral’, que aún siendo ‘sujeto abstracto’, pareciera ser el ‘director’ de las instituciones actuales. Es entonces cuando, casi ‘sin darnos cuenta’, somos partícipes de discursos institucionales que promueven una medición de la eficacia y nos sujetan a ellos como objetos maleables, más que moldeables, convirtiéndonos a todos y cada uno de nosotros en elementos pasibles de re-ubicación (o debiera decirse ‘flexibles’, para atender a un lenguaje políticamente correcto en estos momentos). Ello trae consigo, un desarrollo científico que aprehende y acompaña la realidad y genera un perverso sistema que nos habilita a ‘ser’ evaluados,

¹³ A medida que avancemos en el desarrollo del presente trabajo, podremos ir comprendiendo los efectos que tiene el ‘entramado social’ en la estructuración del sujeto como así también la relevancia que tiene aprehender y comprender la sociedad desde este punto de vista. Con el fin de facilitar la lectura en estos momentos, diremos que hemos partido de CASTORIADIS para significarlo, aunque en el próximo punto ya se expone el sentido de esta frase más extensamente.

etiquetados, situados en determinadas escalas y de esa forma, nos convierte en 'puntos' (minúsculas marcas e irreductibles verdades no pasibles de significación) dentro (o fuera) de la normalidad de la gran campana de GAUSS. Teorías como las cognitivo-conductuales¹⁴ dicen posibilitar la 'construcción de un ser humano' y una interpretación del contexto, ambas de forma tangibles, cuantificables y objetivables¹⁵.

Pero, ¿qué pasa cuando las narrativas reinantes agotan las preguntas y taponan las grietas del discurso sin dar cuenta de la vigente complejidad escolar? ¿Cómo y desde dónde hemos de pensar los procesos educativos cuando la realidad nos golpea, se nos han acabado las respuestas y surgen más preguntas?

En resumen, ante la saturación de respuestas positivas sobre (o, a partir de) los conflictos escolares, surge entonces la idea de procurar 'otros modos' de pensarlos, valiéndonos de disciplinas, narrativas y desarrollos teóricos que permitan un acercamiento 'distinto' al campo de la educación. De esta forma, el aporte de otras áreas del conocimiento enriquecerá la particular síntesis que pueda hacerse sobre su objeto, el hecho educativo, a partir de la singularidad de este campo. Sobre ello, FOLLARI (1997, pág. 28) expone:

Entendemos irrenunciable el recurso a otras disciplinas, y por tanto para nada aceptable la idea de que pueda impedirse a otros discursos científicos (diferentes al pedagógico) la intervención para el establecimiento de lo que ocurre en el campo educativo. Lo que sí será específico es la peculiar síntesis de aportes disciplinares que se hace desde la particular problemática pedagógica....

Es justamente aquí donde se abre una brecha para que otros paradigmas puedan promover diferentes lecturas. En consecuencia, recurrimos a uno que opera justamente sobre los silencios, abriendo paso a nuevos (u otros) significantes. ¿Qué pasa entonces, cuando apuntamos a esos espacios donde ya no se trata de contar conductas, ni respuestas, ni palabras sino de internarse en la grieta por donde discurre el sentido de las mismas? ¿Cómo sumergirse en ese resquicio, ese vacío en el que

¹⁴ Profundizaremos sobre sus posicionamientos en relación a la construcción del sujeto en la página 61.

¹⁵ Son extensas y variadas las referencias bibliográficas sobre el tema ya que se trata del discurso hegemónico vigente. A los fines de este escrito, simplemente mencionaremos el *Manual de Terapia Cognitiva*, de RUIZ SÁNCHEZ y CANO SÁNCHEZ (2002, Úbeda: R&C Editores), que también puede consultarse on-line que en su capítulo V detalla las características aquí mencionadas (<http://www.psicologia-online.com/ESMÚbeda/Libros/Manual/manual.htm>, consulta realizada 18.04.2013).

justamente se inscribe lo particular del sujeto? El psicoanálisis, en ese aspecto, al ser una mirada que se aleja de la medida universal para acercarse al sujeto desde una posición distinta, ofrece una interpretación posible para las sutilezas que escapan a la factura de los hechos por las ciencias positivas, y de esa forma, habilita una manera diferente de abordar la conflictividad escolar actual brindándonos otros puntos de apoyo para estudiar el vínculo educativo.

De esta manera, no tomaremos el psicoanálisis para usarlo como instrumento de análisis sino para ver las aportaciones de su discurso a la estructuración del psiquismo y cómo ello se conjuga en el entramado social a partir de dos instituciones fundamentales: la familiar y la escolar. En este sentido, aunque la disciplina se ha desarrollado mayormente en el campo clínico, ofrece un estudio exhaustivo de ese espacio que nos permitirá una aproximación interesante. Por ello, en nuestro caso, partiremos desde allí, conociendo su teoría, para plantear un acercamiento (posible) y entender el engarce entre ambas en la producción de sujeto, en tanto cada una a su manera, operan como delegadas de la sociedad para la construcción del ciudadano. Así pues, nos proponemos estudiar e investigar para profundizar en el lazo educativo como responsable de la construcción del sujeto (social). Consecuentemente, ello llevará, de manera necesaria, no sólo a repensar los fines de la educación sino a analizar su articulación dentro del conjunto de significaciones de la sociedad en que vivimos, acudiendo ineludiblemente a otras disciplinas también, ya que partimos de pensar que “...lo psicoanalítico es un discurso, uno entre otros, que puede dar razón de ciertas características del hecho educativo...” (FOLLARI 1997, pág. 29), pero no es el único.

Antes de continuar, conviene entender que este desarrollo tampoco pretende proponer aquí lo psicoanalítico como una forma de intervención en lo escolar ya que ello sería razón suficiente para abrir un debate y un estudio puntual sobre sus posibilidades, limitaciones y alcances. Se utilizará su cuerpo teórico como atalaya desde donde atravesar la realidad educativa, de manera que permita entender, desde una mirada-otra, lo que se conjuga en el entorno escolar y así, hacer una singular lectura de/en el ámbito de la pedagogía, que permita, atendiendo a los andamiajes que construyen otros saberes, poner palabras a elementos que en la mayoría de los

discursos científicos que se construyen, quedan fuera de análisis. Al igual que pasa con muchos pequeños en la escuela: se trata pues, de ofrecer o **darle (un) sentido a aquello que des-borda lo establecido**, porque “...los modos en que ignoramos algo son tanto y a la vez más importantes que los modos en que lo conocemos” (AGAMBEN, 2011, pág. 143).

Para ello recurriremos principalmente a FREUD, quien a través de sus escritos legó un nutrido cuerpo teórico que aportará conceptos fundamentales y formas de acercarse a la realidad que nos servirán de guía para entender el vínculo educativo. Evidentemente, no somos ajenos a las muchas interpretaciones que se hicieron de sus palabras y las distintas corrientes de estudio que dichas lecturas generaron; pero, aunque tampoco permanecemos indiferentes a las disputas ‘internas’ que mantienen muchos de sus estudiosos en un intento de erigir este paradigma como un meta-discurso, no profundizaremos aquí sobre esas discusiones ni adheriremos a ninguno de los grupos (de poder) que la mayoría de las veces no hacen más que cristalizar sus prácticas en estructuras jerárquicas y selectivas que poco tienen que ver con las construcciones teóricas que suscriben. En este trabajo, simplemente recorreremos los presupuestos y las propuestas de diversos autores y, a través de sus escritos, haremos un análisis, de tantos posibles, volcando en estas páginas, una mirada sobre lo escolar desde otro lugar. O sea, tomamos fundamentalmente la teoría freudiana, aunque también recurrimos a lo que para nosotros tenga de interés los aportes que hicieran autores posteriores como LACAN, MELANIE KLEIN o WINNICOTT entre otros, profundizando en el psicoanálisis mismo y salvando las divergencias que muchas veces se presentan entre ellos como contradictorias. En esos casos, nos refugiamos en las fuentes mismas de cada uno, o sea, en la ‘letra’ de quien quiso, a partir de ella, dejar una nueva impronta para ayudarnos a pensar el mundo.

Por otro lado, sabemos que, las voces más ‘ortodoxas’ dentro del psicoanálisis se han mostrado reticentes a penetrar lo institucional, lo colectivo, lo político, focalizando la mayoría de sus esfuerzos en el perfeccionamiento de una teoría y una práctica destinada a la clínica en el marco del uno por uno, atendiendo a la particularidad de cada sujeto, y generando una supuesta imposibilidad, si cabe, de transitar las

organizaciones¹⁶. También hemos de asumir que su fundador centró sus esfuerzos en con-formar un cuerpo teórico básicamente psicológico, evitando posibles confusiones con otros contextos epistemológicos. Ello aclara la posición desde donde trabajó su objeto de estudio, habilitándonos a realizar una construcción interdisciplinar del nuestro. Sin embargo, rescatamos uno de sus descubrimientos más importantes: el abordaje de lo psíquico más allá de la dualidad mente-cuerpo. Es decir, su construcción teórica articuló dos grandes aportes para pensar la psique: la herida narcisista de ese sujeto universal, completo, que la modernidad pretendía conocer y, por otro lado, comenzar a pensar la psique más allá de lo psíquico, o si se prefiere, más allá de las funciones mentales superiores.

Así pues, acercarnos al hecho educativo desde estos parámetros, nos exponemos a sumergirnos en una aventura (por demás atrevida) que exigirá un esfuerzo de análisis para surcar la trama escolar en los distintos estratos, de forma tal de llegar a una verdadera comprensión de lo que allí acaece. En los diferentes capítulos, se desarrollarán varios conceptos psicoanalíticos, pero anticipándonos, podríamos decir que tres de ellos se reiterarán en todo el trabajo: nos referimos a las nociones de **pulsión, inconsciente y transferencia/posicionamiento**¹⁷. Justamente a partir de ellas convocaremos la necesidad de pensar en el educando y su necesaria adecuación al contexto, a la cultura como una forma de 'ser humano'; apelaremos también a cuestionar las instituciones educativas y sus fines, con la idea de provocar un replanteo sobre el alcance de 'lo educativo' en la sociedad actual en su conjunto, y sobre la construcción del sujeto en particular, es decir, ahondaremos las grietas, los espacios, los vacíos por donde discurre el proceso de subjetivación. Por todo ello, ha de quedar claro que no se trata de revisar teorías sobre la construcción de la personalidad, y mucho menos, intentar hacer un recorrido sobre la construcción del psiquismo desde teorías psicoanalíticas. Se trata, tal como mencionamos ya en el apartado correspondiente al objeto del trabajo (Cap. I – Primera Parte), de entender, plasmar y dar cuenta de la relevancia que tiene la escuela, en tanto institución obligatoria dentro

¹⁶ Particularmente, nos cuestionamos si eso fuera posible.

¹⁷ Para facilitar la lectura, hemos dispuesto un glosario con breves definiciones que se ofrecen como una osada síntesis de términos complejos, que intenta facilitar el discurrir por este texto.

del proceso de construcción de la subjetividad.



Para alcanzar la tarea propuesta, y de acuerdo a lo que hemos venido desarrollando, no podemos valernos sólo de una disciplina ya que la escuela, por su complejidad, convoca más de un campo del conocimiento. Por ello es imperioso darle coherencia al discurso que construyamos. Así pues, es menester recurrir a teorías que puedan conjugarse sin contradicciones epistemológicas para dar cuenta no sólo del sujeto emplazado en el colegio, sino del marco histórico-social en el cual se inserta la institución, ayudándonos a comprender las diagonales que la atraviesan y aportando una perspectiva pasible de análisis. Por ello, hemos recurrido a las categorías que ofrece el marxismo y a su método, ya que posibilitan un (otro) acercamiento a nuestro objeto de estudio. Conocedores de que dichas referencias pudieran parecer perimidas, una lectura y un análisis a través de ellas, demuestran tener hoy plena vigencia. Por eso, retomando autores como LORENZER, puede entenderse el psicoanálisis como un discurso emplazado en una realidad histórica. Según él, será el mismo FREUD quien rescata al sujeto y al mundo real de la fantasía hegeliana¹⁸ “para situarlo en la tierra firme de los principios materialistas” antes de caer prisionero de una psicología científica, que intenta objetivarlo “en un positivismo que se pretende «materialista» al precio de embretar, por imperio metodológico, el problema de la subjetividad en el puro proceso natural ahistórico” (1973, pág. 15).

Así pues, recogemos como desafío la posibilidad de ‘enredarnos’ a partir de los lineamientos de estos discursos para aprehender la realidad escolar. Y si el psicoanálisis nos permite seguir la pista de ‘aquello que escapa’, sumergirnos en las grietas de las instituciones y retomar un sentido-otro sobre lo dicho y hecho, es decir, nos facilita una hermenéutica, el materialismo nos permitirá abordar la realidad en función de las relaciones que se articulan en cada escenario, en los espacios (dis)puestos para la

¹⁸ Como expone JORDI SOLER ALOMÀ (2010) en un análisis para la revista digital Rebelión, MARX ya da cuenta en ‘Los Grundrisse’ del ‘error’ de HEGEL cuando éste intenta cortar “el cordón umbilical que une el pensamiento con la realidad externa sustituyéndola por su reproducción ideal” y suponiendo al hombre como pensamiento pensante junto a un mundo real en tanto pensando.

educación de los recién llegados. Es por ello que emprendemos este trabajo desde una concepción del psicoanálisis como una «*hermenéutica materialista*» (LORENZER, 1973, pág. 93) y del marxismo, como filosofía posibilitadora para la aprehensión de la realidad a partir de categorías como expresión de relaciones, dejando así de lado teorías como aquellas que apuntan al pensamiento como productor de realidad (idealismo); a una realidad completa como en el empirismo; etc. (SOLER ALOMÀ, 2010).

Se trata de ahondar en la construcción de las relaciones que configuran la diada *psique-sociedad* y revisar los vínculos por medio de las cuales se instituye tanto el sujeto como su entorno. Por ello, el trabajo adquiere un interés tanto educativo como político, ya que se trata de reinventar los lazos con aquellas diferencias que, en tanto estructurales (como veremos más adelante), nos conforman como sujetos escindidos, sujetos no absolutos y nos ligan a una sociedad que, indefectiblemente, no puede sostener el “para todos” (ALEMÁN, 2010).

Los dos marcos epistemológicos elegidos nos permiten retomar autores que dan cuenta de ello definiendo dichos elementos como nodos donde se encuentran procesos sincrónicos y diacrónicos (re)unidos en una dialéctica interrelación. Es decir, mientras FREUD (1917) propone pensar el sujeto a partir de los efectos producidos por una estructuración subjetiva donde se pone en juego disposiciones personales, sucesos pre-históricos (al sujeto), vivencias infantiles y hechos actuales, todo ello para componer aquello que él denomina «las series complementarias», MARX (1857-58) concebirá la sociedad como un sistema donde el orden de las **categorías**¹⁹ responderá a la dinámica interrelación de las mismas (ya sean trabajo, producción, alumno, escuela, etc.) en un proceso sincrónico y dialéctico que la define. En definitiva, ambos registros nos permitirán abordar las determinaciones que delimitan lo concreto como una unidad de lo diverso.

Así pues, si del psicoanálisis tomábamos algunos de sus conceptos ‘claves’ para leer el hecho escolar desde otra atalaya, como así también su posibilidad de significar

¹⁹ Significación que él ‘descubre’ y describe como “conceptos universalmente aceptados que expresan, en su concreción, la estructura dinámica de lo real, y que tan pronto son subsumidores como subsumidas” SOLER ALOMÀ (2010).

aquello que desborda lo dicho/lo contado, del marxismo rescataremos no sólo **algunas nociones** sino también su **metodología de análisis** (su abordaje categorial de la realidad), lo que nos permitirá acercarnos a nuestro objeto de estudio a partir de aprehender las relaciones que lo determinan.



Finalmente, es necesario mencionar que dadas las implicancias que tuvieron ambos encuadres en el desarrollo del pensamiento de los últimos 150 años, los estimamos válidos para realizar un acercamiento conjunto a las respuestas posibles sobre cuáles son las condiciones que habilitan una forma de pensar determinada en esta época; cuál es el ordenamiento desde donde se aborda la *episteme* que conforma el *objeto de trabajo* de esta tesis. Evidentemente, la modernidad marca un punto de inflexión a partir del cual, el lenguaje y, en especial, la representación, cobrarán una importancia vital para configurar las posibilidades de saber. A partir de este momento, surgen dos posiciones que cuestionan la estructuración y la lógica interna del ordenamiento del saber y por ende, del sujeto cognocente. Por un lado, RUSSELL y WITTGENSTEIN se interrogarán sobre las relaciones entre el ser y la lógica, y por otro, MARX, FREUD y NIETZCHE cuestionarán ese papel sólido, 'inquebrantable' que tenía el sujeto moderno, para indagar en las grietas que tal construcción supone. Es decir, mientras unos surcarán los caminos de la formalización, los otros bucearán en la resignificación crítica de la interpretación a partir de la posibilidad misma de acceder al conocimiento y quien lleva a cabo ese proceso. Sin embargo, luego surgen autores como FOUCAULT, quien a través del estructuralismo intentará vincular la formalización y la interpretación, el ser y el tiempo, el cálculo y la explicación, la lógica y la semiología. Así pues, retomaremos también algunas puntualizaciones de esta corriente de pensamiento ya que promueve un acercamiento al sujeto a partir de (re)plantearse que el mismo "...vive con la Muerte, camina con el Deseo que ha perdido su objeto y es dependiente de una Ley que se articula en silencio" (MORALES ASCENCIO, 1997, pág. 50). Es decir, trabajaremos con un sujeto que quiso dominar la vida, el trabajo y el lenguaje, y se encontró dominado por ellos y que paradójicamente, aún cuando pareciera haber

sido 'redefinido/delimitado' a mediados del siglo XX, fue convocado ya por FREUD y MARX en sus teorizaciones. Sus desarrollos teóricos marcaron hitos de inflexión en la historia del pensamiento actual, a partir de analizar desde distintas atalayas, las aristas de un sujeto que hoy podemos pensar que, en su estructura, encuentra un abordaje posible de las regularidades que ordenan lo particular. Se trata de un sujeto que puede dar cuenta de sí a partir de las complejas relaciones que lo atraviesan; una persona que se sabe sujeta a un conjunto de leyes que dan sentido a las representaciones que emergen a su conciencia, en su entorno, etc.; un ser que se define a partir de una nueva legalidad y se sumerge en las institución (ya sea el lenguaje, la sociedad, etc.) para reconocerse y ser reconocido, en el mismo movimiento que da lugar a la aparición de los otros, de los demás. Un sujeto cuya constitución se relaciona en forma radical con la alteridad, ya que no es sujeto sin la relación con lo otro.

Por ello, antes de pasar a desarrollar el siguiente capítulo que sostiene toda esta empresa teórica, es preciso recortar, puntualizar algunas ideas que conforman el núcleo sobre el cual se desarrolla este escrito. Es decir, debemos adelantar algunos lineamientos sobre tres categorías que luego irán conformándose, cristalizándose, apareciendo y estructurando todo este trabajo. Ellas son: educación, institución y palabra, ya que, las tres dan cuenta de la vida, el trabajo y el lenguaje...la norma, la regla y el sistema...la Muerte, el Deseo y la Ley²⁰.

1. (Re)ubicando la Educación

Evidentemente, como ya hemos anticipado, toda la tesis despliega, recorta, se exhibe y retoma términos como educación, institución y palabra, para volverse sobre el sujeto, la escuela y los vínculos. Son categorías que tienen capítulos específicos desarrollados a fin de poder ver, analizar y poner palabras a sus relieves, sus profundidades, sus sentidos, sus vacíos. Pero aquí, antes de comenzar, queremos dejar unas breves pinceladas que ilustren desde dónde partimos.

²⁰ Categorías ya apuntadas por MORALES ASCENSIO (1997) que nosotros articularemos retomando otras aristas y en relación a lo escolar.

La primera de esas categorías que nos convoca es 'Educación'. Luego de realizar una exhaustiva búsqueda, podemos decir que resulta (casi) imposible encontrar una definición canónica sobre la misma. Mucho se ha escrito sobre ella abordándose desde distintos campos del conocimiento y son muchos autores los que puntualizan, delimitan y determinan sus alcances y sus posibilidades. Sin embargo no hay un enunciado acordado, por ejemplo, por los académicos de las Ciencias de la Educación como sí lo hay para el concepto de 'evaluación'²¹. Entendemos que ello responde a la complejidad que encierra en sí mismo este proceso social como así también a las singularidades de los agentes involucrados, desde donde podría realizarse un abordaje particular.

Por ello, en primer lugar recurriremos a su etimología. Allí ya se rescata la paradoja que tal vez haga inaprehensible el hecho escolar para sujetarlo a un concepto cerrado. Por un lado, *educare* señala la necesaria influencia de los adultos, mientras que por otro, *ex-ducere*, apunta la posibilidad de promover el desarrollo interno del educando constituyéndose como persona. Es decir, el maestro se enfrenta a la necesidad de una construcción de conocimientos con la intención de regular y dirigir los singulares abordajes que hará cada sujeto del bagaje social en la medida que se pone en juego transmisión de la herencia cultural, pero, al mismo tiempo, intenta que el niño la haga propia a partir de su singularidad, construyendo su particular forma de 'ser con los otros'.

Sin embargo, tal como se refleja en las distintas definiciones, es necesario incidir sobre algunos matices que puedan desprenderse de su enunciación etimológica. Para ello, multitud de autores han (re)definido los alcances de aquella actividad que 'sostiene' todo grupo humano. En nuestro caso, apelaremos a VIOLETA NÚÑEZ (2003a), quien cristaliza una interesante recopilación recuperando teóricos como KANT, HEGEL, HERBART, GRAMSCI, DURKHEIM y ALAIN. Coincidiendo con algunos de los aspectos que ella rescata, diremos que la **Educación es un proceso que pone en relación los contenidos culturales, lo cual implica la imposición de un determinado ordenamiento ya**

²¹ En el caso del concepto de EVALUACIÓN, puede encontrarse una definición canónica en "JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): Normas de Evaluación para programas, proyectos y materiales educativos. México: Trillas."

construido, ante el cual los recién llegados han de sujetarse. Para ello, habrán de realizar una cesión, una (dis)posición para ceder algo de lo particular que les permita ‘entrar’ en la red de relaciones sociales, ‘en-redarse’ con los otros. Una cesión que les permite en ese acto, ser sujetos de la sociedad que los convoca pero que a la vez que la hacen suya, la cambian, la actualizan. Los adultos tendrán la responsabilidad de ofrecer el legado cultural de la sociedad en la que viven con la ilusión de perpetuarla y lo pondrán en circulación para que las nuevas generaciones puedan hacerlo suyo, participando así de un proceso que, en el mismo acto, instituye tanto a la sociedad como al sujeto mismo. En ello consiste la paradoja que encierra este proceso: ser sujeto implica la aprehensión de ciertos aspectos sociales que, en la medida que son propios de una nueva singularidad ya no son, necesariamente, los mismos²².

Pero en este punto, nos preguntamos cómo saber sobre la Educación, desde dónde abordar el hecho educativo que es el objeto de nuestro estudio. A través de la historia, cada sociedad ha articulado de una u otra manera, de forma más o menos específica, aquellas ‘disciplinas’ que se proponían *educar* a las personas. NASSIF (1958, pág. 3), en un antiguo pero muy utilizado manual, propone la pedagogía como la disciplina o estudio relativos al hecho educativo. Es decir, las ubica en una relación temporal y específica su vinculación:

El arte o la práctica o la actividad educativa, son anteriores a la teoría y a las técnicas pedagógicas. No sólo lógica sino cronológicamente la realidad educativa precede a la pedagogía. La reflexión y la sistematización han llegado tardíamente con respecto al hecho educativo, tan antiguo como el hombre. Pero se han constituido sobre él, pues la práctica alimenta a la teoría y la teoría debe volverse sobre la práctica para enriquecerla (NASSIF, 1958, pág. 43).

Comprendemos entonces que ya desde sus orígenes, el espacio pedagógico se cimienta en una práctica y su construcción teórica se estructura a partir de ella, lo que consecuentemente acarrea, en la actualidad, que su estudio no sólo acoja un debate interno sobre su cualidad técnica o teórica sino también sobre su autonomía con

²² Volveremos extensamente sobre los alcances de la Educación y sobre las articulaciones posibles en las distintas instancias sociales en distintos apartados de esta tesis. Queríamos aquí dejar constancia, simplemente, de una definición de Educación que nos permita lanzarnos al trabajo de investigación que se expone en esta tesis.

respecto a otras ciencias que podrían considerarse 'básicas'. Aún así, podemos decir que construye una narrativa que le es propia, que le permite acercarse a su objeto de estudio desde una mirada específica, nutriéndose de otros saberes que la enriquecen. Por ello creemos importante rescatar lo que MEIRIEU (1998) aporta sobre el tema:

La pedagogía no puede prescindir de los saberes específicos. No podemos argüir que, por cuanto que su objeto es un sujeto, la pedagogía es... acción sin objeto. La pedagogía no debe confundirse con la tarea. Consiste en idear, sin cesar... condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla. (pág. 139).

Es decir, construimos este estudio desde posiciones epistemológicas como el marxismo y el psicoanálisis, encuadrándolo en el campo de la pedagogía, entendida ésta como un conjunto de saberes que nos permite acercarnos al hecho educativo, en sus distintas formas y marcos, para aprehenderlo de una u otra manera y así 'pensar' sobre él, produciendo un conocimiento 'vivo', acorde a las vicisitudes propias de una ciencia atada a sujetos. Así pues, destacamos que, aún cuando el objeto de la pedagogía sea el sujeto o la construcción del mismo a través del proceso que implica el hecho educativo, no puede negársele su cualidad de ciencia, en tanto cuenta con métodos y sistemas propios, así como un objeto de estudio bien definido, lo que le otorga la posibilidad de alzar una mirada particular sobre una experiencia que ha nacido con la propia humanidad²³, es decir, sobre la Educación.

Pero tal como puede desprenderse de lo dicho, la Educación es un proceso 'extenso'²⁴ tanto en espacios institucionales dentro de los que se construye, como así también por los alcances que tiene para cada persona y para la sociedad en su conjunto. En este estudio abordamos el hecho educativo que se propone cada comunidad a partir de la producción institucional dentro del entorno escolar. Como

²³ Puede resultar interesante recuperar el didáctico *Manual de Pedagogía General*, escrito por NASSIF (1958) quien nos la presenta como ciencia, técnica, arte y filosofía, sin caer en lugares comunes pedagógicos.

²⁴ Esta idea no hace referencia a la 'Educación a lo largo de toda la vida' que define JOSÉ V. MERINO FERNÁNDEZ (*La Educación a lo largo de la vida. Un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social.*; en <http://quadernsanimacio.net>; nº 14, julio de 2011) cuando nos remite a pensar la Educación como un *continuun* que atraviesa toda la vida de la persona. En este texto, abordar la **educación** como un **proceso extenso** implica entenderlo como aquel **capaz de 'dar la palabra' al ciudadano en el espacio de lo público** (ver el concepto de '*paideia*' en la pág. 42).

hemos señalado, aún cuando el trabajo de campo sobre el que reposa esta investigación es una mirada sobre una 'escuela especial' en particular, toda esta tesis no se circunscribe a ello. Queremos mostrar/(ex)poner, a partir de las particularidades del caso estudiado, las imbricaciones que del hecho escolar sobrevienen para la estructuración de la díada psique-sociedad. Ello conlleva la necesidad de plantear, antes de continuar, las dos categorías pendientes que nos propusimos definir en este apartado: las instituciones y los vínculos que se establecen en ellas a partir de la palabra, el lenguaje.

2. La Institución como referencia en la sociedad

Rescatábamos en el apartado anterior la Educación como aquel proceso por medio del cual se conservan las instituciones que acogen y dan soporte al sujeto para que éste pueda emerger como tal. La definíamos (sintéticamente) como un mecanismo de socialización, o sea, de ser y hacer sociedad. Pero este trabajo nos exige ser meticulosos a la hora de ordenar nuestro discurso y sentar las bases del desarrollo teórico realizado en el siguiente capítulo, por lo que se impone ahora pensar y recortar los sentidos y significados que puedan dar cuenta de qué son las instituciones y cómo conforman esa sociedad a la que los *recién llegados* necesitarán sujetarse para ser sujetos 'sociales' (si cabe la expresión), dado que son las instituciones las que operan como en garantía de continuidad de los modos de relación de los hombres en un momento determinado de la historia (REVAULT D'ALLONNES, 2008).

En primer lugar, es necesario posicionarnos frente a aquella concepción que muestra las instituciones como algo 'natural', producto de agrupaciones espontáneas de los seres humanos. Tanto HOBBS, en 1651²⁵, apuntándolo desde el campo de la filosofía política como FREUD, en 1921, cuando intentaba dar cuenta de las imbricaciones psíquicas que tiene para cada sujeto la vida con los otros, dieron extensas explicaciones sobre ello. Para ambos **el surgimiento de la institución reposa**

²⁵ Año de publicación de la primera edición en inglés de su libro *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*.

en un modo de hacer con la inestabilidad que provoca en cada persona la imposibilidad de controlar la naturaleza y su propio cuerpo, como así también la incertidumbre derivada de la desconfianza y la rivalidad frente a los otros. Tanto para uno como para el otro, **la institución será la forma de articular la *necesidad de un poder político que regule el malestar de la cultura.***

Es entonces cuando cobra un sentido determinado la propuesta de CASTORIADIS (1995) que dice: “...El Estado es una creación histórica, fechable y localizable...Una sociedad sin tal Estado es posible, concebible y augurable. Pero una sociedad sin instituciones explícitas de poder es un absurdo”. Aún así, su decir nos sigue interpelando. Por eso recurrimos a los sentidos que el mismo autor rescató para el vocablo institución en su texto de 1986. En él, ya nos advertía la posibilidad de conferir a dicha palabra de un sentido más amplio y radical, remitiéndolo no sólo a significar la posibilidad de que el hombre sólo existe en y a través de la sociedad sino que “...lo que mantiene unida a una sociedad es desde luego su institución, la suma total de sus instituciones particulares, a las cuales, yo llamo ‘la institución de la sociedad como un todo’”. Vemos así, que la locución que estamos tratando de delimitar, tiene una acepción sustantiva y verbal al mismo tiempo, y ambas son importantes cuando se trata de entender la díada psique-sociedad, ya que en la dinámica circulación de las relaciones que se expresan a través de ellas, es donde se configura el sujeto y la sociedad, a la vez que constituye uno de los espacios de los que este trabajo pretende dar cuenta.

Por ello, aún cuando dedicamos más adelante un apartado concreto a **delimitar la idea de la institución para dotar su definición de *un sentido concreto*** (y más particularmente, aquella que luego adjetivaremos como ‘escolar’), es preciso ahora partir de una noción; o sea, aquella que remite a las “**...normas, valores, lenguaje, instrumentos, procedimientos y métodos para tratar con las cosas y hacer cosas, y, desde luego, también como el yo individual, en el tipo y la forma tanto particular como general [...] que se le da en cada sociedad**” (CASTORIADIS, 1986). Es decir, la institución de la sociedad no sólo está constituida por diferentes instituciones particulares que forman un todo más o menos coherente y articulan de una u otra

manera ese poder político del que hablábamos previamente, sino que con-forma a los sujetos dándoles un lugar donde algo de lo singular se pone en juego para participar de lo común junto a los otros. Podemos pensar que éste es el encargo social de las instituciones: producir sujetos capaces de (re)producir la misma institución que los engendra... pero ya FREUD (1930) nos advertirá que algo del orden de lo imposible se pone en juego en este intento, engendrando un malestar que será estructural tanto para la sociedad como para el sujeto mismo²⁶.

Sin profundizar aquí en relación a los efectos de la tramitación de ese imposible por parte de las instituciones ya que es parte del análisis que planteamos en el trabajo de campo, es menester entender que parte de las funciones de la propia institución es darle un lugar, cernirlo, como dirá HEBE TIZIO (2003, págs. 165-184). Ese encargo es parte esencial de lo que conocemos como la función civilizadora de las instituciones ya que no sólo constituyen espacios de interacción donde las personas encuentran un ordenamiento al que sujetarse, sino que también establecen marcos de legalidad para regular las relaciones de cada ser humano consigo mismo, con las cosas y con los demás. Pero no todo puede civilizarse. Algo se escapa a la civilización...es por ello que diremos que el malestar es estructural tanto al sujeto como la sociedad, haciendo de las instituciones espacios de invención donde se recorta la realidad a partir de construcciones sociales que son pura creación humana. En definitiva, **las instituciones no son otra cosa que un sistema de interpretación de sí mismo, de las cosas y de los otros; un conjunto ordenado de relaciones, un *sistema de interpretación*, un *sistema de significados*** (CASTORIADIS, 1986; BELTRÁN LLAVADOR, 2010). Y ello sólo es posible a través del Lenguaje, de la palabra: la última categoría que desarrollamos en este capítulo para contar así, con las herramientas suficientes para adentrarnos en el cuerpo teórico de esta tesis.

²⁶ Sobre las implicancias estructurales que tiene este malestar, daremos cuenta en los próximos apartados.

3. La palabra como posibilidad de ser humanos

En este punto, daremos cuenta de qué es lo que las instituciones articulan en tanto redes de significados hacedoras de sujetos en sociedad y qué elemento permite a la Educación convertirse en un proceso extenso que los proyecta. Para ello, abordaremos el ‘cómo’, en tanto es una pregunta que encierra dos cuestiones fundamentales: por qué son esas interpretaciones, significaciones, las que se ponen en juego en cada conjunto ordenado institucional (y no otras), y cuál es el elemento que ‘recorta’ y permite crear esos marcos referenciales compartidos. Es decir, definiremos cómo las *significaciones imaginarias sociales* dan sustrato a las instituciones y se articulan a partir de la *palabra*, en función de lo expuesto extensamente por CASTORIADIS en toda su obra, pero particularmente, en el último capítulo de su libro *La institución imaginaria de la sociedad* (2010).

Dado que “...los ambientes son invisibles... [porque] ...sus reglas fundamentales, su estructura penetrante y sus patrones generales eluden la percepción fácil” (MCLUHAN, 1969, pág. 86), encontramos en **la palabra** una primera posibilidad de ordenamiento plasmada en el **Lenguaje**, una institución compartida que nos acoge como seres humanos, como seres sociales, como sujetos. En este contexto, la palabra como vocablo remite a un sentido concreto: al signo, el cual da cuenta de una dialéctica relación entre significante y significado. Ambos conforman las dos caras del signo, es decir que éste está constituido por la ‘imagen fónica’ (significante) que llega al ‘oído del otro’ y por el significado que remite a la ‘imagen mental’, al concepto. Y será **la lengua** la que nos permita crear un espacio de significación en el campo histórico social para que pueda operarse el pasaje de uno a otro, ya que como dice MASOTTA (2001), “...no hay nada en el significante que remita inmediatamente al significado. Sólo hay relaciones de diferencias” (pág. 35). Es a partir de aquí que puede comprenderse por qué se dice que la palabra, en tanto elemento constitutivo del lazo social de los sujetos, del vínculo instituyente de la sociedad, no sólo tiene una ‘denotación’ que hace referencia a un objeto al que significa, sino que remite necesariamente a una ‘connotación’, o sea, a una atmósfera que le da sentido a dicho

vocablo. Por ello, FREUD trabaja toda su teoría a partir de este elemento como articulador de aquella energía que conecta lo psíquico y lo somático propio de cada ser humano, en su relación con las cosas y con los otros. Asimismo, LACAN retoma sus pasos planteando que el discurso excede la palabra (como signo) ya que va más allá, plasmando lo dicho y lo no dicho²⁷, articulando las relaciones que fundamentan el lenguaje. Tal vez por ello mismo, GIMENO (2003, págs. 122-123) entre otros, invita a pensar los discursos como teorías implícitas populares que conforman el sentido común de las personas y que les sirven para legitimar y racionalizar sus acciones, desde las que imaginan estados deseables y justifican o resisten a las normas institucionales. Es decir, el discurso incluye la experiencia histórica y la simbolización que sobre ella ha operado determinada sociedad. Incluye una síntesis de las tradiciones y los valores de la sociedad de ese momento que guiará el actuar de los sujetos y les permitirá ‘valorar’ su quehacer.

¿Pero cuál es el origen de estos valores, símbolos, sentidos que el discurso sintetiza? Si pensamos que “...somos fragmentos de la institución de la sociedad como un todo” (CASTORIADIS, 1986), podremos pensarnos como sujetos de esa diada psique-sociedad en tanto ésta se aloja en la suma total de las instituciones singulares que se encuentran atravesadas por una red de significados recortados por lo institucional. Así pues, la institución recorta el *magma*²⁸ de las *significaciones imaginario sociales* para poder aprehenderlas dentro de un margen de *unidad y cohesión interna*. Es decir, **las significaciones no pueden ser entendidas desde una concepción netamente mentalista sino que “crean un mundo”**²⁹ pasible de ser aprehendido, recortan,

²⁷ Esta idea de ‘lo dicho y lo no-dicho’ que se cita en otras partes del texto, pretende conformarse como una metáfora que remita a esos decires, a esos silencios y a esos mal-entendidos, entre otros, que la palabra coagula en la construcción de un lenguaje que opera como lazo entre los sujetos.

²⁸ La idea de lo magmático nos permite salir de la lógica identitaria tan arraigada en nuestro abordaje ‘científico’ para entender que se trata de una multiplicidad de sentidos de los que se puede extraer determinadas significaciones, que necesariamente estarán en relación con la institución histórico-social que las sostiene. Ello es la clave para entender la necesidad de pensar en el *magma* aún cuando su imposibilidad de re-construcción (idealmente) podría asimilarse con lo caótico.

²⁹ Una clara referencia en este sentido, dentro de este trabajo, es la posibilidad de pensar *la niñez*. Como desarrollamos capítulos más adelante, se trata de un constructo social ‘moderno’, propio de nuestra época. No quiere decir que antes no había pequeños seres humanos esperando ser ‘hombres y mujeres’... sino que antiguamente, no había *niños*. Por ello, se dice que son imaginarias, ya que no responden a referencias racionales ni reales, o, como dice el propio autor, no han sido agotadas en ello.

(con)forman e instituyen la díada psique-sociedad. Es por ello entonces, que podemos entender(nos) atravesados por la trama que orienta y dirige toda la vida de la comunidad³⁰ y la de los individuos concretos que allí se constituye. Dichas significaciones son tales como Dios, Estado, Nación, dinero, tabú, pecado, sexualidad, trabajo o ciudadanía, entre otros. Todo ello es debido a la *naturaleza magmática del ser* (CASTORIADIS, 1993), que contrariamente a lo que la razón pretende, no se dispone en un conjunto estructurado y jerárquicamente ordenado, sino en un magma.

En resumen, el autor rescata del campo lingüístico la necesidad de una relación de significación (o relaciones de diferencias, como se expusiera anteriormente a partir de las palabras de MASOTTA), para explicar la cualidad de imaginarias de dichas significaciones, en tanto son creaciones humanas, y por ende, no tiene relación 'directa' con lo racional o lo real que convocan. Y es justamente allí donde la palabra, aquel elemento capaz de recortar significaciones se vuelve indispensable. En consecuencia, no puede negársele la cualidad de social a cada una de ellas, ya que sólo cobran significado en tanto son compartidas por una colectividad, instaurando en esa dialéctica relación, un mundo posible³¹, un espacio común.



Hemos desarrollado hasta aquí el marco epistemológico donde situamos nuestro estudio. También, se han dado las primeras pinceladas sobre algunos conceptos claves que vertebran todo el trabajo, es decir, hemos reseñado una primera aproximación a las nociones de Educación, Institución y Palabra. Cada una de ellas las iremos retomando en los distintos puntos para ir ampliando los alcances de sus sentidos. A continuación describiremos el Marco Histórico y Social donde se inscribe esta tesis para poder dar cuenta, necesariamente, del *contexto de la cuestión* que sostiene el trabajo teórico que se expone en el capítulo posterior. Esta organización del trabajo responde,

³⁰ El vocablo comunidad convoca también la posibilidad de pensarlo como una común-unidad, o sea, la pretendida avenencia de *lo Común*, entendido ello como ese encuentro traumático de cada sujeto con la lengua (ALEMÁN, 2010.)

³¹ Lo que implica que cada palabra vela también las imposibilidades que subyacen en ese mundo.

en parte, a la misma ideología que lo soporta y que permitirá ir (dis)poniendo los elementos necesarios para abordar el análisis del trabajo de campo realizado en el CENTES N° 1, tal como ya hemos anticipado.

III. Del marco histórico y social a lo social-histórico como marco

No existe educación sin ideal humano, sin una idea de la excelencia humana.

Cristian Laval,
La escuela no es una empresa.

Lo social histórico crea un nuevo tipo ontológico de orden (unidad, coherencia y diferenciación organizada).

Cornelius Castoriadis,
El Campo de lo Social Histórico

Se impone como indispensable, situar(nos) y hacer un pequeño análisis de la realidad de hoy a partir de un *racconto* histórico y social para comenzar a engarzar aquello que aquí presentamos. Como partícipes activos, plasmar nuestra mirada sobre la situación actual en la que vivimos, nos permitirá, por un lado, entender aquello que nos movilizó a pensar y desarrollar este trabajo; y por otro, componer un sustrato que nos permita recortar los sentidos de aquello que abordamos en este estudio.

Hemos anticipado que esta tesis intenta comprender los efectos de los vínculos educativos sobre los sujetos que ‘produce’ la escuela, institución que hunde sus raíces en la modernidad. Ello se plasma en la conocida frase según la cual, la escuela es hija de la modernidad. Es entonces cuando cabe preguntarse cómo se engarza ‘lo moderno’ en la sociedad actual; es decir, cuáles de aquellos valores, estructuras, huellas nos marcan hoy, nos sujetan como seres humanos de/en esta época. Ello nos permitirá, de alguna manera, emplazar y darle (un) sentido a las significaciones sociales imaginarias sobre las que hoy reposan los proyectos escolares que son sostén de sociedades tan diferentes a la que vio nacer a la institución educativa.

El discurso dominante nos presenta la modernidad como un proceso cuyo esplendor se sitúa entre el siglo XVI y XVII y se construye como respuesta a las exigencias del Estado-Nación, los avances científicos-tecnológicos que comenzaron con la imprenta, el surgimiento de una nueva clase social (la burguesía) a partir de una nueva organización socio-política, etc. Los libros de texto de secundaria, más proclives

a determinar un comienzo en función de 'una fecha y un acontecimiento', la ubican claramente a partir de 1492, rescatando el descubrimiento de América como momento clave en el cual se produce 'un quiebre' en la supuesta linealidad de la historia. Asimismo, rescatan a DESCARTES como el pensador insigne en la construcción de los ideales de esta época. Sin embargo, si tomamos la argumentación que realiza STEPHAN TOULMIN (2001) en su análisis sobre las condiciones socio-político-culturales que dieron origen a aquel movimiento que hoy se erige como piedra angular sobre la que se construye nuestra historia y nuestro pensamiento, descubrimos que, utilizando el método contrario al propuesto por quien fundó las bases de nuestra forma de 'pensar y hacer ciencia', otra interpretación es posible si nos acercamos a buscar las condiciones de posibilidad en las que surgió la 'Edad Moderna', hilvanando otros hechos y viendo la sociedad de la época como un conjunto de relaciones en donde destacamos, de alguna manera, aquellas relaciones o pugnas que determinaron la institución de nuevos modos de vivir en sociedad y producir conocimiento.

Puede decirse que la Modernidad nace como respuesta a un Renacimiento pero que aún contando con el sustrato de la Ilustración no era capaz de dar un sentido y poner un orden a un mundo aquejado por las guerras (en especial la de los Treinta Años, 1618-1648), donde lemas como «*Un rey, una Ley, una Fe*» (proclamado por la Liga Católica) eran gérmenes de enfrentamientos religiosos. Así pues, distintas revisiones históricas le permiten confirmar a TOULMIN (2001) un doble origen de esta Era: uno situado a mediados del siglo XVI, de corte literario, donde pueden rastrearse los íconos del Humanismo, y otro científico-racional, que acontece casi un siglo después. Consecuentemente, luego de un análisis pormenorizado de los acontecimientos de esa época, el autor rescata dos personajes de la historia que para él serán claves en la configuración del fin de una época, a partir de los cuales puede leerse y entenderse los (nuevos) sentidos que tiene la producción filosófica de ese momento. El primero de ellos es MONTAIGNE, filósofo y escritor francés; el segundo, ENRIQUE IV, rey de Francia, conocido como el Buen Rey, quien fuera asesinado, presuntamente por los jesuitas. Ambos destacaron por sus férreas convicciones «escépticas», o sea, un afán conciliador y una actitud respetuosa hacia las diferencias.

Eran tiempos convulsos y las controversias religiosas generaban masacres, divisiones, extremismos y perversiones en las prácticas políticas de esa época. Será entonces cuando se hace necesaria la configuración de un movimiento que aplaque los ánimos iracundos y por medio de un giro ideológico, se sienten las bases de una nueva política.

TOULMIN (2001) lo describe en los siguientes términos:

Al proponerse como meta de la modernidad una agenda intelectual y práctica que daba la espalda a la actitud tolerante y escéptica de los humanistas del siglo XVI, para centrarse en la búsqueda—en el siglo XVII—de la exactitud matemática y el rigor lógico, así como de la certeza intelectual y la pureza moral, Europa en su conjunto enfiló una senda cultural y política que la iba a llevar a la vez a sus éxitos más sorprendentes y a sus fallos más sonados en el aspecto humano (pág. 19).

Es decir, la muerte del monarca será una clara señal del fracaso de una política de tolerancia religiosa y propuestas conciliadoras³² en una Europa sumida en la “*decadencia general*” según la definen escritores y poetas de la época como JOHN DONNE o THOMAS BROWNE en algunas de sus obras. Se impone entonces, una búsqueda de certezas que pueda ‘dar razones’ a una sociedad donde reinaba el caos político, social y teológico. Por ello es preciso destacar que no se trataría de una propuesta fruto del feliz desarrollo de las ciencias de ese momento o de pensadores ociosos, sino de una reacción frente a un momento histórico concreto, o sea, una verdadera contrarrevolución frente a la crisis general, el miedo, las epidemias, el estancamiento de la economía y la necesidad de nuevas significaciones (sociales) como así también tecnologías de poder y dispositivos institucionales para regular aquello que ‘desborda’ lo establecido.

Así pues, surgen planteos como los de DESCARTES, cuyo método radica en buscar teorías que respondan a conceptos «claros, distintos y ciertos», para sostener respuestas instrumentales (por cuanto resolvían los problemas de las ciencias empíricas), e intrínsecas, en tanto se proponían como fuente de certeza en un mundo donde el escepticismo mostraba su influencia en el espacio público (con las políticas de

³² En palabras de TOULMIN (2001, pág. 91): “La disposición de los humanistas para convivir con la incertidumbre, la ambigüedad y las diferencias de opinión no había hecho nada—en opinión de tales personas—para impedir el conflicto religioso; luego--inferían—había contribuido a causar aquel estado de cosas degenerado. Si el escepticismo nos dejaba indefensos, se imponía con urgencia la certeza”.

Enrique IV) y privado (por ejemplo, en la literatura de MONTAIGNE). Es decir, los filósofos del siglo XVII trastocan las preocupaciones que ocupaban el centro de atención de sus pares años antes y dejan de lado el saber práctico basado en lo oral y la retórica, lo particular, lo local y lo temporal para centrarse en un saber teórico, construido sobre las bases de lo lógico, lo universal, lo general y lo atemporal. Muestra de ello, son las palabras de TOULMIN (2001) cuando comenta:

Para Montaigne, la «experiencia (de la vida)» es la experiencia práctica que cada individuo humano acumula al tratar con otros individuos iguales a él. Para Descartes, la «experiencia (de la mente)» es la materia prima con la que cada individuo construye un mapa cognitivo del mundo inteligible «en su cabeza» (pág.74).

En estas palabras no sólo puede leerse el desplazamiento de los movimientos humanísticos del Renacimiento hacia los desarrollos científicos-tecnológicos de la Modernidad que conciben la experiencia humana como aquella capaz de ser pensada, sino que se atisba una nueva concepción de sujeto, de ser humano, la que será crucial para comprender 'el hombre de hoy en día' (si cupiera tal reduccionismo). La hegemonía de la Razón y su independencia de la fe religiosa, serán un punto clave para pensar-nos. Se trata de un cimbronazo que se introduce en las entrañas de la identidad del Yo, dando cabida a un «*nuevo sentimiento de identidad*» (GIDDENS, 1997, pág. 23) que se plasma en los procesos de socialización de ese momento y, por ende, en las instituciones. Muestra de ello es, por ejemplo, el surgimiento de la familia como célula social.

Nadie niega la relevancia del pensamiento de DESCARTES en tanto 'marca' en los intelectuales que lo sucedieron, ya que podríamos decir que a partir de ese momento se habían sentado las bases de una nueva forma de pensar la realidad: hablamos de los años que van desde el 1400 hasta 1650 aproximadamente. Sin embargo, la Modernidad encierra dos momentos más que pueden diferenciarse a partir de hitos en la construcción y el desarrollo de la filosofía, la epistemología y las ciencias en general (TREVINO MORENO, 2000). Una segunda etapa que iría desde 1650 hasta 1800, donde se destaca la influencia de la Ilustración, o sea, el Siglo de las Luces [que aportó la Razón] en Francia e Inglaterra y que termina con las primeras secuelas de la Revolución Francesa. Este período es el utilizado más comúnmente para dar cuenta de los modos

de vida u organización social que surgieron en Europa a partir del siglo XVII y que tuvieron una trascendencia a nivel mundial (GINER SAN JULIÁN, LAMO DE ESPINOSA & TORRES ALVERO, 2006). Finalmente, podríamos destacar una tercera etapa que abarca desde 1800 hasta los años '50 del siglo XX, años en que los cuestionamientos a la Modernidad irán conformando un proceso de replanteos que culminará en una época que denominamos Postmodernidad³³.

Sintéticamente³⁴, podemos mencionar que las producciones que a partir de ese momento pensaron a la humanidad misma, se caracterizaron por:

- ✓ Un desarrollo a partir de la Razón como único camino posible para descubrir la Verdad, imponiéndose el método científico, el cual se ofrecía como garantía de conocimiento e instrumento emancipador.
- ✓ Construcción del mito del progreso continuo del ser humano y una búsqueda de la felicidad y el placer como fin de la experiencia vital.
- ✓ Aparición de los “grandes relatos” (y por ende, de las ‘utopías’).
- ✓ Construcción de una organización social basada en los Estado-Nación.
- ✓ Declive de lo religioso y secularización de la cultura, traspasando (en parte) prácticas que se encontraban en manos de la Iglesia hacia otras instituciones sociales. El efecto de ello es aparición del Estado³⁵ como responsable de

³³ Evidentemente, la influencia de la Postmodernidad es fundamental en esta tesis a fin de poder pensar la producción del sujeto escolar. Volveremos sobre ello en el capítulo IV, apartado 4: “Sujeto, Subjetividad y Lazo Social”, pág. 128.

³⁴ No es intención de este trabajo profundizar y realizar un exhaustivo recorrido sobre las bases históricas y los fundamentos que dieron cabida a la Modernidad. Simplemente retomamos a modo de síntesis, aquellas puntualizaciones sobre las que seguiremos (re)pensando el sujeto que se construye en el entorno escolar, rescatando autores como GIDDENS (1997), VERGARA (2003), GINER SAN JULIÁN, LAMO DE ESPINOSA & TORRES ALVERO (2006), entre otros.

³⁵ GÖRAN THERBORN (1989, págs. 171 y ss.) realiza una interesante disquisición sobre el Estado, separando el aparato y el poder del mismo, en tanto los concibe como elementos diferenciales para su estudio. El primero lo define en función de “la cristalización material de las relaciones y la división del trabajo dominante en la sociedad”, cuyos efectos se plasman en forma indirecta y retardada. El segundo tiene que ver con la incidencia de una determinada clase en “la (re)producción del modo de producción” que dicha clase sostiene. Por eso, el concepto de hegemonía no designa la estructura estatal en sí sino que remite a la posición de predominio de una/s clase/s como parte del poder por el que pugnan dentro del aparato estatal. Utilizando un ejemplo cercano, la historia de la Educación en España plasma claramente esta diferenciación cuando se abordan muchos de sus hitos en los que, aparentemente el aparato del Estado actúa en determinada dirección pero sus efectos son, en el mejor de los casos, retardados. Ello es debido a que, en ese primer momento, los lineamientos sostenidos ‘como trasfondo’ por las clases dominantes.

diferentes instituciones, como ser: escuelas, hospitales, entre otras.

- ✓ Tendencia a la ‘normalización y homogeneización’ de identidades socio-culturales, formas de pensar, modos de convivencia, etc.
- ✓ Un desarrollo tecnológico que fue decisivo en la modificación de los sistemas de producción. Surge una industrialización que se organiza bajo el amparo de un Capitalismo que atañe no sólo a los modos de organización económica sino que conforma formas de relación social y modos de producción cultural.
- ✓ Triunfo de un Individualismo vinculado, en un principio, a la Revolución Francesa y los modos de producción de un incipiente Capitalismo, que irá modelando una construcción que exaltará en los sujetos la restricción de los lazos comunes en pos de una vida privada, una apatía política, etc. La conformación de derechos a la propiedad privada o los derechos humanos, por ejemplo, pasarán a ser considerados como algo natural, sin cuestionamiento.

En resumen, aparece en escena un sujeto moderno racional, individualista, laico, que encuentra en la educación formal, en la Escuela, por un lado, la posibilidad de construirse como sujeto de una sociedad (como ciudadano) y por otro, halla allí un instrumento de progreso individual y social (utilitarismo) en función de la adquisición de herramientas de conocimiento que lo preparen para una nueva sociedad en ciernes. Será entonces la escuela pública y laica la que viabilizará los ideales de la Modernidad que se encarnan en las políticas desarrolladas por los Estados-nación en el marco del Capitalismo.



Por ello, antes de continuar, realizaremos un recorrido que nos permita dilucidar cuáles fueron las condiciones específicas que dieron lugar al surgimiento de la Escuela en general y del acto educativo en particular hasta arribar al formato actual dentro de la comúnmente denominada sociedad occidental desarrollada, que es donde se sitúa nuestra tesis. Con esa finalidad, retomando lo expuesto en el capítulo anterior donde

ya realizábamos una aproximación al concepto de Educación como *proceso extenso*, rescatamos la trascendencia del concepto de *paideia* para comprender la construcción que realiza la Modernidad y los fines que establece como propios de la institución escolar. Es allí donde podemos rastrear los sentidos que promovieron la institución de este proceso social.

En la Grecia clásica, el concepto remitía a un complejo entramado de relaciones y aprendizajes que sos-tenían los ciudadanos griegos³⁶ en la polis y cuya finalidad apuntaba a dotar a los varones de humanidad, o sea, 'de palabra'³⁷ para poder aparecer en público³⁸. Una palabra que les permitiera tener control sobre sí mismo y los autorizara como hombres libres. Pero dicha educación no estaba restringida a un entorno determinado sino que era posible 'educarse' a lo largo de la vida³⁹, en espacios como la familia, el ágora y las asambleas, entre otros. Así pues, puede considerarse que se parte de un concepto de 'escuela' que trasciende los lugares específicos, las singularidades, para instalarse en las instituciones como espacios instituyentes de una determinada posibilidad de ser.

Es importante destacar lo anterior, ya que frecuentemente somos partícipes inconscientes de una 'popularización' de términos que, muchas veces vulgarizados y, muchas otras, utilizados con gran inteligencia, sirven a las estrategias de los discursos hegemónicos vigentes y nos tientan a utilizar conceptos como cultura, educación y

³⁶ Es menester recordar que sólo algunas personas alcanzaban dicha categoría, la cual los alejaba de trabajos mecánicos y/o manuales, a la cual estaban sujetos personas como los 'maestros', quienes no alcanzarían la libertad para aparecer 'en público'.

³⁷ En el transcurso del trabajo iremos desarrollando el alcance que queremos darle a este concepto, pero sirva, de momento, pensar que se trata de un vocablo que trasciende el segmento del discurso que tiene sentido por sí mismo, para referirse a aquella posibilidad que tiene el ser humano de imprimir algo de sí en toda articulación 'con sentido' dirigida a hacer lazo con los otros a través del lenguaje.

³⁸ Aquí se destaca lo público como "... el espacio de aparición en el más amplio sentido de la palabra, es decir, el espacio donde yo aparezco ante otros como otros aparecen ante mí, donde los hombres no existen meramente como otras cosas vivas o inanimadas, sino que hacen su aparición de manera explícita" (ARENDE, 2005, pág. 77).

³⁹ Se toma la acepción desarrollada por ORTEGA ESTEBAN (2002), donde destaca la valoración de la educación como un proceso que pone en relieve "...aspectos éticos y culturales..., el conocimiento de sí mismo y de su ambiente para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás... [Educación] adquirible normalmente en las instituciones educativas escolares, pero entendida ésta en una perspectiva flexible, diversificada y accesible en el tiempo y en el espacio", y que nada tiene que ver con la ideología que sostiene el discurso de la educación permanente, hoy tan vigente.

escuela, sin tener en cuenta la necesaria referencia de su origen, de su significado.

En una apretada síntesis, podríamos decir que la *paideia* implicaba la formación del hombre griego y que la educación era justamente el medio por el cual se promovía el trabajo de aprehender todo aquello que representaba la grandeza de la dimensión humana, incluidas las virtudes individuales y los bienes culturales de la comunidad, que hacían de ésta una sociedad. Por ello, la educación era el camino para alcanzar un profundo conocimiento y una clara conciencia de la norma que conformaba dicha común-unidad. A partir de allí, retomando algunos conceptos de JAËGER (2006), puede entenderse la importancia que tenían en su momento los procesos educativos, en tanto comprometían la institución⁴⁰ de la sociedad en la medida que su desarrollo favorecía el fortalecimiento de la conciencia de los valores que rigen la vida humana. Así pues, la consolidación de normas convocaba el desarrollo de instituciones sólidas y una fuerte cultura social.

En resumen, podría decirse que la *paideia* sienta las bases para una educación que apunta a la excelencia del hombre, conformando el ideal griego, que conjuga la sabiduría de la naturaleza y las virtudes de la oratoria para poder aparecer ante los otros, en un espacio público y ser 'persona' de palabra. Así pues, el 'ser humano' se debe al conocimiento de aquellas normas que permitieran el desarrollo de una conciencia clara de los marcos regulatorios sociales y de aquellas virtudes que apuntalaran el camino para la trascendencia de la vida humana a partir de la posibilidad de instituir sobre lo instituido.

De allí en adelante, mucho se ha de andar por la historia para llegar a pensar la escuela de nuestros días. Evidentemente, no se trata de detallar dicho recorrido en estas páginas, pero es interesante rescatar algunos hitos que condujeron a configurar el sentido que hoy tiene la educación para las sociedades occidentales. Por ello es interesante recuperar autores como QUERRIEN (1980) y LERENA (1983) que plantean la relación entre el surgimiento de la escuela, la función que a ella se le encomienda, y cómo distintos poderes, sobre todo religiosos en un principio, la utilizan, articulando la

⁴⁰ En puntos subsiguientes realizaremos un detallado recorrido sobre la institucionalización de nuestra sociedad, en tanto fundamento y razón de ser de la organización actual.

institución con el proyecto socio-económico que apoyan o apuntan a desarrollar. Es justamente en este sentido, en el que rescatamos un punteo sobre la Modernidad para poder indagar las nuevas tecnologías de poder y dispositivos que instituyen las nuevas significaciones que recortan la nueva Era. La escuela es uno de ellos.

Si bien en el apartado IV.3.ii del presente escrito (*“De la escolarización obligatoria...”*) realizaremos un repaso más minucioso de la coyuntura que da origen a la inscripción de lo escolar en el marco actual y su disposición dentro del ordenamiento social capitalista⁴¹, es preciso señalar, en este punto y haciendo un análisis más general, que la escuela ya hereda su formato de instituciones educativa protestantes y cristianas, tomando de ellas la misión encomendada por sus respectivas estructuras de poder, la cual consistía en la formación religiosa como modo de instrucción dirigida a la concientización de un orden moral y ético determinado, así como metas instrumentales, a saber, la enseñanza de la lectura y de la escritura, que operarían junto al ‘amor al trabajo’⁴² como piedras angulares sobre las cuales se habría de construir aquellos significantes que atravesarían a cada persona y les permitirían participar de la nueva organización social.

Evidentemente, acontecimientos como la Revolución Industrial y la Revolución Francesa, entre otros, habilitan la aparición, a partir del siglo XIX, de nuevos criterios que regirán la ordenación de una sociedad tanto a nivel económico como a nivel socio-cultural y permitirán la conformación de la escuela como un espacio público, dedicado específicamente a la educación y formación de los ciudadanos, basándose en esos ideales de la Modernidad que hemos desarrollado anteriormente. Indudablemente, no será el único lugar abocado a ello, pero sí el principal junto con la familia (que no casualmente, también podríamos designar como institución ‘moderna’), cuya tarea habrá de centrarse en determinados propósitos, evitando diversificar su cometido, y trabajando con otras instituciones para articular prácticas que permitan a cada

⁴¹ En dicha sección se desarrolla con detalle no sólo la aparición de la escuela pública y la obligatoriedad de la escolaridad en determinadas sociedades, sino también su instrumentación dentro del marco social estudiado.

⁴² Esta última cuestión es lo que diferencia las escuelas de origen protestante de aquellas de origen cristiano, y será un punto de inflexión para la formación de un nuevo ordenamiento político social en cada uno de los territorios, dependiendo la religión que se profesara.

pequeño de entonces (y de hoy), crecer como una persona responsable de su cultura y su quehacer social dentro de los estados emergentes⁴³, es decir, hacerse ciudadano.

GRINBERG (2008, pág. 36) lo exponía en los siguientes términos:

La educación [moderna] será el medio a través del cual la sociedad procurará y depositará sus ansias de alcanzar el progreso. En otras palabras, la educación se vuelve aquí una práctica de acceso a la razón y a través de ella se adquiere dominio del *ego* y del mundo que se constituye en la puerta de entrada al progreso.

Pero ni la Escuela, institución en dónde las prácticas educativas debieran haber sido conducentes a la liberación del sujeto⁴⁴ de acuerdo a la narrativa de la Ilustración, ni la sociedad en su conjunto encontraron ‘realizados’ los sueños de la Modernidad a medida que ésta avanzaba en el tiempo. Poco a poco, las experiencias de los seres humanos irían resignificando los ideales de toda una época en los distintos campos. Particularmente, no creemos, por el momento, que impliquen ‘rupturas’ aunque sí, sus nuevas representaciones y las diversas derivas de las prácticas sociales, nos han impuesto unas-otras formas para pensar la construcción del sujeto y sus lazos con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Respecto a la subjetividad como manera singular de abordar la experiencia vital, dedicamos un capítulo de esta tesis⁴⁵ en el que se plantean los modos que se han ido conformando los procesos actuales de estructuración de seres humanos como tales, pero aún así, queremos avanzar en este apartado algunos elementos que definen las condiciones sociales que hoy sostienen esas construcciones.



⁴³ Si bien apuntamos a un recorrido general y de puntillas sobre la historia de la escuela y el sistema educativo, ya que no es ‘nuestro objeto de estudio’ sino que lo utilizamos como herramienta para situarlo, cabe destacar que los retrasos en la llegada a España de determinados movimientos sociales e ideológicos que se fueron dando en Europa, también se manifestaron en el área educativa y en la construcción de un pensamiento pedagógico que comprendiera la construcción del estado español en ciernes.

⁴⁴ Volveremos sobre el tema en el capítulo dedicado al *Sujeto de la Educación* (pág. 134), donde habremos de partir de estos ideales modernos y (re)pensar su posibilidad de articulación en función de las condiciones actuales dentro de los contextos donde hoy se inscribe lo escolar.

⁴⁵ Específicamente los apartados IV.1: Sujetos Sujetos... (pág. 57) y el IV.4: Sujeto, Subjetividad y Lazo Social (pág. 128).

Hemos mencionado que una de las características de la Edad Moderna en su tercera etapa fue el surgimiento del Capitalismo. De acuerdo con la definición de GINER SAN JULIÁN, LAMO DE ESPINOSA & TORRES ALVERO (2006, págs. 88-89) será el propio MARX quien introduzca el término para significar un modo particular de producción y configuración de subjetividades y formas de vida que hallaron su sentido a partir de la producción del capital. Sin embargo, WEBER desarrollará el concepto despojando las implicancias histórico-filosóficas anteriores y denominando con él aquel proceso de racionalización propio de la Modernidad y que surge como síntesis de la moral protestante y las nuevas condiciones socio-políticas. Así pues, el *espíritu capitalista* encontrará la posibilidad de enraizarse en antiguas, pero no por ello obsoletas, instituciones imponiendo una nueva mentalidad que enaltecía la entrega al trabajo, lo dotaba de un valor y significación social, en contraposición con los postulados marxistas que exponían de forma descarnada la apropiación que hacía (y hace) la clase burguesa del trabajo alienado de la clase obrera. Un espíritu que se articula en una nueva disciplina: la economía, construcción científica de acuerdo a los parámetros asépticos de la época, que, supuestamente, separada de lo político y emancipada de la moral, brinda a la sociedad una lectura bajo el aura de una moral utilitaria y los principios liberales (MOLERO SIMARRO & RUANO DELGADO, 2006). Así pues, la racionalidad de lo económico y las bondades de una nueva 'divina' estructura se imponen como máxima para pensar la sociedad en su conjunto y pensar(nos) como seres humanos .

Muchas fueron las consecuencias del viraje que operó el triunfo de estas políticas. Aquí, de momento, simplemente rescatamos aquellas que transforman la 'sociedad moderna' en una 'sociedad de consumo'. Así pues, circunstancias como el triunfo de los ideales de la Revolución Francesa son retomados por el Capitalismo de entonces y el Neocapitalismo de ahora, para encarnar en forma obsesiva y aplastante, la necesidad de producir objetos (y sujetos) dentro de una homogeneidad pasible de ser 'valorada' en función de su posibilidad de cambio. Estas transformaciones instauran nuevos modos de construcción de la realidad, de forma tal que ésta se convierten en una red de instituciones "...gobernada por regularidades definidas, por leyes que pueden ser descubiertas mediante la observación y la experimentación" (MOUZELIS,

1991, pág. 89), al igual que la naturaleza. Se produce una realidad... se producen objetos... se producen personas. Puede parecer ajeno o exagerado pero CALVINO (1993), en una hipotética entrevista a H. FORD le pregunta sobre los alcances de su fábrica, ya no sólo en relación a los automóviles sino a la posibilidad de '*hacer americanos*'. FORD le contesta:

...[Los inmigrantes] no eran nadie, no tenían ni oficio ni casa. Yo les di dignidad ante el mundo, les ofrecía a todos un trabajo útil, un salario que los hizo independientes, los convertí en hombres capaces de dirigir sus propias vidas. Les hice aprender inglés y los valores de nuestra moral... Se hicieron ciudadanos americanos... (pág. 122).

Evidentemente esta forma de pensar(nos) enmarcada en el fordismo (y el post-fordismo), no sólo reemplazó viejas estructuras sociales sino que creó una nueva conciencia de ser (social), a partir del surgimiento de un nuevo escenario, en el que las dinámicas relacionales entre elementos como el capital, el trabajo, el Estado y las formas organizadas de la política y del conflicto toman una deriva totalmente nueva e inédita (REVELLI, 1996). Así pues, volviendo nuestra mirada sobre la educación y la escuela que es nuestro foco de atención, podemos decir que ésta se convierte en un espacio más de divulgación e instrumentación de las políticas necesarias para el éxito de un paradigma económico-social, hoy vigente aun(que) en crisis, que trasciende la construcción de subjetividades propuestas por el taylorismo, basadas en una 'división de clases' y un conflicto 'con los otros'⁴⁶, para sostener la emergencia de identidad cuya característica principal sea la flexibilidad de adaptación y la posibilidad de ser sujeto (pasivo u objeto) del mercado, a través de un discurso hegemónico que 'valora' vínculos lábiles como forma de construcción de lo social. Este nuevo espíritu del capitalismo (BOLTANSKI & CHIAPELLO, 2002) es afín a la intención de producir subjetividades neoliberales donde el sujeto se entiende y vive, por ejemplo, como empresario de sí mismo. Todo ello no es ajeno a la estructuración del sujeto en relación a la norma, a la pulsión y a la sociedad a la que anuda su existencia. Nuevas instituciones, nuevos recortes, nuevas significaciones envuelven y atraviesan, en forma

⁴⁶ Si escuchamos los discursos vigentes, la mayoría tiende a negar el conflicto de intereses (sean estos del orden que se quiera) para sugerir la mediación como vía de solución y la flexibilización interna o externa como ideal a alcanzar, evitando el análisis profundo de las causas y las razones que com-portan la tensión de cada situación.

predominante, al sujeto.

Hoy en día, la hegemonía del discurso neoliberal no solo produce una maquinaria destructora de las viejas reglas y por ende, de los lazos sociales sino que tiene un marcado componente constructivo, es decir, se articulan dispositivos de control, tecnologías de poder e instituciones que 'sirven' a una 'nueva construcción del sujeto' (ALEMÁN, 2013a). En este sentido, podemos observar cómo la escuela amplía el alcance que podía tener en un primer momento, el cual consistía en instruir a los pobres como herramienta para ejercer sobre ellos el control social necesario para que puedan convertirse en fieles trabajadores, y decide expandir su espectro de actuación a todos los niños, cualquiera sea su clase social, ya que el propósito que ahora guiaba su actuar era la educación de los individuos como ciudadanos del nuevo orden social reinante. O sea, puede concebirse su estructura como una síntesis de los intereses de las clases dominantes, que se apropiaron de las positivas experiencias educativas que se emplearon para instruir inicialmente a los distintos grupos sociales, desde la educación de los nobles, los clérigos y la burguesía, hasta las prácticas utilizadas para el adiestramiento y el control social de las clases populares. Su función será la de civilizar y socializar a las masas.

Surge, como hemos dicho, un nuevo ordenamiento donde la familia se afianza en su rol como núcleo de una sociedad que encuentra en el Estado la garantía de un orden social y sobre el cual se delega la responsabilidad de la 'educación' de los menores. Por ello, puede decirse que serán determinadas instancias del gobierno las encargadas de diseñar los currícula que debieran articular el (pre-supuesto, innato) deseo de saber del niño y la obligación de trabajar que necesita inculcar el sistema para sus fines dentro de la 'nueva' sociedad.

Aún así, es preciso puntualizar que las clases dominantes necesitan 'saberse diferentes', por lo que, cuando el aparato del Estado diseña un currículum que sienta las bases mínimas sobre las cuales se inscribirá la nueva cultura social, éstas articularán los medios necesarios para poder separarse de 'los otros' y así seguir construyendo su identidad 'distinguida' (BOURDIEU, 1988). Por ello, y en concordancia con las

investigaciones de FOUCAULT (1988)⁴⁷ que exponen las complejas relaciones entre poder-saber, surgirá la capacidad de aquellos que detentan el *'poder del Estado'* (THERBORN, 1989) de distanciarse de la clase obrera a partir de una distribución del conocimiento que pondrá en juego otra manera y otra orientación, ya que los objetivos programáticos han sido igualados con la introducción de la escolarización obligatoria. Elementos éstos que producirán, junto con las prácticas, "posiciones concretas de sujetos para diferentes grupos sociales" (DONALD, 1995, pág. 64) que posibilitarán el proceso de reproducción de su modo de funcionamiento dirigido a la consecución de dos objetivos: "las posiciones de una determinada estructura social y las personas necesarias para ocuparlas" (THERBORN, 1989, pág. 196). Es decir, apunta a la reproducción de su propio modo de funcionamiento, lo que implica, la reproducción de todo un sistema cultural de valores y relaciones. Un ejemplo claro de ello en España, es el modo en que la Iglesia, desplazada en parte de determinadas instancias del aparato del Estado, articula su discurso, hallando cobijo en la 'libertad de enseñanza' y 'de elección de los padres'.

En este sentido (y no en otros), puede entenderse que, a partir de entonces y hasta nuestros días, la institución escolar se ha convertido en un elemento reproductor de las desigualdades sociales (BOURDIEU, 1977), las cuales propaga, ya que resultan necesarias para la continuación del sistema dominante. Como dice IMEN (2002),

Desde Aníbal Ponce a Pierre Bourdieu, pasando por Baudelot y Paulo Freire, se ha probado de diversos modos el carácter clasista del sistema educativo, su 'naturaleza histórica' fuertemente reproductiva y ampliada de la desigualdad educativa en el seno de las sociedades capitalistas, sea mayor o menor su grado de deshumanización.

⁴⁷ FOUCAULT trabaja gran parte de las categorías que hemos desarrollado hasta aquí. Es destacable la síntesis que realiza sobre el mito que la modernidad construyó y las dinámicas relaciones que dieron lugar a la sociedad, cuando dice: "Occidente será dominado por el gran mito de que la verdad nunca pertenece al poder político, de que el poder político es ciego, de que el verdadero saber es el que se posee cuando se está en contacto con los dioses o cuando recordamos las cosas, cuando miramos hacia el gran sol eterno o abrimos los ojos para observar lo que ha pasado. Con Platón se inicia un gran mito occidental: lo que de antinómico tiene la relación entre el poder y el saber, si se posee el saber es preciso renunciar al poder; allí donde están el saber y la ciencia en su pura verdad jamás puede haber poder político.

¡Hay que acabar con este gran mito! Un mito que Nietzsche comenzó a demoler al mostrar en los textos que hemos citado que por detrás de todo saber o conocimiento lo que está en juego es una lucha de poder. El poder político no está ausente del saber, por el contrario, está tramado con éste" (FOUCAULT, 1988, pág. 59).

Y tal como sucede frecuentemente, el discurso hegemónico se adueña de la estructura narrativa que atraviesa la escuela hoy sostenida, en parte, por el aparato estatal, haciendo suyos los postulados progresistas y ofreciendo lecturas *ad hoc* desde el poder del Estado que articulan propuestas que terminan exigiéndole a la institución educativa que se comporte como una pequeña empresa que ‘genere’ productos maleables y flexibles, recortando individuos capaces de ser insertados en las distintas posiciones que ofrece el mercado, tal como mencionamos anteriormente. Nuevas subjetividades, nuevas ‘formas de ser’, aunque todo ello, maquillado hoy con rimbombantes palabras que estructuran el discurso actual de las competencias, haciendo que los sujetos sean cada vez más ‘competentes’ (dicho en más de un sentido) pero se encuentren menos autorizados para decidir sobre su propio destino y el de su sociedad. Capacidades que se cultivan preparando a los jóvenes a dar respuesta a las demandas de los distintos puestos de trabajo, pero no para educarlos, ya que no se pretende que sean autónomos⁴⁸ en ese sentido, sino que sean capaces de ‘des-ligarse’ de aquello que los haría más fuertes, o sea, de su capacidad de (a)liarse con otros sujetos y cuestionar, perturbar la estructura que los constituye. Un sistema que mide el éxito de su empresa escolar en función del aumento de la productividad⁴⁹ de sus alumnos y se olvida muchas veces de ‘fabricar sujetos autónomos’⁵⁰. Un modelo que avala la construcción de una sociedad basada en ideales empresariales, y por ende, de un sujeto “emprendedor” que, como dice ALEMÁN (2013a), está “entregado al máximo rendimiento y competencia, como un empresario de sí mismo... [viviendo] permanentemente en relación con lo que lo excede”. En resumen, se instrumentan

⁴⁸ El desarrollo de este escrito necesita ir anudando conceptos que resulta imposible desarrollar y exponer ya en las primeras páginas. Más adelante, retomaremos las nociones de educación y escuela, aunque para entender la idea que subyace aquí, en estas primeras líneas, diremos que la autonomía del sujeto se erige como uno de los fines hacia los cuales apunta la función de la institución escolar, una meta que se propone alcanzar mediante la consecución de la educación.

⁴⁹ Un ejemplo típico del sistema español, es la evaluación de una institución escolar secundaria en función del ‘índice’ de éxito en el examen de selectividad, lo cual nos permite plantear por un lado la exitosa labor de ‘producir’ competentes futuros universitarios pero nos alejaría la posibilidad de construir una sociedad rica y diversa, donde puedan conjugarse distintas profesiones, posibilidades y personalidades, no todas capaces de colarse por los mismas rendijas que el sistema propone (cuando no impone).

⁵⁰ Es interesante el planteo que hace MEIRIEU (1998) sobre el tema, aportando una visión pedagógica sobre la estructuración subjetiva y construcción de la ciudadanía de cada uno, en su libro “*Frankenstein Educador*” y donde la frase ‘fabricar sujetos’ cobra una dimensión particular.

nuevos dispositivos que formateados bajo el discurso neoliberal, instituyen una sociedad post-disciplinaria donde la angustia existencial del sujeto no está amarrada al defecto de la ley, a lo que excluye la norma, lo que no puede construirse a la luz del 'para todos' sino que, contrariamente, plantea y construye subjetividades líquidas, precarias, inconexas, "ligadas a prácticas de goce sin una brújula ética, sin lazos sociales ni relatos que le permitan acuñar una experiencia de transformación..." (ALEMÁN, 2013b). Así pues, el discurso neoliberal atraviesa lo escolar y acalla esa educación a la que apuntaba la *paideia* griega.



Por todo ello, cuando se analizan las entrañas de la escuela de nuestros días, y su 'sistema de producción', uno se encuentra con una organización que materializa las pautas normativas de la institución educativa, la cual BELTRÁN LLAVADOR (2010, págs. 14-24) ubica en un momento 'tecno-mercantilista', a partir de la observación clara de cómo la misma se encuentra dirigida por técnicos que se apropian del trabajo del maestro y elaboran un conocimiento dirigido a ordenar los parámetros globales del mercado, convirtiendo a éste en un marco regulador de la dinámica social. Todo ello responde a las demandas de un sistema neoliberal que se articula bajo los parámetros de organismos monetarios internacionales⁵¹ que imponen mayor regulación del mercado en detrimento de la que anteriormente sostenía el Estado, para que la Educación se 'convierta' así en una mercancía a partir de la cual se construyen identidades: los pobres 'usarán' los conocimientos como una herramienta que desarrolle sus capacidades de empleabilidad⁵², y los 'otros', aquellos distinguidos poseedores de las 'claves' del sistema, entrarán a 'manejar' variables desde distintas posiciones en la estructura de poder. Para que esto sea posible, se ha de contar con docentes enajenados de su trabajo, alienados a éste por medio de instrumentos realizados por los 'expertos', que no sólo expropian su saber hacer en el aula sino que le devuelven unos estándares que a partir de ese momento ha de alcanzar en pos de

⁵¹ PABLO IMEN (2005, págs. 28-32) realiza un análisis detallado de este modelo en función de las políticas instrumentadas en los últimos años en la Argentina.

⁵² Al tiempo que, paradójicamente, son instados a convertirse en 'emprendedores autónomos'.

lograr una calidad educativa y para justificar 'su rendimiento'. Asimismo, puede apreciarse cómo este planteo, propio de un sistema que invita a no 'ir más allá', a no pensar, conlleva la 'despolitización'⁵³ del acto educativo, confiando los procedimientos y los argumentos fundadores del mismo a los 'técnicos' que, difuminados tras la máscara de la experticia, hacen de la Escuela una empresa donde se gestionan sujetos y conocimientos⁵⁴, cerrando el circuito planteado y desplazando el poder inicial del Estado, para dejarlo en manos 'del sistema', adquiriendo el primero un simple papel regulador de las directrices que traza el discurso hegemónico. No olvidemos que si antes el «motor» de la sociedad civil era la familia (de ahí, 'la maestra como segunda mamá'), hoy por hoy, la representación dominante recae sobre la empresa.

Tal como expone LAVAL (2004), el discurso dominante instaura, en principio, una escuela que ha perdido los valores y los fines a los que apuntaba la *paideia* griega retomados por la 'sociedad moderna', es decir, producir ciudadanos capaces de tomar la palabra a partir de la apropiación del acervo cultural de la sociedad, al cual se accede a partir de una distribución lo más equitativa posible del saber que condensa las representaciones sociales imaginarias de un determinado momento. Hoy por hoy, la 'sociedad de mercado' reclama la producción de 'capital humano'⁵⁵ amparado bajo el discurso de las «competencias» y el «aprendizaje a lo largo de toda la vida»⁵⁶. El abandono de '*la lógica del conocimiento*' en pos de *una lógica de las competencias* ha promovido la tecnificación del proceso educativo, cuyas consecuencias acarrearán la

⁵³ 'Despolitización' utópica si se entiende la Educación como un acto político por excelencia, por lo que podría pensarse que la idea que se trata de plasmar por medio de estas políticas, es la no-politización del acto educativo, para que sólo tenga oportunidad de divulgarse una política única: la dictada por las estructuras hegemónicas que detentan el poder.

⁵⁴ Es cierto que en función de la acepción que tomamos en este escrito sobre sujeto, sería imposible 'gestionar-los'. De todos modos, esta frase apunta a destacar la cosificación en unidades 'gestionables' tanto de los conocimientos como de las personas, tal como apuntamos en los párrafos siguientes.

⁵⁵ GARCÉS (2006) resume, a partir de diferentes autores, cómo la lógica neoliberal y la pedagogía de las competencias promueven una escuela concebida como 'servicio a los individuos' que presta el Estado 'por encargo del mercado' con el fin de nutrir de 'capital' a los trabajadores para que éstos se presenten bajo el halo de la 'libre competencia', en un mercado de cambio idealizado donde todo puede venderse y comprarse 'libremente'. Así pues, por un lado, se desdibujan las desigualdades, se hace recaer la responsabilidad de las mismas sobre los individuos y se legitima la acumulación de capital y la riqueza bajo el amparo de una virtud universal, sin tener en cuenta que la misma se produce por la diferencia entre la capacidad de trabajo y de consumo del trabajador.

⁵⁶ En el capítulo 3, LAVAL (2004) expone y analiza documentos de la OCDE, la Comisión Europea y la UNESCO, quienes desarrollan este paradigma articulando un discurso que se presenta como la panacea para el individuo de hoy.

construcción de un nuevo discurso pedagógico tendiente a la producción de ‘fragmentos’ de seres humanos, en tanto ello sea medible. Evidentemente, ello conlleva a una progresiva desintelectualización y el abandono radical del ideal que sostenía el acceso al conocimiento como instrumento emancipador.

En definitiva, si la escuela fue concebida como un lugar donde “...se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación” y en principio, no estuvo mayormente ligada “...a las preocupaciones económicas inmediatas sino a cuestiones relacionadas con el orden simbólico” (FOLLARI, 1996, pág. 15) de una nueva sociedad para el establecimiento y el afianzamiento de las condiciones de posibilidad de nuevos lazos sociales, asistimos hoy a un proceso instituyente de un ‘nuevo ser humano’ cuyos lazos se apuntalan en nexos licuados⁵⁷ como forma de ‘hacer sociedad’. La noción de una formación ligada a las competencias impone la construcción de individuos sujetos a procesos de validación de sus habilidades de modo tal que sus resultados son responsabilidad y consecuencia del esfuerzo personal, virando la mirada hacia cada alumno/futuro trabajador, el cual se encontraría desamparado de la estructura de derechos sociales y abandonado como mónada aislada descontextualizada de toda historicidad. Como expone GARCÉS (2006), se ha debilitado la vieja alianza Familia/Escuela que sostenía el aparato del Estado y su fuerza simbólica como productora de ciudadanos. Hoy, en el contexto de un capitalismo globalizado, ‘post-moderno’ e imperial, ha encontrado en la unión del mercado y los medios de comunicación/tecnologías, un aparato ideológico lo suficientemente potente como para construir y mantener sujetos cuyos lazos sociales sean lo suficientemente endebles para evitar una (re)unión que pueda disputarle el poder del Estado pero sigue siendo capaz de sostener la reproducción del sistema que soporta la sociedad de mercado.



⁵⁷ BAUMAN, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Resumiendo, puede entenderse ahora que mientras las políticas de calidad en la enseñanza promueven la medición de los niveles alcanzados por la ‘masa poblacional’ en función de unos conocimientos abstractos, ahistóricos e inconexos (elaborados por tecno-expertos), el docente se ve forzado a ‘enseñarlos’ para que ‘entren en la cabeza’ de los niños y adolescentes. De esta forma, cada maestro intenta que dichos contenidos se fijen ‘lo suficiente’ y de esta forma, puede ser considerados un ‘buen maestro’ por los distintos estamentos del Estado que espera, de esta forma, medir el rendimiento laboral del profesorado. Podemos decir que ello es producto de una articulación⁵⁸ de lo lógica cartesiana y el capitalismo neoliberal. Queda así planteado desde las estructuras hegemónicas, no sólo lo que el niño debe aprender, sino lo que el maestro ha de enseñar... convirtiendo a ambos en objeto del sistema, pasible de medida, y por ende, de control. Tal como exponía BELTRÁN LLAVADOR en su curso de doctorado⁵⁹, se pretende así, aplastar la *lógica circular* que se genera cuando el conocimiento y el deseo (tanto del alumno como del maestro) se ponen en marcha en cada proceso educativo, para ser re-emplazada por la *lógica lineal* de la acumulación (de información)⁶⁰. Ello sólo puede sostenerse a partir de un sistema que ha centrado su estructura de interés en la medición y cuantificación del tiempo y el espacio, posibilidad que se instaura a partir de elementos propios del cientificismo ‘moderno’, del modelo fabril y el actual capitalismo financiero, entre otros, que reducen los objetos y sujetos a entidades pasibles de intercambio, cuya medida está en función del dinero.

Pero tal como plantea CASTORIADIS (1986), el afianzamiento del capitalismo no responde ni a la casualidad, ni es fruto de un forzoso destino. Su surgimiento se afianza sobre una significación social imaginaria propia de la modernidad: los ilimitados alcances de lo racional, lo cual conllevaría a un progreso permanente de todos y cada

⁵⁸ “La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido...” (LACLAU & MOUFFE, 1987). Acentuamos en este punto, la noción de construcción y parcial, ya que es a partir de ello que, aún cuando exista un discurso hegemónico, podemos plantear otra lectura sobre lo escolar.

⁵⁹ Curso “Cambio Cultural, Espacio Público Escolar y Poder”, dictado en el marco del programa de Doctorado “Crisis de Legitimidad del Pensamiento y Prácticas Educativas”, dependiente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, durante el curso lectivo 2008-2009.

⁶⁰ Volveremos sobre ello en el apartado “No todo es educable...” (pág. 125).

uno dentro de la sociedad. Dicha significación no debe entenderse como un elemento pensado con anterioridad al proceso histórico, sino que, a posteriori, puede apreciarse en función de la sinergia que produce junto con otros acontecimientos que no son reductibles en el términos de científicos, sino que deben abordarse desde la comprensión de un-otro orden dentro *del campo de lo social-histórico* de una determinada sociedad y emergente del magma de significaciones. Así pues, se crea una unidad, coherencia y organización diferenciada que nos permite entender la sociedad actual. Es allí donde, según el autor, se muestra la indisociabilidad y la irreductibilidad de la psique y la sociedad, creando, en su dinámica relación, la historia. A diferencia de lo que propusiera el seguimiento de una lógica identitaria, no podemos definir un marco histórico y (el otro) social para dar cuenta del espacio donde se inscribe la escuela. Sólo desde el entramado que supone el recorte de lo magmático en un campo de lo social-histórico determinado, puede comprenderse la paradoja que sostiene los fines de la escuela actual, en tanto es la institución encargada de construir sujetos autónomos. Ello implica, en términos del mismo autor, la capacidad de cada ser humano de *'darse la propia ley'*. Es decir, tal como sucediera en la Revolución Francesa (ejemplo que hemos trabajado en este apartado), la sociedad en su conjunto fue capaz de cuestionar la lógica que sostenía el entramado social de ese momento y su legalidad (la monarquía), generando una ruptura ontológica que permitió el surgimiento de nuevas significaciones sociales imaginarias, dando cabida así, a la institución de un nuevo ordenamiento.

En resumen, si la escuela recibe el encargo social de construir los hombres y mujeres que sostiene esta sociedad, surge la gran paradoja sobre la que se asienta: por un lado está destinada a re-producir y mantener un determinado orden social, contribuyendo a la constitución de personas que sean capaces de responder a las demandas del sistema, pero por otro lado, se plantea el objetivo de favorecer el desarrollo de la autonomía de los *recién llegados* para que sean capaces de re-crear sus lazos y su cultura, la cual le es entregada en primera instancia, para que puedan configurarse como seres humanos, y en segundo lugar para asegurar la trascendencia de la misma. Por ello, la escuela se encuentra con que ese primer destino que pretende

mantener un determinado orden social pero a su vez ha de engarzar a través de su práctica elementos destinados a lograr una progresiva participación de hombres y mujeres en los espacios públicos, a fin de asegurar que han de ser capaces de 'elegir libremente' los destinos de la sociedad, es decir, logren la autonomía que supone su participación en el campo de lo histórico-social. Evidentemente, la institución se enfrenta así a una contradicción que es parte fundante de aquello que articula su posibilidad de ser.

Por eso, en puntos subsiguientes abordaremos la necesaria 'producción de los sujetos' (en el capítulo siguiente), así como las particularidades de esa producción en el entorno escolar. Ello nos permitirá retomar la paradoja educativa que comentábamos anteriormente y que tiñe el entramado normativo institucional estudiado en la medida que los fines que le son encomendados se encuentran 'en tensión' con los objetivos que la misma clase dominante le encomienda, cuyo discurso abordaremos mayormente desde las políticas estatales en los próximos capítulos.

IV. Sujeto y Escuela:

De la necesidad de socialización a la posibilidad de ser

Hoy esos soportes modernos tambalean y muchos de esos saberes se tornaron obsoletos. A veces las instituciones que los encarnaban, como el Estado, la familia y la escuela, parecen de utilería. Ante la debacle de lo que creíamos saber como hijos de la modernidad en crisis, sólo nos queda volver a pensar. Volver a pensar lo que nos piensa.

Juan Vasen,
Las certezas perdidas.

Cuando definimos el objeto del trabajo y el marco epistemológico, apuntamos conceptos fundamentales alrededor de los cuales gira, mayormente, esta tesis. Se trata de tres macro-categorías o espacios de reflexión sobre los que iremos 'circulando': institución, palabra y educación. Dedicaremos este capítulo a realizar un desarrollo teórico que nos permita abordar el trabajo de campo desde esos lugares relacionales acotándolos y significándolos, especialmente desde lo escolar, para lo cual se impone realizar anteriormente un recorrido conceptual que nos permita ubicar el estado de la cuestión y nuestra mirada.

Debemos recordar también que la organización de este escrito es 'espiralada', o sea, 'caminaremos' y 'recorreremos' varias veces por los mismos conceptos, ampliándolos a medida que se nutren de los nuevos desarrollos que se van planteando.

1. Sujetos sujetos...

Nos vemos donde no somos pero creemos ser, ahí donde el Otro nos dio lugar.

Alba Flesler,
El niño en análisis y las intervenciones del analista.

Como decía un profesor, las palabras se vuelven romas de tanto rodar por escritos y ahora, por internet. Por eso, es menester que se (de)limiten, en este trabajo,

términos como individuo, sujeto, persona, entre otros, para afilar sus cantos y pulir aquí sus primitivas y roídas aristas, con el fin de darle a esos vocablos las dimensiones que nos permitan fundamentar su sentido en este texto. Para ello, habremos de realizar un pequeño recorrido por los discursos de la modernidad y la post-modernidad, cuyas categorías hoy configuran nuestro pensamiento y las cuales encontrarán su argumento en diferentes criterios que pretenden ‘superar’ las razones que fundamentan uno u otro momento. Ambas se mezclan, se enrollan, se envuelven, se (des)cubren velando aquello que falta conocer, que falta enunciar... Los distintos acercamientos sobre los alcances de la razón es buena muestra de ello. Pero aún cuando esta particularidad no es un punto que discutiremos en este texto, sí haremos algunas anotaciones cuestionando la técnica o los procedimientos que nos permiten conocer al sujeto, su entorno y las interrelaciones que lo configuran⁶¹. Ahora pues, desvelar lo que cada concepto envuelve y rescatar aquello que nos atañe, se nos presenta como indispensable para avanzar en el desarrollo de nuestra construcción teórica.

En este sentido, ya en su momento, LILIANE ZOLTY, cuando presentaba el libro “*Los 7 conceptos fundamentales del psicoanálisis*” escrito por NASIO (1996), revelaba esta tarea como fundamental para poder, a partir de ello, ‘articular-los’ (en su caso, se trataban de elementos de la teoría psicoanalítica), a fin de establecer una comprensión entre lo dicho y lo que se pretende decir, ya que, evidentemente, son muchas y variadas las dimensiones que cada noción puede alcanzar, como así también, múltiples los usos que cada teoría, a partir de sus respectivas ‘escuelas’/corrientes, hacen de ellas. Por eso, explicaba:

El sentido conceptual está siempre determinado por la articulación del concepto con el conjunto de la red teórica, la prueba de la práctica, las palabras que lo enuncia e incluso por el lugar que dicho concepto ocupa en el lenguaje de la comunidad psicoanalítica en una época dada. Así, un concepto psicoanalítico recibirá tantos sentidos como pertenencias a distintos contextos tenga; por eso podemos afirmar que en psicoanálisis, toda significación conceptual, en definitiva, una significación contextual... Lo que nos exige el rigor, no es que suprimamos todo concepto ambiguo sino que encontremos la

⁶¹ De alguna manera, estas intenciones ya anticipan una visión del sujeto, o por lo menos, el sentido que queremos darle.

significación principal entre las diversas significaciones contextuales” (p.11)⁶².

Es claro que rescatar el contexto, es algo que hemos emprendido como filosofía guía para este desarrollo ya que entendemos que a partir de allí, cobran significación no sólo los conceptos sino los discursos. Por ello, resulta indispensable comenzar ya mismo a realizar algunas disquisiciones y restringir algunos vocablos para rescatar aquellas significaciones, acotando, si se quiere, el uso de algunos sinónimos lingüísticamente correctos pero que no remiten a las mismas referencias.

El primero de ellos es la palabra *sujeto*, ya que en el título del trabajo lo convocamos. También es verdad, que terminamos el capítulo anterior comentando la paradoja que cimienta la labor educativa: la construcción de mujeres y hombres autónomos, partícipes de una cultura compartida que los acoge. Pero entonces, ¿qué sentido exactamente rescatamos para este vocablo y qué relación tiene con el planteo anterior? Analicemos algunas de sus aristas y recortemos su sentido en este texto.

Para los fines de esta investigación es importante comenzar destacando que existe, en este contexto, una clara diferencia existente entre *individuo* y *sujeto*⁶³, aún cuando hasta ahora pudiera haberse utilizado como sinónimos dentro del castellano. Pero marcamos una disquisición que no sólo responde a una cuestión de la lengua sino también, a razones teóricas y políticas, hecho por lo cual, no podemos tomarlos como análogos. El primero se presenta como parte mínima, indivisible, indistinta e indiferenciada en su particularidad del resto y porción de un sistema mayor, perdiendo sentido en este contexto ya que resulta imposible, a partir de las categorías que proponemos, pensar al ser humano como algo cosificado, que responde y asiste como parte de un todo superior, que sería la sociedad⁶⁴. En cambio, el *sujeto*, ya no sólo como ‘ser’ sino inclusive como vocablo, remite significados específicos en esta tesis, o sea: a ‘los sentidos y las miradas’ que nos prestan discursos como el psicoanálisis y el

⁶² Claro queda que compartimos el decir de la autora, cuando hablamos de cualquier tipo de concepto, sea psicoanalítico o no.

⁶³ En todo este trabajo se van recortando los sentidos del vocablo “sujeto”.

⁶⁴ La Real Academia Española rescata también para *individuo*, una acepción de uso coloquial que remite a la “*persona cuyo nombre y condición se ignora o no se quiere decir*”. Este trabajo se estructura justamente en sentido contrario: nombrando la condición de sujeto de cada persona.

materialismo. Como nos recordara CARUSO (2001), el concepto de *sujeto* implica invocar múltiples significantes provenientes de distintos campos del saber: por ejemplo, puede citarse el *sujeto epistémico* que conoce al objeto, el *sujeto sintáctico* que protagoniza la acción, el *sujeto histórico* que la transforma, el *sujeto 'sujetado'* por el verbo 'sujetar' como forma de su participio o el *sujeto musical* de una fuga, entre otros. Por todo ello, recortando sus sentidos, rescatamos la acepción 'activa' (o verbal) que implica la palabra, y para ello, habremos de decir qué entendernos cuando nos enfrentamos a pensar de qué o a qué está sujeto cada ser humano⁶⁵. Ello nos impone la necesidad de plantearnos, en cada momento, de qué *sujeto* estamos hablando, en referencia a qué contexto suponemos *sujeto* a ese ser humano.



Comenzaremos retomando una propuesta, de las muchas posibles: la freudiana. Es decir, aquella que nos habla de un *sujeto de la pulsión*⁶⁶, de un *sujeto sujetado a y por la pulsión*. ¿Cómo abordarlo aquí sin convertir este texto en un (pre)texto psicoanalítico o clínico/sanitario? Pero en contrapartida, ¿cómo plantearlo en el ámbito de una pedagogía hegemónica que cada día quiere ser más científica, más cuantitativa⁶⁷? Es menester abrir nuestro discurso a otros autores, a otros saberes, para luego re-unirlos al abordar el trabajo de campo. Se trata de rescatar otros autores que nos invitan a pensar en el hombre, sin necesidad de contar sus conductas o evitando aprehenderlo a partir de domar sus ideas.

⁶⁵ Es interesante destacar que, aún recortando el sentido de sujeto y ligándolo a un u otro elemento, todas nuestras referencias conservarán 'algo' de los 'otros sujetos', es decir: tendrán 'una forma de conocer', serán 'activos' protagonistas y responsables de su historia, estarán 'sujetos' a determinadas estructuras y surcarán senderos del Lenguaje, en cuyas grietas podrán encontrar 'puntos de fuga' hacia lo más íntimo de su 'ser'.

⁶⁶ En la página 63 realizamos un extenso desarrollo sobre el concepto 'pulsión' aunque en el glosario adjunto, se expone una reducida, con la finalidad de facilitar la lectura.

⁶⁷ No nos olvidemos, que hoy en día, está en pleno auge la evaluación de resultados, ya no sólo de los niños, como se venía haciendo hasta ahora, sino de los maestros e incluso de los centros. Se trata de importar a España, el sistema americano que, por ejemplo, 'premia' con dinero a los colegios que obtienen mejores notas en las evaluaciones generales estatales. Pero, ¿cómo 'donarle valor' a la tarea realmente educativa que nos hemos planteado en el primer capítulo? Evidentemente, esa no es la meta a la que apunta la propuesta de la LOMCE. Sin entrar en detalles, se trata de una 'Evaluación de Resultados Instruccionales' que poco tienen que ver con la Educación del Sujeto.

Para ello, recorriendo las huellas de un pedagogo⁶⁸, recuperamos de las ciencias clásicas el cogito cartesiano "*cogito, ergo sum*", que le permite a DESCARTES rescatar al ser como pensante para descartarlo como objeto de la ciencia y excluirlo, de esa forma, del campo matemático que sostenía su quehacer científico. De esta manera, para él, quedaría salvada la distancia que se le imponía como un imposible entre lo real y la verdad⁶⁹. Así, la verdad de la palabra remitía a lo humano (por ende, a lo divino) mientras lo real podía ser atrapado como objeto, y por ende, pasible de una observación y experimentación permitiendo arribar a leyes universales, como una forma de aprehender 'la verdad de lo real'. A partir de ello, aún resistiendo los envites de la historia de la ciencia, algunos de los cuales iremos desgranando en este texto, las pedagogías fueron construyendo 'maneras de educar' que apuntaban a 'una' persona que, fundamentalmente, se caracterizaba por ser 'pensante'. Luego vendría todo un desarrollo del pensamiento sobre las prácticas educativas (no ajenas al contexto social histórico y a la hegemonía de determinados discursos) hasta arribar a las teorías que hoy están vigentes y que son (más o menos) discutidas y/o practicadas, las cuales se apoyan en una noción de hombre que se distingue a partir de sus funciones superiores⁷⁰. De esta forma, se hace palpable el avance de la psicología y el encumbramiento de la capacidad cognoscitiva, especialmente la inteligencia. Es desde allí, desde donde se promueve una pedagogía cognitivo-conductual⁷¹ o constructivista (por dar algunos ejemplos) que ponen énfasis en las distintas maneras de construir el conocimiento, desde un objetivismo consensuado por la influencia social, al que todos llaman 'realidad' y que deja al educando 'solo' con su 'armazón cognoscitivo' para hacer frente a una existencia objetivada. Se transforma así en un envase vacío (y por ende, en otro objeto) que, dependiendo de la pedagogía en práctica, lo considerará más o menos activo en la construcción de (el/su) conocimiento, pero en todo caso

⁶⁸ Fue GIMENO en su libro "*El alumno como invención*" (2003) el que se planteó hacer este recorrido para argumentar la construcción del 'alumno' como concepto.

⁶⁹ Estos términos no remiten a sus equivalentes en el marco psicoanalítico.

⁷⁰ Término tomado de la Psicopatología que remite a las funciones que distinguen al hombre de otro animal, convirtiéndolo en 'superior' (entre ellas, puede mencionarse la emoción, la memoria, motivación, aprendizaje, etc. siempre que éstas encierren como rasgo distintivo, algo del orden de la 'significación' y el 'sentido' como aquello que le es propio al ser humano).

⁷¹ Tal como mencionáramos en la página 20.

siempre será un simple receptor de aquello que le viene 'dado', que le es 'transmitido' pero para el cual, la realidad que atraviesa no puede 'hacerse carne' en él.

Y es justamente aquí donde nuestra propuesta necesita otras respuestas ya que rescatamos aquello 'corpóreo' que pretendió evitar DESCARTES ante la imposibilidad, por un lado, de 'control' del mismo, y por otro, al enfrentarse a la vulnerabilidad e inexorable ligazón con los otros (BUTLER, 2006⁷²). Para ello, recurrimos a SANTO TOMÁS DE AQUINO, quien ya en su momento⁷³, rescataba la importancia de pensar en un ser humano como una sustancia individual y racional, sin descartar ninguna de ellas ya que ambas lo configuraban⁷⁴. FERRANDO (2001) explica que el desarrollo teórico de este filósofo apuntaba a exponer que:

...El entendimiento, el principio de las operaciones intelectuales, es la forma del cuerpo y con ello confesaba la importancia del compuesto que constituye la sustancia individual, el hombre concreto. Éste abarca tanto el entendimiento como forma, como el cuerpo, la materia.

Así pues, tenemos esta referencia filosófica pero también en el ámbito educativo, BELTRÁN LLAVADOR (2010) nos convoca a pensar en una noción *sujeto* que contemple aquella sustancia viva, corpórea, la cual pueda ser educada en los términos que se han venido desarrollando, accediendo a un registro simbólico y entendiendo una cognición que atraviesa lo corpóreo, una aparente dualidad que no puede entenderse como tal ya que una no es sin lo otro. Ello lo expone cuando dice "*...el conocimiento forma parte de la constitución personal en la medida que su adquisición modifica al sujeto cognoscente*" (pág. 17). Si ello se supone que ocurre en la escuela, institución pensada, en un primer momento para ello, o sea, como motor para la emancipación de los hombres a través de la posibilidad de emerger y dejar atrás la sombra de la ignorancia, se trata entonces, de darle al *sujeto* en tanto vocablo, un sustrato que nos permita articular las experiencias a nivel subjetivo en el entorno institucional educativo, para pensar desde allí las prácticas pedagógicas posibles.

⁷² Concretamente, la autora expone esta idea diciendo: "El cuerpo supone mortalidad, vulnerabilidad, praxis: la piel y la carne nos exponen a la mirada de los otros, pero también al contacto y a la violencia, y también son cuerpos los que nos ponen en peligro de convertirnos en agentes e instrumento de todo esto" (pág. 52).

⁷³ Al igual que harían luego, otros filósofos racionalistas como SPINOZA.

⁷⁴ En concordancia con los planteos de MONTAIGNE, que expusieramos en el capítulo anterior.

Nuestra primera propuesta es remitirnos a la noción de *pulsión*, que, como veremos, nos permitirá pensar un *sujeto* que sea sustrato de las distintas posibilidades de ser que abordaremos.

Para comprenderlo, nos remitimos a las mismas palabras de quien delimitó el término por primera vez. En 1915/2007, FREUD definía la *pulsión* como:

Un concepto límite fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que procedentes del interior del cuerpo, que arriban al alma y como una magnitud de la exigencia de trabajo impuesta a lo anímico a consecuencia de su conexión con lo somático. (p.2041)

A través del desarrollo de su teoría, el autor especifica las características que encierra este 'nuevo' concepto alemán *Trieb*⁷⁵ (pulsión), profundizando así en el alcance del mismo, diferenciándolo del instinto animal o del reflejo. Si nos remitimos a su raíz germana, 'trieben' significa 'empujar', por lo que entendemos que nos habla de una carga sobre 'aquello que empuja' y no sobre la 'tendencia' (como puede leerse en algunas traducciones). De esta manera, la *pulsión* se constituye en un proceso dinámico en el que convergen cuatro elementos que aúnan lo psíquico y lo somático: el *esfuerzo* {*Drang*}, o sea, su factor de fuerza, la carga energética, la exigencia de trabajo impuesta al aparato psíquico; la *fuerza* {*Quelle*} como aquello corpóreo, como sustancia somática cuyo estímulo es representado por la pulsión; la *meta* {*Ziel*}, hacia la cual se dirige en busca del objeto y que en todos los casos apuntará a su satisfacción (sea posible alcanzarla o no) y por último, el *objeto* {*Objekt*} que la satisface, que puede cambiar, tal como demuestran, por ejemplo, procesos como la sublimación o las perversiones (FREUD, 1915/2007; LAPLANCHE & PONTALIS, 1996, págs. 324-327). Es entonces cuando puede comprenderse que la *pulsión* no es una tendencia (ya que el concepto se apuntala desde el esfuerzo y no desde la finalidad), como así tampoco es instinto (*Instinkt*), ya que, por un lado se aloja en un 'ser humano' capaz de articular y darle sentido a una *pulsión como representante de los poderes orgánicos*, y por otro, porque a diferencia del animal, es capaz de cambiar de objeto o de sortear las trabas

⁷⁵ Aún cuando en la traducción de Ballesteros pueda leerse 'instinto', se trata de aquello propiamente humano que se diferencia del 'instinto animal' de acuerdo a las características específicas de este texto y que por ende, ha de llamarse *pulsión*.

que se le imponen para alcanzarlo y llegar así a su meta. En este sentido, y proponiendo un ejemplo muy sencillo, podría decirse que, a diferencia de un animal que come cuando tiene hambre, un niño puede satisfacer parcialmente su pulsión no sólo ingiriendo un alimento sino ‘succionando el chupete -un rato’, apuntando a parte de la meta aún cambiando de objeto pero sobre todo, bajando su nivel de excitación (corporal) y satisfaciendo parcialmente una pulsión a través de un objeto que se ofrece como sustituto, representante de otras satisfacciones anteriores, articulando el cambio de objeto que comentábamos. En ambos casos puede observarse como el objeto primero de la pulsión (algo que satisfaga el hambre: la comida) da cuenta de conexiones con otros elementos y/o formas de satisfacción cuyo enlace se establece *más allá de lo aparente*, de lo que *aparece* en primera instancia, y que está relacionado con representaciones no conscientes necesariamente, lo que permite al niño vehicular la satisfacción a partir de representaciones que funcionan reduciendo la tensión pulsional, cosa que en el animal no ocurre. Ello da cuenta de la contingencia de los objetos y de la variabilidad de los fines de la pulsión⁷⁶.

Resumiendo, el esfuerzo es a lo somático, lo que la meta es a lo psíquico. En este sentido, ANDRÉ GREEN (1996), centra la pulsión y la construcción del sujeto pulsional como elementos centrales de la obra freudiana y da cuenta de su permanente interjuego cuando dice:

Decir que no hay sujeto sino como sujeto de la pulsión es afirmar que la subjetividad se manifiesta a raíz de una meta pulsional que se ha de cumplir, de un objeto que se ha de conquistar; la subjetividad se ve arrastrada aquí por un empuje que surge de las fuentes del cuerpo y que pone al ser en movimiento, haciéndolo salirse de sí mismo, e invitándolo a consumirse en esa búsqueda (págs. 24-25).

De esta manera, tenemos una referencia que nos permite dar cuenta de un

⁷⁶ FREUD describe, a través del tiempo, dos teorías pulsionales, ambas dentro de una dualidad propia de las formas de construcción del conocimiento de la época. La primera presentada en su texto *“Tres ensayos para una teoría sexual”* (1905) donde propone dos tipos de pulsiones: las de autoconservación y las sexuales. Como es sabido, toda su literatura implica un (re)pensar lo dado a partir de las nuevas categorías que va construyendo, por lo que textos como *“Introducción del Narcisismo”* (1914), le imponen nuevas preguntas de sobre sus desarrollos anteriores. En 1920, en su texto *“Más allá del principio del placer”*, presenta los dos tipos de pulsiones agrupadas en lo que ha de llamarse luego pulsiones de vida, en contraposición a las pulsiones de muerte, que tienden a la reducción completa de la tensión, y si primeramente están dirigidas hacia el interior (autodestrucción), también pueden verse secundariamente en forma de pulsión destructiva o agresiva, cuando se dirigen al exterior.

ordenamiento psíquico que atraviesa lo corporal⁷⁷, tal como estábamos buscando y que excede esa conciencia o referencia únicamente yoica que muchas teorías psicológicas pretenden rescatar cuando hablamos de sujeto, ya que retoman el modelo cartesiano de sujeto, amparándose en el “Yo, pienso” para abordar la posibilidad de ser humano. Ya FREUD (1923/2007) demostró los efectos de articulaciones cuando algo del Yo que se encuentra *más allá de lo consciente*, se pone en juego⁷⁸.

Teniendo en cuenta que uno de los pilares del marco epistemológico de este trabajo es el psicoanálisis, era importante dejar sentadas una de las bases desde donde los profesionales y pensadores de esa corriente, abordan la cuestión del sujeto. Sin embargo, como ya hemos anticipado, este texto no pretende ser un trabajo clínico, aún cuando muchas veces ofrecemos referencias conceptuales psicoanalíticas. Por ello, nos permitimos realizar acercamientos teóricos sin profundizamos en ellos ya que desviaría el punto de atención sobre el que focalizamos nuestros esfuerzos: los efectos de escuela en la construcción del sujeto. Así pues, tomamos muchos de sus elementos y los rescatamos para ponerlos en relación con otros correspondientes a diferentes áreas de conocimiento, atreviéndonos, muchas veces, a leer la realidad educativa desde otros sentidos.

Hasta aquí, hemos visto la necesidad de recortar los alcances y los sentidos que rescatamos cada vez que empleamos el vocablo **sujeto** en nuestro escrito. Si no procedemos a ello, toda construcción teórica sería vacía, ya que es la adjetivación la que genera un lazo con el contexto y dota de sentido al texto. Es decir, nos hallamos en la obligación de pensar en una construcción gramatical que pueda dar cuenta de aquello que queremos delimitar. En este sentido, convenimos remitirnos a un “sujeto **de...**”, rescatando su significación más activa en lo relativo a la posibilidad de sujetarse, mientras que dejaremos la frase “sujeto **a/por...**” para dar cuenta de una sujeción más pasiva. Cuando nos es posible formar una frase adjetivada, la utilizamos para dar de

⁷⁷ Un atravesamiento que no sólo me implica a mí en tanto yo sino a un nosotros, en tanto es, justamente lo corporal, lo que convoca a los otros.

⁷⁸ Hablamos de efectos que encuentran su ‘razón’ en las profundidades de lo inconsciente, a partir de lo cual, otros autores como LACAN realizan aportes teóricos distinguiendo, por ejemplo, la satisfacción relacionada con el goce o con deseo (ver Glosario para profundizar en estos términos).

una sujeción que se emplaza en la tensión de las fuerzas que supone “*ser sujeto de..*” y “*estar sujeto a...*”.



Retomando entonces, hemos delineado un *sujeto pulsional* que nos permite entender cómo se pone en juego lo psíquico y lo somático en un interjuego únicamente humano. Ahora bien, nos interesa pensar(lo) en sus primeros años de vida, cuando asiste a la escuela donde se relaciona con los otros, ya sean pares o adultos. En el caso de España⁷⁹, queremos pensar sobre esos sujetos de 0 a 3 años, momento en que algunos asisten a guarderías, y de 3 a 16 años, en que todos debieran estar escolarizados debido a la obligatoriedad que impone el marco legal. ¿Por qué? Porque en esa primera etapa de la existencia humana coinciden las dos instituciones que reciben el encargo social de ‘producir’, ‘moldear’ a esos pequeños seres humanos como *sujetos a/de la sociedad*.

Así pues, remitámonos al *sujeto de la pulsión* pero en sus primeros años de vida. FREUD da cuenta de él a través de sus escritos⁸⁰ en varios sentidos, aunque ahora nos remitiremos a aquello que atañe al interjuego que opera entre la pulsión y su sexualidad⁸¹, una articulación que pondrá en juego significaciones sociales que irán ‘recortando’ su experiencia vital. Si partimos de la idea de que la satisfacción de la pulsión tiene una connotación sexual tal como nos propone FREUD en su primera teorización sobre las pulsiones, podemos plantearnos que la satisfacción del hambre, o

⁷⁹ Tomamos este ejemplo por ser el país en el que se lee la tesis.

⁸⁰ Recordemos que todo concepto dentro de su producción sigue la evolución del desarrollo teórico que va forjando el autor y sus aparentes redefiniciones no son más que las necesarias interrelaciones y/o conexiones que van nutriendo, ajustando, marcando relieves y filigranas ante cada nueva noción propuesta. Por eso se torna indispensable entenderlo dentro de la lógica de los tiempos de su pensamiento como así también en relación a los tiempos de esa lógica.

⁸¹ Debe tenerse en cuenta que **sexualidad** remite a un concepto más amplio y que **no equivale a genitalidad**. Según LAPLANCHE Y PONTALIS (1996, pág. 401), dentro del ámbito del psicoanálisis, la sexualidad “...no designa solamente las actividades y el placer dependientes del funcionamiento del aparato genital, sino toda una serie de excitaciones y de actividades, existentes desde la infancia, que producen un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica fundamental (respiración, hambre, función excretora, etc.) y que se encuentra también a título de componente de la forma llamada normal del amor sexual”.

sea de esas primeras pulsiones de autoconservación a través del amamantamiento, operan como punto de apoyo de otra carga pulsional, la libido, que a su vez permite desarrollar una zona erógena del orden de la oralidad, la cual se pone en juego para bajar la angustia (es decir, reducir la tensión que provoca el empuje de la pulsión) cuando el niño se recrea con el chupete mientras espera la comida, o se chupa el dedo mientras escucha un cuento de la maestra, o muerde a un compañero buscando una salida 'que satisfaga su angustia' en un momento dado dentro de la escuela. Es por todo ello que FREUD (1905/2007) apuntaba la sexualidad del niño como una «*disposición perversa polimorfa*» que pugna por reducir el malestar que provocan sus mociones pulsionales en su deriva por áreas corporales que se irán erogeneizando y que gestionan su economía pulsional. Ello invita a pensar que el infante y por ende, el ser humano, no es ni una 'tabula rasa' ni un 'niño bueno, frágil y dócil' como se sostenía desde la pedagogía rousseauiana, sino que se trataría de una *cría sapiens* (en palabras de LAJONQUIERE, 2011), que ni siquiera 'tiene' un instinto gregario⁸², o sea, una predisposición innata que lo convoque a 'estar' con los otros. En términos psicoanalíticos, se trataría de un sentimiento, en primera instancia hostil (ya que busca satisfacer su pulsión) que transmutará en una ligazón afectiva, y podrá desarrollarse o reprimirse llegado el caso, pero nunca cancelarse, ya que está ligado a esa sustancia corpórea, individual y pensante que se proponía a comienzo del acápite, y que sólo muriendo, deja de pujar, de *empujar*⁸³.

Es importante destacar esta deriva singular en cada caso, ya que, en gran parte, sus efectos en la configuración del sujeto tendrán que ver, inevitablemente, con las instancias institucionales que acojan este nuevo ser. Allí es donde se juegan espacios de poder, entendiendo ello como algo que *forma* al sujeto, en tanto, si bien impone cierto ordenamiento, la *sujeción* remite a la forma singular en que devenimos *sujetos*, en que nos asimos a esa red de relaciones (BUTLER, 1997, pág. 12). Como veremos en los siguientes apartados, la primera institución que nos acoge es el lenguaje y a partir

⁸² Dice Freud (1921/2007, pág. 2595): "...el sentimiento social reposa en la transformación de un sentimiento primitivamente hostil en un enlace positivo de la naturaleza de una identificación..."

⁸³ Retomando la teoría pulsional, es importante explicitar que la pulsión no cesa. Por ello, hablaremos luego de los síntomas como uno de los derroteros que puede buscar la pulsión para encontrar su satisfacción.

de allí, nos centramos específicamente con aquellas *sujeciones* que se dan (o no) en entornos como el familiar o el escolar, para analizar sus efectos a través del trabajo de campo.



Hasta aquí, hemos señalado la posibilidad de ser de un sujeto de pulsión, que goza, en sus primeros años de existencia, de una sexualidad perversa y polimorfa, que no cuenta con un instinto gregario que, en primera instancia, lo suponga 'social'. Pero podríamos decir que ese 'recién llegado' todavía no es *sujeto*. El sujeto ha de 'aparecer en mundo', es decir, al igual que el animal como individuo biológico adviene al mundo natural, el sujeto ha de advenir al mundo social. Dijimos que el ser humano se distingue por ser un *sujeto de pulsión* y su socialización no es algo naturalmente dado. GREEN (1996) propone pensar al sujeto en los siguientes términos:

...La concepción del sujeto que sostenemos es en cierta medida sinónima del aparato psíquico, porque es la suma de los efectos mutuos de las distintas instancias que lo componen. El aparato psíquico⁸⁴ sería su expresión objetivante, mientras que el sujeto quedaría asignado a la experiencia de la subjetividad (pág. 27).

Si entendemos que la construcción de ese psiquismo está en relación directa con la singular manera de atravesar el entramado social, podemos comprender el desarrollo de CASTORIADIS (1997), cuando expone que no existe una oposición entre individuo y sociedad, ya que la persona es una creación social, por lo que la polaridad se encontraría entre sociedad y psique (una psique que como se expuso oportunamente, es indisociable del soma). Así pues, entendiendo que ambas son a su vez, irreductibles e inseparables, cobra sentido la idea de que la socialización del infante no sea una simple conjunción de elementos u objetos exteriores que limitan una psique inalterable, sino que, como dice NAJMANOVICH (2005), "...es imperioso buscar formas de acceder a un espacio cognitivo-experiencial... donde, por un lado el sujeto

⁸⁴ En las siguientes páginas hacemos una breve descripción de lo que entendemos por aparato psíquico y cómo su estructuración está sujeta a un ordenamiento social, donde instituciones como el lenguaje o la familia resultan imprescindibles. Esta estructuración sostenida a partir de los recorridos libidinales, impone una imposibilidad de separar lo psíquico de lo somático.

construye al objeto en su interacción con él y, por otro, el propio sujeto es construido en la interacción con el ambiente natural y social. No nacemos ‘sujetos’ sino que devenimos en tales en y a través del juego social”. La pregunta es cómo.

En este sentido queremos destacar que nuestra apuesta es reconocer que **el sujeto es producto de esa construcción a través de las instituciones**, en especial, la familia y la escuela⁸⁵. Pero ni se trata de un proceso lineal ni de un desarrollo ya que los tiempos de esta producción, nada tienen que ver con aquellos cronológicamente dados, sino que se insertan en las dinámicas de los ordenamientos de poder que mencionamos anteriormente. Se trata de la posibilidad acceder al interjuego con el Otro⁸⁶, en la medida que, por ejemplo, somos *sujeto del Lenguaje*, apareciendo y reconociéndonos a partir de la palabra de los demás.

Para entender lo expuesto, es interesante revisar los derroteros y las contingencias a las que se enfrenta la *cría sapiens* y las que, según plantea FREUD, irán conformando ese espacio ‘objetivo’ que es el aparato psíquico, a partir de la ‘subjetiva’ forma de transitar la experiencia vital de cada uno. El psicoanálisis establece claramente estos tiempos constitutivos del sujeto, en los primeros años de vida y a partir de esos primeros lazos que el infante establece con sus referentes más cercanos, o sea, la familia. Ello nos permitirá analizar las implicancias del ordenamiento que allí *lo sujeta* habilitando un espacio para *sujetarse*, y dar sentido, en parte, a lo expuesto anteriormente.



⁸⁵ Sobre los efectos de la primera, hay sendos estudios, empezando por el mismo FREUD, que aquí retomamos. La indagación en el segundo caso, se trata justamente del objeto de estudio del presente trabajo.

⁸⁶ Para entender cómo se articula el sujeto en la sociedad, LACAN propone convocar al conjunto de ‘los otros’, ‘de los demás’ como al *Otro*, entendiendo que ese *Otro* con mayúscula es ‘algo más’, es al mismo tiempo el prójimo (cada otro sujeto por separado) y todo el conjunto de sujetos que constituyen la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad, como así también el Tesoro de Significantes (en relación a ese magma de significaciones y al lenguaje). Nadie piensa inicialmente desde su **ego** o desde su sí mismo, sino que lo hace a partir de lo que recibe por tradición desde el *Otro*.

Se trata de un *Otro* que convoca a la construcción, que motoriza la diferencia, congrega la pluralidad, el desorden y promueve el encuentro con la singularidad desde la multitud. A partir de él puede articularse la búsqueda de lo particular, invita a no repetir, a investigar, al encuentro y al desencuentro, moviliza el deseo.

El diccionario de LAPLANCHE & PONTALIS (1996) ofrece la siguiente entrada para aparato psíquico: “Término que subraya ciertos caracteres que la teoría freudiana atribuye al psiquismo: su capacidad de transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias”. Esta definición rescata, por un lado, la propia evolución del pensamiento de FREUD, quien en un primer momento plantea una primera tópica que supone un aparato⁸⁷ psíquico dividido en sistemas o estratos que denomina Consciente-Preconsciente-Inconsciente⁸⁸, hasta 1923/2007 que formaliza en su texto *El Yo y el Ello*, una segunda tópica donde habla de instancias o dimensiones (Ello-Yo-SuperYo). Ambas, lejos de oponerse, se complementan y encuentran sentido a partir del desarrollo que el mismo autor va construyendo sobre la teoría pulsional, sus definiciones y cómo este ‘aparato’ iría conformándose como modo de ‘transmitir y transformar’ esa energía y sus representaciones. En su construcción teórica podríamos distinguir, sintéticamente, tres momentos claves a los fines de esta tesis: el primero, cuando nos presenta esta teoría en función de las pulsiones de autoconservación o del Yo y las pulsiones sexuales, que describe ya desde sus primeras cartas a FLIESS hasta su formalización en *Tres ensayos sobre la teoría sexual* (1905/2007), tal como ya anticipáramos unos párrafos más arriba. Luego, continúa su investigación y teorización a partir de pacientes e intercambios con sus colegas, hasta que, en 1914/2007, en su texto *Introducción del Narcisismo*⁸⁹, si bien no hace una reformulación completa de su teoría, introduce dos conceptos nucleares para posteriores desarrollos: la libido objetal y la libido yoica. Finalmente, en 1920/2007, en *Más allá del principio del placer*, formaliza una ‘nueva’ dualidad en su teoría: las pulsiones de vida y las pulsiones de muerte.

⁸⁷ La idea de aparato rescata el sentido de una cierta disposición y organización interna: serán, en un principio, lugares psíquicos, regulados por un orden determinado, cuya función es apunta a hacer efectivo el principio de homeostasis. Es inevitable la referencia a la formación de FREUD como neurólogo y su por ende, a su necesidad de ‘dar cuenta’ desde los códigos y principios científicos de la época para formular su teoría y sus desarrollos.

⁸⁸ Ver Glosario

⁸⁹ Es interesante la diferencia semántica que introducen los dos principales traductores de FREUD: BALLESTEROS (Biblioteca Nueva) y ETCHEVERRY (Amorrortu). Si bien yo he utilizado en este escrito el trabajo del primero, en el caso puntual de este texto de FREUD, quiero rescatar la sutil diferencia en la traducción que hace Etcheverry, aún cuando semánticamente pueda parecer igual. Se trata de la ‘*introducción del concepto de narcisismo a la teoría psicoanalítica*’ y no, ‘*la introducción de los lectores al concepto de narcisismo*’. Es en este escrito en que el autor formaliza los conceptos citados como troncales dentro de su teoría.

Si antes dijimos que el aparato psíquico tenía la función de transmitir y transformar la libido, resulta ahora indispensable entender, aunque sea en forma sucinta, los modos y los tiempos en que lo psíquico se conforma como espacio para la tramitación de la pulsión.

Algunas aclaraciones necesarias antes de continuar: por un lado, dados los límites propios de este trabajo, nos remitiremos a la resolución del Complejo de Edipo en forma genérica, entendiendo que existen particularidades en los desarrollos tanto del niño como de la niña. Su mención en este texto no apunta a destacar uno sobre el otro sino a puntualizar cómo opera, en general, el ordenamiento simbólico que subyace a la estructuración del aparato psíquico. Por otro lado, cuando hablamos de ‘tiempos’ o ‘momentos’, no nos referimos a espacios cronológicamente ordenados, sino a aquella dimensión temporal, marcada por el ritmo y la periodicidad que otorga el interjuego presencia-absencia que surge entre el niño y el Otro (FLESLE, 2011, págs. 35-36). Es por ello, que se nos hace imposible hablar de ‘desarrollo’ (des-hacer un rollo), como dice LEVIN (2007). No se trata de ‘extender algo’ innato con lo que niño se asoma al mundo, sino que debemos pensar en la ‘construcción del aparato psíquico’ en función de la articulación que realiza cada ser de su sexualidad (en los términos antes expuestos) y el ordenamiento social sobre el que se inscribe su posibilidad de ser sujeto. Es decir, los tiempos lógicos de la estructuración (psíquica) no se corresponden con los cronológicos sino que pertenecen a la dimensión significativa, encontrando su compás en sincronía con el Otro⁹⁰.

En su texto *El Yo y el Ello* (1923/2007), FREUD no sólo presenta su segunda tópica del aparato psíquico, sino que también sintetiza la interrelación que se da entre el proceso de construcción del mismo y otras teorías desarrolladas por él: la correspondiente a organización sexual infantil y las propuestas sobre la libido.

Ya hemos dicho que un recién nacido no nace sujeto. Pero, como dice LAJONQUIERE (2011), tampoco nace animal. Y es justamente su ‘falta’ de animalidad, lo que lo lanza al mundo de lo humano. Nunca será animal, pues nace incompleto (por sí solo, no

⁹⁰ Volvemos sobre este punto en forma más extensa en el próximo capítulo, a partir de la pág. 82.

puede pararse, mamar, etc.). Y es allí, donde se encuentra con una mujer⁹¹ que lo acoge. Como dice el autor, "...encontrarse con una madre, salva al bebé de la muerte"⁹² pero al mismo tiempo, introduce una novedad ajena al reino de lo orgánico" (pág. 104). Y es aquí, entonces, donde aparece su posibilidad de ser humano al ser lanzado al mundo de la palabra⁹³ y el deseo, ya que aún cuando nace con una condición innata para la succión, la fragilidad de su humanidad en cuestión depende del deseo que sujeta a su madre (pág. 108). Así pues, la pulsión va encontrando satisfacción alrededor de las distintas zonas erógenas que se van conformando en función del recorrido de la libido. Por ejemplo, al comer, no sólo el niño sacia su primera necesidad de alimento, sino que encuentra también a su madre, su voz, su tacto, su olor. Psique y cuerpo se van conformando en la relación con el otro que lo va recortando, significando. Y esa pulsión, va recorriendo nuevas y viejas zonas, erogeneizándolas, dejando huellas.

Y si el *Ello* es todo pulsión, habrá de advenir el *Yo* allí donde el *Ello* era, decía FREUD en 1923/2007. Luego LACAN en 1936, a través de su conocida tesis del «*Estadio del Espejo*», formula y avanza sobre las puntualizaciones ya realizadas por FREUD en diversos textos. Él dirá entonces, que alrededor de los 18 meses el bebé anticipa el dominio de su imagen corporal por medio de la *identificación* con su propia imagen, la cual realiza a partir de la palabra del Otro, de la mirada, de sus deseos, etc. Como dice LAJONQUIERE (2011), la enunciación de ese *Yo* por parte del niño sólo es posible porque "...comienza a hacerse «alguien», adquiriendo cierto «ser», cierta consistencia...en el campo del lenguaje" (pág. 110), introyectando la imagen producida por la experiencia especular que refleja la mirada deseosa y la voz encantada de la madre cuando le habla a su hijo. Son unas primeras identificaciones que se presentan como antesala del Complejo de Edipo, el cual tendrá lugar entre los 3 y los 5 años del niño para dar cabida a la articulación del *SuperYo* y que comienza a desplegarse cuando el niño vislumbra la

⁹¹ Cuando hablamos de 'la madre' o 'el padre', remitimos, en realidad, a su 'función'. Ello permite entender que dicha relación no está determinada por el 'nombre' o el sexo o el lazo legal sino por las características específicas del vínculo que une al niño con esa persona.

⁹² Patologías como el marasmo y síndromes derivados de un déficit en el establecimiento de esos primeros vínculos fueron estudiados y descriptos por SPITZ entre otros.

⁹³ En el tercer apartado del Capítulo II: *Marco para situarnos...*, donde damos cuenta de la Epistemología que sostiene este estudio, hemos sintetizado el sentido con el que se utiliza dicho vocablo '*palabra*' en esta tesis. Más adelante (pág.79) continuaremos profundizaremos sobre sus alcances en tanto posibilidad de la *cría sapiens* de sujetarse como *ser humano*.

tensión inherente a la posición fálica⁹⁴ que ocupa respecto al deseo materno, ya que aparece una terceridad (el padre) que operará en esa relación incestuosa. DONZIS (2012), en su primera clase, resume el recorrido de la pulsión y el surgimiento de la sexualidad en dos tiempos (lógicos):

El primero en el que se engarza la pulsión al yo mediante la identificación formadora del yo permitiendo un pasaje del autoerotismo al narcisismo y la elección de objeto y un segundo tiempo a partir de los efectos de la articulación Edipo-castración, que es diferente en el niño y la niña.

Así pues, si por un lado el niño se plantea (en forma inconsciente) que no es 'todo' para su madre y esta inconsistencia⁹⁵ del Otro materno lo empuja a alojar a una figura que opera como reguladora de su pulsión, por otro, aparecen las regulaciones sociales que, en nuestro caso, tienen que ver con la prohibición del goce incestuoso y el parricidio. Afloran, como FREUD sostiene en sus *Teorías sexuales infantiles* (1908), distintas formas en las cual el niño intenta (no) saber sobre sus propios deseos y la diferencia de los sexos, en su intento de reducir la tensión que provoca la pulsión. Estas teorización, articulaciones a través de la palabra, conforman la respuesta infantil o 'la razón' ante aquello que no tiene razón alguna: "por qué yo tengo pene y ella no" (se preguntará el niño).

De esta forma, el niño se ha convertido en un *sujeto de la novela edípica*, que encuentra en el padre simbólico un promotor de la instancia superyoica de su aparato que aún cuando se presenta como privador y castrador, también es la llave de acceso al 'mundo de los grandes': un mundo donde él podrá encontrar una mujer como su madre. Se trata entonces de un padre que prohíbe pero habilita, un padre que regula por medio de la ley, un padre que impone 'tiempos'. Dirá FLESLER, "...el sujeto será responsable de sus actos si en la infancia la pulsión hizo lazo con la castración; en otras palabras, si el padre realizó su acto de sanción al sujeto" (2011, pág. 81).

Podemos decir entonces, revisando lo trabajado, que el ordenamiento que

⁹⁴ Si bien el falo era la representación del órgano genital en la cultura grecorromana, Freud utiliza esa referencia para dar cuenta de aquello que se impone como lo 'más importante' o lo 'más significativo' en el ordenamiento simbólico que se deriva de la resolución del Complejo de Edipo.

⁹⁵ La falta, aquello incompleto o la 'barradura' del sujeto lacaniano.

impone la ley proveniente de una cultura (en nuestro caso, la moderna) habilita la vía para que en un doble movimiento se instaure un *sujeto simbólico*. Lo uno es indisociable de lo otro. Así pues, si hay sujeto, hay una pulsión que da cuenta del cuerpo y del lenguaje, de lo simbólico y lo imaginario⁹⁶, de un trazo y una huella, de lo intra- y lo inter-subjetivo. Hay un sujeto, que en la tensión que supone la tramitación de la pulsión en el contexto socio-histórico, se instituye como tal a partir de la institución⁹⁷ de la cultura. Hay un sujeto del aparato/instancias psíquicas, en términos de FREUD; hay sujeto de una estructura discursiva, en términos de LACAN, si entendemos el Inconsciente estructurado como Lenguaje.



En resumen, sabemos que el ser humano es un sujeto de pulsión, que cuando adviene al mundo encuentra su posibilidad de ser en y con los otros. No nace sujeto pero es su incompletud⁹⁸ como animal, aquello que lo que lanza al encuentro de su humanidad. Pero para ello, ha de sujetarse a través de los lazos de quienes, a través de las instituciones, se ofrecen a acogerlo. Así pues, hemos destacado que no podemos hablar de individuos porque, entre otros motivos, todo sujeto es social por definición, es sujeto de/a los otros⁹⁹. A continuación, hemos hablado muy escuetamente, de los vínculos que particularmente se gestan en el seno familiar y que le permiten al niño, dar volumen a su novela familiar, a la vez que promueve los diques o instancias que conformarán su aparato psíquico y facilitan la tramitación su libido. Hemos presentado un ordenamiento familiar (íntimo, en términos de ARENDT, 1996) que (im)pone una

⁹⁶ La terminología no remite a los registros lacanianos.

⁹⁷ Léase tanto en su acepción verbal como sustantiva.

⁹⁸ Esta idea que ya describimos anteriormente en consonancia con las palabras de LAJONQUIERE, remiten al concepto de '*prematuration*' que LACAN rescata de BOLK (1866-1930) y que ya anticipara FREUD en su intercambio epistolar con FLIESS. Destaca la situación de invalidez en que se encuentra la *cría infans* al nacer, necesitando de un adulto que lo asista, dando lugar así a una significación de las primeras necesidades que conforman su mal-estar.

⁹⁹ Es en este sentido que podemos decir que el sujeto es cuerpo, alejándonos así de la propuestas dualistas que lo conciben atrapado en una unidad separada de lo social donde se conjuga la dupla cuerpo-mente. En este escrito, asumimos al sujeto en tanto cuerpo y psique siempre y cuando se aborden esos conceptos desde las propuestas de BUTLER (2006) y CASTORIADIS (2010) respectivamente.

forma particular de donar sentido a los vínculos que allí se establecen, a través de un Complejo de Edipo que opera como dispositivo¹⁰⁰ que articula lo social y lo subjetivo, donde el padre emerge como garante de una legalidad que prohíbe a la vez que habilita e inaugura tiempos.

Sin embargo, no hemos delimitado los sentidos del vocablo *niño*, aún cuando hemos remitido más de una vez a ese significante socialmente aceptado que lo describe como un pequeño ser humano, que tiene pocos años, que tiene poca experiencia y obra con poca reflexión y advertencia (tal como nos propone las primeras acepciones de la vigésima edición de la RAE). Pero sabemos que la *niñez*, al igual que el *Estado*, en tanto categorías, encuentran su punto de intersección en la escuela. Por ello, nos proponemos responder, a partir de los elementos con los que contamos hasta aquí, ¿qué es un niño?, ¿qué tipo de sujeto es?, ¿qué sentidos se esconden en el concepto de la niñez?, ¿qué diferencia al niño del adulto? En los primeros capítulos, hemos apuntado que la Educación era el proceso por el cual el ciudadano aparecía en la *polis*, por eso resulta ahora oportuno analizar cómo se articulan todas estas categorías desde una mirada que comprenda la experiencia subjetiva en los términos que hemos venido trabajando para hacer del sujeto un ciudadano.

2. Sujeto a(/de) una niñez

Porque, si en los inicios de la modernidad nos pensaba el Estado, hoy nos piensa, cada vez más, el consumo.

Juan Vasen,
Las certezas perdidas.

Hemos desarrollado hasta aquí una contextualización de lo escolar y del sujeto en torno a la Modernidad. Y no sólo apelamos a ello en función de la referencia histórica ni como ‘marco’ de pensamiento, sino que rescatamos sus fundamentos como una ‘forma’ de pensar(nos).

¹⁰⁰ Retomaremos este concepto específicamente en el “La escuela como dispositivo”, en la pág. 119.

Evidentemente, adentrarnos en las distintas áreas para abordar al sujeto [de la Modernidad, en este caso] nos impone la tarea de repasar (aunque sea de puntillas) ese cambio de rumbo que hace la historia de la ciencia y que habilita una nueva posibilidad de aprehensión de los objetos a partir del enaltecimiento de la razón como única vía posible de acceso a la verdad (de las ciencias). Es decir, hablamos de la instauración de una vía que habilita la construcción de una ciencia de los objetos, donde al sujeto solo le quedan, en primera instancia, dos caminos: la alienación o la exclusión de la producción científica (por lo menos, en los términos de ese primer contexto). Pero veamos cómo el hombre va siendo y haciéndose sujeto de investigación, qué parámetros permiten un abordaje, qué construcciones darán cuenta de él en el contexto de esta tesis, que enreda y anuda justamente dos categorías sumamente modernas: la producción del sujeto y la escuela.

Si retomamos lo expuesto en apartados anteriores, la Modernidad se erige como un momento a partir del cual la razón se instituye como posibilitadora de la emancipación del hombre, habilitando un ordenamiento categorial que permite 'un' abordaje de las cuestiones teóricas, instaurando una lógica específica y singular. Ello conlleva que el sujeto del proyecto moderno sea aquel que es capaz de instaurar lo nuevo a partir de la liberación de toda tradición anterior como así también "*...sede originaria de potenciales e infinitas innovaciones en todos los ámbitos de la vida social*" (SKLIAR & TELLÉZ, 2008, pág. 17). Tal hecho es palpable en el análisis que realiza McLuhan & Fiore (1969) cuando exponen los efectos del cambio de nuestra propia configuración como sujetos que se consolidó a partir de la conjunción de elementos como el ordenamiento alfabético de nuestro discurso, la difusión de nuestros pensamientos a partir de la escritura y la repetición que impuso la imprenta. Evidentemente, ello 'marcó' una época... ello 'nos' marcó. Coincidimos con los autores en que este último invento supuso el colofón para el afianzamiento de un culto al individualismo, exacerbando la ruptura de una lógica circular que suponía la conversación, instaurándose así, una lógica lineal, visual, fragmentaria y repetitiva. Un ordenamiento de los seres humanos a partir de una racionalidad y visualidad que (ex)pone tiempos y lugares para producir singulares 'puntos de vista' que conforman el medio desde donde se instituyen los

‘nuevos sujetos’... sujetos de nuevos ‘saberes’... sujetos de ‘una’ nueva realidad.

En este sentido y regresando a nuestra inquietud en este recorrido teórico, si seguimos autores como ARIÈS (1987), encontramos la lenta producción de una *niñez* como categoría social propia de una nueva época, frente al tratamiento que recibían las crías humanas en el medio evo, el cual podía asemejarse al de cualquier otro animal de compañía. El historiador francés es hoy una referencia y punto de anclaje para pensar la niñez, ya que traza una línea donde expone cómo los cambios sociales (el enraizamiento en los distintos contextos de morales religiosas como la católica y la protestante, el descubrimiento de nuevos territorios, la revolución industrial, la aglomeración en núcleos urbanos, entre otros) van dando forma a las dos instituciones abocadas al cuidado de los niños: la familia y la escuela. Ya sea desde las primeras anotaciones renacentistas sobre los ‘pequeños’, pasando por el niño que había que ‘domar’ por el hecho de haber nacido ‘en pecado’ antes que llegase a la edad adulta, tal como relata QUERRIEN (op.cit.), cruzando la imagen inocente, frágil y dócil que proponía ROUSSEAU (en el *Emilio*, publicado por primera vez en 1762) o la de aquel que está sujeto de una sexualidad perversa polimorfa (según FREUD, tal como explicamos anteriormente), todas ellas dan cuenta de la construcción de *la niñez* que, en tanto categoría relacional, rebosa heterogeneidad según los (a)bordajes posibles en los distintos estudios. Evidentemente, no ha sido (ni lo es) una categoría fácilmente aprehensible. Sin embargo, la mayoría de autores coinciden en la infantilización de una parte de la sociedad, proceso posterior a la Edad Media e indefectiblemente unido, finalmente, al de la escolarización (BARQUERO & NARODOWSKY, 1994). Por eso, en este punto, nos detendremos en ‘dar forma’ y ‘recortar’ algunos sentidos sobre la niñez, para que luego de recorrer la construcción de la institución escolar, podamos dar cuenta del sujeto de la educación. Retomando lo desarrollado hasta aquí, podemos entender la niñez a partir de las...

...Significaciones simbólico imaginarias que expresan lo que cada comunidad piensa acerca del desarrollo de sus niños, la crianza de los mismos, que futuro sueña para ellos, que espacio social brinda esa comunidad para el desarrollo, crecimiento y relación con otros niños. (DEL CUETO, 2012).

Rescatemos de estas palabras dos vertientes para analizar: por un lado, tenemos

la idea de significaciones imaginarias que recortan lo que cada comunidad piensa o cómo se representa acerca de los niños, los pequeños, aquellos que todavía no han alcanzado la adultez, o sea, la posibilidad de jugar un papel instituyente haciendo uso de su autonomía. Es decir, se trata de un relato instituido desde donde se nombra, se designa, se enuncia la posibilidad de ser aquello que ya no se es, aquello que fuimos y sobre lo que ponemos nuestros 'deseos' para la continuación de la 'especie'. En este sentido, podemos usar la idea de niñez como sinónimo de infancia, retomando la acepción etimológica que ubica en esa categoría a aquellos que no tienen voz porque en ellas se encierra, algo de nuestros saberes y de nuestras prácticas, para señalar aquello sobre los que estaríamos 'autorizados' a intervenir. Es decir, somos 'nosotros' (los adultos, los viejos, los mayores) los que hablamos sobre 'ellos', los que los 'nombramos', los que descubrimos 'sus sentidos'. Así pues, de alguna manera, las infancias se convierten en objetos de las ciencias, se reducen a una en esta fanática carrera hacia la simplificación de lo complejo y se anuncian conquistadas por el poder reinante que la somete a la medición respecto a la desviación 'normal', para (d)escribirla.

Sin embargo, LARROSA (1997) nos invita a pensar en aquello que del término se escapa a lo medible y nos enfrenta, en tanto adultos, a un devenir que se asienta en la incertidumbre de la alteridad, de aquello que se presenta como otro desconocido que nos inquieta, nos interpela. Y si la educación es la respuesta que las instituciones operan para responder a la llegada de los *recién nacidos*, ello no es más que un espacio de encuentro con la otredad que nos constituye, que nos enfrenta a nosotros mismos. Es la irrupción de una discontinuidad en los tiempos cronológicos que opera de paréntesis para la emergencia de lo nuevo, asiendo lo viejo... Tiempos donde lo uno y lo otro, la niñez y la adultez se materializan en lazos que los ex-ponen.

Por ello, el niño no se define a partir de sí sino que es el Otro (en boca de sus padres, entre otros) quien lo convoca ya antes de nacer, se trata de una significación que toma cuerpo, se hace carne en cada nacimiento. Tal vez por ello, FLESLER (2007), págs. 22-23) dirá:

El niño es el equivalente de una falta: ningún niño llega al mundo si no le hace falta a alguien. Freud lo escribió con un signo de igual en su serie de equivalencia simbólicas (Freud, 1917)...

Un niño condensa para quien lo anhela una expectativa que requiere verse satisfecha y que invita al sujeto muy tempranamente a ocupar el lugar de objeto colmante. No sólo respecto a aquello que de él se desea, sino también en cuanto otorga satisfacción...

Un niño llega a existir, en principio, gracias a la significación que guarda para otro en la estructura del ser humano.

En resumen, se trata de comprender que si las sociedades han dado un lugar hasta ahora a los niños, construyendo un discurso acorde al trato y la medida de lo esperable de/para estos *recién llegados*, el psicoanálisis (entre otros) ha generado una revolución discursiva al plantear un acercamiento a ellos desde la noción de *sujetos de la palabra* (a partir, justamente, de su existencia como *cría infans*). Y es en este punto donde retomamos el segundo camino que nos abriera la cita de DEL CUETO unos párrafos más arriba. Ella nos habla del desarrollo y el crecimiento de los niños. Pero, ¿cómo enlazar lo dicho, en tanto hablamos de un sujeto de la palabra, con aquella corporeidad que ha de crecer, madurar y desarrollarse en los espacios y tiempos biológicos? Se impone indispensable antes de proseguir el realizar un pequeño apartado sobre los sentidos que la frase '*sujeto de palabra*' encierra y como hemos venido haciendo, dar más volumen a una conceptualización que ya hemos anticipado en capítulos anteriores.



Retomamos aquí, entonces, las ideas de la pág. 30, en la que avanzamos algunos lineamientos sobre la *palabra* y, por otro lado, aquellos sentidos de 'acción' que encierra la posibilidad de definirnos como *sujetos*. Sin embargo, detengámonos para realizar algunas puntualizaciones.

Explayándonos más sobre el primer término, podemos decir que cuando se habla de '*dar la palabra*' y por ende, se supone un '*sujeto de/a la palabra*', no se hace referencia al fonema en sí, que encuentra sentido en determinado idioma sino a esos elementos atravesados por significantes y significados que se corresponden no sólo

con aquellos dados por la cultura y la sociedad donde ‘son dichos’ (u utilizados) sino también remite a la carga de significación que le impongan las personas, quienes se han convertido ‘seres humanos’ a través de la experiencia de sobrellevar esa primer momento como *cría sapiens*. Está claro que no sólo tiene que ver con la lengua hablada o escrita, ya que, por ejemplo, una mirada, un gesto, el tacto de una mano sobre la mejilla de otra persona e incluso el silencio, cobrarán fuerza, y ‘dirán’ algo a las personas, dependiendo, entre otros elementos, de la situación, de la intención o del entorno en que se encuentran. El decir de cada palabra hablará de nosotros, de ellos, de los otros y del contexto, o sea, como dijimos en el capítulo II, la palabra es aquello que da cuenta de la (con)formación de la díada psique-sociedad, dándole entidad al sujeto que en ella se lía (en tanto lo hace aparecer ante, y en relación con, los otros) y enlazándolo así, con lo social-histórico.

Es decir, el sentido utilizado aquí, trasciende el significado que aporta la REAL ACADEMIA ESPAÑOLA¹⁰¹, para convertirse en un elemento nuclear en la constitución del lazo social, y por ende, pasa a ser aquello que dota de humanidad a cada nuevo ser. Rescatamos dicha intención de los sentidos que cobra este término dentro de la teoría psicoanalítica y la de lingüística de SAUSSURE, a partir de las cuales puede decirse que “...una palabra, que en tanto palabra, es capaz de remitir a más de un significado” (MASOTTA, 2008, pág. 18). Así pues, puede apreciarse que cada voz, trasciende el significado de la RAE para convertirse en un elemento constituyente del Lenguaje, que permitirá sujetar a cada individuo a un mundo de representaciones y significaciones, las cuales se convertirán en constitutivas de su ser e instituyentes de la sociedad en la que con-vive. Esto último se debe a que la *palabra* es el elemento articulador de un lazo que sitúa a los sujetos en relación a los otros, lo sujeta y los posiciona, es decir, constituye la ‘materia prima’ de las relaciones que intentamos desvelar en este trabajo y que darán cuenta de las distintas categorías que abordamos en esta tesis. Se trata de aquello que da soporte a las relaciones que se ordenan a través del Lenguaje para dar cuerpo así a las instituciones. Un ejemplo que incorpora la necesidad de la relación y

¹⁰¹ La RAE la define como aquel ‘fonema o secuencia de fonemas que, asociados con un significado, constituyen un signo lingüístico’, o sea, se trata del uso habitual o ‘común’ que se le da al vocablo. Y es justamente éste el sentido que queremos trascender en este escrito.

códigos compartidos, o sea, de un lazo social: cuando se cuenta un chiste, lo expresado cobra fuerza, en tanto que, al mismo tiempo que es contado por una persona, exige al interlocutor dotar la palabra, lo dicho, de sentido, pero de 'ese sentido-otro'. Por eso, puede decirse que el efecto del mismo se produce a partir de la capacidad de 'la palabra' de tener 'más de un sentido o significado' y que dependerá del 'sujeto que la signifique'. Es el otro el que le da 'gracia' a la palabra pronunciada por uno. Ello no es algo innato sino que es una construcción que en la que el niño ha de zambullirse para enredarse en la humanidad¹⁰² que hoy nos relata.

Entonces, como nos preguntábamos anteriormente, ¿cómo podemos relacionar la conceptualización de la 'niñez' con la de 'sujeto de palabra'?, ¿se trata de lo mismo?, ¿cómo se juegan las nociones de desarrollo y crecimiento, teniendo en cuenta que hasta ahora hemos hablado de la necesidad de 'construir/producir un sujeto'?

Para responder a ello retomaremos la tesis de ESTEBAN LEVIN, quien se expone sobre este tema en su libro "La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor" (2007), articulando los conceptos hasta aquí trabajados. Por un lado, puede darse cuenta de la estructura (psíquica) pensándola a partir de aquella que propusiera FREUD en un principio, como Inconsciente, Preconsciente y Consciente, pasando luego éstas a ser parte de tres instancias: el Ello, el Yo y el Superyó, y que finalmente LACAN concluyera remitiendo su conformación bajo la estructura del Lenguaje¹⁰³. Un Lenguaje que da soporte a la estructura del sujeto... al sujeto de la palabra. Ello implica un corte sincrónico y una constancia que se construye en relación con el Otro. Aquí no hay nada que 'crezca' o 'se desarrolle'. Sin embargo, si entendemos que la niñez "...es el momento de la vida en el cual el pensamiento de lo nuevo se encarna en el cuerpo y deja una huella psíquica generadora de plasticidad simbólica y neuronal que lo transforma" (LEVIN, 2011, pág. 12), apreciamos que la estructura sólo puede tener lugar a partir de un cuerpo que sí está en desarrollo,

¹⁰² Es interesante tener presente que *la humanidad*, es otra categoría históricamente construida al amparo de la cual hemos articulado una narrativa que nos conmueve y nos organiza. Pero en tanto producto de un marco histórico-social, no remite a algo 'naturalmente dado' sino a significaciones socialmente instituidas.

¹⁰³ En el apartado anterior, ya hemos anticipado esta relación y dado cuenta de los textos que autores como Freud ponen en juego a la hora de explicar el aparato psíquico.

donde existe una base biológica que va conformando sus particularidades a partir no sólo de los necesarios tiempos de crecimiento sino de los singulares momentos de encuentros entre ambos movimientos. Ese cuerpo como tal no responde sólo al automatismo de la naturaleza sino que se conforma a partir de la demanda y el deseo de los padres, deseo del Otro, que va erogenizando y organizando el funcionamiento las pulsiones que atraviesan a esa *cría infans*. El pasaje de la motricidad a una psicomotricidad es efecto de la letra, del significante, que rompe con los movimientos automáticos y arcaicos de la función neuromotriz (LEVIN, 2007, pág. 39). Es por ello que hablamos de un sujeto de pulsión, de palabra y no de las reacciones instintivas o reflejas de un animal superior.

En resumen, se impone así una sincronía de las funciones paterna y materna (en términos de LACAN, en tanto reguladoras de la pulsión -de lo particular-, a partir de lo social) y una diacronía de la dialéctica que encarna la demanda y el deseo, que danzan en forma conjunta, encontrándose en puntos de *tychè*, de ligadura, de enlace (LEVIN, 2007, pág. 27). Allí donde el desarrollo apunta a un proceso de construcción, de maduración, de aprendizaje; la estructura remite a la constitución en relación a los otros, al Otro.

Es así que podemos volver y aclarar nuestras inquietudes sobre el niño como sujeto de palabra. El autor nos propone pensarlo desde la siguiente sentencia: “*la estructura es al desarrollo, lo que el sujeto es al niño*” (LEVIN, 2007, pág. 20), y lo grafica en los siguientes términos:

$$\frac{\text{Estructura}}{\text{Desarrollo}} = \frac{\text{Sujeto}}{\text{Niño}}$$

Se trata de diferenciar el niño del adulto no sólo por la falta de ‘desarrollo’ del primero sino porque *la infancia* aloja en sí la etapa de cada ser humano donde desarrollo y estructuración se conjugan en puntos de anudamiento que dan cuenta del niño y del sujeto que se van (con)formando. No hay desarrollo psicomotor sin estructura, no hay estructura posible sin cuerpo, sin pulsión y no hay infancia sin un Otro, sin Lenguaje. Y esto es un punto clave para entender luego la función de la

educación como institución y la institución de la educación como norma. Profundicemos sobre ello a partir de todo lo expuesto hasta aquí.

Cuando hablamos de '*sujeto del Inconsciente*' y '*sujeto de la pulsión*' damos cuenta de cómo el ordenamiento social que impone la prohibición del incesto se plasma en la estructuración (psíquica) a partir del desarrollo del Complejo de Edipo¹⁰⁴. Tal como reconoce FREUD en su *Autobiografía* (1924/2007), un recorrido por varios autores le permitieron concluir que, más allá de que sea admisible o no la historicidad de su desarrollo en Totem y Tabú (1912-13/2007), es evidente que su análisis conforma una base fiable para la comprensión de la legalidad que sostiene las religiones (en especial si analizamos el judaísmo, el cristianismo y el protestantismo) y las sociedades modernas occidentales (más específicamente, aquella de la que él mismo participaba, o sea, la sociedad burguesa de Viena). La confluencia de sentimientos contradictorios surgidos en la horda a partir de la comida totémica (reproducción que hoy se simboliza en la comunión de los cristianos, cumpliendo la misma función simbólica) y la imposición del tabú del incesto que abre las puertas a la exogamia, exhiben cómo cuestiones de la institución social atraviesan y dejan huella en la (con)formación del sujeto. En la particularidad de cada niño, la introyección de la voz del padre da lugar a la precipitación de una nueva instancia, el superyó, que anuda y enlaza lo pulsional en una estructura. Es decir, FREUD presenta, a través del mito, cómo se desenvuelve la novela familiar que irá liando las mociones pulsionales, de forma tal que se anude a las representaciones de aquellos objetos que en un comienzo y de alguna forma, sirvieron a dichos fines (o sea, a la satisfacción de la pulsión) pero que luego, en tanto adulto, se le imponen como imposibles de alcanzar. Podemos decir entonces que dicho ordenamiento a partir de la instauración de la Ley del Padre, regula/organiza no sólo el ámbito intra-subjetivo sino también lo inter-subjetivo, a partir las funciones y los roles que se establecen dentro de la primera institución social a la que el niño se sujeta, o sea, la familia. De esta forma, el autor explica que se ha puesto coto a los deseos incestuosos inconscientes del niño hacia la madre que a la vez que esa prohibición habilita su inserción en el mundo de los otros, a partir de otorgarle 'un lugar' social. En

¹⁰⁴ Tal como hemos desarrollado anteriormente (págs. 69 y ss.).

definitiva: a partir de la metáfora tomada de la tragedia griega de Edipo Rey, FREUD explica un modelo fundamental en la estructuración de la psique y la orientación del deseo del sujeto, donde el Padre opera como agente de legalidad simbólica, en tanto es el responsable que hacer valer la palabra como Ley, sujetando al niño al Lenguaje. Así pues, esta 'función paterna' encuentra su expresión en la institución mediante la 'Norma' (y consecuentemente, en la 'función normativa'), y articula lazos, discursos, relaciones entre los hombres y apuntala una formación que tiene por esencia y no por accidente, refrenar el goce¹⁰⁵ a la vez que abre las puertas a la tramitación del deseo.

En definitiva, como dice DONZIS (2012), en su primera clase:

En la infancia la estructura se funda enraizando la cultura y el orden simbólico, la ley como alteridad es necesaria porque normativiza la prohibición y el deseo... El niño se enfrenta con lo prohibido con lo interdicto, que Lacan escribe como inter-dic, con lo dicho que no.

Antes de continuar, es menester puntualizar dos referencias que se convocan en la cita anterior: por un lado, la ley se impone como estructurante pero no se refiere a la legalidad derivada del Estado de Derecho, sino a leyes de orden simbólico que organizan la posibilidad de construcción del *sujeto de palabra*, o sea, *sujeto del Lenguaje*. Ello es lo que debe rescatarse en segundo lugar: la articulación de la ley, sólo puede tramitarse a partir del Lenguaje, como habíamos dicho anteriormente, en tanto la palabra es capaz de captar y viabilizar la pulsión. A través de ella y de acuerdo a mecanismos como la condensación y el desplazamiento (que también podemos observar en la conformación del sueño), los significantes irán concatenándose para dar cuerpo a las significaciones que se han puesto en juego el atravesamiento del Complejo de Edipo. Y si hay algo que habilita esta ley, es el surgimiento de la singularidad, contrariamente a la legalidad que impone el Derecho, que, en primera instancia, nos define como *sujetos de derecho*, es decir, individuos igualmente sujetos ante la ley

¹⁰⁵ Muy sucintamente, es menester distinguir entre el goce y el deseo en la teoría psicoanalítica. El primero tiene que ver con el punto más íntimo de cada uno, que no permite la relación con los otros, del cual el sujeto no sabe más que por sus efectos, y como puntualiza TIZIO (2002, pág. 122), más que de un placer, se trata de un exceso. Mientras tanto, el deseo, si bien parte de las mociones pulsionales que se han descrito hasta aquí, implica una apertura, un lazo con los demás. Su satisfacción 'tiene algo de los otros', y su carril para el encuentro con el mundo es la pregunta (una pregunta por quién soy, por la civilización, tal como se comentará más adelante).

en relación a los otros. Las sujeciones de las que hablamos son distintas pero será la práctica y la posibilidad de rastrear el detalle que se vislumbra detrás de la norma lo que habilita la singularidad del sujeto en cada caso. En las instituciones (especialmente las educativas, y la familia es una de ellas), esto es de vital importancia. Por un lado, el atravesamiento del Complejo de Edipo dará razón a las formas que el sujeto halle para ubicar aquellos diques que velan el trabajo pulsional. Pero, ¿solamente ello atañe a la familia en tanto 'estructurante' de lo que se conjuga a nivel psíquico? En principio, las lecturas psicoanalíticas así lo indican. Por otro lado, existe todo un andamiaje ideológico que promueve la adscripción a la norma como única vía para la construcción de individuos cuando de instituciones se trata. Por ejemplo, hablamos de '*Los derechos del niño*', pero, ¿de qué niño (en singular) hablamos?, ¿tienen todos los niños y todas las infancias, los mismos derechos? Aquello que destacamos a nivel de los Estados, también se plasma en las familias, las escuelas y en la sociedad en su conjunto cuando padres y maestros, por ejemplo, reclaman que los niños sean 'normales', es decir, se ajusten a la 'norma'. Pero, ¿a qué norma se refieren?, ¿de qué parámetros hablan cuando informan que sus niños/sus alumnos no responden a ella?, ¿qué 'normalidad' está en juego?, ¿qué única definición de *niño* parece ponerse en juego para reclamar un comportamiento *adecuado a la norma*? Evidentemente, no podemos hablar de ello sin remitirnos necesariamente a la construcción del sujeto en relación de los otros, porque si hay algo que la normalidad pone en juego es la relación de cada uno con respecto a parámetros grupales. Comenzaremos a pensar en ello aquí, haciendo un recorrido en los cuales utilizaremos las dos instituciones que nos interesan (la familia y la escuela) como referencias para emplazar nuestro discurso. Todo ello nos permitirá, luego de desarrollar el apartado dedicado a la institución escolar, retomar lo que aquí se expone para volcarnos a construir el *sujeto de la educación*.



En referencia a las preguntas que apuntábamos en el párrafo anterior, dice HANNAH ARENDT, en su libro '*La condición humana*' (1996, pág. 78):

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos..., no necesitarían del discurso ni la acción para entenderse.

A partir de la reflexión, es evidente la necesidad del hombre de configurar su identidad y construir su personalidad como igual y como diferente en relación a los otros. Otros que están allí, que son nombrados pero que pocas veces se descubren como vitales para la existencia de sí mismo. Otros a través de los cuales cada uno podrá conformar su singularidad y forjar el núcleo de su personalidad, el Yo.

En este sentido, es importante puntualizar que la capacidad moldeadora que tiene el medio ambiente en este proceso, no sólo depende de la configuración del campo histórico social, sino de las posibilidades subjetivas de cada individuo para significar el entramado de relaciones socio-culturales que conforman su entorno. Por ello, es importante señalar que, mientras instituciones como la escuela y la familia trabajan para que el sujeto pueda proyectarse al *por-venir* (ya que ese es su *en-cargo*), las relaciones con sus pares, los medios de comunicación y la publicidad entre otros, articulan su *presente*. De esta manera, a través de la educación intencional y no intencional de la que participa el sujeto, junto con las elecciones propias, es que se convertirá en un ser humano único. Se entiende entonces que la influencia de cada uno de estos entornos, es 'relativa' a los mismos y por supuesto, al sujeto en sí, que así construirá su singularidad desde la subjetiva posición que adopte en relación a cada punto de la *red-ambiente*¹⁰⁶.

Así pues, si por un lado el ser humano sólo puede pensarse como un ser sujeto a los otros (por ende, a lo social) y por otro, retomamos la idea del Otro como tesoro de significativo, puede comprenderse que Tizio (2003, pág. 125) postule que "... el sujeto es el efecto del lugar dado desde el Otro".

En este sentido, puede decirse que si bien el niño se encuentra socialmente enredado en diferentes instituciones desde que nace, tres de ellas se configuran como

¹⁰⁶ Retomamos este concepto al analizar construcciones como sujeto, subjetividad y lazo social, expuestas a partir de la pág. 128.

las más representativas a través de las cuales ese el Otro articula sus deseos, ofrece un lugar, realiza una oferta cultural y consigue, la mayoría de las veces, dar curso, regular las mociones pulsionales, de forma tal que el sujeto pueda con-vivir con los otros desde un sentido compartido que le permite también conformarse como sí mismo. Dichas instituciones son el Lenguaje¹⁰⁷, la familia y la escuela.

Aún cuando ya se han desarrollado algunas claves sobre ellas, es menester dedicarle algunas líneas a entender cómo la segunda se instaura como ese primer dispositivo que acoge al niño y le otorga un lugar donde existir y desde donde poder lanzarse hacia su posibilidad como 'ser humano'. Es el primer Otro institucionalizado que lo acoge y sostiene su deseo en relación al recién nacido.

Es interesante rescatar que en la antigüedad se consideraba la familia como un espacio *"donde se cuidaban y se garantizaban las necesidades de la vida, la supervivencia individual y la continuidad de la especie"* (ARENDR, 2005, pág. 56). Lo distintivo de este espacio doméstico era la posibilidad del hombre (en tanto varón) de satisfacer las necesidades y las exigencias de la vida misma, mientras la mujer estaba relacionada con la responsabilidad de la supervivencia de la humanidad. Esto determinaba una jerarquía, donde el hombre como cabeza de familia, haciendo uso del poder emanado de esta organización y por medio de la palabra, podía acceder al espacio público, a la política. Era capaz de salir y usar su palabra para hacer política entre iguales.

En este sentido, es interesante rescatar las palabras de MASOTTA (1997) en las que descubre que la familia no es una institución natural tal como refieren ciertos autores (por ejemplo, LEBOVICI o BOWLBY). No se trata de un apego natural, ni una finalidad querida por Dios lo que une a la familia, sino que la misma existe sólo en tanto familia simbólica. Como dice el autor, es este el campo natural en que esta institución tiene razón de ser, por ello, apunta que:

¹⁰⁷ Partimos de comprender que el Lenguaje, entendido como *institución*, normada y coercitiva, articula la emergencia de ser humanos en tanto recorta toda vivencia dotando de sentido tanto la experiencia intra como intersubjetiva, ya que, por ejemplo, organiza y da soporte a la pulsión y a los lazos institucionales más clásicos. En ambos casos, es el Lenguaje el que posibilita los sentidos y sinsentidos que estructuran las sujeciones particulares de cada ser. Por ello, entendemos que, en este caso, hablaríamos del Lenguaje como una *supra*-institución en relación a la familia y la escuela.

... El ser humano, cuando llega al mundo nace en un campo determinado. Este campo [el simbólico] es el que le atribuye un lugar, un papel y una función...

Es por el poder de este campo que es pensable, para un niño y para un adulto, ocupar ese lugar de interlocutor especial que permita al ser humano recibir el propio mensaje del Otro. (págs. 33-36).

Por ello, no existe en el niño, un instinto gregario o familiar¹⁰⁸ sino que se vincula, se enlaza con él, con ella, con ellos, con ellas a partir de una ligazón afectiva que irá construyendo, que servirá, en primer instancia para ir satisfaciendo esas mociones pulsionales, a la vez que le permitirá 'ir dándole sentido' a aquello que lo constituye, proceso por el cual, se va estructurando su psique y él va encontrando su lugar en los otros y con ellos. Así pues, el sujeto se socializa en el Otro, que se presenta como fuente de identificaciones, oferta un lugar donde el niño puede alojarse, permitiéndole al niño establecer una relación que le dé sentido a su deseo, evitando que este se convierta en anónimo. Como expone NARANJO MARISCAL (2005), la familia no destila naturaleza, y por ende no hay un saber familiar sino que se trata de un constructo simbólico funcional. A partir de ello puede comprenderse la '*función paterna*' como organizadora de una estructura simbólica que posibilita la apertura del sujeto hacia el Otro, hacia lo social, que abre posibilidades para encontrar 'otras' fuentes de satisfacción de los deseos. Por ello puede decirse que el Padre¹⁰⁹, la Ley, la palabra, humaniza al niño en tanto le permiten que su subjetividad (se) construya y le abre la dimensión de los otros, de los demás, para constituirse en sociedad, tal como hemos venido desarrollando.

En resumen, la institución familiar ofrece un lugar desde donde se es, y en tanto institución mediada por la norma, habilita al niño encontrar un lugar en una jerarquía, en un ordenamiento, dotando de un sentido particular su posibilidad de ser, lo cual es posible a partir de la existencia de una palabra *com-partida*, un Lenguaje. Así pues, el sujeto forma parte de un universo creando y haciendo uso de los objetos a los que significa y dota de sentido, constituyendo una común-unidad desde sí y con los demás. La Ley del Padre se pone en juego dando soporte a la estructuración de cada elemento

¹⁰⁸ En la página 67 hemos fundamentado esta inexistencia del instinto gregario y expuesto cómo Freud entiende que el mismo responde a la transformación de mociones pulsionales inicialmente hostiles.

¹⁰⁹ En tanto función.

y del conjunto en sí de la díada *psique-sociedad*¹¹⁰.

Hemos desarrollado escuetamente hasta aquí un texto que da cuenta de cómo Norma y Familia se erigen en elementos constitutivos de la subjetividad, para lo que hemos rescatado la relación que se establece entre ambas y cómo ellas resultan determinantes en la construcción de esa subjetividad que toma cuerpo en la singularidad del sujeto a la vez que (con)forma a la sociedad. Ello se da ‘casi naturalmente’ por lo que solemos olvidarnos de cómo los otros, en tanto alteridad, constituyen al sujeto. Hablamos de un Lenguaje que acoge al sujeto, unos adultos que se ‘hacen’ padres (en forma genérica) a partir del recién nacido, haciendo aparecer al ‘bebé’ para que deje de ser una *cría infans*. Es decir, se construyen diferentes sujetos, se lían diferentes relaciones y ello no responde simplemente una cuestión biológica sino una construcción simbólica. Y lo desarrollado hasta aquí tiene importantes implicaciones no sólo en el entorno familiar sino que acompaña al sujeto y a la sociedad en su conjunto, en todo su proceso de institución. Se trata de una *norma* que a la vez posibilita esta construcción, dispone de espacios, organiza escenas, donde las relaciones respecto a lo normado se cristalizan produciendo sujeciones.

Se reabre aquí la cuestión misma del *sujeto moderno* en tanto mismidad originaria y la problematización de su construcción como proceso heterogéneo, parcial, fragmentado. Estos aportes del pos-modernismo que exponen SKLIAR & TÉLLEZ (2008, págs. 13-44) nos lanzan a la aventura de indagar las posibilidades de construcción de lo *uno y lo otro*, de lo *mismo y lo diverso*, del *yo* y la *alteridad*. Espacios donde se ponen en juego las normas, las estructuras y las instituciones. Instancias complejas de análisis que aquí recortaremos a los fines del trabajo que estamos realizando, dejando expuesta que es justamente éste, uno de punto donde se abre una brecha que

¹¹⁰ Sobre este particular, ha de ponerse especial atención en la escuela, porque el niño accede a la institución escolar desde las marcas, huellas, rastros que la familia habilitó que se configuran al proporcionarle un manejo del goce y del deseo que hizo de cada sujeto, alguien singular. Es decir, cada niño se presenta en la escuela, disponiendo de un saber que sólo él sabe (aunque inconscientemente), desde un lugar y desde allí debe aprender a con-vivir con sus pares, crecer y aprehender su cultura para hacerse cargo de ella y configurarse como sujeto. Es por ello que MEIRIEU (1998, págs. 91-92) propone un cambio en la pedagogía, ya que el maestro ha de ser capaz de asumir la insostenible ligereza de la pedagogía, a partir de la cual admite su no-poder sobre el niño, ya que hay algo irreductiblemente singular que le es propio a cada ser humano. Ello tiene que ver con la pulsión, como desarrollaremos en el punto ‘No todo es educable’, luego de profundizar en los sentidos que encierra hoy lo escolar.

posibilitaría otro estudio, otra tesis. No debatiremos sobre la esencia del hombre ni las finalidades universales de su acción aunque sí nos interesan sus relaciones (en plural) con sí mismo, con los otros y con el mundo de los objetos. Será tal vez esa pluralidad, la que nos saque de la ortodoxia de la Modernidad y podamos poner en juego los aportes de pensadores que, como FREUD, MARX y NIETZSCHE en un principio, pudieron articular nuevos acercamientos para pensar al sujeto desde las grietas y los resquebrajamiento del pensamiento único, ajustado a la norma universal que dicta una única razón posible.

Hasta aquí hemos desarrollado en forma independiente a fin de asentar las bases teóricas de aquello que queremos exponer, dos elementos que dieron cuenta de la construcción del sujeto: la norma y los otros. Sin embargo, tal como nos cuestionábamos unos párrafos más arriba, no se juegan como apartados separados en este proceso sino que se componen como piezas de un rompecabezas, cobrando volumen y sentido en el encaje de ambas. La norma en la institución delimita espacios, posibilidades de sujeción, convoca a lo normal y lo a-normal, lo propio y lo diferente, lo incluido y lo excluido. Se trata de caras de una misma moneda sin las cuales, la moneda no tendría valor. Supone construcciones posibles. Por ejemplo, en una familia, el Complejo de Edipo no sólo precipita las estructuras y posiciones antes descritas sino que juega un papel fundamental en la institución de la relación con los 'pares', o sea, con los hermanos. En lo escolar, la letra de los ordenamientos se vive (la más de las veces) con exagerada literalidad, produciendo buenos alumnos que se constituyen como tales en función de aquellos que son agrupados bajo el paraguas del 'fracaso escolar'. Asistimos a la necesidad de que 'el otro' entienda 'nuestra cultura', demonizando al inmigrante que se 'en-cierra' en su cultura. Sin embargo, si pudiéramos comprender que es justamente 'aquello que no soy' lo que me permite entenderme 'lo que soy', comprenderíamos que es la incompletud aquello que hace del ser humano lo que es. Lo otro es límite, causa y efecto de la circulación del deseo y posibilidad de construcción de la diferencia que nos instituye como sujetos. Como dice GABILONDO (2001, pág. 193):

...La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la

de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción –de la palabra y la mirada- la que hace posible otras formas de alteridad.

Sólo a partir de entender la imposibilidad de un Yo sin el Otro, sin los otros, podremos adentrarnos en las nuevas significaciones que cobra la legalidad, la norma institucional.

Asistimos a un momento histórico donde existe un reclamo de ‘igualdad’ frente a la ley (por ejemplo, cuando hablamos de los *Derechos del Niño*) que cotidianamente se plasma en una demanda de *normalidad*. Cuando ello sucede, no se piensa en los sujetos de la infancia sino en ‘los niños’, esos que tal como mencionamos anteriormente, responden a la forma en que una sociedad ‘se cuenta’ lo que espera los mismos. Se tratara de significaciones más o menos consensuadas, de las cuales el poder hegemónico rescata sólo una, la de *El-Niño*¹¹¹, sobre la cual dispone todo su arsenal al servicio de su aparato reproductor. Así pues deniega toda posibilidad singular de goce que pudiera escapar a lo esperado, a lo calculado, a lo controlado, en tanto se imponen como modalidad propia (proveniente del Otro) para la satisfacción de las mociones pulsionales de cada sujeto. La mayoría de las veces, participamos de proceso en lo que ello excede el ordenamiento y la regulación particular para convertirse en un modo ‘general’, se suprime a los sujetos y los convierte en objetos. Si la norma suprime el campo de lo posible y aliena al ser humano, no estructura sujeciones sino que masifica objetos, crea individuos, produce a ‘los diferentes’ en detrimento de trabajar con ‘las diferencias’ como constitutivas del Yo, de los otros y del nosotros.



Lo expuesto hasta aquí no pretende abolir la norma ni restringir el valor que tiene en la construcción de los sujetos. Hemos puesto en relación conceptos como

¹¹¹ Expresión que aglomera, como expone LAJONQUIERE (2011, págs. 17-23) el fantasma bajo el cual se ampara ese ser natural, de carne y hueso, sin distinción, que sostiene la ilusión (psico)pedagógica de disección a partir de edades cronológicamente naturales, dotado de derechos y necesidades educativas más o menos especiales, etc. Condensa, de alguna manera, los ideales de la primera Modernidad y las vicisitudes del discurso capitalista imperante, distanciándose se las infancias que participan hoy de la sociedad.

sujeto, niño, norma, legalidad e igualdad. Si queremos llegar a comprender las posibilidades de construcción de *sujetos de la educación*, debemos antes detenernos y realizar varias puntualizaciones que nos permitan adentrarnos en los ordenamientos que regulan la otra institución educativa que hoy sigue erigiéndose como obligatoria: la escuela. Recorreremos su surgimiento, sus contingencias, sus resquicios y la abordaremos como dispositivo, exponiendo así la viabilidad de que allí se jueguen procesos de equidad que comprendan las diferencias que conforman las sujeciones educativas como posibilidad de construcción de un sujeto de palabra que alcance, de esa manera, la emancipación a través de una práctica pedagógica que asuma una pérdida de soberanía sobre el sujeto moderno al cual le concedía una capacidad de autofundamento, autorreflexibilidad, transparencia y universalidad¹¹².

3. De las instituciones, la escuela

El imperativo de universalizar el control de los ciudadanos surgido con los comienzos del capitalismo, halló en la educación formal uno de sus mecanismos centrales.

Roberto Follari,
La escuela: hija de la modernidad.

Cualquiera podría pensar: ¿y por qué la escuela? ¿No hay otras instituciones que ‘también’ sean socializadoras?

Hemos desarrollado hasta aquí algunos conceptos fundamentales para entender nuestra concepción de sujeto y darle un sentido en este texto. También hemos hablado de los lazos y de la función de la Educación en la construcción de la diada psique-sociedad. Pero, ¿por qué esta institución y no otra, sabiendo que no es la única que

¹¹² Este es un desarrollo que se elabora sobre la tensión que impone ese primer proyecto moderno, los aportes del posmodernismo a la concepción de sujeto, todo ello sobre el lecho que comprende el análisis del marco social histórico actual. Se trata de componer una elaboración que sujete de una posmodernidad entendida como “...el tiempo diferido donde se piensan las impases modernas en sus determinaciones y se abre una consideración sobre lo que puede venir a suplir el lugar ausente de los sujetos históricos modernos” (ALEMÁN, 2013b). Recortar el sentido que rescatamos para el discurso actual en tanto post-moderno es imprescindible si comprendemos que de él mismo se sirve el argumentario neoliberal, condensando otros significados..

educa, especialmente en este mundo globalizado, de *mass-media*?

Así como el psicoanálisis plantea la función que cumple la familia en la estructuración psíquica del sujeto, sólo hay otra institución que el Estado considera (por lo menos, hasta ahora) imperiosamente 'necesaria': la escuela. Nuestra cultura considera éstos, los dos espacios fundantes de un sujeto. Tal es su convicción de que así es, que intenta 'garantizarlos' mediante distintos mecanismos cuando su atravesamiento no opera dentro de la cotidianidad de las personas (familias de acogida, leyes para una escolaridad obligatoria, etc.).

Así pues, mientras el psicoanálisis ha dedicado muchas de sus investigaciones y trabajos a profundizar sobre 'lo familiar', es importante hacer un análisis sobre esa 'otra' institución, por la que todo sujeto se desliza, atraviesa, se (y la) construye: la escuela. Para ello, resulta indispensable hacer un pequeño recorrido teórico, a la luz de categorías ya trabajadas, para ponerlas en juego e inaugurar nuevas que puedan, luego, dar 'un' sentido al trabajo de campo realizado.

Y lo hacemos, partiendo de los fines educativos que tiene la escuela, más allá de sus prácticas pedagógicas, sosteniendo esta tesis desde aquello que apuntó ARDOINO en una charla con CASTORIADIS¹¹³, cuando discutían sobre los alcances de la una y la otra. Sus palabras para explicarlo fueron:

El término pedagogía estaría reservado a lo vincular relacionado con la trasmisión del saber al niño, en el sistema educativo; trabajo que en el fondo remite más bien a la lógica conjuntista identitaria y a la imaginación radical. Mientras que la noción de educación implica, efectivamente, la articulación entre esta última y la imaginación social creadora. Se plantea siempre en términos de apuntalamiento, o sea, sobre los dos registros, el registro psíquico y el registro social. (CASTORIADIS, 2008, pág. 198)

Analicemos en los siguientes apartados, las formas que adopta esta dinámica relación y los puntos de fuga que resquebrajan la tensión sobre la que se asienta.

¹¹³ Se trata de una entrevista con CORNELIUS CASTORIADIS, JACQUES ARDOINO, RENÉ BARBIER y FLORENCE GIUST-DESPRAIRIE, realizada en París el 7 de febrero de 1991, que fuera publicada en *Pratiques de formation*, 25-26 abril 1993, págs. 46-63 y recopilada en español en *El Pensamiento de Cornelius Castoriadis*, Vol. 2, bajo el título 'Psique y Educación', en 2008 por Ediciones Proyecto Revolucionario, págs. 192-203.

i. Del Objeto a los Efectos de la Escuela

Toda revolución intelectual que haya alguna vez conmovido a la humanidad, incitándola a la grandeza, ha sido una apasionada protesta contra las ideas inertes.

Alfred. N. Whitehead,
Los fines de la Educación y otros ensayos

Cuando nos planteamos hablar del ‘Objeto de la Escuela’, no podemos dejar de aunar en esa frase, el sentido cotidiano que lleva a preguntarse cuál es el objeto, la meta de la Escuela como institución y su ‘sentido-otro’ que implica pensar en la escuela como objeto-cosa. Por ello, el título de este apartado es una invitación a repensar esa frase tan común, y analizar cómo el discurso de estos días, alimenta este último registro, especulando con que los investigadores tomen la Escuela como ‘objeto de estudio’ para diseccionar sus partes, fundamentar su quehacer y enmarcar sus posibilidades, todo ello dentro de las categorías establecidas y por tanto, ‘conocidas’, cerrando las posibilidades a nuevas construcciones, nuevas visiones, nuevas aristas, que nos permitirían ‘(re)crearla’ desde otro lugar, pero allí, a partir de cimientos hundidos, ocultos, olvidados aunque no por eso, poco relevantes. Así pues, se suele caer fácilmente en la tentación de trabajar con algo ya cosificado que es más fácil de aprehender, cerrando los caminos, a veces desafiantes, a veces difíciles, a veces imprevistos, que intentan comprender el proceso que implica en realidad, ‘hacer Escuela’ y cómo ella, dentro de la dinámica social actual, es de radical importancia en el continuo constitutivo de la sociedad en su conjunto y de los sujetos singulares en particular.

Hallamos entonces, distintas vertientes del conocimiento intentando dilucidar y entender las ‘metas’ de la Escuela en función del contexto particular en el cual se encuentra inserta, planteándose cuál es la ‘misión’ que se le encomienda a la escuela en la coyuntura actual. Pero para ello, apartando la primera impronta de corte religioso que emerge al pensamiento con la palabra ‘misión’, se accede a ella con frecuencia ya que es utilizada con asiduidad en planificaciones y normativas, así como en la mayoría de los escritos que llegan a la escuela. Pero hurgando entre sus significados y viendo si su sentido se correspondía con aquello que estábamos buscando, fue necesario

recurrir al diccionario de la RAE para encontrar la siguiente acepción: “*Poder, facultad que se da a alguien de ir a desempeñar algún cometido*” (RAE, 2001). Entonces, utilizando estrictamente esta definición¹¹⁴ y en función de su uso ‘común’ cabría perfectamente preguntarse ¿qué cometido le encargamos a la Escuela hoy y qué poder o facultad le otorgamos para alcanzarlo?

Respondiendo a lo primero, podemos pensar que el principal cometido que se le ‘encarga’ a la institución educativa¹¹⁵, es ‘formar’ ciudadanos autónomos capaces de asumir los derechos y las responsabilidades que implica ‘ser en sociedad’. Como explica BELTRÁN LLAVADOR (2010, pág. 29), “...el núcleo institucional, en el caso de las instituciones educativas, está constituido por las acciones conducentes a la conquista de una progresiva mayor autonomía”. Esa misma que le permite a cada ser humano, cuestionar la herencia cultural y ‘autorizar’ las propias leyes que regulan la sociedad que él constituye en la medida que se construye a sí mismo. Así pues, la Escuela, en tanto institución educativa, tiene la misión de apuntalar el proceso que implica ‘formar sujetos educados’, personas auto-nomas (del griego ‘auto’=uno mismo, y ‘nomos’=ley), críticos e independientes que sean ‘sujetos de norma’¹¹⁶, capaces de plantearse la ley desde sí mismos, respondiendo así a la etimología de la palabra que guía el proceso. Personas que, en términos de KANT, alcancen la autonomía de la voluntad para participar del espacio público y construirlo desde la libertad que ella misma les propone, constituyéndose así en ‘seres humanos’ y alejándose del orden natural¹¹⁷.

¹¹⁴ Es importante aquí que nos centremos en el sentido rescatado de la RAE y no en los ‘usos’ que se le da hoy a dicho vocablo dentro de las leyes, los planes de estudio y la normativa educativa actual. Tal como comentaremos más adelante, ‘ese significado’ está ligado a rescatar dicho poder y ponerlo al servicio del sistema capitalista, haciendo de la escuela, un productor de ‘sujetos competentes’. En este punto del trabajo, intentamos dilucidar el sentido estricto que adquiere la palabra a la luz de la definición propuesta.

¹¹⁵ Siendo aquí importante pensar que se apunta a hablar de una institución educativa más allá de la escolar, ya que entendemos que no siempre la escuela lo es, pudiendo convertirse a veces, en un entorno ‘formativo’, ‘instructivo’, entre otros.

¹¹⁶ Nos referimos a ‘sujetos de/a normas’ que regulan la convivencia en sociedad tal como hemos expuesto en el punto anterior.

¹¹⁷ La forma en la que se entiende que un sujeto alcanza la ‘humanidad’ y atraviesa la niñez, se encuentra detallada en los dos apartados anteriores, donde hemos articulado distintas disciplinas a fin de comprender cómo el niño se constituye en ‘sujeto de y a la pulsión, la norma, el entramado social, etc.’, asiendo y haciéndose en las distintas instituciones (la primera de ellas: el lenguaje) y sometándose a normas que lo ‘atan’ a la sociedad y lo alejan de ese ordenamiento natural que algunas corrientes de

Para ello, resulta indispensable hacer que cada niño se sumerja en la cultura de su entorno para encontrar allí 'su' lugar y desde ahí surgir como 'sujeto' (social). Es menester entonces, que participe del Lenguaje, que comparta los significados que se le atribuyen a las palabras, para poder aprehender el mundo que lo rodea y encontrar 'su' sentido y el de los otros, junto a los demás. Ha de participar del consenso de significados y de valores para poder ser 'bien-venido' a la cultura que en tanto lo acoge y lo constituye. Y es justamente en este sentido, donde puede entenderse la escuela como espacio socializador en los términos ya expuestos, ya que ha de ser capaz de formar a los sujetos para que estén preparados para participar de un mundo común y a su vez, favorecer en ellos el desarrollo de un espíritu crítico que les permita emanciparse. Por ello, cuando se habla de la función homogenizadora de la escuela, debemos destacar que no se trata de 'producir individuos' como idénticos objetos sociales sino contribuir equitativamente a la construcción de 'personas sujetas a la sociedad' a partir de las singulares coyunturas que atraviesan a cada uno, escapando así al modelo actual que, como puede apreciarse en la práctica cotidiana, promueve una pauta para el ejercicio docente donde "*...la normalización estándar de los chicos en la escuela es tan sutil y precisa que cada niño queda individualizado por su desviación respecto a la norma*" (LEWKOWICZ, 2002).

Por todo ello, en función de lo descrito sobre la autonomía que ha de promover la Escuela, se debe ser consciente que la misma nunca llegará a ser 'total' ya que es necesario que exista un espacio de heteronomía, que justamente le permita al niño ser 'en relación' con los demás, a partir de su singularidad y de la relación con los otros y de ellos mismos, a través de sus pares y desde todas aquellas personas que habi(li)tan el vínculo social que le permite constituirse como sujeto, tal como hemos desarrollado anteriormente.

Para entender la propuesta desarrollada aquí, es muy importante continuar la lectura de este escrito desde los matices que hemos delineado para conceptos como la construcción del 'sujeto', la 'subjetividad', la 'alteridad' o la paradoja de la Educación, entre otros, ya que remitirlos a otros significados fuera de los expuestos, puede

pensamiento pretenden suponen como algo 'dado'.

generar confusión y pervertir el análisis.

Así pues nos permitimos enlazar los campos pedagógico, psicológico, filosófico y político, para comprender 'cuál es el encargo que le hace la sociedad a la Escuela', aún cuando entendemos que esta institución no es la única abocada a la 'educación' de los ciudadanos ya que su constitución como tales responde a las posibilidades singulares de cada sujeto de aprehender y sujetarse a aquello que se le es presentado desde los distintos dispositivos sociales, como la familia o los medios de comunicación, entre otros.

En resumen, si entendemos la educación como un proceso que permite aflorar esas significaciones imaginarias que mencionábamos en el segundo capítulo, dando sustento a partir de ellas a un ordenamiento que se impone así como 'dado', resultan más comprensibles las palabras de STENHOUSE, cuando aborda este tema y plantea que "...la realización intelectual característica del género humano, transmitir mediante la educación, es la capacidad por parte del hombre, de adscribir sentido a la existencia." (STENHOUSE, 2003, pág. 45).

De esta manera queda claro que la 'misión' de la institución educativa es poner a disposición de cada nuevo individuo, una selección de las tradiciones que conforman la escena pública y que le permitirán ser con los otros, en los otros, a partir de los otros. Una tradición cultural que contempla elementos racionales, emocionales y técnicos, y que está conformada por el recorte que la sociedad realiza y plasma, por ejemplo, en lo contenidos mínimos curriculares, fijando así las bases de las personas que hoy quiere formar. De hecho, debemos considerar que, "...a nivel más profundo, el sentido hegemónico de la tradición es... un proceso deliberadamente selectivo y conectivo que ofrece una ratificación cultural e histórica de un orden contemporáneo" (WILLIAMS, 1997, pág. 138). Ello implica, tal como mencionáramos anteriormente, que la escuela se encuentra con la 'misión' de hacer de los sujetos 'sociables', introduciéndolos en una 'determinada' cultura, recortada por las poderosas tijeras que el sistema hegemónico utiliza bajo distintas formas (por ejemplo: censura, propaganda) y que le permite, de alguna manera, 'diseñar' la sociedad y procurar un determinado por-venir. Si en el apartado anterior definíamos la *niñez* como una construcción simbólica que expone el

recorte que hace cada sociedad de las significaciones sociales en torno a qué son los seres humanos de corta edad, sus modos de relacionarse con los otros, qué espacios (ya sean públicos o privados) le diseña y habilita, etc., las disciplinas escolares son, de alguna manera, los saberes que cada sociedad entiende como imprescindible para la (con)formación de los sujetos que a ella pertenecen. Estas disciplinas no están al margen de las disputas entre los distintos sectores que pugnan por el *poder del estado*.

Claro está entonces que, retomando la pregunta que nos hacíamos al comienzo de este punto sobre ‘el encargo’ que le hacía la sociedad a la institución educativa y aún habiendo definido que éste consistía en trabajar para lograr el mayor grado de autonomía en los sujetos para re-crear su cultura, podemos decir que ello no lo hace ‘libremente’ ya que es el propio sistema el que ‘administra’ los conocimientos culturales, haciéndolos accesibles a quien cree conveniente. Se trata de disponer de unos conocimientos seleccionados¹¹⁸ que por una parte, le son dados al niño pero que se transforman en parte constitutiva del mismo sujeto cognoscente, y por otra, constituyen un claro ejercicio de poder dependiendo de quién los tiene y quién no¹¹⁹. Así pues, se torna más comprensible por qué los grupos de referencia dominantes no están dispuestos a ‘enseñar todo’ lo que saben¹²⁰, convirtiendo a la escuela en un distribuidor selectivo de conocimientos, en función de su valor de cambio más que por su valor de uso. Retomamos este punto en el apartado ‘Sujetos de la Educación’ (pág. 137 y ss.) aunque ya vislumbramos aquí que pensar en ‘producir sujetos’ se ofrece como una metáfora más apropiada que ‘construir individuos’, ya que se trata de lograr un lazo con la palabra, acompañar para que el infante alcance la máxima autonomía en el uso de la palabra para que haga de ella, un uso en el espacio público, junto a los otros, en el espacio donde se juega la política. Sin embargo, asistimos hoy a un intento de regulación de lo escolar en función del mercado (laboral) y no de los ideales modernos que fundaron la escuela, discurso que hoy ejerce una clara tensión en la

¹¹⁸ También lo son los propósitos, los agentes y los criterios con los que todos ellos son ‘seleccionados’.

¹¹⁹ Ello se pondrá también en relación en función de qué usos le dará cada ‘poseedor’ de conocimientos, a aquellos que ‘ha acumulado’ durante su formación. Pero los propósitos de la escuela, en principio, apuntan a ‘producir’ sujeto y no, a ‘formar’ individuos para el mercado laboral. Cada punto de esta tesis ahonda en esta diferencia desde distintos puntos de vista.

¹²⁰ Anticipamos esta temática en la introducción del marco histórico-social.

disposición de sus fines, convirtiendo la educación en una mercancía más (salvo excepciones).

De acuerdo a lo que venimos trabajando comprendemos, entonces, por qué la articulación hegemónica encuentra hoy su lógica en la estructuración de un modelo postfordista que necesita hacer de la escuela un instrumento de consolidación de paradigma, promoviendo la construcción de subjetividades laxas, flexibles y manteniendo la distribución selectiva del conocimiento de acuerdo a los designios que establecen los grupos dominantes, a través del 'modelado' de leyes que distribuyen las distintas instituciones. Una síntesis de todo lo expuesto hasta aquí, lo encontramos en IMEN (2008), cuando dice:

Los mandatos del orden capitalista interpelan al sistema educativo requiriéndole que a partir de su especificidad dé respuesta a tres exigencias: primero, la naturalización del orden a través de la enseñanza; segundo, la aplicación de una dinámica de desigualdad que reproduzca la distribución de salvados y hundidos en la esfera del conocimiento; y en tercer lugar, la imposición de una efectiva cultura de la obediencia. Y para que esto efectivamente ocurra, los trabajadores de la educación deben suscribir una práctica enajenada ordenada a sus fines.

Así pues, la cita anterior resume algunos de los temas hasta aquí desarrollados: 'enseñanza' de un orden social, reproducción de una desigualdad social a partir de la distribución diferencial del conocimiento y afianzamiento de leyes y normas que 'cultiven' una vocación de obediencia al sistema establecido. Es decir, las claves para la (re)producción de lo instituido o si se prefiere, la aceptación de un ordenamiento social como 'naturalmente dado' enmarcada en la 'lógica capitalista', que, como decía MÉSZÁROS (2008, pág. 26), ni las grandes figuras intelectuales llegan a cuestionar en sus intentos de construcción de nuevas conceptualizaciones. De esta manera, se impone 'la lógica' de un discurso que articula el poder del Estado y que refuerza y afianza significaciones 'pensables', tal como diría BERNSTEIN (1990, págs. 101-ss.), ya que éstas entran dentro de la dinámica de la reproducción, mientras lo 'impensable' se distribuye por medio de otros circuitos, a otros grupos¹²¹.

No queremos pasar por alto que la cita de IMEN incorpora un elemento crucial

¹²¹ Retomaremos este tema en el siguiente capítulo.

tanto en cualquier estudio sobre la institución escolar así como en este ensayo, donde se apunta a aprender sobre el vínculo: es la necesidad de ‘trabajadores’ que articulen una determinada práctica para que la misión requerida a la escuela sea posible. En este contexto, maestros-obreros que, por ejemplo, son cosificados a partir de los distintos dispositivos de control de calidad de la enseñanza (tan en boga en estos momentos de coyuntura legal e instrumentación de nuevas políticas educativas en España) pero que han de ser rescatados también como sujetos de la institución educativa si, como desarrollaremos más adelante, la sociedad le encomienda a la escuela ‘algo más’ que los objetivos de los programas neoliberales vigentes. Mientras tanto, nos encontramos con las palabras de MÉSZÁROS (2008, pág. 31) que expone sintéticamente lo desarrollado hasta este punto:

La educación institucionalizada... sirvió –como un todo- al propósito, no sólo de proveer los conocimientos y el personal necesario para la máquina productiva del capital en expansión, sino también para generar y transmitir un marco de valores que *legitima* los intereses dominantes, como si no pudiese haber ninguna alternativa a la gestión de la sociedad...

Es decir, desde este punto de vista, la escuela está abocada a la internalización de la legitimidad de los valores del capitalismo. Pero... ¿qué lugar queda para la producción de esos sujetos modernos de los que hablamos al comienzo de esta tesis? ¿Qué posibilidades existen de restaurar los ideales de la *paideia* cuando estamos subsumidos en el discurso neoliberal? ¿Han sido éstos totalmente aniquilados por la trituradora del sistema capitalista? ¿Vivimos en las aulas una sola realidad alienante o existen otras posibilidades? El presente estudio, en especial el trabajo de campo, intenta mostrar otras realidades posibles aunque muchas veces (des)veladas. No sólo asistimos a una escuela ‘constructora’ de subjetividades (la más de las veces, ‘ofertada’ por el sistema y ‘promocionada’ por los medios) sino que existen espacios de apertura que permiten ‘producir’ sujetos de un lenguaje y una sociedad que se nutre y recrea a partir de ellos. Como veremos, en el CENTES Nº 1, docentes y niños se erigen como sujetos educativos capaces de tomar la palabra y hacer suya la educación, en una trama institucional que se ofrecerá como oportunidad de que todos puedan (re)elaborar un lazo con esa modernidad que apuntaba a construir espacios donde

‘con-vivencia’ con los otros desde las singularidades posibles.



Pero antes de proseguir, queda pendiente responder a la segunda parte de la pregunta planteada: ¿qué poder o facultad tiene la escuela para ello? Evidentemente, tal como hemos mencionado ya en la introducción, existen temas como este, el del poder, que puntualmente, atraviesan el hecho educativo, por lo que re-aparece varias veces y remiten a distintas significaciones. Así pues, en esta parte de nuestro recorrido y a los fines de lo que pretendemos trabajar en este apartado, tomaremos dos acepciones que nos permitan entender cómo se articulan los sentidos y significados de dicho vocablo con la institución escolar y la sociedad en su conjunto, aún cuando ya hemos mencionado otras en capítulos anteriores. La primera de ellas, remite a la definición aportada por CASTORIADIS (1995) cuando expone que el poder explícito es “el garante instituido del monopolio de significaciones legítimas en la sociedad considerada”. En este sentido y retomando el proyecto que la modernidad tenía para la escuela que consistía en la formación para una ciudadanía que le permitiera al niño crecer y llegar a ser autónomo a partir del cultivo de la razón, la institución escolar se erige como el órgano capaz de dar legitimidad a determinados contenidos de esa herencia cultural, a ese recorte de conocimientos que la sociedad pretende perpetuar, estructurando a partir del ‘poder’ o ‘facultad’ que se le confiere, un sistema ‘legal’ de control que operará no sólo a nivel de ‘contención social’ de las distintas clases sociales (tal como se ha comentado anteriormente) sino como referente de significaciones¹²². Así pues, la institución escolar se ocupará de recuperar el significado y las implicaciones de la paideia griega, ocupandose de con-formar a la persona para que sea atravesado por aquellos valores culturales a través de procedimientos instituidos. Valores que el niño debe reconocer e investir(se), constituyéndose así como sujeto a la sociedad, y que son creados como “señales últimas e irreducibles de significación,

¹²² En el apartado “La escuela como dispositivo”, en el segundo punto de la acepción del vocablo ‘dispositivo’ propuesta por AGAMBEN, se retomará el concepto de poder —en este caso el de la escuela— como articulador de significaciones compartidas, dentro del marco del imaginario social instituyente.

polos de orientación del hacer y el representar social” (CASTORIADIS, 1995). Es a partir de entonces que puede comprenderse que la sociedad le otorgue cierto ‘poder o facultad’ a la escuela para la consecución de aquello que le fuera requerido.

Por otro lado, tomando la segunda acepción que se ha decidido trabajar para el concepto de poder, puede decirse que, “...a nivel muy general, el poder es cualquier relación social regulada por un intercambio desigual” (SOUSA SANTOS, 2003, pág. 303). Así pues, mientras la primera referencia permitía articular la estructuración de las relaciones sociales -de poder- entre la sociedad y la escuela, esta última, habilitará un espacio para pensar aquellos vínculos que se dan en el seno mismo de la institución escolar: el aula. Entonces, posando la mirada en ese entorno, puede volver a cuestionarse cuál es ese *poder* que se le otorga al docente, como representante del conjunto de significaciones instituidas comentadas en párrafos anteriores, “de ir a desempeñar algún cometido”, según planteaba la RAE. De aquí pueden analizarse dos elementos: por un lado, la definición plantea un movimiento (‘de ir a’) que ha de hacer el docente y por otro, el ‘cometido’ que se le encomienda en función del ejercicio del poder. Anteriormente se ha desarrollado qué es aquello que se le encarga, aunque muchas veces esto puede resultar confuso. El maestro no tiene por misión dar a conocer ‘las verdades’ científicas o ‘transmitir’ simplemente saberes ya consensuados (más allá de si eso fuera posible), sino que su empeño ha de ser poner los conocimientos en circulación, ya que de esa forma habilitará espacios para que los unos y los otros puedan entrar en juego con los objetos culturales de esta sociedad y ‘sujetarse’. Así pues, mientras en la escuela la verdad como creación, como conjunto de significantes socialmente validados, se erige en forma de norma¹²³, su búsqueda y recreación implica a todos los sujetos de la institución, y estructura relaciones entre ellos. En el caso particular del aula, se genera un orden, una relación desigual, a partir de ser el profesor quien tiene por meta “la exigencia de la verdad [...] El docente no es la verdad, dirige hacia ella o, más exactamente, permite que los alumnos la alcancen” (MEIRIEU, 2004, pág. 59). Y es allí donde puede apreciarse cómo entran en juego esas

¹²³ Según el Diccionario de MARÍA MOLINER, puede entenderse la norma como ‘Regla sobre la manera como se debe hacer o está establecido que se haga cierta cosa’. En puntos subsiguientes se desarrollará extensamente las implicancias que tiene la norma en la estructuración de la institución escolar.

facultades que estructuran *relaciones de poder* entre los sujetos dentro de la escuela, en busca de alcanzar aquella misión que le fuera encomendada a los adultos que se encuentran en una posición desigual (ellos ya conocen el camino para alcanzarlas, ya son parte) mientras que los sujetos bien-venidos, han de aprehenderlas para poder ser contados¹²⁴ en la sociedad que los acoge. Se trata de comprender que el acto del maestro consiste en algo más trascendente que la transmisión de información. Para explicarlo, RANCIÈRE (2003, pág. 6-7) recurrió a Jacotot y explicó su experiencia diciendo:

[Jacotot] ...sabía que el acto educativo consistía en explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo.

Y ello lo hizo, posicionándose como un docente sabedor que la práctica docente implica un posicionamiento singular frente al acto de educar. BÉGAUDEAU (2008) resume lo expuesto y conjuga los distintos conceptos hasta aquí trabajados planteando su función como maestro en los siguiente términos:

... El saber me consagra como maestro, ser maestro me da autoridad para enseñar, mi poder de maestro se basa en enseñar, pero ese doble magisterio no entraña que se aprenda algo de mí. Enseñando he aprendido que no estaba en absoluto claro que yo enseñara algo. Cruel decadencia. Soy rey, pero desnudo. Catedrático con pies de barro.

Una cita para pensar o para tomar a la luz de la epistemología de BACHELARD que promueve "...una pedagogía conquistadora, creadora, que rechace la reproducción, que busque las vías de una razón no razonable" (JEAN, 1989, pág. 19). Una cita que deja al descubierto la (necesaria) incompletud del maestro, indispensable para que circule el deseo de aprender y de enseñar en esa relación dialéctica que se establece pero, que como avanzamos en el apartado anterior, nunca es simétrica. Lo retomaremos en el siguiente capítulo cuando recortemos los sentidos que adquiere en este trabajo la posibilidad de erigirse como *sujeto de la educación*. Pero por lo que se hace indispensable resolver algunas cuestiones teóricas que se exponen en los apartados

¹²⁴ Retomamos los sentidos de "ser contados" por la sociedad que propusiera BELTRÁN LLAVADOR, F. (1998): "*La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública*", donde el autor se permite un juego semántico que invoca los distintos significados de la frase.

subsiguientes, para retomar luego esta cita que ‘remueve’ tantos conceptos... la más de las veces, anquilosados.

Retomando entonces los objetivos de la escuela, marcados a partir de la configuración de un sistema neoliberal, luego de analizar la misión que la sociedad le encomendara a la institución escolar y de haber desarrollado, desde algunas perspectivas, cómo se articulan las relaciones de poder que se establecen entre los distintos sujetos, quedaba pendiente ir ‘más allá’ para no caer en los formalismos de las narrativas vigentes, que suelen plantear ‘claros objetivos’ alienando a los maestros a distintos instrumentos como fichas, textos, currículas por objetivos, horarios, tiempos, etc. y enajenando su trabajo, cosificando no sólo al docente sino a todos los sujetos de la escuela y sus relaciones, las que cuantifica para ‘aprehenderlas’. Es entonces cuando surge la posibilidad de pensar en las *finalidades de la escuela* como ese horizonte hacia donde se orienta la institución, como aquello que le da sentido al camino y opera guía silenciosa, mientras a través de los *efectos* se muestra la senda recorrida, los lugares visitados, los tentadores paradores de los márgenes, las huellas que se dejan y aquellas que encuentran al pasar, pero que permiten, en definitiva, entender aquellos detalles que configuran al peregrino.

Evidentemente mucho ya se ha escrito en toda la literatura pedagógica sobre la finalidad de la escuela, aunque como resumen de lo mencionado puntualmente en este escrito y avanzando sobre los puntos subsiguientes, sirven las palabras de MEIRIEU (2001, pág. 30), quien comenta:

Educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace humanos.

Por todo ello, en estos momentos, el mismo autor nos invita a pensar la **educación como una praxis**, como **una acción que no tiene más finalidad que ella misma**, que no puede pensarse como una actividad que ‘producirá’ o alcanzará ‘ese objeto’ anhelado a partir de los medios técnicos, los saberes y las capacidades, entre otras, que entren en juego en la escuela para la obtención de ‘ese resultado’ buscado.

Se trata de una acción que se crea, se produce y se re-produce en el mismo acto de andar, de caminar hacia ese horizonte **que consiste en promover lo humano y construir la humanidad**¹²⁵.

Pero, ¿cómo encontrar el sentido de esa praxis?, ¿cómo trascender esos principios que, dirigiendo el quehacer escolar, permiten articular estas intenciones (generalmente ‘perseguidas’, no siempre conseguidas) con la práctica diaria del maestro? Revisando la historia puede apreciarse cómo los ideales modernos de una civilización europea ilustrada, fueron germen de la institución escolar del siglo XX aunque gradualmente cayendo hasta encuadrarse en la práctica o las demandas concretas del mercado, que termina dictando, la más de las veces, el ‘fin de la educación’. Evidentemente, este pasaje o transformación es fruto de la/s condición/es de posibilidad que tenga la misma de concretarse en cada contexto, en cada institución, a partir de cada maestro, en la particularidad de cada alumno. Para ello, el niño ha de aprehender aquello que la humanidad le im-pone como herencia para que él pueda ‘ser’, sumergirse en un mundo particular de significaciones, ya que aquello que ‘sabemos’ es lo que nos constituye, nos permite ‘mostrar-nos’, expresar-nos¹²⁶. Y será la escuela la que permita a cada ser humano, en primera instancia y en forma ‘organizada’, equiparse con esos conocimientos del pasado, para construir el presente y dis-poner-se hacia el futuro. Así pues, los maestros, por medio de un trabajo tenaz, minucioso y paciente han de formar a esa nueva persona para que sea capaz de utilizar aquellas nociones que le fueron legadas, para re-crear la sociedad en la que vive. Ideas, nociones, conceptos, teorías que trascienden lo específico (aunque hoy sólo parece posible educar en ‘competencias para’) permitiéndole aprender a pensar, para así sujetarse a la humanidad. En resumen, como dice WHITEHEAD (1957, pág. 30):

Lo que la educación debe impartir es un íntimo sentido del poder de las ideas, de la belleza de las ideas y de la estructuras de las ideas, junto con un cuerpo particular de conocimientos peculiarmente relacionados con la vida del ser a quien pertenece.

¹²⁵ Luego retomaremos algunos desarrollos del autor, ya que, a través de su obra, planteará la Educación como una actividad que se desarrolla entre la *praxis* y la *poiesis*. Compartimos con él ese punto de vista, aunque en este punto nos interesa rescatar aquello que tiene de praxis.

¹²⁶ En el punto IV.5. (El sujeto de la educación, pág. 134) se expondrá con mayor profundidad lo aquí anticipado.

Y de ello sólo puede dar cuenta la escuela, a partir de analizar sus efectos, las consecuencias de su tarea, las se-cuela-s de su quehacer y se evalúa su labor, ya que la finalidad de la educación que se posa sobre el horizonte de todo proyecto educativo opera como una utopía para la educación en general y la escuela en particular, tal como propone GALEANO¹²⁷. Por ello, para aprehender esa realidad de alguna manera, se ha de recurrir a reflexionar, profundizar y actuar sobre las consecuencias de su acción, de esa praxis antes comentada. Con el fin de avanzar sobre lo expuesto, se retomarán dos acepciones que presenta MARÍA MOLINER¹²⁸ para el término *efecto*, en las que plantea:

- Una primera acepción que expone en términos de posibilidad de “*Ser --, con respecto a una cosa, otra -- causada por ella*”: en este sentido, puede decirse que la escuela es efecto de la sociedad, es decir, del entrecruzamiento de referencias históricas, contextos particulares y significaciones compartidas, tal como se ha descrito anteriormente.
- Mientras que, el segundo sentido rescatado está en función de la “*Situación o cambio a que se llega o que se produce, con o sin intención, con cierta acción*”. En este punto es necesario detenerse y re-pensar que, si bien uno plantea las metas de la educación, sus efectos no siempre son los deseados (a pesar de las intenciones, sean éstas conscientes o no).

En este sentido, BOUDON (1980) introdujo el término de *efectos perversos* para dar cuenta de aquellas consecuencias sociales inesperadas, no-deseadas, imprevistas, que implicaban la articulación de un orden social determinado. De esta manera, teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta aquí, puede plantearse que si bien el proyecto moderno propone una escuela encargada de transmitir los ideales, por ejemplo, de igualdad y justicia, a partir del cultivo de la razón y la ciencia, para el progresivo logro de un sujeto autónomo y libre, hoy la organización escolar debe luchar para no

¹²⁷ Comenta EDUARDO GALEANO en una entrevista para la revista italiana *Una Città*, en 2006, que para él la utopía “está en el horizonte... Me acerco dos pasos y ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos, y el horizonte se desplaza diez pasos más allá. A pesar de que camine, no la alcanzaré nunca. ¿Para qué sirve la utopía? Sirve para esto: para caminar”.

¹²⁸ Las demás definiciones aportadas por MARÍA MOLINER están articuladas en clave ‘personal’ por lo que resulta innecesario en este contexto, extrapolarlas al nivel institucional.

terminar siendo un elemento reproductor de procesos de exclusión y desigualdad de la comunidad en la cual se encuentra inserta. Es en este sentido en que puede decirse que se sabe más de la escuela a partir de los efectos de la escuela que de sus metas.

Por otro lado, dentro del marco de ciertos discursos que articulan la sociedad en su conjunto, tal como se ha expuesto al principio de este punto, posiblemente la escuela opere, de alguna manera, logrando el efecto deseado por determinadas estructuras de poder.

Es por todo lo expuesto que muchas teorías exigen hoy un cambio de posición respecto al orden moral, teniendo que responder a una ética de las consecuencias (de los efectos producidos por el acto) y no de las intenciones (que son a priori).

En síntesis, descartada la idea de hablar del objeto de la escuela y habiendo expuesto la necesidad de trabajar sobre los efectos de la misma en su discurrir hacia el horizonte que conforman las finalidades que la orientan, resulta necesario ahora profundizar sobre la organización escolar a partir de las contradicciones planteadas por las múltiples metas que se propone, encontrando distintos caminos, dependiendo de las particularidades de cada una, para construir un modelo más o menos democrático que permita articularlas. Ello se convertirá en un proceso constitutivo y constituyente tanto de la institución como de las personas 'sujetas' (de alguna forma) a ella, tal como se describirá en los acápites siguientes tendientes a 'mostrar' aquello que propone el título de este trabajo: los efectos de la institución escolar en la estructuración del sujeto.

ii. De la escolarización obligatoria a la oportunidad escolar

Sólo la educación (paideia) de los ciudadanos como tales puede dar contenido verdadero y auténtico al 'espacio público'.

Cornelius Castoriadis,
Los Dominios del Hombre:
las Encrucijadas del Laberinto

Antes de definir y explorar la escolarización obligatoria, se hace imprescindible pensar qué objetivo tiene 'esa escolaridad', desde cuándo está establecida, y en respuesta a por qué se 'naturalizó'¹²⁹ la escuela en la sociedad capitalista 'desarrollada', además de analizar qué representa dicho concepto para cada uno de los agentes involucrado.

Para ello, es menester retomar un tema ya anticipado en el Marco histórico-social de esta tesis sobre cómo la sociedad actual, cuya estructura encuentra sus orígenes en la Modernidad y reconoce en la Revolución Francesa los valores actuales que fundamentalmente los modos de relacionar(nos) con lo público (por lo menos, teóricamente), valora y 'recorta' los conocimientos que 'deben' ser transmitidos de una generación a otra. Así pues, por un lado es necesario entender **qué elementos** culturales son transmitidos y por otro lado, **su función y funcionalidad**, lo que determinará, de alguna manera, **su valor**.

Con respecto al bagaje cultural que la sociedad lega a sus 'recién llegados', ha de hacerse una puntualización ya que, para la 'cultura contemporánea', a diferencia de lo que venía pasando hasta entonces, el mismo no es 'fruto del trabajo' del artista-artesano-trabajador¹³⁰, sino que un 'bien social' desprovisto de la carga subjetiva del creador. En este sentido, CASTORIADIS¹³¹ plantea cómo se produce una clara escisión entre la pertenencia de un autor-artista a un contexto concreto y la colectividad que

¹²⁹ La escuela se vuelve 'natural' pero lo apropiado es decir que se 'instituye', constituyéndose así como una institución dotada de normas que regulan su funcionamiento. Este proceso se da en un momento determinado de la historia, en un contexto puntual, en respuesta a procesos sociales que escuetamente hemos resumido en el trabajo.

¹³⁰ Retomaremos esta posibilidad en relación a la labor docente en el próximo punto, acercándonos a la propuesta de SENNETT (2009), en su libro "*El artesano*".

¹³¹ El autor desarrolla ampliamente este planteo en el texto "Transformación Social y Creación Cultural".

habita y recibe su obra. Esto es de vital importancia cuando se está tratando de entender cómo la escuela introduce a los sujetos en la cultura, o sea, cómo participa en 'su' proceso de socialización (entendido éste como aquel que incumbe tanto al sujeto como a la sociedad). Así pues, con el desarrollo social del sistema capitalista después del siglo XIX, la burguesía se encarga de establecer un 'arte culto', al cual accede determinado estamento social, quedando el 'pueblo' relegado a formas de expresión más 'rudimentarias'. Claro que ello no implica que dichas clases sociales carecieran de cultura, sino que aquella 'valorada', era la que pertenecía a determinados espacios 'sabios'. Se entiende que, a su vez, serán las clases dominantes, las que ya se erigían como 'poseedoras' del conocimiento, las que se instituyen como 'autorizadas' para administrarlo y mantenerlo lejos de 'aquellos', de 'los otros'.

Por otro lado, ha de considerarse paralelamente, que la escuela, como tal, no es un invento de esos entonces sino que, ya en 1536, CALVINO funda la institución escolar con carácter gratuito y obligatorio, con la finalidad de alcanzar dos objetivos: enseñar a leer, escribir y contar a los niños, así como instruirlos en los deberes de la religión protestante. Mientras tanto, las escuelas parroquiales, de corte cristiana, ofertan la lectura como una herramienta dirigida fundamentalmente a aumentar la capacidad de los fieles para seguir los ritos religiosos. Para entender la función social que le era encomendada a la institución escolar, es apropiado rescatar un documento del Consejo de la ciudad de Ruan (Francia) del año 1543, donde se expone los fines que persigue la escolarización de la niñez desamparada. Según ello, la escuela está destinada a:

...Enderezar y conducir a los niños desde su tierna infancia a las buenas costumbres, a saber leer y escribir, y para que por este medio sean antes más agradablemente recibidos para servir, ... tanto niños como niñas, a partir de los cinco años... (QUERRIEN, 1980:23).

A partir de allí, es interesante reflexionar sobre cómo se funden los fines de la escuela de JUAN BAUTISTA DE LA SALLE (fundador del movimiento de las escuelas cristianas de los Hermanos) con los intereses de la escuela protestante, que ya apuntaba a relacionar la instrucción con los medios de producción. Desde ese entonces hasta principios del siglo XIX, se desarrollarán distintos métodos, como el de la enseñanza mutua o el de la enseñanza simultánea, que irán centrándose básicamente buscar las

mejores formas instruir y mantener un determinado control social, reduciendo al máximo los costos de esta empresa. Y todas las innovaciones que se realizan para tal fin en las escuelas de la caridad (espacios destinados a la gente indigente), consiguen atraer la atención de los hijos de burgueses y artesanos, que encuentran en dichos entornos diversas enseñanzas dispersas hasta entonces y nuevos métodos pedagógicos.

A partir de la Revolución Francesa, las escuelas se encuentran atadas a todo un movimiento social, político e ideológico que determinará su nueva función en la sociedad a partir del interjuego planteado por los distintos espacios hegemónicos de esos momentos. Por un lado, puede encontrarse en el Informe sobre la Administración de los Socorros (1802), cómo el Consejo General de Hospicios describe la misión de la escuela, cuando dice:

Para hacer un verdadero programa de actuación es necesario considerar al pobre en todas las circunstancias de su vida... Pronto se percibe que la más urgente de todas las necesidades es la educación... El pobre debe primeramente saber leer, escribir y contar, sin lo cual cae en la dependencia más funesta, la de los truhanes. En segundo lugar debe estar penetrado por las ideas religiosas ya que es la mejor forma que pueda aprender las ideas de moral y de orden. Y en tercer lugar, debe amar el trabajo... sin lo cual queda expuesto a los vicios, a todos los crímenes que arrastra la ociosidad. (QUERRIEN, 1980, pág. 29)

A su vez, con el auge de la Revolución Industrial, la escuela era un elemento 'a discutir'. Por un lado, preparaba futuros trabajadores 'más capacitados' con mayores posibilidades de insertarse en variadas labores por más tiempo. Surge ello frente al hecho de que cuando se empleaba a niños, se reducían costes pero no resultaba una buena inversión a largo plazo, teniendo en cuenta que los mismos, de adultos, por un lado, verían mermadas sus capacidades físicas y por otro lado, no tenían elementos suficientes para adaptarse a los cambios tecnológicos del momento. Pero aún así, la escolarización era considerada algo peligroso, ya que permitía acceder a una capacidad de pensamiento que podía volverse en contra de los intereses dominantes. De hecho, tal como comenta CIPOLLA (1970, págs. 80-81), no sólo surgía "...el temor a una incómoda escasez de trabajadores manuales y serviles..." sino que también, la aparición de *libros sediciosos* también era un problema ya que representaban una

pérdida del carácter religioso que tenían anteriormente, a favor de un contenido político y social. De hecho, tal como comenta el autor, Inglaterra pagó cara su decisión de no avanzar sobre la escolarización obligatoria que se estaba desarrollando en otros países centro-europeos como Francia, Suiza, Holanda y Alemania, aún cuando fue el primer país en industrializarse. La resistencia a la intervención del Estado y los intereses egoístas que se oponían a la intervención universal, retrasaron las reformas educativas necesarias para mantener el buen nivel que tenían antes de 1760 (CIPOLLA, 1979, págs. 84-85).

Pero aún así, empujados por los anhelos de la Ilustración y por los 'nuevos' criterios sociales que trae la burguesía ascendente, surge la escolaridad obligatoria para todos los niños como una herramienta de control social, que utilizará la red de escuelas existente¹³². Así pues, a partir de la eficacia del sistema implantado por las escuelas de la caridad que ejercían controles sobre las familias a fin de asegurarse la escolarización de los niños, aparece la obligatoriedad marcada por el Estado, quien sólo permitirá que trabajen aquellos niños que posean certificados de estudios, instaurándose ello en Alemania en 1819, en Inglaterra en 1825 y en Francia en 1843. Este sistema no sólo es apoyado por los entornos ilustrados sino por los mismos patrones, que ven en el tiempo de escolarización, una posibilidad de apartar a los menores de las asambleas obreras.

Cabe señalar que, cuando los ideales revolucionarios de esa época encuentran el respaldo de la estructura de poder, se replantean los objetivos de la educación vigente orientada fundamentalmente hacia fines religiosos, y se instaura la necesidad de hacer conocer en primer lugar, las nuevas leyes que trae consigo el nuevo ordenamiento político y en segundo lugar, hacer conocer la lengua en que las mismas están escritas. Por ello, surge entonces la necesidad de formar ciudadanos capaces de leer, escribir y contar para que, en primera instancia, puedan responder por sí mismos al nuevo orden establecido. Así puede entenderse que la escolaridad obligatoria represente una conquista social, ya que pretende dotar al sujeto de aquellos elementos necesarios

¹³² Este dato no es menor, especialmente para España, ya que es considerado 'país europeo de la periferia' según el estudio estadístico de CIPOLLA (1970) y donde esa red 'educativa' está, mayormente en manos de la Iglesia Católica.

para hacer uso de su libertad dentro de las normas sociales establecidas. Y en este sentido, aún cuando en muchos países desarrollados el sistema está implantado y puede trabajarse para mejorarlo, en muchos otros, dicho derecho puede considerarse como una deuda pendiente de la humanidad en su conjunto, ya que todavía hoy existen niños que se encuentran sumergidos en sistemas de explotación tan crudos como los existentes hace más de 200 años.

Pero retomando el desarrollo de la escuela hacia finales del siglo XIX, puede hallarse, tal como hemos dicho, la promoción del ‘derecho a la educación para todos los ciudadanos’, aunque evidentemente, habrá que detenerse a analizar qué conocimiento se pondrá ‘en juego’ y cómo se jugará la distribución del mismo más allá de las intenciones *a priori* que se puede pretender con la escolarización obligatoria. Lo que es innegable, es la responsabilidad del Estado en su consecución.

Todo lo expuesto hasta aquí tendrá claras consecuencias tanto en el surgimiento de la institución educativa con el ‘formato’ actual como en la configuración de una nueva ‘categoría social’: la del alumno¹³³, la cual se describe en los párrafos posteriores de este mismo apartado.

En relación al formato y su posición dentro de la dinámica social, puede comenzarse comprendiendo la definición propuesta por BELTRÁN LLAVADOR (2010, pág. 20) para definir el conocimiento, lo cual hace diciendo que el mismo es “*un conjunto de prácticas sociales cuya circulación restringida hace posible la apropiación diferencial...*”. Puede entenderse entonces, cómo y por qué la escuela se transforma en “*...es un distribuidor de conocimiento, más que un fabricante del mismo, y esto supone la existencia de puntos de referencia situados fuera de ella respecto a los temas que enseña*” (STENHOUSE, 2003, pág. 36). Y aunque la extensión de la escolarización a todos los menores es uno de los hitos del siglo XX en determinados países de la orbe, contribuyendo al acercamiento de las masas a la cultura y al saber pretendidamente universal, produce también efectos no ‘planificados’ o ‘idealmente no deseados’ sobre

¹³³ Evidentemente, de acuerdo a lo detallado en el capítulo anterior y relacionándolo con los párrafos siguiente, no debemos confundir las categorías de niño y alumno, aunque muchas veces, se remiten como sinónimos en tanto en textos legales como en muchos escritos pedagógicos.

los agentes de la educación¹³⁴. Así pues, si se enlaza el tema de la escolarización obligatoria con los cambios acaecidos en la estructura productiva de esta sociedad capitalista, puede apreciarse cómo los docentes que aún siendo productores de conocimientos y creadores de culturas (la más típica, es la cultura escolar que ellos mismos encarnan) se encuentran expropiados de su producción¹³⁵ que el sistema, por medio de los grupos de referencia social –ya sean las editoriales-, o las universidades, u otras instituciones- les devuelven como mercancías ‘con-formadas’ y puestas en circulación. Es entonces cuando los maestros pierden autonomía como artífices de su propia práctica y del currículum con el que trabajarán, quedando alienados, ambos, a los ‘valores’¹³⁶ del mercado.

Se asiste entonces, al hecho de ver que ni el maestro es dueño de su propio producción cultural ni el niño puede ser re-creado desde su singularidad, ya que la escolaridad obligatoria no asegura el libre acceso a ‘todas’ las dimensiones culturales, ni la posibilidad de aprehenderlos, ya que los contenidos que ‘enseña’ el docente y los que ‘recibe’ el niño, no le son propios, ni a unos, ni a otros, sino que están dirigidos por los intereses de los grupos que pronuncian la política dominante. Es entonces cuando se cuestiona la escolarización obligatoria así planteada desde el sistema, ya que no está claro a qué objetivos responde ni cuál es la ganancia que se esconde tras el discurso moderno de la igualdad que se articula en la consabida “Educación para Todos” que hoy acampa en la narrativa vigente y que se encuentra validada ‘naturalmente’ por las ‘buenas intenciones’ que pretende recoger. Procuramos en este trabajo con-mover aquello que subyace al discurso de la Educación Inclusiva como (pre)supuesto que aseguraría la igualdad de oportunidades para la apropiación de los bienes culturales ‘disponibles’.

¹³⁴ Tal vez, podría pensarse que se trata también, de (otros) efectos perversos, como mencionábamos en el apartado anterior.

¹³⁵ Es importante mencionar que esta investigación pretende respetar la labor de docentes y no hacer de ello un producto científico. Ello sumado al nuevo abordaje que se imprime para un viejo objeto, el vínculo social, se presenta como una invitación para que cada maestro o agente de la educación pueda re-pensar su propia práctica, utilizando tanto los métodos aquí empleados, como cualquier otro que pueda surgir en los espacios particulares de cada uno y de la institución donde se inserta su práctica.

¹³⁶ La referencia aquí es tanto a los valores de orden moral como aquellos elementos ‘valiosos’ o así considerados, ya sean concretos, intelectuales o emocionales.

Lo que se cuestiona entonces aquí es la distribución que se hace desde la escolaridad obligatoria porque se sabe que no todo es educable¹³⁷ ni todo es aprehensible, pero el tema es ver si esta disposición parte como referencia de las estructuras del poder o como apreciación y comprensión de las particularidades de las instituciones y la subjetiva capacidad de cada niño de querer y poder ser educado.

En este sentido es imprescindible ‘ubicar’ los alcances y fundamentalmente, los efectos de prácticas que instrumenten la escolarización obligatoria como derecho y como deber, articulando el ideal moderno de la igualdad de la Revolución Francesa. En este sentido, y retomando el tema de la homogenización pretendida por la educación y la construcción del sujeto (en función de una alteridad que lo constituya), es interesante rescatar las palabras de BELTRÁN LLAVADOR (2010, pág. 159) cuando comenta:

Los beneficios de la educación son individuales y sociales. Los individuales tienen que ver, precisamente, con hacer que todas las personas se sitúen en posiciones de igualdad para abordar los diferentes ámbitos de la vida (social, política, económica, afectiva, etc.). Los sociales se refieren a posibilitar, satisfechas las necesidades básicas, niveles de bienestar para todos, progresivamente mayores. La relación entre ellos es compleja; causal, pero no recíproca.

Desde esta perspectiva y tal como se ha comentado anteriormente, prácticas educativas que pretendan por ejemplo, igualdad en la enseñanza para todos, no hacen más que acrecentar las diferencias sociales y la exclusión. Sin embargo, prácticas diferenciales que apunten a construir la subjetividad de cada uno a partir de un reconocimiento de la alteridad como algo que ‘me pertenece’ (en la cual cada uno está ‘envuelto’), permiten una mayor articulación de todos los sujetos a la sociedad para desde allí, poder construir una democracia radical (en términos de CASTORIADIS, 1995) que habilite a todos actuar como ciudadanos autónomos. Ya no se trata de ‘ser’ humanos ni sujetos de derecho sino alcanzar la posibilidad de alzar la voz y participar de los espacios públicos, de ‘jugar’ en los espacios donde se dirimen las tensiones que regulan el poder del Estado, en alcanzar la emancipación.

En este trabajo hablamos de ‘una’ escuela (el CENTES N°1) pero ello no implica que lo aquí escrito sólo pueda leerse ‘desde allí’ sino que la propuesta pasa por

¹³⁷ Avanzaremos sobre este particular en el apartado siguiente.

atravesar cada institución en particular a partir de significantes aquí expuestos, en tanto todas tienen algo de singular (más allá de las que 'ya' son definidas como 'especiales' desde la propia estructura del sistema educativo). Sin embargo, podríamos acercarnos a una lectura de los planteos desarrollados, que nos permita analizar cómo dichos centros intentan subvertir ese cómodo 'impracticable social' que reza que la escuela no es para todos, procurando generar espacios educativos capaces de atender a la particularidad de determinados colectivos y a la singularidad de los sujetos. Así pues, con docentes comprometidos con su tarea y aceptando 'ese núcleo de imposibilidad' que todo acto educativo tiene, trabajan con ello y con 'ellos' para promover una sociedad más inclusiva¹³⁸, donde cada uno pueda encontrar 'un lugar' desde donde ser. Es entonces cuando ese imposible se convierte en un elemento que le permite comprender al maestro que no todo es posible¹³⁹, para que desde allí, pueda surgir la diferencia, ese espacio donde algo falta, donde aparece un enigma que lo invita a trabajar para ayudar al niño a construir desde sus propias posibilidades, desde la subjetividad (tanto del niño como del maestro).

Y es en este punto, donde justamente se vincula el planteo expuesto con la segunda consecuencia de la introducción de la escolarización obligatoria en nuestra sociedad: la configuración de una nueva categoría social, la del 'alumno'¹⁴⁰, la que en un estado occidental y desarrollado, estructura una forma de ser/estar en la sociedad.

Así pues, cuando se escucha referencias en los distintos medios de comunicación sobre el 'alumno' o el 'niño', suele creerse que se comprende plenamente 'todo' lo que se está diciendo. De la misma manera, si se lee un artículo que habla del 'sujeto de la educación', el lector suele remitirse automáticamente al significante que tiene en mente, aquel que es 'común'-mente utilizado y así re-llena la frase dándole sentido.

¹³⁸ Remitimos a este término por la tradición que él mismo tiene dentro de la cultura educativa española, aunque más adelante, intentaremos profundizar sobre el alcance de sus significados y sus sentidos.

¹³⁹ Dos apartados más adelante, retomaremos esta cuestión a partir de plantearnos que 'no todo es educable', ya que tal como mencionamos en el anteriormente, la niñez se construye sobre un enigma, sobre una alteridad que nos sitúa a nosotros, en tanto adultos con roles diferenciados, en posiciones promotoras de esa producción que implica 'hacer los niños'.

¹⁴⁰ En el próximo capítulo, nos extenderemos sobre la configuración del *alumno* como *sujeto de la educación*, pero es menester, en este punto, introducir el tema como un claro efecto de la extensión de la escolarización obligatoria.

Por otro lado, en nuestra comunidad, suele leerse o escribirse sobre el niño, el menor y el infante, entendiéndolos como sinónimos. Pero ello es un error, debido a que no existe 'una' niñez o 'una' infancia que pueda ser cosificada tal como ya expusimos anteriormente, así como tampoco puede encontrarse 'ese' alumno que opere como 'modelo' para que sobre él pueda volcarse 'el cuerpo teórico de la educación' ya que éste debería contener todos esos seres humanos de corta edad, que insertos en distintos contextos, son conformados por éstos, así como por las particularidades de sus entornos más cercanos, los cuales son catalizados por cada uno en forma singular. Y ello es imposible, aún cuando determinadas áreas de las ciencias, enmarcadas en determinados paradigmas positivistas, lo estimen plausible.

Por ello, se ha de ser cuidadoso para no dar por sentado aquello que se supone 'dicho', y no caer en los sentidos que la narrativa vigente en la escuela, estructurada desde lo que el discurso dominante 'nos dice'. Se ha de ser flexible y permeable a escuchar la palabra del niño en su singularidad y formular estrategias para vincularse con él, con su particularidad, sin perder de vista aquello que se le ha encomendado al docente. Pero si se realiza un análisis desde el discurso hegemónico, aquel que es impuesto aunque también, muchas veces, consensuado, el niño que se encuentra entre los 3 y los 16 años, pasa a ser 'un alumno', ya que 'naturalmente' *debe* estar escolarizado. Es entonces cuando se establece la categoría de 'alumno', casi sobrepuesta a la de 'niño', desde donde el discurso trabajará *para* que ellos lleguen a ser aquello que los adultos han planificado¹⁴¹ que sean. Y así pues, se pierde de vista al niño particular, se obvia la posibilidad de pensar-los como 'otra forma de *ser*' y los menores quedan aglutinados en un rango construido en oposición a la 'adulterez', y que se caracteriza por contener a esa 'masa' de pequeños incompletos, 'en formación', a los que se identifica como 'proyectos' de 'futuros adultos'.

De esta manera, la narrativa dominante, restringe la realidad, dotando a las palabras de aquellos significantes que le interesa rescatar y hoy el 'alumno' suele ser una categoría social que responde una construcción simbólica inventada por los

¹⁴¹ Aquí se utiliza esta palabra en lugar de 'deseado' porque se intenta remarcar la *impronta negativa* que tiene todo aquello que no provenga de lo 'planificado', al igual que aquello que nuevo que se presenta en la ejecución de un plan previamente diseñado.

adultos, en la cual “nos representamos a los menores de corta edad escolarizados” (GIMENO SACRISTÁN, 2003, pág. 13). Pero se ha de entender que este fenómeno es algo ‘relativo’ al contexto y a las condiciones en la que ‘cada infante’ se desarrolla, por lo cual, GIMENO (2003) puntualiza:

...Ser alumno es una circunstancia de la infancia, una forma de vivirla en unas determinadas sociedades. Disponer de esa condición no es algo universal, puesto que todos los niños no están escolarizados, ni lo están en igual medida, ni en una escolaridad semejante desde el punto de vista cualitativo. Todos los alumnos pequeños son niños, pero no todos los niños son alumnos. (pág. 125).

Pero aún así, sabiendo que dicha categorización depende de la coyuntura social, suele tomarse como sinónimo de niño, ‘recortando’ el mundo y restringiendo las posibilidades de los sujetos a aquellas que se presentan como ‘comunes’, ‘normales’ o ‘cotidianas’. Quedan así exentas las autoridades vigentes que dejan huella, por ejemplo, en las leyes de educación, de pensar otras narrativas y discursos que incluyan ‘otras infancias’ y ‘otros niños’. Y ello parece generalizarse, calar hondo en todos y cada uno de los participantes de la comunidad educativa.

Sin embargo, también es importante destacar, que no sólo aquellos ‘otros’ que no entran en dicha categoría se ven afectados, sino que al ser éste un mecanismo de segmentación y objetivación de la realidad, quedan atrapados ‘dentro’, aquellos niños que son construidos como objetos de un orden social determinado, que han de cumplir una función establecida, *sobre* quienes los adultos piensan y *para* los cuales, la sociedad planifica y trabaja. Así pues, los menores pasan a constituir un mundo opuesto al de los adultos, desde donde ‘son dichos’ por éstos aunque ‘no contados’¹⁴², lo que les imposibilita ‘ser’ ya que no pueden hacer valer su ‘palabra’ y consecuentemente, convertirse en ‘sujetos’. Son niños que en función de su edad, deben estar escolarizados, y por ende, pasan a ser ‘alumnos’. A partir de entonces, será la sociedad, por medio de la escuela, la que les marcará ‘su manera de ser’ en esta etapa, para que se adecuen a las formas que el mismo sistema educativo establece y de acuerdo a las necesidades y prioridades determinadas desde el poder vigente. Así

¹⁴² Me permito rescatar el juego de palabras que propone BELTRÁN LLAVADOR (1998), donde desliza el discurso por los distintos significados que puede convocar la idea de conformarse como ‘sujetos contados y que cuentan’.

pues, si se piensa la realidad social desde esta perspectiva, sólo le cabe al niño la posibilidad de 'ser alumno' en tanto lo es como 'objeto' de una categoría, perdiendo toda posibilidad de encontrar las vías para la construcción de sí mismo como 'sujeto de/a la educación', junto a 'los otros', para conformarse como ciudadano. Es decir, la reducción de del campo de la educación a la conformación de objetos, taxonomías y categorías, ha promovido la construcción de un discurso que se aleja de la posibilidad de acceder a la singularidad de cada niño, a ese enigma con el que se acerca a la escuela, a esos tiempos particulares. Trabajar en la tensión que implica la particular forma de re-unir lo singular y lo universal, impone una incertidumbre que este mundo de certezas controladas, medidas y evaluadas no se permite.

Resumiendo, se puede decir que dentro de este discurso, ser alumno equivale a ser niño, o menor y dentro de 'nuestra sociedad', dichas palabras se convierten en sinónimos al ser conceptos que han sido construidos en la Modernidad que nos envuelve. Son categorías pensadas en un intento de 'síntesis' y desde donde se significa parte del mundo que nos rodea. Pero en este trabajo, a partir del extenso desarrollo realizado anteriormente sobre el sujeto, se destaca que hablar 'en general' de alumno, es sólo un 'intento' de reducir el escenario de trabajo, porque ni el concepto de 'infancia' puede contener todas las realidades posibles, ni la palabra 'menor' puede aglutinar todas las formas de vivir esa infancia, así como tampoco la idea del 'alumno' da cuenta del tránsito que cada uno realiza desde su subjetividad y en su particularidad, por la institución escolar. Debe considerarse que son nociones que remiten a categorías heterogéneas, que se configuran más como coordenadas desde donde poder encontrar las vivencias subjetivas de cada ser, en relación a su propia existencia y a las circunstancias sociales en las cuales se encuentra cada uno sumergido. Son palabras que en tanto 'doten de sentido' las experiencias particulares, permitirán dar cuenta de la 'forma de ser' de cada niño, y por lo tanto, desde esta perspectiva, le permitirán a cada uno construirse como 'sujeto'. Así pues, queda claro los distintos matices que se tienen en cuenta cuando se menciona al 'alumno' en el presente trabajo y el sentido que se le otorga a esa 'oportunidad' de ser 'a-lumno'.

Hasta aquí entonces, hemos visto cómo se articulan algunos discursos armando,

si puede decirse, “la escuela de nuestro tiempo” alumbrando un nuevo sujeto escolar. Sin embargo, como hemos mencionado ya en el final del punto anterior, la paradoja sobre la que se fundamenta la razón de su institución en general (aunque nos interesa especialmente pensarla en el marco de esta sociedad neoliberal), decanta en organizaciones que dan cuerpo a las escuelas, tramitando los sentidos de las significaciones que se encumbran de una forma determinada. Son sentidos que se plasman en palabras, silencios, hechos y des-hechos, entre otros. Son narrativas que escriben cada escuela. Es lo que BELTRÁN LLAVADOR (2003) denomina ‘organización escolar’ definida a partir de sus reglas y efectos, las que se plasman en forma de *relatos metafóricos* que articulan los significantes de la técnica, la autoridad, la calidad educativa, los modos de producción de riqueza, los ideales, etc. Como explica el autor, se trata de “relatos que circulan” y que si bien instauran registros de un orden, a través de las grietas del discurso instauran la particularidad que atañe a cada escuela. Sin embargo, están sometidas también a su redefinición en función de “las transformaciones que sufren los procesos de producción y circulación de mercancías y, por extensión, el mundo del trabajo; cada formato organizativo es la resultante de las diferentes formas de asociar proceso de trabajo y fuerza de trabajo”.

En definitiva, nos disponemos entonces a intentar aprehender la institución escolar desde un marco epistemológico que nos permita dar cuenta de las relaciones que allí se establecen, a partir de una configuración que no la conceptualice como objeto ‘en sí’, sino como un elemento que da cuenta de la red de significantes que la conforman. Por eso nuestra propuesta es abordarla como un ‘dispositivo’ en los términos de FOUCAULT, DELEUZE y AGAMBEM, quienes a través de sus teorizaciones nos darán la oportunidad de pensar, desde allí, la conformación de los sujetos que ello posibilita.

iii. La escuela como dispositivo

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan.

Michael Foucault,
Saber y Verdad

Al tratar de definir la escuela para poder, desde allí, trabajar y pensar su relación con la construcción del sujeto, uno se encuentra con distintas lecturas que han tratado de 'dar cuenta' de lo que, para cada una, significaba dicho concepto donándole 'una razón' a la institución que pretende nombrar.

Por ello, luego de investigar distintas acepciones, se ha tomado como primera referencia la idea que recoge a **la escuela como un constructo** que cobra sentido dependiendo de cada contexto social, remitiendo al lector, al proceso continuo de producción de los sujetos, de la institución educativa en sí y de todos aquellos elementos con los cuales se ordena (o no) lo escolar. Así pues, una escuela ha de analizarse desde su dinámica posibilidad de ser y si se intenta cosificarla para aprehenderla, perderá una de sus principales características, su vitalidad, su 'ser siendo'.

Pero entonces se plantea una gran dificultad: ¿cómo hablar de la escuela sin cosificarla, sin detenerla en un lugar y momento dado? Será AGAMBEN (2007), quien apunta una respuesta posible, permitiendo articular las distintas acepciones que se trabajan en este escrito y que fundamentan la visión estudiada. Él retoma a FOUCAULT cuando éste define los dispositivos como:

...Un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en síntesis, tanto lo dicho cuanto no dicho, he aquí los elementos del dispositivo ... es la red que puede

establecerse entre esos elementos ... entre dichos elementos –discursivos y no discursivos- existe algo así como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden también ellos ser muy diferentes (FOUCAULT, 1983, pág. 184).

A partir de ello, AGAMBEM extrae tres puntos que sintetizan los ejes principales que permiten definir qué es un dispositivo, y por ende posibilitan la comprensión de la escuela como tal, de forma de acercarnos a la propuesta del título de este apartado.

Dichas cuestiones son:

- 1.) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo tiempo: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre los elementos.
- 2.) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- 3.) Es algo general, un *reseau*, una ‘red’, porque incluye en sí la episteme, que es para FOUCAULT, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico.” (AGAMBEN, 2007).

A partir de esta definición, se abre la posibilidad de pensar la escuela desde otro lugar, analizar algunas de sus dimensiones, ‘comprender’ su dinámica y así, con-versar con sus actores en un proceso constituyente tanto de la institución como de los sujetos (a la misma). Es entonces cuando el vocablo se presenta como una oportunidad para aportar significados, para debatirlos y reflexionar, todo ello sin necesidad de atrapar la realidad en un término que se exponga como un concepto cerrado que se ha de delimitar sino habilitando caminos para pensar(nos).

Así pues, en primer lugar, se hace menester recortar algunas nociones o elementos que atraviesan la escuela y que se instituyen como puntos de anclaje de *esa red o dispositivo* que definen la escuela en función de la primera acepción mencionada. Para ello, se partirá de la metáfora que el BELTRÁN LLAVADOR ofrece en varios de sus textos y seminarios (2009-2010), comparando la institución con un tapiz o entramado particular, delimitado por unos ‘bordes’, en tanto espacios de probabilidad, y que toma forma (o sea, se con-forma) a partir de la urdimbre o trama (en este caso, las normas) que se ofrece como base constitutiva para que las fibras, desde su particular textura y color impriman al tapiz una determinada personalidad, mientras éste, les ofrece un ‘lugar’ y un ‘sentido’ para ‘ser’ desde sí y en relación con las demás. Y es entonces

cuando puede entenderse cómo el sujeto (cuya alusión en la metáfora planteada estaría representado por esa hebra 'especial' que es atada y, a su vez, determina el color y la textura del conjunto) está prendido a y por la trama. Pero también cobra un papel fundamental la urdimbre que, a partir de lazos y sus nudos, habilita espacios para enlazar la fibra, permitiendo que la tela 'tome cuerpo'. Todo ello sin olvidar la idea o pre-concepción que se tiene del tapiz y que irá cobrando sentido a partir de la labor del artesano. En definitiva, puede decirse que:

...La institución escolar nos procura un discurso, la in-corporación a la textura. Permite pasar a formar parte de otro cuerpo o también reconocer en el otro parte de mi cuerpo; ...[permite] darnos posibilidades de recrear aquello que nos ha constituido (BELTRÁN LLAVADOR, 2007).

Esto es de vital importancia, si se entiende que es justamente en esos espacios, a partir de esos vacíos entre las urdimbres, donde tienen lugar los procesos de subjetivación y por ende, se construye el vínculo educativo.

Pero, ¿por qué trazar esta metáfora para entender la escuela? Porque si se retoma la primera definición de AGAMBEN, puede plantearse un paralelismo entre esa *red que se establece entre los elementos* y la escuela, a partir de pensar ésta última no sólo como aquella estructura edilicia que aloja educandos sino como un complejo entramado cuya urdimbre la constituye diversos elementos como el lenguaje, las normas 'internas' y las regulaciones 'externas', los sistemas de control de los distintos estamentos, las ideologías y los discursos pedagógicos entre otros. No se trata de estudiar cada uno de ellos en particular sino de rescatarlos y articularlos dentro de determinado contexto para entender el lecho sobre el que se construye el lazo escolar en tanto constituyente de sujetos. Enlazándolo con lo dicho en capítulos anteriores, muchas veces sabemos de la escuela a partir de sus efectos, de sus vacíos, de los silencios que el entramado (d)enuncia. Entonces, volviendo sobre la primera aproximación del autor para definir dispositivo, se expone que el mismo configura *la red que se establece entre los elementos de un conjunto heterogéneo que incluye... lo lingüístico y lo no-lingüístico*, invitando a reflexionar el por qué de esta última distinción y qué sentido cobra a la luz del análisis planteado. Evidentemente, la

palabra, tal hemos venido trabajando¹⁴³, nos posibilita articular este concepto en tanto ella misma remite a significaciones sociales imaginarias al mismo tiempo que permite que se deslicen otros significados que se anuden también a ella y en ese desplazamiento se ‘enreden’ o se ‘tramen’ los saberes (sabidos o no) del dispositivo.

A modo de síntesis de lo expuesto podemos decir que, si se acepta que la escuela es una forma simplificada de la sociedad¹⁴⁴ como ya propusiera DEWEY (1929), entonces puede pensársela como un *retazo de la trama social* en tanto institución y como *dispositivo* en tanto no se reduce a las cosas y las personas (por separado) que la habitan sino que su con-vivencia cobra sentido a partir de la red de significaciones, la urdimbre, que une todos y cada uno de los elementos. Por citar un ejemplo sencillo, pero que pueda servir como aclaración al desarrollo teórico que ha enlazado reflexiones de distintas disciplinas, hablar del *lugar de la clase*, llevaría no sólo a pensar en el aula en sí, cómo es, cómo está distribuida, sino a los discursos que sostienen y enmarcan las relaciones que se establecen a partir de las significaciones comunes que, en tanto instituidas, ‘forman’ al sujeto, pero en tanto instituyentes, habilitan a los distintos participantes (maestros, niños, padres) a ‘enredarse’, relacionándose de una singular forma con aquello que se ‘significa’ cuando se habla de la clase. Es entonces cuando uno se encuentra, por citar alguna referencia concreta, con un Estado que promueve la Educación para todos y ofrece barracones o edificios adaptados; maestros que estructuran la clase para que todos aprendan y ponen los pupitres en grupos, o mirando todos hacia el frente o en círculo; padres que nunca entraron al colegio de sus hijos y otros que participan en actividades con los niños; alumnos que ‘siempre están atentos’ en su sitio y otros que, bajo el peso de la etiqueta de ‘hiperactivos’ y no

¹⁴³ De acuerdo a las características de esta investigación, una categoría tan importante como ‘la palabra’ fue presentada en la pág. 33 (‘La palabra como posibilidad’), siendo retomada en la pág. 79 y sobre la también volveremos más adelante (pág. 136).

¹⁴⁴ DEWEY (1929) rescataba la idea de “la escuela [como] una posibilidad de ser una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria”. Allí se construyen sujetos de un ordenamiento en un entorno de enseñanza continuo, bajo la mirada directa del régimen social donde cada niño participa no sólo del trabajo sino también del producto en tanto re-creación y apropiación de la cultura. De todos modos, tal como dice el autor, es importante rescatar que, en las escuelas, “las ocupaciones típicas cultivadas están libres de toda aleación económica. La aspiración no es el valor económico del producto, sino el desenvolvimiento del poder y de la inteligencia social”. Seguiremos desarrollando esta línea de pensamiento en capítulos venideros.

pueden dejar de ‘pasear por el aula’. Evidentemente, en tanto todo ello es tamizado a la luz de la red de significaciones imaginario sociales por la cual cobra sentido cada uno de los elementos, la escuela en tanto dispositivo, operará de una forma particular en cada caso y los efectos de sus procesos instituidos e instituyentes se cristalizarán de una forma u otra, variando históricamente.

En la segunda acepción de AGAMBEN, se define el dispositivo en relación a la *función estratégica concreta* que tiene. Así pues, si se analiza el encargo moderno que recibe la escuela, puede afirmarse que su función remite al disciplinamiento y la normalización para que cada ser pueda ocupar su lugar en la sociedad a través de una formación para la ciudadanía por medio del cultivo de la razón. Evidentemente, para que ello sea posible, debe inscribirse *en una relación de poder* o de fuerzas regulada por un intercambio desigual (como ya comentamos anteriormente) y que “su persistencia reside en la capacidad que tiene de reproducir desigualdad, más a través del intercambio interno que por determinación externa” (SOUSA SANTOS, 2003, pág. 303).

En consecuencia, no se trata de tomar el poder como sustancia sino como acto, como fuerza que se ejerce, en tanto se rescata aquel sentido que nombra las relaciones estratégicas que permiten la articulación de una determinada ideología, que en términos de GRAMSCI es la ideología hegemónica, o sea, en estos momentos, la que asiste y sostiene el ordenamiento capitalista actual. En este sentido correlaciona con el desarrollo realizado en el apartado anterior sobre la articulación de poder, que la sociedad delega en la escuela la función de transmitir los parámetros necesarios para preservar su estructura y conservar el legado de la humanidad, permitiendo así que pueda definirse la escuela como un dispositivo. Sin embargo, podríamos agregar que, esta noción nos permite una conceptualización ya no sólo del orden de lo discursivo sino también de lo no-discursivo y ello implica, además de lo expuesto en el punto anterior, el abordaje de las relaciones de poder que configuran el objeto-dispositivo CASTRO (2004). Evidentemente, estamos así ante un quiebre en la construcción del conocimiento sobre lo escolar, para volcarnos a pensar ‘en’ lo escolar desde las mismas entrañas que lo configuran: sus relaciones.

Por último, resumiendo lo expuesto hasta aquí antes de adentrarse en la última acepción de AGAMBEN pendiente de explorar, puede decirse que la escuela, se constituye como institución, en tanto ésta está definida por ser,

...Ámbitos delimitados de interacción social en el seno de los cuales se someten a ciertos criterios de orden las relaciones entre personas y sus acciones, artefactos, etc., con intención de regular esas relaciones para estabilizar y garantizar los comportamientos colectivos dados por lícitos. En cierto modo, las instituciones muestran cómo la sociedad, en cada lugar y momento, se representa a sí misma y, en consecuencia, contienen siempre un aspecto de proyección y deseo, más allá de la propia realidad social. (BELTRÁN LLAVADOR, 2010, pág. 24).

A partir de lo expuesto, por un lado, puede pensarse la escuela como un dispositivo *que incluye en sí la episteme* si se la considera una red productora de categorías y jerarquías simbólicas, organizadas y transmitidas con el fin de producir determinados 'sujetos'. Una trama destinada a articular el pasaje de la objetivación a la sujeción/subjetivación, tal como expone DONALD (2002, págs. 59-60). En estos términos puede pensarse el conocimiento como producto social, condicionado por los distintos dispositivos sociales, siendo la escuela un sistema ordenado con procedimientos destinados a la producción, regulación y distribución de un saber que la academia (sistema al que pertenece la escuela) permitirá *distinguir como enunciado científico* válido y que cobrará valor social (de cambio).

Por otro, coincidiendo con DELEUZE (2007), la escuela entendida como dispositivo nos permite entenderla como una institución donde se articulan modelos de tecnologías de poder propios de la modernidad, es decir, tendentes a la producción de un determinado sujeto pero inscriptos en la historicidad que engarza el proceso. Con ello queremos señalar la posibilidad que tiene la escuela de ser atravesada, aún siendo un 'aparato' moderno, por unos-otros discursos, más o menos 'actuales' que producen nuevos procesos de enunciación, de subjetivación, de visibilidad, etc. Es decir, si "la historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras lo actual es el esbozo de aquello en lo que nos convertimos... ese Otro con quien ya estamos coincidiendo" (DELEUZE, 2007, pág. 310), podemos leer la realidad escolar hoy atravesada por una modernidad que reclama la producción de sujetos a la luz de nuevos y actuales discursos. Un reflejo de ello es la nueva ley de Educación en España

(LOMCE)¹⁴⁵ donde se apuntala a instituir una escuela que, sosteniendo su ‘deber’ histórico, hoy produzca sujetos ‘emprendedores’, sujetos de lábiles lazos, anudados a una individualización cosificante propia de una sociedad de control. La apuesta está dirigida a la articulación de prácticas que sostengan (a) los sujetos del discurso neoliberal.

Recapitulando y sintetizando lo expuesto, la escuela puede entenderse como dispositivo, en tanto es una institución atravesada por un recorte ‘actual’ del magma de significaciones, a la cual la sociedad le ha delegado la ‘histórica’ tarea no sólo de formar los futuros ciudadanos sino también la ha inscripto dentro del andamiaje que representa la academia, para lo cual la inviste de un poder particular, un poder del cual FOUCAULT plantea que:

...No pesa sólo como potencia que dice «no», sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene por función reprimir (FOUCAULT, 1981, pág. 137).

Finalmente puede decirse también que es un dispositivo educativo, tal como se ha propuesto en el título de este apartado, en la medida que dicho poder opera como regulador de los lazos sociales que se establecen como posibilidad constituyente de los sujetos que, en tanto sujetos a lo instituido, ya sean las normas, las leyes, los discursos, los edificios y las significaciones sociales imaginarias, entre otras, encuentran en los resquicios donde ser, a la vez, instituyentes, aportando su propia subjetividad. Así pues, volviendo a la metáfora que comparaba la escuela con un tapiz, mientras la urdimbre se conforma en lo instituido, lo ya establecido, lo pro-puesto, la hebra, como el niño, se cuela entre el tejido a partir del huso, que como el maestro, guía el camino por donde la fibra encontrará ‘su’ lugar al que sujetarse y desde donde ‘ser’ trama y destacar ‘junto a los otros’, es decir, ‘ser social’¹⁴⁶.

¹⁴⁵ Ley conocida como “Ley Wert”.

¹⁴⁶ Evidentemente se trata una frase que intenta seguir una metáfora, ya que, tal como hemos mencionado anteriormente, sería cuestionable la posibilidad de ‘ser’ del sujeto sin ser ‘social’. Aún así, la idea es poder reflejar cómo la escuela se transforma en un dispositivo que habilita y articula el proceso de socialización, y es ello lo que se trata de exponer en este párrafo.

iv. No todo es educable en la escuela

Por lo demás, dejemos que nuestro infantil investigador conquiste tempranamente la experiencia de que todo saber es fragmentario y que en cada uno de sus grados queda siempre un resto sin solucionar.

Sigmund Freud,

Análisis de la fobia de un niño de cinco años

Pensar en este punto es clave si pretendemos entender el aporte del psicoanálisis a nuestro estudio. Es justamente la posibilidad de pensar aquello que queda fuera del discurso pedagógico más ortodoxo lo que ofrece FREUD a través de su teoría, o sea, aquello no domesticable, aquello con lo cual el sistema, la institución y el maestro han de lidiar en el día a día, y que le pertenece al niño (es más, le es propio y lo constituye). Ello es la pulsión y como hemos desarrollado hasta aquí, la sociedad le ofrecerá un lecho de Lenguaje a cada recién llegado y habrá adultos que, desde distintas instancias institucionales irán ofreciéndoles significantes y ordenamientos que permitirán que cada sujeto pueda construirse como tal a través de la experiencia de la niñez. Y ello nos atraviesa a todos, tal como sintetiza FOLLARI (1997, pág. 64):

La estructura psíquica y sus instancias respectivas; las pulsiones, como origen de la energía del aparato psíquico en su conjunto; el paso necesario por el complejo de Edipo; la constitución del yo a partir de identificaciones inconscientes, etcétera, son constantes trans-históricas que se actualizarán diferencialmente según disímiles circunstancias, pero se encuentran siempre y en todos los casos.

En definitiva, haciendo un *racconto* de todo lo trabajado hasta aquí y que convoca el autor en su cita, hemos hablado de las pulsiones, de la estructuración del sujeto, del desarrollo del niño, de las infancias, de los atravesamientos edípicos/históricos que ordenan, de alguna manera, las sujeciones institucionales y la posibilidad de pensar la escuela como un dispositivo. Esto último nos remitió a concebirla como una trama, a partir de la cual la legalidad se constituía como urdimbres que habilitaban espacios de posibilidad, lugares, huecos, grietas, significantes y sentidos que conforman que ponen en juego algo del orden de la falta, de lo no-todo para que la circulación del deseo se ponga en marcha y aparezca la

producción cultural como intento de recorte y condensación de esas significaciones sociales imaginarias que dan consistencia al marco social-histórico que hoy construimos y nos construye.

Así pues, la institución escolar será una de las encargadas de poner a circular estas significaciones, tiene la responsabilidad de hacerlo y en ello encuentra su sentido. Pero aún cuando pueda exponer a los niños los caminos posibles para la satisfacción de las pulsiones, enmarcándolas en las vías propicias para la conformación de sujetos capaces de con-vivir con los otros, la escuela y por ende, los adultos que la conforman (padre, maestros, entre otros) han de ser conscientes es el niño, desde su particularidad, el único capaz de elegir (en términos lacanianos) las vías posibles para la satisfacción de la pulsión y por ende, las sujeciones que irán dándole cuerpo, (con)formando su subjetividad.

Ya FREUD cuando escribía sus teorías relativas a la infancia y los modos de estructuración del aparato psíquico a través de la resolución del Complejo de Edipo en el seno de la institución familiar, no era ajeno a la intersección que se daba en su época (y aún hoy) con los aportes, consecuencia y/o efectos producidos por la educación formal, es decir, por la escuela. Evidentemente, cuando hablaba de la producción de síntomas como causa de procesos represivos, fue la educación de la época la primera en ser acusada por él como 'culpable'. Por ejemplo, en 1908 (2007), postulaba que la educación era perniciosa para la salud mental de las personas. Aún así, al año siguiente, en 1909 (2007), en *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, comienza a girar su mirada plantándose los fines de la educación en sí misma y descartando la "...dominación de los instintos por la tarea de producir un individuo capaz de cultura y socialmente utilizable a costa de un mínimo de pérdida de su actividad" (pág. 1439). No olvidemos que en estas disquisiciones, el autor está también, no sólo tratando de hablar de educación, sus fines y sus efectos, sino que intenta, permanentemente, distinguirlo de las tareas que atañen al psicoanálisis con niños como así también, la función de las posibles intervenciones desde este abordaje.

En 1925 (2007), en el prefacio para un libro de AICHHORN, FREUD habla la

intervención con niños como una *tarea auxiliar* a la pedagógica, aún cuando ésta¹⁴⁷ debiera revisar sus formas. Ya en 1927 (2007), en *El porvenir de una ilusión*, plantea la tesis que mantendrá hasta el final de sus días: la Educación para la realidad. Este concepto comienza a trabajarlo ya en 1912 (2007), en *Sobre la degradación general de la vida erótica*, donde plantea cómo ese resto pulsional es fuente de máximos beneficios culturales. Será finalmente en *El malestar de la cultura* (1930/2007), donde sentencia que el displacer producido por ese resto de la pulsión que no alcanza la satisfacción total es un efecto inevitable del proceso de humanización por tres razones: la tensión contradictoria inherente a la bisexualidad constitutiva, el hecho de que la relación erótica conlleve también tendencias agresivas directas y por última la adopción de la postura bípeda y la prematuración a la cual está sujeta toda cría sapiens. En definitiva, la insatisfacción es estructural al aparato psíquico¹⁴⁸, tal como ya hemos desarrollado en los apartados anteriores.

Así pues, el psicoanálisis da cuenta de ese *resto* de la pulsión que abre las puertas al deseo y la Educación no entra en juego para taponarlo sino para ofrecerle vías de satisfacción, aún cuando ésta no sea total. Sobre estas ideas, hunde sus raíces la escuela en tanto institución moderna que conjuga los lazos que soportan la díada *psique-sociedad*. Pero existe un resto, algo que se nos impone como *extranjero*, algo que da cuenta de una niñez que se (sos)tiene desde el *enigma*, la *extrañeza*, que provoca en el adulto aquello que sólo le pertenece al niño. En ese sentido, el adulto trabaja, crea un puente sabiendo que hay algo que no sabe, es decir, se dirige a cada niño desde una construcción que impone que ‘algo falta’, que ‘algo se desconoce’, que algo ‘no será sujeto de la educación’.

Aún así, analicemos las vías por los que esa relación se construye, ya que son justamente los lazos, los vínculos, los que nos instituyen como sujetos e iremos, en los siguientes apartados, acercándolo a la escuela, para desde allí, poder entender la

¹⁴⁷ Nos referimos a la educación de la época.

¹⁴⁸ LAJONQUIERE (2011) dedica los apartados 2 y 3 del capítulo I de su libro (págs. 47-64) a hacer una distinción entre educación y psicoanálisis y a analizar las posibles e imposibles aplicaciones de uno en el campo del otro. Rescatamos aquí, algunas de sus puntualizaciones sobre textos de FREUD pero analizándolas desde la perspectiva que nos interesa para abordar nuestro objeto de estudio.

posibilidad de ser sujeto de la educación.

4. Sujeto, Subjetividad y Lazo Social

‘Sujeto entramado’, vivo y por lo tanto, en permanente intercambio en un medio del que se nutre y en el que participa activamente, que lo forma y al que conforma, en un linaje de transformaciones con un itinerario siempre abierto y siempre ligado a su textura vital afectivo-cultural.

Denisse Najmanovich,

El juego de los vínculos.

Abordaremos en estas líneas el lazo social, o sea, el vínculo que sujeta a cada ser en una relación única con los demás, por ejemplo, une al niño con el adulto, a los padres entre sí, a los hermanos, etc. Hablamos de ese elemento que hace posible la sujeción a los otros, de los otros y nos sumerge en el entramado institucional. Recortaremos, en la medida de lo posible, los sentidos de aquello que nos (con)forma.

Dependiendo del paradigma desde donde se plantee el abordaje, puede verse dicha relación como algo estático, cosificado, sustantivado, lo que permitiría diseccionar sus partes para ‘hacer un estudio’. Sin embargo, también cabe pensarlo como una vinculación que existe en tanto sus elementos mantienen, indefectiblemente, un tipo de ligadura, pues de lo contrario, deja de existir como tal y dichas partes pierden sus ‘cualidades’, su significación. Se trata, como veremos, de un lazo sostenido desde un enlace dialógico. Nos enfrentamos entonces, a un análisis que pretende asir el vínculo que construye la realidad social misma, la de los seres humanos, habilitando a que lo real de los objetos tome consistencia en función de aquellos que la nombran, quienes limitando determinados aspectos de la relación, los configuran y se configuran a sí mismos, a través de un enlace organizado en forma de diversos dispositivos. En consecuencia, el lazo social remite a ese instante, un momento que marca a quienes lo conforman, es decir, articula la posibilidad de constitución de la subjetividad. Es por ello que, retomando algunos conceptos ya

vertidos, podría decirse que el lazo apunta a lo incompleto del sujeto, a una manera de sujetarse a la humanidad del lenguaje que tiene el *recién llegado* una vez expulsado de esa primitiva animalidad.

A esta altura del desarrollo teórico es necesario detenernos unas líneas y puntualizar desde dónde abordaremos y cómo delimitaremos el tema de la subjetividad. Podría pensarse que si DESCARTES instituyó el *sujeto moderno* a través de su famoso «*cogito ergo sum*», FOUCAULT lo destituyó cuando anunció la *muerte del sujeto*. En el camino de uno a otro pensamiento encontramos a MARX (cuestionando su dominio unitario en tanto no es *uno* el que piensa), a FREUD (en tanto existen *razones inconscientes* que la *razón* desconoce) y a NIETZCHE (que expone las evidencias que rompen la fantasía de que el sujeto puede construir verdades universales). En definitiva, el sujeto ni es único e individual, ni es soberano ni omnipotente. Un sujeto que ya es universal, referencia única, transparente, autorreflexivo y fundamento de sí mismo. Un sujeto que es 'cuerpo' (en los términos expuestos en la pág. 74). Pero entonces, ¿de qué sujeto hablamos cuando nos planteamos este estudio?, ¿cómo escapar a la lógica 'moderna' más ortodoxa y sumergirnos en concepciones que contemplen "...la interacción transformadora, la hibridación, la interpenetración, el vínculo instituyente y constituyente [donde] no tienen cabida ni en los modelos de pensamiento monistas, ni en los dualistas" (NAJMANOVICH, 2001)? Mucho hemos recorrido hasta aquí leyendo y tallando algunas ideas en este escrito. Por otro lado, no somos ajenos a todo lo que dejamos fuera. Pero resulta imperioso recortar y significar estos términos para entender aquello que pretendemos estudiar en relación a la labor que (pro)mueve lo escolar. Evidentemente la posmodernidad abre un nuevo horizonte para pensar el sujeto pero ello no está exento de polémica. Ahondar en ella es, tal vez, el límite de este trabajo y una posibilidad a explorar más allá de estas líneas.

Por ello, sin la pretensión de agotar el debate que supone "...la sustitución del sujeto trascendental por su contrario simétrico, a saber, la reinscripción de las múltiples formas de subjetividades no domesticadas en una totalidad objetiva" (LACLAU, 1995, pág. 40), establecemos los parámetros dentro de los cuales pensamos esta tesis. Si en el segundo apartado de este capítulo exponíamos la relación entre estructura y

desarrollo, sujeto y niño, aquí es el momento de puntualizar aquello que articula las posibilidades en las que estructura y sujeto se construyen. Y ello es fundamental tanto para abordar la subjetividad como para entender el papel que juega el lazo social.

LACLAU (1987; 1995) propone una salida al dualismo que la universalidad y la particularidad imponen para abrir el campo de lo posible y pensar al ser humano y a la sociedad en función de un abordaje de la producción del sujeto y la estructura, donde el sujeto no es externo a la misma (no tiene sentido fuera de ella) y la estructura social cobra 'sentido' a partir de él. Es decir, si la realidad no es el conjunto de los hechos definidos en abstracto sino "...las formas en que los diversos aspectos de la experiencia humana se entrelazan y el sentido que adquieren" (CARUSO & DUSEL, 2001, pág. 39), sujeto y estructura se instituyen en un proceso dialógico que abre las puertas a la articulación de las significaciones imaginarias por medio del lenguaje (en sentido amplio) en tanto metáforas que no pueden abarcar ni la totalidad del sujeto ni de lo social. La conformación de la realidad remite a la experiencia humana en términos de DEWEY (1916)¹⁴⁹. Sólo desde allí, puede pensarse al sujeto como tal en la trama social, de la cual se nutre y es partícipe activo, es decir la forma y se (con)forma. En resumen, rescatamos las palabras de NAJMANOVICH (2001) donde expone con claridad lo que venimos explicando en todo nuestro trabajo:

Desde esta perspectiva conceptual el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una "psique" pura, sino que el sujeto adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano en un mundo complejo. Ahora bien, no debemos confundir el sujeto con la subjetividad. Esta es la forma peculiar que adopta el vínculo humano-mundo en cada uno de nosotros, es el espacio de libertad y creatividad, el espacio de la ética. El sujeto no se caracteriza solamente por su subjetividad, sino por ser al mismo tiempo capaz de objetivar, es decir, de convenir, de acordar en el seno de la comunidad, de producir un imaginario común y por tanto de construir su realidad.

Podríamos hacer una investigación puntual a partir de esta simple frase. Sin

¹⁴⁹ En el capítulo XI de "*Educación y Democracia*" (1916), págs. 124-134, DEWEY ya exponía cómo la conformación de la experiencia supone un lado activo, relacionado con el *ensayar*; y un lado pasivo, vinculado al *sufrir* o *padecer*. Esto último, es lo que permite aprehender las consecuencias o sus efectos, a partir de los cuales, la experiencia *significa*. Así pues, le interesa a la educación especialmente ser consciente que por un lado, la experiencia es un asunto activo-pasivo y por otro, la medida del valor dicha experiencia se halla en la percepción de las relaciones y continuidades a las que conduce ese hacer. Continuaremos construyendo alrededor de esta idea y puntualmente, en relación a la experiencia infantil.

embargo, queremos rescatarla como resumen en tanto retoma los conceptos aquí volcados, es decir, los posicionamientos de CASTORIADIS (1993), en tanto remite a ese 'devenir' del sujeto como un estado no alcanzado, un proceso que se 'juega' en la diada psique-sociedad. Somos conscientes que la idea de un 'sujeto entramado' puede abrir un debate sobre la subjetividad como nodo en sí o como una 'forma' de asir la estructura que sostiene a esta última. En nuestro caso y de acuerdo a todo lo que venimos desarrollando, adscribimos a esta última posición que nos permitirá, por ejemplo, analizar el 'modo' en que cada niño atraviesa la legalidad que impone el Complejo de Edipo y cómo ello produce efectos en su estructuración (psíquica y social, distinción que difícilmente pueda configurarse en forma separada). Este abordaje nos remite a analizar su conformación como sujeto en función de la 'forma' en que sujeta y no de la posición que ocupa en dicha dinámica, aún cuando habilita una estructura que puede (o no) tender a repetirse. En ello se basa justamente el trabajo de la pedagogía y el psicoanálisis en tanto imposibles dentro de la lógica identitaria pero posibilitadoras de un abordaje que apunte a la máxima autonomía.

Pero entonces, volvemos a nuestro punto de partida: ¿cómo abordar la conformación del sujeto? Nuestra propuesta, en base a todo lo expuesto, es hacerlo desde los vínculos que permiten conformar al sujeto y (con)formar(lo) su relación con las cosas, con los otros, con el Otro, a través de cada experiencia como modo de 'hacer' una realidad aún cuando ésta sea incompleta y sostenga lo imprevisto, lo inaprehensible. Por ello, trabajaremos con un vínculo que no intentará 'completar al sujeto'¹⁵⁰ sino que se ofrece como un elemento que articula su deseo. Es decir, en consonancia con la argumentación de CENOZ (2007), se retoma el lazo social ya que permite plasmar en él algo del orden de la imposibilidad, de un impasse desde donde se parte para pensar el vínculo con los otros. Se trata de ese malestar estructural que en tanto 'falta' en y para el sujeto, lo moviliza a buscar salidas para lidiar con su deseo, lo empuja hacia lo otro, los otros, el Otro¹⁵¹. Justamente por ello, puede pensarse que

¹⁵⁰ No existe 'un sujeto' que completar sino que abordamos un vínculo que 'hace al sujeto' y construye sociedad.

¹⁵¹ Ya en la página 73, hemos anticipado que esas 'faltas' no tienen que ver 'dis-funciones' corporales o psíquicas en el sentido más clásico sino, justamente, con 'funciones' que estructuran al sujeto como ser

“la singularidad es al mismo tiempo singular y emergente de las tramas vinculares” (GALLO, 2005).

A partir de entender la importancia que tiene el lazo social dentro de este enfoque, queremos destacar cómo el discurso neoliberal vigente utiliza esa *tendencia*, ese movimiento permanente que provoca el deseo, y ata (no sujeta) las persona a las cosas, alienándolas, a partir de significaciones imaginarias que promueven un desarrollo ilimitado del sujeto que liándose a los objetos, cree alcanzar la contradictoria infinita plenitud de su ser. De este modo, el lazo se establece con elementos destinados a perecer y la certeza de un desarrollo ilimitado de bienes de consumo que satisfarían una sed de posesión y de dinero, que relega al sujeto a ser objeto del mercado y no sujeto de la sociedad. En este sentido, GALLO (2005) puntualiza que muchas veces la comunidad fortalece y ofrece herramientas que sirven de refugio a la satisfacción del deseo, consolidando lazos que apunten al lograr los ideales imperativos contemporáneos y volcando esa energía hacia el propio Yo (por ejemplo, comprando, viéndose jóvenes, bellos y exitosos, entre otros). Por ello, LEWKOWICZ (2002) remarca que “el lazo social no es la realización de unos contenidos discursivos, sino el efecto de una práctica discursiva en una situación determinada”, lo cual permite entender cómo se vale de él el discurso hegemónico haciendo de esa insatisfacción un elemento fundamental para la consecución del mercado de consumo de objetos. Por ello, hemos pretendido ser puntillosos en el abordaje ya que se trata de pensar sujeciones posibles, alejándonos de aquellas argumentaciones que eliminan la distancia que todo lazo impone, generando alienaciones. El lazo de los sujetos con los demás y con las cosas, sólo es posible en el espacio del dispositivo que los alberga habilitando el interjuego de subjetividades... sino, no hablamos de vínculo.

Por todo lo expuesto y en función de los extensos desarrollos sobre la conformación del vínculo en el entorno familiar que dieron pie a la construcciones teóricas como las de FREUD, KLEIN, WINNICOTT y LACAN, entre otros, queremos abordar el vínculo social desde su estructuración en el entorno escolar (o sea, el lazo social que se da en la escuela entre el educando y el maestro), ya que éste tiene fines civilizatorios y

humano y toman cuerpo en el espacio simbólico.

por ende, apunta a la construcción de los sujetos autónomos dentro de una comunidad, que, en tanto enredados en la trama social, sean capaces a la vez de alcanzar un máximo grado de libertad¹⁵² que le permita sujetarse a y en la red que teje la Ley y la Norma. Es decir, se trata de un lazo intergeneracional que permite que la cultura de la sociedad perdure y se vivifique a partir de la recreación que hacen las nuevas generaciones del legado recibido (TIZIO, 2003). En consonancia con la autora, pensar en **el lazo no remite a ‘algo’ sino de un instante que *deja huella en el educando***, a la vez que **lo *sujeta a un destino humano***, a ser inexorablemente sujeto de la cultura, del lenguaje y por ende, de un mundo simbólico que lo precede. Por último puede ser considerado una *joya social*, en tanto entrelaza al educando y al maestro en una relación que le permite al primero participar del mundo aún cuando deba enfrentarse a las vicisitudes que este le depara, para lo cual, cuenta con ese docente que no dimite y resiste la tensión entre lo particular y lo general, sosteniendo una oferta educativa, confiando en el niño y dándole un lugar donde alojar su ser ‘en producción’. Es decir, “el vínculo educativo habita el lugar mismo de la paradoja de los tiempos de la educación, a saber: lo fugaz que deja su marca” (TIZIO, 2003, pág. 40). Por ello, abordamos el lazo en el entorno escolar para desde allí, lanzarnos sobre aquello que nos convoca específicamente en esta tesis: el sujeto de la educación.

¹⁵² Entendemos este “máximo grado de libertad” como esa emancipación a la que apunta el proyecto educativo, articulando en este momento y desde el discurso que acá desarrollamos, la idea de una co-dependencia con los otros, es decir, rompiendo con la concepción individualista que pudiera hacerse de la libertad.

V. Sujeto(s) de la Educación

La palabra y el lazo social son las mayores ficciones y al mismo tiempo, son el único camino para que alguna verdad se haga presente.

Gabriela A. Abad,
El riesgo subjetivo.

En este punto, trabajaremos la idea del vínculo remitiéndolo necesariamente a nuestro espacio de estudio. Por eso, utilizaremos desarrollos de varias disciplinas pero todos ellos los insertaremos en la realidad escolar a fin de pensar y dar sentido al vínculo educativo intentando rescatar las particularidades de esa construcción en un ámbito singular que, tal como definimos al comienzo de esta tesis, tiene una relevancia particular en la construcción de la sociedad moderna. No se trata de (re)negar de lo familiar. De los grandes desarrollos teóricos articulados a propósito de la misma, tomaremos varias de las referencias que nos servirán de guía para nuestra indagación. Intentamos aquí, posar nuestra mirada sobre otra institución, la escuela, a la que la misma sociedad le atribuye una especial relevancia en su quehacer: no sólo formar sujetos... producirlos. Desde este supuesto justificado en los puntos anteriores, invitamos al lector a sumergirse en las siguientes puntualizaciones.



De acuerdo a lo trabajado hasta ahora, es fácil entender las palabras de DONALD (1995), cuando comenta:

La escuela no socializa al niño en el sentido de verter ciertos mitos, valores y actitudes... Más bien, ayuda a asegurar estructuras inconscientes que hacen a la gente sensible a ciertas representaciones, y también les permite reconocerse a sí mismos como sujetos ideológicamente dirigidos. Por lo tanto, la subjetividad no se concibe en tanto identidad, sino en una concreta ordenación de lo simbólico (pág. 65).

Así pues, se vuelve indispensable ahora encontrar alguna respuesta que permita

articular lo social (en particular, el espacio escolar), la psique (en tanto estructura)¹⁵³ y lo simbólico, de forma que atraviesen en un mismo movimiento constituyente al sujeto (de las significaciones sociales, de la pulsión, del Otro). Tal como hemos venido desarrollando, CASTORIADIS (1997) propone que el **lenguaje** “...no puede ser otra cosa que la creación espontánea de un colectivo humano” y el **pensamiento**, ya que no sólo presupone el lenguaje sino la manifestación de éste “...en un momento histórico y es también... su expresión... [siendo] esencialmente social”. Por ello el autor define al sujeto del lenguaje como “... individuos socializados [que] son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; ... fragmentos totales”. Es decir, si sociedad y psique¹⁵⁴ son irreductibles la una a la otra, puede pensarse que es el *discurso* aquello que se ofrece para vehicular el lazo, siendo el *lenguaje* el que se impone como estructura que agrupa, reúne las significaciones de determinados sujetos en un momento histórico social¹⁵⁵. En este sentido, LACADÉE (2009) sostiene que el discurso viene a romper el espacio del goce (en sentido psicoanalítico) para articular la apertura del deseo hacia el Otro, en función de la palabra, es decir, permite ‘abrirse’ al Otro¹⁵⁶. Por ello, no nos interesa indagar en el origen del lenguaje, sus estructuras ni los andamiajes cognitivos que lo hacen operativo, sino en la relación que engendra la misma y los efectos que produce. En este sentido, compartimos los posicionamientos

¹⁵³ Una psique que, tomando el modelo freudiano, va atravesando distintas ‘fases’ pero que no deben confundirse con ‘fases del desarrollo’: no se superan, ni se integran. Son espacios de estructuración psíquica, instancias que coexisten más o menos conflictivamente, en tensión. Hablamos entonces de una ‘psique histórica’ en contraposición con la ‘funcionalidad’ que pueden atribuirle enfoques biologicistas.

¹⁵⁴ No se trata de pensar al sujeto como sólo psique en términos ‘clásicos’ sino de pensarlo desde los presupuestos planteados en el punto IV.1. *Sujetos sujetos...* (pág. 57), donde se da cuenta de cómo la palabra ‘se hace carne’ y articula la pulsión.

¹⁵⁵ En este punto, es interesante remitirse al capítulo VII de “*La institución imaginaria de la sociedad*”, en el segundo punto (las significaciones en el lenguaje), donde CASTORIADIS (2010) explicita los alcances del lenguaje cuando se piensa más allá de la lógica identitaria-conjuntista, invitándonos a escapar del estructuralismo clásico que ‘solamente’ lo piensa como relación, como sistema de diferencias sujetas a una totalidad que le da sentido. Coincidiendo con el autor, no negamos dicha posibilidad sino que consideramos que puede resultar ficticia si se concibe como “únicos modos de ser”. Las significaciones que conforman el lenguaje atienden al imaginario social, atrapan, condensan significados indefinidamente determinables, por lo que su significación sólo puede pensarse como punto de partida para la común-únión, y no como punto de llegada. En los siguientes párrafos volveremos sobre el particular.

¹⁵⁶ Desde el psicoanálisis lacaniano, se entiende que existe un momento anterior a la aparición de la palabra: aquel llamado ‘lalengua’, donde no está en juego la comunicación ni el sentido sino una satisfacción del bebé *con carácter ‘autista’*, según define los LEFORT (1997). Se trata de una primera instancia que dará lugar más tarde a la emergencia de la palabra que articula el lazo social poniendo en juego los significantes que provienen del Otro.

de BOURDIEU (1995) cuando aborda el tema del lenguaje, superando los estudios que desde el estructuralismo intentan analizar su esencia y su existencia, para abordar las relaciones de fuerza simbólicas que se ponen en juego, ya que, como dice BELTRÁN LLAVADOR (2007):

Las palabras parecen remitir a esencias, pero no son más que signos de poder, cúmulos de un exceso de significante que la misma pretensión sustancialista pone de manifiesto. La palabra muestra el poder porque siempre dice algo más y más allá de lo que nombra.

Y es allí, justamente en ese espacio relacional urdido por la trama institucional que se plasma entre lo dicho y lo no-dicho donde se juega la posibilidad de sujeción de cada uno respecto de la díada (psique y sociedad) que conforma. Se establece así una relación entre significado y el significante que es única, particular, pero que pertenece a una cadena común. La palabra opera como elemento que liga y fija distintas instancias del sujeto¹⁵⁷ a la vez que ensambla un rasgo compartido imponiendo también distancias. Se trata de un elemento que permite articular tanto lo instituido como aquello por instituir, que conjuga las significaciones que recorta y, a la vez, aquello que no nombra. Pespuntea las relaciones. KAËS (2005) presenta cómo estas cualidades de la palabra se ponen en juego en el *decir*, *inter-decir* y *entre-decir*¹⁵⁸, dando lugar a la emergencia tanto del sujeto como vínculo con el grupo.

En definitiva, “palabra y vínculo se construyen de modo correlativo en el cruce de varias estructuras, e implican varios centros organizadores” (KAËS, 2005, pág. 17), resaltando así la dimensión polifónica¹⁵⁹ que nos construye como sujetos. Y en este sentido, podemos pensar la palabra como un verdadero dispositivo retomando desarrollos expuestos en capítulos anteriores.

Así pues, establecida **la palabra como articulador del vínculo que nos posibilita ser sujetos**, nos adentramos en el lazo escolar para pensar su emergencia, su alcance,

¹⁵⁷ Las formas en que ‘la palabra toma cuerpo’, es decir, se ‘in-corporan’, puede apreciarse claramente en el *infans*, en el proceso de adquisición del lenguaje, aunque también opera en el adulto, pero en este caso, sobre estructuras subjetivas ya definidas.

¹⁵⁸ Es importante notar que los significantes no sólo articulan un lazo con los otros (entre-decir) sino que dentro de las mismas estructuras psíquicas, remitiendo a las cadenas de significantes que hilvanan las distintas instancias (inter-decir).

¹⁵⁹ Entendemos que la polifonía da cuenta de los distintos registros y estructuras que ‘se escuchan’ al atravesar las diferentes tramas institucionales.

sus efectos.



Pero para abordarlo, debemos partir de que ese niño arriba a la escuela desde un entorno institucional determinado (la familia) en la que ha establecido lazos (con mayor o menor fortuna) accediendo a ‘unas’ formas de interacción. Entonces, ¿qué lo moviliza para que renuncie a determinados modos de goce, a particulares formas de satisfacción de su pulsión y establezca otros lazos, se relacione con el saber, con el Otro? Así pues, retomando el presupuesto de la inexistencia del instinto gregario como algo naturalmente dado¹⁶⁰ y partiendo en que aquello que nos une no son más que mociones pulsionales que transmutan en una ligazón afectiva que toma cuerpo por medio de la palabra, introduciremos aquí una conceptualización freudiana que es convocada comúnmente para acercarse a este debate: la transferencia. Ella es muy utilizada por los psicoanalistas que escriben sobre educación siendo, en general, el fundamento de la relación docente-alumno. Nosotros la retomaremos para escudriñar sobre ella y darles un sentido-otro (recortando de los muchos que pueden aportarse) y proponiendo nuevas atalayas para pensar el lazo escolar.

Lo primero que ha de remarcarse es que el proceso de la transferencia que aquí se comenta no está relacionado con el concepto utilizado en algunos discursos pedagógicos que remiten a la ‘transferencia de conocimiento’, como efecto de un proceso de enseñanza-aprendizaje, pasible de resultados positivos o negativos, mejores o peores, sino que se trata de un proceso que sucede, en primera instancia, en el entorno de la práctica psicoanalítica, cuyos efectos muestran que los “...deseos infantiles se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación... Se trata de una repetición de prototipos infantiles vivida con un marcado sentimiento de actualidad” (LAPLANCHE & PONTALIS, 1996, pág. 439). FREUD acuñó este término¹⁶¹ para denotar la relación paciente-analista dentro del marco del tratamiento

¹⁶⁰ Tal como expusimos en el punto IV.1, pág. 67.

¹⁶¹ Como la mayoría de los conceptos freudianos, desde su primera aparición en el Caso Dora, donde ya

psicoanalítico de adultos aunque el mismo fue trabajado por diversos autores en distintos campos del saber. Sin embargo, dado que son muchas las voces que remiten a ella para pensar la realidad del aula, necesitamos detenernos unos párrafos para analizar si podemos encontrar una articulación que dé cuenta del vínculo educativo a partir de su dinámica.

Así pues, desde el psicoanálisis, la transferencia que pro-mueve el lazo educativo, tiene lugar cuando el niño deposita en la figura del maestro, determinadas características de figuras importantes para él, la madre y el padre, reviviendo así un vínculo primitivo por medio del cual reactualiza modalidades de satisfacción de la pulsión. Por eso, HEBE TIZIO (2003) nos invita a pensar que el lazo se instituye desde la transferencia, proceso que se dirige a un rasgo del educador que 'causa' el deseo de aprender. Es para ella, desde las marcas con las que llega el niño a la escuela, que se organiza/se estructura el consentimiento que supone la posibilidad del acto educativo. Sin embargo, podríamos cuestionarnos que, por un lado, en España, por ejemplo, se accede al espacio escolar a los tres años de edad (momento en que las relaciones edípicas todavía no han sido resueltas y sus efectos no están plasmados en la estructura subjetiva). Por otro lado, la instauración de procesos transferenciales en el espacio escolar, podría derivar en una terapia individual 'en grupo', desvirtuando la función de la educación. Es menester recordar que ya en el primer apartado de esta tesis definíamos la Educación como un acto político, un acto que cabalga sobre la tensión que sostiene la construcción de la díada psique-sociedad... ¿Qué sentido tendría pensar a un sujeto que sólo puede entablar vínculos con los otros a partir de los 'modelos' que se establecieron en esas primeras relaciones?, ¿Qué espacio dejaríamos para pensar al 'sujeto autónomo' si sólo podemos pensarlo desde la reedición de una matriz inconsciente inamovible que se juega a nivel de sus efectos y no de sus instancias? Abordando el lazo únicamente desde la transferencia, podríamos caer en el error de pensar la instauración del vínculo educativo como una solución individual para sostener la particularidad frente a lo común-compartido y la educación en sí es mucho más que ello; por otro, anularía la posibilidad/necesidad de emergencia

contaba con entidad propia, evolucionó a través de su obra.

de nuevas ligazones, de articular nuevas modalidades de vínculo y nuevas representaciones, ya que condenaría al sujeto, de alguna forma, a la repetición sostenida desde lo institucional de aquellas primeras improntas. Otras razones, más relacionadas a la práctica psicoanalítica clínica, la cuestionan por considerarla un proceso masivo y ciego, propio del espacio analítico (CASTORIADIS, 1993). Allí tiene un sentido que no corresponde ni es sostenible desde el ámbito escolar como elemento para definir unívocamente qué es el vínculo educativo.

No podemos reducir el 'sujeto de la educación' al 'sujeto del inconsciente' cuando hablamos de Educación, aunque ello *también* esté en juego y debemos estar atentos a sus dinámicas. Cuando analizamos muchas de las lecturas que tratan de dar cuenta de la transferencia en el espacio escolar, vemos que, ante una situación de conflicto, se apela a algunos elementos de la transferencia para reencausar la convivencia. Solamente la particularidad de las resoluciones del uno por uno, no pueden sustentar la dinámica del lazo educativo en general. Por otra parte, cuando se confunde el espacio de la clínica con el educativo, se promueven prácticas no siempre comprensibles, ni en relación al sustento teórico ni a los fines que persiguen. Por ejemplo, MILLER (2011, pág. 12) convoca a "restituir el lugar del saber del niño, lo que los niños saben" sobre el lenguaje, los deseos de los padres o de los pedagogos, etc. Sin embargo, aunque compartimos lo allí expuesto en relación a la clínica y la necesidad de asumir que cada niño posee un 'saber' sobre ello y es, *con él*¹⁶² cómo se acerca a la escuela. Por lo cual, desde la pedagogía, nos planteamos la consecución de un sujeto de la educación que es sujeto de 'ese' y otros saberes, siendo responsabilidad del espacio institucional escolar posibilitarlo. Es por ello que queremos poner a dialogar ambos discursos y encontrar esos puntos de encuentro en la construcción del sujeto que nos convoca, previendo que deberemos limitar los alcances y los sentidos que subyacen a vocablos compartidos ya que contienen distintas implicancias... distintas (re)percusiones sobre narrativas teóricas... distintos efectos sobre y en las prácticas que se articulan. En este sentido, aún cuando compartimos mucho de los postulados del psicoanálisis, somos muy cuidadosos

¹⁶² En este caso es importante pensar que el niño se acerca 'con él' y no 'a partir de él'.

porque en este trabajo, y especialmente en este punto, se trata de articular los discursos del psicoanálisis y la pedagogía, y no, reemplazar uno por otro. Tal como comenta LAJONQUIERE (2011, pág. 35), “...uno opera a contramano del otro...[haciéndose] imposible la «aplicación» del primero en la segunda, y así como totalmente inadecuada la «aplicación» de ésta en el psicoanálisis”.

Por esa razón, es importante rescatar el sentido al título de este acápite en una tesis de pedagogía, donde nos servimos de otros discursos para pensarla sin descuidar los peligros que ello puede encerrar. El ‘saber’ del niño que ha de conectar con los objetos culturales y el lazo que se establece con el docente son relaciones complejas. Por ejemplo, el mismo psicoanálisis guarda mucho reparo a la hora de trabajar con aquello que el niño ‘sabe’. Dentro del dispositivo analítico, WINNICOTT (1972, pág. 76) nos plantea que “...el momento importante es aquel en el cual el niño se sorprende a sí mismo. Lo importante no es el momento de mi inteligente interpretación (...) La interpretación fuera de la madurez del material, es adoctrinamiento y produce acatamiento...”. Aquello que el niño ‘sabe’, lo que ‘no sabe que sabe’ y la función del adulto, son delicadas hebras dentro del encuadre psicoanalítico. Sin embargo, más allá de idealizaciones pedagógicas, la escuela tiene otra función. Hemos dejado claro que la educación que promovemos desde estas líneas, lejos está del adoctrinamiento. También hemos puntualizado que nuestro trabajo se centra sobre la construcción de ese sujeto de la educación en el ámbito escolar. Describimos al niño en función de su sujeción a la estructura, de su posibilidad de desarrollo y hablamos de la escuela como institución, como dispositivo. Ahora nos convoca la necesidad de recortar, los procesos que hacen a la estructuración del sujeto de la educación escolar, para poder luego, abordar el trabajo de campo y analizar los efectos que pueden vislumbrarse en la construcción de los lazos que allí se establecen retomando nuestra pregunta sobre aquello que moviliza al sujeto para que renuncie a determinadas formas de goce y establezca ‘otros’ lazos por afuera del ámbito familiar.

Para ello recuperamos los posicionamientos de CASTORIADIS (1993, 1996) y AULANGNIER (2010) cuando definen que **lo propiamente humano como predominio del**

placer de la representación sobre el placer de órgano¹⁶³. Es decir, el ser humano es el único que puede encontrar la satisfacción de la pulsión en una representación psíquica, considerando que es el único portador de una *imaginación radical*¹⁶⁴ que le permite la creación de representaciones y sentimientos, entre otros. Tramitar la pulsión y encontrar formas de satisfacción recortando el goce y abriendo espacios para la emergencia del deseo es una posibilidad humana y un proceso con el que la escuela está comprometida en tanto portadora de significaciones sociales. Justamente allí se dirime lo educativo, produciendo sujetos capaces de convivir con los demás y portadores de una cultura en la que han logrado insertarse, asirla, hacerla propia y (re)producirla. Contando con el placer que ello implica, es que la escuela exige la renuncia a ese goce para poner en circulación el deseo.

Recapitulando, no negamos que ‘algo’ del orden de la transferencia deba instaurarse entre el niño y el docente para que puedan ser partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es muy importante como recurso para trabajar en el uno por uno, situaciones que también se dan en la escuela. Sin embargo, no debemos olvidar que hoy un maestro imparte clase en un aula con muchos niños¹⁶⁵ y que el proceso de socialización, no sólo tiene ‘fines represivos’ cuando impone una legalidad (social) sino que su aspecto positivo (la más de las veces olvidado) es fundamental: la escuela es una institución dadora de sentido al sujeto, le aporta las significaciones, lo habilita como sujeto en un entramado común. Ello puede sostenerse si aceptamos que psique-sociedad son irreductibles pero también son indisociables. Así pues, el maestro en su quehacer, dona significaciones para que el sujeto pueda

¹⁶³ En el capítulo IV., apartado 1 “Sujetos sujetos...” hemos ya expuesto que la cría sapiens no nace sujeto (por ello, la necesidad de producirlo), ni animal ya que, puede explorar el placer de la representación, posibilidad negada a cualquier otra especie.

¹⁶⁴ La *imaginación radical* en términos de CASTORIADIS, es la “capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos” (extraído de www.magma-net.com.ar/glosario donde se expone la terminología que introduce el autor y que está más extensamente desarrollado en nuestro propio glosario).

¹⁶⁵ La realidad nos muestra que aún cuando podemos hablar de ese ‘singular’ lazo que se instaura entre cada maestro-alumno y de las idealizaciones pedagógicas de una atención ‘individual’ a cada sujeto, cuando un maestro pone a circular los objetos culturales lo hace en función del grupo. Por otro lado, experiencias docentes muestran que, muchas veces, el maestro educa ‘a pesar de sí’ ya que ni él mismo ‘sabía’ las repercusiones de su hacer... sólo las deseaba y las articulaba en un espacio de incertidumbres (tema que retomaremos unas líneas más adelante).

participar de lo común. Ese es uno de los fines de la Educación. Y dentro de esa labor, no siempre lo hace a partir de una dinámica de lazo singular enmarcado en el uno por uno, sino, como la mayoría de las veces ocurre, debe erigirse como ‘regulador responsable’ de la circulación de la palabra en grupos más o menos numerosos.

En definitiva, entendemos que procesos como transferencia, la identificación¹⁶⁶ o la idealización conforman, en mayor o menor medida, el lazo educativo, y coincidimos con quienes postulan que deben investirse los objetos culturales para hacerlo propios y participar de una cultura. Pero como decía CASTORIADIS en una conferencia en 1987, “el psicoanálisis no enseña el sentido de la vida. Simplemente puede ayudar al paciente a encontrar, inventar, crear para sí mismo un sentido para su vida” (2008, pág. 174), por lo que nos vemos en la obligación de buscar más elementos que puedan dar cuenta de la escuela y el vínculo, ya que no pretendemos hablar de ‘un sujeto’ y su particularidad sino de la posibilidad de producción de sujetos que, en forma singular, articulen lo particular con lo común-compartido.

Para ello, hemos recuperado el concepto de posicionamiento, ya que “la posición hace referencia también a un lugar en un discurso y el Otro al que se dirige” (TIZIO, 2003, pág. 179). Es a partir de allí, desde donde abordaremos el proceso que ‘hace’ al sujeto de la educación, ya que allí se dirime las relaciones (de poder) que se articulan el vínculo.

Podemos entonces, por un lado, volver a hilar lo que venimos desarrollando¹⁶⁷ en páginas anteriores y comprender que las ‘forma de sujetarse’ a la red de significados que implican subjetividad, tiene una relevancia fundamental cuando se trata de lo escolar, ya que las representaciones, significaciones que ‘arman’ el discurso, habilitan posiciones intra e inter-subjetivas. Si resulta esclarecedor pensar en la posición del niño respecto a la madre y a la necesaria instauración de una separación

¹⁶⁶ Proceso por medio del cual “...el sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste” (LAPLANCHE & PONTALIS, 1996, pág. 184). De esta manera puede decirse que en la escuela, se establecen algunos lazos articulados a partir de la identificación, a través de los cuales algunos alumnos pueden incorporar nuevas modalidades de goce o caminos alternativos para bajar la tensión que impone la pulsión, es decir, el docente ‘dona’ nuevas representaciones sociales y formas de vincularse con ellas.

¹⁶⁷ Apartado anterior: “Sujeto, subjetividad y Lazo Social”, pág. 128.

tal como explicaremos en las líneas siguientes, no menos necesario es cuidar esos procesos en los vínculos escolares, dadores también de sentido, ya que, como hemos dicho anteriormente:

Toda la vida de las personas de una sociedad y las instituciones que la constituyen adquieren una forma determinada, por el universo de significaciones imaginarias sociales que operan como organizadores de sentido de los actos humanos. Van moldeando tanto a los sujetos como a las instituciones organizando además sus mecanismos de perpetuación y permanencia. Es así como la institución de la sociedad produce individuos que reproducen dicha sociedad conformando un sistema de interpretación del mundo. (DONZIS, 2012, 4^{ta} clase).

Por todo ello, hemos optado por rescatar la noción de posicionamiento ya que nos habilita a abordar dos articulaciones: la primera, en relación al discurso de la Educación, es decir, desde dónde se habla, qué se sostiene, cómo inserta el sujeto/niño en la trama de significaciones recortadas por una cultura y la segunda, la escuela como institución que da sustento a dicho discurso y donde se disponen objetos (concretos, simbólicos) para que los agentes ‘armen’ la escena que sostiene del lazo.



Ya hemos esbozado en diferentes puntos del texto, los sentidos que rescatamos para pensar la Educación y sus fines. Partiremos de las palabras de FREUD, retomando lo ya desarrollado, para recordar que en 1909 (2007), en el análisis del caso Juanito, el autor propone un cambio de los fines educativos y sustituir la dominación de los instintos por la tarea de hacer al “individuo capaz de cultura y socialmente utilizable a costa de un mínimo de pérdida de su actividad” (pág. 1439). Leemos aquí entonces, cómo se pasa de concepciones más rígidas y ligadas a la represión (desde el exterior) de las pulsiones, a un modelo en el que lo social posibilite un ordenamiento de lo íntimo y a partir de ello, pueda ‘cederse’ (a) la tensión pulsional en pos de un hecho educativo. Asimismo, el autor responsabiliza así, tanto al adulto como al pequeño: por un lado, diseña otra ‘educación’ posible a cargo de los mayores, y por otro, convoca al niño a hacerse cargo del legado cultural para compartirlo con los otros, para así, auto-re-conocer(se) y poder gobernar aquello que pugna por satisfacerse más allá de toda

convención social. La conjunción de ambos es justamente lo que lo hace posible la producción del sujeto. Por eso FREUD, en 1913, advertía (en relación a la pulsión):

La educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza y limitarse a promover procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino... Si las sofoca violentamente, contribuye a su represión y a la contracción de la neurosis, si reduce su meta se convierten en potentes aliados a su tarea (pág. 1867).

Ello significa que, como anticipamos¹⁶⁸, es labor de la Educación ofrecer los objetos culturales para que el niño pueda devenir sujeto, ya que, como hemos dicho, en el proceso de socialización, las mociones pulsionales han de ligarse a significaciones sociales imaginarias, las que le permitirán hallar no sólo el placer de la representación sino construirse como sujeto de una unidad-compartida, es decir, sobre-venir social.

Así pues, podríamos establecer un paralelismo entre las dinámicas que inicialmente se dan en la relación familiar y aquellas que acontecen en el espacio escolar¹⁶⁹, ya que, como dijo HANNAH ARENDT (1996), el niño llega a la escuela a partir de una imposición del Estado, que interpone esta institución como un espacio posibilitador para la producción del ciudadano a partir de la instauración, en la sociedad judeo-cristiana, de normas que implican una 'salida' del entorno más íntimo para 'hacer' sociedad de una manera determinada¹⁷⁰. Se trata de una forma de ligar y separar el campo de lo privado/del ordenamiento familiar y el espacio de lo público/de lo social.

Ello nos invita a plantearnos las siguientes preguntas:

- ✓ ¿Cuáles son las relaciones de alienación-separación que planteamos como necesarias para la estructuración subjetiva que se dan entre la madre y el niño? y, ¿cuál es el paralelismo que interpretamos como posible en relación a

¹⁶⁸ Dada la configuración espiralada de este trabajo, retomamos aquí una categoría que fuera abordada en las páginas 102 y 140.

¹⁶⁹ Nos alejamos de suponer que el niño se relaciona con la maestra 'como si fuera su madre'. No se trata de ello, sino de las dinámicas que ensamblan la relación, es decir, procesos como la alienación/separación, tan necesarios para la construcción de un sujeto de lenguaje.

¹⁷⁰ Ello se constata en forma más patente, a partir de la Modernidad, que consolida un modelo de ser y hacer con lo social. Surgen, como ya hemos tratado anteriormente, instituciones como la escuela, la familia, entre otras y se sostienen sobre los cimientos de la legalidad de Tótems y Tabús específicos (por ejemplo, la prohibición del incesto).

lo escolar?

- ✓ ¿Qué relación existe entre los fines de la Educación, la conformación del ciudadano, el bien-estar social y el malestar estructural?, ¿qué lectura pueden hacerse de esos conceptos y qué relaciones conforman en la producción del sujeto de la educación?
- ✓ ¿Qué función tiene el Estado en este proceso?
- ✓ Y finalmente, ¿cómo se instituye la escuela para dar lugar a las dinámicas que planteamos?

Para responder a la primera, partiremos de exponer escuetamente los procesos de alienación-separación que se dan en el ámbito familiar y que está ampliamente estudiado. Los sentidos con que hoy se utilizan dichos conceptos dentro de nuestro acervo cultural¹⁷¹ parten de autores como HEGEL y MARX¹⁷² que luego rescatarán las distintas disciplinas para imprimirle sus particularidades al insertarlos en su cuerpo discursivo. Es notorio que mientras el primero de los filósofos resaltaba su acepción positiva, el segundo, desarrollaba gran parte de sus aportes atendiendo a la relación del sujeto, su trabajo y la sociedad. Así pues, su contenido remite al proceso por medio del cual el trabajo humano se independiza, se enajena, se escapa al control racional y termina siendo hostil para con quien lo produce. Teniendo en cuenta que comporta un sentido de desgarramiento, escisión y fragmentación de lo puramente humano¹⁷³, es considerado desde el marxismo con una impronta negativa.

Sin embargo, desde el análisis psicoanalítico se lo enuncia como un proceso necesario dentro de la posibilidad de ‘ser sujeto del inconsciente’: instituyente del sujeto en relación al entorno íntimo, una práctica indispensable para sumergirse en el lenguaje. Ya hemos avanzado en capítulos anteriores nuestro posicionamiento sobre la prematuración y la necesidad de un Otro que acoja a la *cría sapiens*. Aún así, dentro del

¹⁷¹ Interesante el vuelco de la historia del discurso: mientras en la Edad Media la alienación remitía a estar ‘poseído’ por el demonio, en la Modernidad, se trata de una privación: estar desposeído, desprovisto de la posibilidad de pensar, falto de libertad.

¹⁷² Tal como proponía el profesor Beltrán Llavador en un material inédito, confeccionado con fines didáctico para el grupo de estudio FEM-I-NO (2012-2013).

¹⁷³ Rescatando su etimología desde el vocablo latín *alienare*, que significa ‘sacar afuera’.

mismo psicoanálisis hay diversas interpretaciones y construcciones teóricas alrededor de estos momentos vitales, ya que su fundador trabajó sobre una 'niñez ideal' para pensar la conflictiva neurótica adulta pero, podríamos decir, no fue la infancia el meollo de su investigación aún cuando sus aportes en ese campo fueron revolucionarios. Por eso, a partir de sus planteos se derivan distintas corrientes de pensamiento que han intentado articular estos primeros escritos con las infancias de sus tiempos, invirtiendo en ello toda la vida profesional (por ejemplo, WINNICOTT, M. KLEIN, SPITZ entre otros). Pero tomemos, a los fines de este trabajo, algunas pinceladas que puedan marcarnos el camino hacia el proceso que buscamos definir: la dinámica de alienación-separación dentro de la construcción del sujeto. Partiendo de ese primer estado en el que se encuentra la *cría sapiens* en el que FREUD (1939/2007) plantea el "soy pecho" y que CASTORIADIS (1996) define como *estado monádico* de la cría, el bebé no es 'objeto de' sino un objeto para sí mismo, a partir del cual *organiza* la experiencia total de placer (no como objeto de un sujeto, sino en un circuito cerrado sobre sí mismo). Luego habrá de ser investido por el deseo materno, tal como se plantea cuando hablamos de "his majesty the baby" (FREUD, 1914/2007). En relación a ello, aún desde disquisiciones y puntualizaciones diferentes, CASTORIADIS (ob.cit.) y LACAN (1964) coinciden en sostener que existe un proceso de primordial importancia en lo referente a la estructuración subjetiva, al proceso de socialización: un momento de alienación al significante del discurso del Otro, es decir, una atribución de sentido que aparece a partir de la voz materna¹⁷⁴. Así pues, luego habrá de separarse, introyectando palabras, sentidos, significaciones que provienen del Otro (que encuentran sostén en el placer de la representación que comentábamos a partir del cual se organiza la experiencia). Por ello se sostiene que el (niño) sujeto es lo que un significante representa para otro significante (madre), tal como expone LACAN. Mientras que el primer autor plantea este proceso como una primera (falsa) salida a la espera de los efectos de la resolución edípica, el segundo ya pone en juego, en esta misma dinámica, la importancia de la terceridad subjetiva operando como Ley. Entendiendo que ambas construcciones

¹⁷⁴ CASTORIADIS (ob.cit.) pondrá en juego el pecho materno como objeto conformando así la fase triádica (infans, objeto parcial, madre), aunque la madre cumple en ambos autores la misma función: portadora de significaciones, *dueña de la atribución de sentido*.

tienen sus 'lugares' y sus 'tiempos'¹⁷⁵, rescatamos la importancia de la imposición de una legalidad que ordene, regule goces y deseos para alcanzar una estructuración intra e intersíquica. En ambos casos, se trata, idealmente, de una madre que desde su incompletud, le dice 'no' al *infans*, virando su deseo hacia el padre. En ambos casos, cae una madre omnipotente, permitiendo al *infans* entrar en el proceso socializante. Así pues, si la madre opera como dadora de sentido, el padre que viene al encuentro, es fuente de Ley y está sometido a ella. En resumen, la socialización es la entrada del *infans* como sujeto de un magma de significaciones sociales imaginarias instituidas recortadas por la legalidad de una dinámica institucional (en este caso, lo hemos descrito desde lo familiar). Por eso, en relación a este proceso, BUTLER sintetiza:

El término «subjetivación» encarna en sí mismo la paradoja: *assujétissement* denota tanto el devenir del sujeto como el proceso de sujeción; por tanto, uno/a habita la figura de la autonomía solo al verse sujeto/a a un poder, y esta sujeción implica una dependencia radical. (1997, pág. 95).

La segunda parte de nuestra primera pregunta inquiría sobre la relación entre estos procesos que están mayormente trabajados desde la psicología (con sus diferencias según las corrientes/paradigmas), y la institución escolar puntualmente, ya que las reflexiones expuestas apuntan, fundamentalmente, al entorno familiar¹⁷⁶.

Para ello, primero es menester ampliar lo que entendemos por institución a partir de todo lo que hemos venimos desarrollando. HEULO (2010, págs. 79-134) trata de responder a ello, recorriendo las distintas escuelas de pensamiento y los distintos abordajes. Podemos decir entonces, coincidiendo con sus palabras, que la institución es un corpus legal, una estructura de normas, reglas y procedimiento que rigen y regulan la organización social, producto de una convención que, a partir de una lógica central, articula un sistema simbólico. Esto impone, al menos, dos cuestiones: por un

¹⁷⁵ Tiempos y lugares atravesados por otros acontecimientos importantes que dan cuenta de cómo se va produciendo el sujeto a partir del interjuego del niño con la sociedad. Por ejemplo, Lacan expone el 'estadio del espejo' (alrededor del año y medio del niño) mientras Spitz ordena la primera infancia a partir de los organizadores sociales (a los 3 meses, a los 8 y a los 18 meses). Lo descrito es una escueta síntesis para apuntar a los

¹⁷⁶ Es imposible negar que esta transposición se ha vuelto una exigencia en este trabajo al centrar nuestro interés en dar cuenta de la escuela como una institución fundamental en la estructuración subjetiva, por lo menos, en la modernidad.

lado, presenta la dificultad de la lógica identitaria de nuestro modelo de ciencias que persigue las puntualizaciones sobre la esencia, es decir no podemos 'asir' la institución sino referirnos a ella en función de las relaciones que convoca. Razón de ello es que se trata de un intento de definir aquellas vinculaciones que nos definen a nosotros mismos, aquello que nos piensa y nos habla, que nos precede, que nos otorga un lugar y posibilita nuestros lazos como sujetos. Como hemos remarcado en distintas oportunidades, la institución es un sistema de relaciones, de regulaciones y convenciones en la que el sujeto encuentra su posibilidad y el sentido de su sujeción al mismo tiempo que él mismo es parte instituyente.

La segunda cuestión tiene que ver con el sentido de aquellas normas que sostiene la institución, ya que, no se crean 'necesariamente' para ser social sino que atienden a intereses que disponen del suficiente poder en el espacio de la política para crear y sostener determinadas reglas. Es decir, la articulación y el sentido que cobra la noción de poder que hemos venido trabajando en este trabajo, remite a modos de relación, posiciones en el discurso que, en cada momento histórico, van a crear determinadas formas de relacionarse, establecerán construcciones sociales que darán cuenta de ese recorte magmático para erigir instituciones como la familia, la escuela, el Estado, la religión, etc. De hecho, si tomamos esos primeros momentos de la experiencia vital del sujeto, podemos entender que el poder (en tanto relación) "es ejercido sobre el sujeto, el sometimiento es al mismo tiempo un poder asumido por el sujeto, y esa asunción constituye el instrumento de su devenir" (BUTLER, 1997, pág. 22).

En definitiva, **las instituciones son construcciones**¹⁷⁷ que generan dinámicas de poder cuyos efectos deben remitirnos a 'modos de ser' y no necesariamente a 'ser'. La

¹⁷⁷ Rescatamos una cita de NAJMANOVICH (2001) que nos advierte sobre los peligros de pensar la institución de la sociedad como una 'construcción' y que consideramos que resulta aclaratoria ya que, corremos el peligro de perder de vista la materialidad de la experiencia vital (al igual que pasa con la persona, cuando hablamos de pulsión y sólo nos remitimos a la representación, desdeñando lo corporal). Ella dice: "El mundo en el que vivimos los humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial. Sin embargo, que nuestras ideas del mundo sean construcciones no quiere decir que el universo sea un "objeto mental" sino que, al conocer, no podemos desconectar nuestras propias categorías de conocimiento, nuestra corporalidad, nuestra historia, nuestras experiencias y nuestras sensaciones. El mundo que construimos no depende sólo de nosotros, sino que emerge en la interacción multidimensional de los seres humanos con su ambiente, del que somos inseparables".

posibilidad de atravesar una institución nos ‘posiciona’ en relación con los otros y con la misma institución (no necesariamente ‘dentro’). Impone órdenes civilizatorios tal como expresaba HECLO (ob.cit.) que conforman modos de con-vivir con los demás. Se trata de **espacios de relación que “...ponen unos límites a cualquier licencia absoluta para hacer lo que queramos, pero pueden ser unos límites habilitadores que nos permitan vivir y desarrollar aún más nuestra humanidad”** (pág. 78) y cuyo efecto es la producción de ‘sujetos a/de’.

Es a partir de comprender lo expuesto que podemos pensar los procesos de alienación-separación en el entorno institucional (y más específicamente, en lo escolar) y bordear otra arista de la conceptualización de la singularidad. LOURAU (1980) plantea la misma como el proceso de institucionalización que se da a partir de poner en relación lo instituido (que equivale a la universalidad, es decir, a lo convenido por todos en determinado momento histórico-social) y lo instituyente (o sea, la particularidad, los deseos y anhelos individuales). A partir de dicho análisis, FRANCISCO BAÑO BURGOS (2010, págs. 36-39) propone, en su tesis doctoral, dar un salto desde una concepción molar que pudiera deducirse de dicho análisis al componer la singularidad institucional para plantear la idea de un proceso molecular, es decir, tener en cuenta las partes que hacen a esa singularidad. Nosotros coincidimos con dicho análisis entendiendo que son los sujetos (las partes que entran en relación) los que aportan, los que conforman la pluralidad que ‘hace’ a la institución. Y ello es a partir de la singularidad con la que se instituyen como sujetos.

En el espacio escolar, planteamos que existe un primer momento de alienación subjetiva, donde la sociedad (desde sus instituciones y los adultos que articulan las prácticas) dona aquellos saberes y valores trascendentes de los sujetos y los grupos que la componen, valores comunes, aglutinantes, necesarios para convivir y comulgar con la condición de sujetos ciudadanos. Como dice MEIRIEU (2004, pág. 42), “la escuela se pone como objetivo la trasmisión exhaustiva del conjunto de saberes considerados constituyentes del lazo social en un momento dado de la historia de una nación”, y requiere que los sujetos se adhieran a ello. Es una condición a priori de una sociedad democrática ya que justamente es la misma escuela la que posibilita la institución de

dicha sociedad, es decir, su poder instituyente la instituye. Por eso, podemos decir que cumple con el mandato capital que KAËS (1987, pág. 18) describe cuando dice:

[La función de la institución es] ...proporcionar representaciones comunes y matrices identificatorias: proporcionar un estatuto a las relaciones de la parte y el conjunto... proponer objetos de pensamiento que tienen sentido para los sujetos a los cuales está destinada la representación y que generan pensamientos sobre el pasado, el presente y el futuro, indican los límites y las transgresiones, aseguran la identidad, dramatizar los movimientos pulsionales...

Es decir, tomando como correlato lo desarrollado anteriormente en relación a la estructuración del sujeto del inconsciente, la Escuela se presenta como aquella institución que aglutina las principales significaciones que atraviesan una sociedad en un momento histórico y en tanto precede al sujeto que es 'lanzado' al espacio público, le dona un sentido, (pre)disponiendo representaciones y normas que conformarán las vías de acceso a su estructuración intra e intersubjetiva. Es un Otro. Le aportará puntos de referencia, lugares posibles para la construcción del lazo con los pares, los adultos y la legalidad institucional. No se trata, como apunta ARZENO (2004, pág. 24), de un desarrollo de los procesos psicológicos que van transformándose sino es "la cultura la que interpela, marcando ahí una ruptura, un quiebre que dará lugar a la aparición del sujeto en la medida en que es el lenguaje el que se instala" con su bagaje de significantes sociales. Las formas en que este sujeto pueda asirse del entramado que impone lo institucional (escuela, lenguaje, familia, entre otras) dependen de variables internas y externas, de las particularidades de cada sujeto. La singularidad de cada uno estará justamente en la conjunción posible de esas dos esferas: lo más universal (en los términos antes expuestos) y lo más particular del cada sujeto. Se trata de un movimiento de alienación-separación necesario, que nosotros comparamos con aquellos descritos desde la psicología aunque muchas veces se realizan apuntando a un psique aséptica de lo social. Esta lógica que recogemos es fundante de la visión de un sujeto que se produce en la tensión que sostiene la diada psique-sociedad. En definitiva, es a partir de allí que los atravesamientos particulares de cada sujeto irán construyendo una singularidad (es decir: instituyendo sujetos instituyentes) en la medida que articulan la institución que los soporta, participando de un entramado de lo común compartido, en una escuela pensada como dispositivo. En consecuencia,

aunando lo que hemos expuesto y los discursos vigentes en la educación que, muchas veces ‘nos’ pierden en posiciones extremas del discurso pedagógico, entendemos que, como dice ARZENO (2004, pág. 28), hemos de promover una educación que:

Frente a la búsqueda de totalidades omniabarcativas, podamos poner el acento en lo singular, lo particular, lo que cambia, lo que se escabulle; pero no en el sentido de la anarquía post-moderna, que nos lleva a perdernos en los fragmentos y en la pura diferencia, sino creando nuevos sentidos frente a la ley omniabarcativa de la razón suprahistórica. No se trata de perdernos en lo fragmentario, sino de la creación que recoge lo múltiple, lo contingente, provisoriamente, para crear sentidos desde la pluralidad.

Desde estas palabras que reflejan la construcción del discurso de la Educación al que apuntamos y desde donde trabajamos este texto, podemos pasar a la segunda pregunta que nos hacíamos y que versaba sobre cómo los fines de la Educación se plasmaban en la articulación del mismo. Hemos hablado anteriormente en distintos puntos de este escrito de la ‘producción del ciudadano’, de la tramitación de un ‘malestar estructural’ y la posibilidad de bien-estar conviviendo con los otros. Todo ello que pudimos leer bajo apartados separados, toma sentido en esta acapice, al abordar qué se plantea la Educación cuando promueve la producción de sujetos desde la escuela.

Tal como dice LARROSA (1995), la Educación es la forma que tiene la sociedad de responder a la llamada de quien lo interpela a través de su advenimiento, del *recién llegado*. Abordar ese reclamo es una responsabilidad de los adultos de una sociedad porque desde las instituciones como la familia y la escuela, harán del futuro el principio que las funda. Sin embargo, será la segunda la que asuma la responsabilidad de asumir la transmisión del pasado para preparar el futuro construyendo *mundo común*¹⁷⁸. Se trata de posibilitar formas que apunten a ‘con-vivir’ a partir de la asunción de un malestar estructural que está enraizado en la díada psique-sociedad, tal como ya hemos desarrollado y poder ‘bien-estar’ en la tensión que eso supone en cada momento histórico-social, es decir, ‘buen vivir’ (como lo denomina CASTORIADIS en 1995). Siguiendo al autor, ello implica poder vivir en un espacio donde la democracia se instaure como régimen de libertad, donde la realización del ‘bien común’ es la

¹⁷⁸ Tal como refiere MEIRIEU (2004, pág. 37).

condición de ese 'buen vivir'. Para ello entonces, habremos de poner en circulación aquello que constituye ese 'bien común', es decir, los valores sustantivos compartidos, los bienes comunes sociales que encarnan las significaciones imaginarias sociales de un momento histórico-social. Así pues, el *recién llegado*/sujeto/niño sólo podrá acceder a constituirse como 'sujeto de la educación' a partir del adulto, quien tomará la responsabilidad de acercarlo, acompañarlo y sostenerlo, para que pueda 'capturar el universo' a través de un mundo simbólico en el cual se encuentra sumergido. La vía para lograrlo es la Educación, la cual "constituye un espacio a través del cual se expresa una particular relación sujeto-mundo y ello nos constituye en seres sociales y culturales" (GIMENO SACRISTÁN, 2003, pág. 118). La escuela, a diferencia de la familia, educa para articular ese 'buen vivir' que implica la posibilidad de vivir en la esfera pública participando de 'bien común' como sujetos autónomos¹⁷⁹. Una autonomía que, recapitulando lo que hemos expuesto en otros apartados, tiene como condición primera, tener la posibilidad efectiva de participar en la formación de la ley (de la institución), es decir, participar en el posicionamiento de la ley. En definitiva, como expone CASTORIADIS (1977), la escuela está destinada a crear *philia*, es decir, crear vínculos entendidos como:

La *philia* de Aristóteles no es la «amistad» de los traductores y de los moralistas [...] La *philia* es el lazo que une el afecto y la valoración recíproca. Y su forma suprema sólo puede existir en la igualdad-igualdad que, en la sociedad política, implica libertad, que nosotros hemos llamado autonomía.

Las construcciones actuales sobre autonomía son, como ya dijimos anteriormente, rápidamente re-producidos por el discurso hegemónico, haciéndolos útiles a sus fines. Por eso, escuetamente es necesario puntualizar cómo la producción de sujetos de la educación, la producción de singularidades que intervienen en el juego democrático no debe confundirse con otras articulaciones que sólo apuntan a 'asir' significantes para resignificarlos de acuerdo a los sentidos del discurso hegemónico.

Si en el punto IV.3.i (Del objeto...) ya anticipábamos la función homogeneizadora

¹⁷⁹ Es decir, se trata de una-otra institución que diferencia de la familia ya que ésta es donde los lazos se configuran en una esfera privada y privada/pública y la lucha se establece con el fin de lograr la felicidad, una consecución del orden personal, individual.

de la escuela en la producción de sujetos, ahora podemos entender que aquello que sustenta dicha dinámica es el necesario proceso de alienación-separación, en donde el niño ha de quedar pegado/alienado a la norma para luego poder separarse/despegarse de la institución (entendida ésta como ese conjunto de relaciones ordenadas) permitiendo así que pueda surgir la subjetividad como el modo preciso en que cada uno está individualizado en forma definida por su posibilidad de sujetarse a lo reglamentado. Se trata de una dinámica que reposa sobre la tensión entre el sí-mismo y el todos-somos-uno, donde cada niño irá tejiendo su posibilidad de 'estar sujeto'¹⁸⁰.

Como hemos anticipado, muchas interpretaciones de esta dinámica suelen posar su mirada sobre uno de los polos de esta necesaria oscilación inaugural y desde ahí construyen discursos para sostener prácticas que no rescatan el movimiento en tanto indispensable para 'sujetarse', promoviendo la cosificación del ser humano o la máxima particularidad.

Si por un lado asistimos a discursos que implementan, en formas más o menos logradas, prácticas y evaluaciones uniformantes que supuestamente apuntan a la necesidad de 'instruir igualdad' olvidándose de 'instituir equidad' haciendo de cada niño/maestro/escuela un número en una escala, por otro lado y casi en forma opuesta, existen posiciones que pretenden la máxima particularidad, olvidándose de las funciones de lo escolar. Ambos son peligrosos para la producción de la díada psique-sociedad.

Es preciso recordar que la escuela no es la única institución educativa, pero sí aquella en la que la sociedad deposita su anhelo de permanencia y progreso a través de la conformación de una polis democrática, o sea, de sujetos-ciudadanos capaces de (re)instituir aquella ley que los regula, o sea, de producir sujetos autónomos. Por ello, es necesario que no se pierda atendiendo funciones que no le corresponden, es decir, ni debe 'producir objetos' (ya sean trabajadores o consumidores) para un mercado laboral o de consumo, ni debe constituirse como un espacio terapéutico o asistencial. Como expone MEIRIEU (2004) la construcción del espacio público impone instituir

¹⁸⁰ Muchas patologías descriptas desde una psicología cosificante pueden derivarse justamente de la falta o exceso en alguno de estos procesos de alienación-separación.

formas de funcionamiento y es constitutivo de una identidad dentro de un Estado democrático, donde el consenso ideológico sostiene la homogeneidad de los comportamientos y la necesaria adhesión a las normas escolares. Sin ello, la Escuela pierde su sentido y la oportunidad de 'poner en juego' la particularidad de cada uno para construir una singularidad posible. Así pues, si en lugar de un 'consenso' planteáramos una homogeneidad ideológica, la escuela se convertiría en un lugar de encierro, reclusión y sometimiento a una ideología dominante; si la homogeneidad fuera psicológica, estaría vedada la posibilidad del sujeto de abrirse a nuevos horizontes; si fuera intelectual, la homogeneidad sometería a instrucción sobre los objetos culturales dados perdiéndose las experiencias de prueba-error, de descubrimiento, etc. Finalmente, si dicha homogeneidad fuera sociológica, nos encontraríamos frente a la construcción de guetos, no de escuelas como espacios donde la identidad está sostenida (por lo menos en su *telos*) en la igualdad posibilidad de construir nuestra subjetividad como formas particulares de asir a aquello que nos re-úne.

Pensar la dirección de la práctica escolar en función de la construcción de esa polis democrática que pueda dar cuenta de sujetos autónomos y sembrar su labor sobre la dinámica planteada nos lleva a detenernos, aunque sea unas líneas, en el papel del Estado¹⁸¹ y la necesaria delimitación de lo público/privado. Es decir, nos encontramos ya volcados a responder la tercera pregunta que nos planteábamos unos párrafos más arriba.

Para ello, es menester despejar esa noción de Estado como un ente cosificado, dotado de solidez y relativa permanencia, hasta inmovilidad, o como un recipiente, un "órgano" que produce unas funciones¹⁸² y entender que, aún cuando su estatus

¹⁸¹ Parte del desarrollo aquí presentado fue anticipado en el Simposio "Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas Evaluativas", organizado por la Universidad de Entre Ríos, los días 24-26 de Agosto de 2011, en una comunicación titulada "Nueva disposición estatal, políticas educativas y viejas prácticas" (autores: MARA SOCOLOVSKI BATISTA-FRANCISCO BELTRÁN, Universidad de Valencia. Actas publicadas bajo el título del Simposio, ISBN 978-950-698-273-7).

¹⁸² Cuando ello ocurre, se convoca al Estado como una agencia de gobierno dedicada a la producción de nuevas lógicas (económicas, sociales, etc.) de control de la conducta humana que, bajo el amparo del discurso de la productividad, la competitividad y la eficiencia deja la población *librada a su propia suerte* (GRINBERG, 2008).

conceptual es complejo, su 'definición' depende en gran medida del marco paradigmático en que se inscriba la explicación y los sentido de la vida social y, por ende, de la política como uno de los modos que esta cobra vida. En definitiva, apuntamos a él como un sistema relacional, es decir, se trata de un sistema que convoca tanto relaciones estáticas –cosa por cierto no tan difícil de imaginar si pensamos en las relaciones estructurales- como dinámicas, en cuyo caso habremos de enfocarnos precisamente en su dinamismo, en los impulsores, en los efectos, en los componentes, en definitiva, en los diferentes movimientos mismos y en qué los produce, para atender a sus efectos en la práctica política. Sin pretender ahondar en definiciones que corresponderían a un trabajo político más profundo, tomaremos las conceptualizaciones que realizó CHANTAL MOUFFE (2007) al respecto, poniendo de relieve las diferentes relaciones de orden¹⁸³ (dominación/sumisión, coaliciones/compromisos, antagonismo/agonismo, etc.) para dar cuenta de los efectos que dan cuenta de las dinámicas estatales: determinación, selección, limitación, etc. Como decíamos en nuestro escrito, no es tan importante decidir entre quienes se establecen tales relaciones si se acepta el componente de clase de las sociedades y el particular de la sociedad basada en una economía capitalista, por mucho que el capitalismo haya ido variando también a lo largo de estos últimos años. De hecho, en los cambios que han sufrido las formas de producción, distribución y valoración, en las formas de dominación del capitalismo se encuentran las claves de las transformaciones por las que ha atravesado y atraviesa el Estado contemporáneo.

Pero analizando ello desde aquello que concierne a la Educación y la regulación que se le supone a lo Estatal, hoy podríamos describir su intervención desde la '*anomia*'. Como veremos unas líneas más adelante, ello tiene graves consecuencias ya que se han flexibilizado las normas a tal punto que, en pos de una pretendida adaptación al mercado/'demandas sociales', se ha perdido el rumbo de una escuela que busca producir sujetos capaces de hacerse cargo de la herencia cultural del

¹⁸³ Relaciones que pueden encontrar su correlato en los distintos análisis que venimos haciendo para dar cuenta del sujeto del inconsciente, del sujeto de la educación, de la díada psique-sociedad, entre otros.

pasado, actuando responsablemente sobre el presente, para diseñar el porvenir¹⁸⁴.

Ello conlleva a la instauración de tres mecanismos a través de los cuales se está produciendo la vuelta a las viejas prácticas escolares para que sirvan a las 'nuevas' disposiciones estatales¹⁸⁵: en primer lugar, se está produciendo una apropiación desigual de los bienes culturales que, si bien no es un fenómeno nuevo, contraviene el que hasta ahora había sido discurso ideológico de la escuela y ya no enmascara que lo hace expropiando los saberes de las culturas emergentes, a los cuales sí enmascara, recicla y vuelve a colocar en el circuito mercantil de los conocimientos escolares puestos en venta. En segundo lugar, las últimas adopciones de los 'nuevos' discursos didácticos o curriculares que utilizan las disposiciones normativas y adoptan los docentes no hacen más que encubrir una falta de regulación que, a la postre, deja al albur de los docentes la actuación desde los viejos patrones escolares en los que fueron a su vez socializados durante su periodo escolar más temprano; prácticas que conllevan a eludir la necesaria construcción del maestro como sujeto de la educación, capaz de asumir una autoridad en su palabra y confundiendo al resto de la ciudadanía respecto al papel efectivo de la escuela en la conformación de sujetos responsables. En tercer lugar, todo lo anterior representa una aceptación interesada de innovaciones, acordes a "la inusitada velocidad de los cambios de la sociedad actual y de las nuevas exigencias que ésta demanda", lo que no significa otra cosa que la incorporación de aquellos productos aprobados por las fuerzas hegemónicas; su fracaso se demostrará en la discordancia entre lo producido por los diferentes agentes y la cosificación a la que están sometidos, lo cual, en lugar de resultados tangibles, produce espacios susceptibles para inscribir en ellos intereses diversos. La emergencia de la falta de un marco de referencia donde la pulsión psíquica y social pueda encontrar, editar, recortar, imaginar representaciones y significaciones, nos aboca a responder a la última

¹⁸⁴ Consecuencia de ello es, como dice VASEN (2008), que si antes nos pensaba el Estado, hoy nos piensa el consumo. Ello supone el abandono de unos lazos donde la palabra conectaba la herencia, el deseo y el porvenir, en pos de eyecciones unidireccionales de goce pulsional que no puede encontrar la satisfacción en los objetos y que tampoco puede 'circular' ante la ausencia de Otro que regule y ordene.

¹⁸⁵ En el momento que se escribe esta tesis, la 'nueva' ley de Educación (conocida como la Ley Wert) encarna un retroceso ideológico-social con una pretendida vuelta a aquellos principios de la Revolución Industrial, en donde la escuela era 'solamente' (para algunos), una institución de control social de menores y producción de mano de obra (ver apartado IV.3.i-ii).

pregunta que nos habíamos planteado: ¿cómo se instituye la escuela para dar lugar a las dinámicas que planteamos?

Para ello, recapitulando, retomamos también la segunda cuestión que mencionamos cuando comenzamos este apartado y que suponía analizar cómo la escuela da sustento a los discursos sociales y conforma un espacio donde se disponen objetos (concretos, simbólicos) para que los agentes ‘armen’ la escena que sostiene el lazo educativo. En esos momentos hablábamos sobre la noción de posicionamiento. Luego de los desarrollos expuestos, podemos entender cómo dicha conceptualización nos permite analizar y articular el discurso y enredarnos en las prácticas escolares analizando las posiciones relativas en las diferentes relaciones y dinámicas que hemos ido mencionando. Así pues, es posible entender la escuela desde las palabras de KAËS (1987) cuando expone:

Las instituciones en tanto sistemas culturales, simbólicos e imaginarios, se presentan pues como conjuntos englobantes, que aspiran a imprimir su sello distintivo en el cuerpo, el pensamientos y la psique de cada uno de sus miembros. Van a favorecer la construcción de individuos que les sean devotos, en la medida en que logren instaurarse para ellos como polo ideal... Sin embargo, pocas veces lograrán sus fines de posesión total y de formación de estructuras clausuradas... Pero el hecho de que no logren desarrollar todas las consecuencias implícitas en su esencia y su modo de existencia tal como está formalmente organizado, no significa que no traten de “perseverar en su ser”... (pág. 92).

Ello implica que, aún cuando la imposibilidad del psicoanálisis, la política y la educación se articule a través de prácticas cuyos efectos dejan mucho que desear, no invalida ello el replanteo y la consecuente re-institución de sus fines. Es decir, aún cuando la Educación posa su actuar sobre las escurridizas aunque potentes fuerzas que sostienen la paradoja de producir sujetos autónomos, no debemos renunciar a rediseñar las reglas que puedan operar de principios fundadores del proyecto escolar. Es cierto que hoy, a partir de una realidad líquida¹⁸⁶, podría decirse que nos piensa el consumo más que el Estado (VASEN, 2008). En consecuencia, cada día nos alejamos más de la formación de sujetos alrededor de los ideales del ciudadano¹⁸⁷ para modelar

¹⁸⁶ En términos de BAUMAN, 2000.

¹⁸⁷ Entendiendo que ello remite a un sujeto instituido por las prácticas propias de los Estados, es decir, aquellas que yacen en las instituciones escolares, electorales, de comunicación, etc. (LEWKOWICZ, 2004).

objetos estructurados en función de las lógicas del mercado. Podría decirse que se renunció a la función de palabra en pos de la imagen, se abandonó al sujeto para producir un-otro objeto y se perdió la proyección hacia un futuro en función de un cada vez más efímero presente. Pareciera que el lazo social fundado en una lengua que articulaba una historia común compartida se ha tornado una relación mercantil donde lo que nos une son las relaciones de intercambio de productos. Si antes nos contaban los abuelos, hoy nos 'acredita' la tarjeta del Corte Inglés.

Por ello resulta necesario volver a pensar la escuela en función de aquellos marcos que delimitan sus normas, instituyendo un espacio para que circule la palabra que condense aquello dicho y por decir, las significaciones pasadas y presentes y ofrezca lugares ordenados para la producción de representaciones capaces de diseñar el porvenir. Sólo desde allí podremos pensar la producción de un 'sujeto de la educación'. Como dice MEIRIEU (2004), se trata de re-fundar una escuela capaz de:

...Abrir perspectiva sin eliminar el marco, hacer saltar las barreras sin obligar a la renuncia. Hacer posibles nuevas alianzas sin arrancar autoritariamente las antiguas... explorar lo humano sin excluir a nadie y por todas partes descubrir, más allá de lo que separa, aquello que puede reunir a los hombres. (pág. 82).

Es entonces, a partir de estas palabras, que podemos acercarnos al trabajo de campo para pensar la/s escuela/s como dispositivo/s que, aún instituida/s como marco regulatorio, puede/n y debe/n dar espacio para que se cuele algo de lo emergente (productor tanto de lo subjetivo individual como de lo grupal), de lo imprevisto, de aquello extranjero. Apuntamos así a sumergirnos en aquellas posibilidades que nos permitan pensar y dar cuenta de las relaciones que la sostienen en su afán de producir 'sujetos de la educación'. Abordaremos escuela desde sus vínculos, desde sus dinámicas, desde las palabras que operan como significantes y no como signos, es decir, desde aquello a lo que remite y no necesariamente a lo que cosifica. Un espacio donde sus docentes sean capaces de asumir el riesgo pedagógico que supone el equilibrio entre el pensamiento sobre lo dado y la creación de una imaginación que se resiste a lo establecido encontrando 'nuevas razones' (JEAN, 1989), eludiendo las tentaciones extremas que oscilan entre un sujeto de 'tecno-estructuras' para una sociedad post-industrial y la de un sujeto de saberes individuales, solitarios,

desligados. Lazos lábiles, en ambos casos, que dificultan la construcción de una subjetividad capaz de alzar su voz en la tribuna pública.

A partir de aquí, planteándonos pensar las categorías posibles de lo imposible, abrimos las puertas a los próximos capítulos.

SEGUNDA PARTE

Marco Metodológico



VI. Methodus y Eidos: Un intento por abordar lo que desborda de las prácticas escolares y dar cuenta de la tensión entre praxis y poiesis.

Mientras que la poiesis exige una Figura de Autor, Señor del sentido, capaz de garantizar la predicibilidad y la reversibilidad de sus operaciones de producción, la praxis se propone obrar con 'actores', con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y su encuentro.

Francis Imbert,
Vers une clinique du pédagogique

Antes de exponer la metodología utilizada para desarrollar esta tesis, es indispensable comentar y compartir algunos elementos que fueron determinantes a la hora de encarar este trabajo y enfrentarse al problema, delinearlo, pensar cómo abordarlo, etc.

Al provenir de un país que, hasta hace unos años, no estaba inserto en la dinámica global de la 'carrera' académica que promueve la consecución de másteres, postgrados y doctorados como pasos 'lógicos' una vez acabada la licenciatura, participar de un programa de doctorado como el ofrecido por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación¹⁸⁸, y de una investigación como la que aquí se expone, no era algo que perteneciera a mi imaginario ni estuviera atravesado por mi deseo. No era 'un sueño'. Los estudiantes universitarios de los años '90, en Buenos Aires, 'sabíamos' que debíamos seguir estudiando y formándonos pero no necesariamente dentro de la academia. Ser doctor no era algo que uno se planteaba como meta a los treinta años sino como culminación a una trayectoria, años antes de la jubilación; algo que

¹⁸⁸ Esta tesis se inscribe como culminación de los estudios y la consiguiente investigación dentro del marco del programa "Crisis de Legitimidad del Pensamiento y Prácticas Educativas", perteneciente al departamento de Didáctica y Organización Escolar, dependiente de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, de la Universidad de Valencia.

conjuntamente con una extensa e intensa práctica profesional, se imponía como una ‘necesidad’ de un reconocimiento por parte de sus pares¹⁸⁹. Hoy, ello también ha cambiado en la Argentina.

Por otro lado, es importante destacar que mi primera carrera, aquella cuya elección sintetiza las fantasías y anhelos de alguien con respecto a su propio futuro, fue la psicología, la cual está abocada mayormente, en mi país de origen, al tratamiento de problemáticas emocionales. El inmigrar a España me enfrentó a otra realidad sobre los alcances que la articulación de la teoría y la práctica que esa disciplina tenían en estas tierras.

Al cruzar el océano, comenzó una exploración sobre la realidad local y sus contingencias que me posibilitó el encuentro con uno de mis directores, Francisco Beltrán Llavador, en un grupo de estudio e investigación fuera del ámbito universitario. Aunque parezca trivial y anecdótico, es preciso comentarlo porque este trabajo muestra, expone y sintetiza el recorrido de la búsqueda de una forma de pensar y practicar la profesión de psicóloga desde ‘otro lugar’ conjuntamente con la necesidad de ‘saber más’ y ‘seguir formándome’. Aquellas experiencias dieron paso a la emergencia de muchas de las construcciones que aquí se han plasmado, siendo el trabajo de escritura la tesis consecuencia de ese transcurrir personal¹⁹⁰. Evidentemente, aún cuando puede concluirse con esta tesis un determinado proceso, es innegable que se han abierto nuevas búsquedas y nuevos andares.

Así pues, el primero de los grandes cambios que sucedieron en mí, fue encontrarme con la ‘necesidad’ de volcarme a estudiar y comprender la institución escolar, como principal referencia social para poder pensar a ese sujeto-niño, ante la desvalorizada posición que ocupa la práctica de la psicología infantil. La escuela es el lugar desde donde se articulan hoy la mayoría de las preguntas sobre cómo se vive y atraviesa esa etapa. No obstante, al internarme en su estudio, surgieron otras lecturas,

¹⁸⁹ De hecho, tal como puede comprobarse en algunos concursos para ocupar cargos/plazas dentro de la estructura académica, se impone como requisito, aún hoy, el título de Doctor o “mérito equivalente”.

¹⁹⁰ En este punto también es preciso mencionar que yo estaba abocada a una búsqueda casi ‘a ciegas’ en un entorno totalmente desconocido para mí y cuyas inquietudes compartí con mi director. Fue él quien orientó mis pasos hasta llegar a esta presentación.

otras preguntas, que fueron encauzándome hacia aquello que hoy expongo en este trabajo de una manera ordenada de acuerdo a los estándares académicos. Sin embargo, cabe aclarar, mi búsqueda personal no fue tan sistemática ya que la emergencia de preguntas, nuevas relaciones y hallazgos, entre otros, hicieron de mí un sujeto de inquietudes y expectativas mucho más allá de lo que yo misma había pensado. Todo ello nos remite a pensar(me), en tanto investigadora, como sujeto implicado en la investigación, un sujeto situado con un compromiso ético y político en relación a lo que aquí se expone.

Por lo tanto y teniendo en cuenta lo expuesto, escribiré este apartado y el siguiente (donde expongo el trabajo de campo), muchas veces en primera persona del singular; otras, en primera del plural, ya que remite a 'encuentros', producciones, creaciones y descubrimientos alcanzados, por un lado, en la dinámica codirectores-doctoranda y por otro, en el entorno de la escuela, junto a las maestras. De esta manera pretendo plasmar la forma que este trabajo se ha ido construyendo a partir de la necesidad de 'armar' aquello que nos proponemos presentar y compartir con el mundo académico de forma comprensible y consistente bajo los cánones establecidos, entendiendo que ello sólo es posible a partir de una reconstrucción significativa de la experiencia desde un posicionamiento determinado.

Dicho esto, es importante resaltar que la metodología que a continuación exponemos no sólo conforma el relato de cómo se ha articulado esta tesis sino que, en lo personal, narra cómo este trabajo me ha construido a mí como sujeto de estas prácticas en el mundo universitario, sujeto de la educación, sujeto investigador en este lugar de la urbe. Entender esta dimensión de la investigación nos remite, necesariamente, a pensar la producción del conocimiento desde determinadas aristas que implicarán epistemología muy concreta.

En síntesis, la presentación de esta tesis me permite compartir un relato de mi experiencia en tanto sujeto que estuvo abocada a la búsqueda de aquello que pueda dar cuenta de los efectos del proceso educativo en la escuela, o sea, de aquello que se

halla en permanente tensión entre la praxis y la poiesis¹⁹¹, sosteniendo a todos los seres humanos involucrados (niños, maestros, familia, cuerpo directivo, investigadores, entre otros). Abordarlo como psicóloga que participa, también, del discurso psicoanalítico, fue un reto personal y profesional que ha promovido una experiencia singular, parte de la cual se expone aquí con el fin de instituir a partir de ello un debate que nos permita seguir pensando, poniéndole palabras y por ende, significando el atravesamiento de lo escolar.

1. Objetivos de la Investigación

Lo necesario es construir un pensar que permita reconstruir los problemas a la trama que los determina para ampliar nuestras posibilidades de inteligir sus lógicas de producción.

Juan Vasen,
Las certezas perdidas.

Comenzamos esta tesis planteando nuestra hipótesis¹⁹² y nuestra pregunta porque fueron ellas, justamente, las que marcaron un punto de quiebre en quien escribe y un trabajo singular abocado a encontrar respuestas a través de esta investigación. Escribíamos en el capítulo I que la hipótesis de trabajo es que **la estructuración psíquica** (en términos de CASTORIADIS, o sea, aquella que remite a la diada psique-sociedad y no, psique-cuerpo) **del sujeto contemporáneo está mediada principalmente por dos instituciones: la familia y la escuela**, y no sólo por la primera, como proponen muchas corrientes y abordajes psicológicos, siendo el principal, el psicoanálisis¹⁹³. No se trata de negar esa influencia familiar ampliamente estudiada

¹⁹¹ Tal como hemos desarrollado en las páginas 104 y ss. retomando a MEIREIU (2004).

¹⁹² Evidentemente no se trata de puntualizar en este enunciado una hipótesis de aquellas que la investigación de corte positivista probará o no al final de un trabajo de investigación, sino que la misma remite o señala un punto de partida que fue determinante a la hora de orientar este trabajo. Fue un punto de quiebre en la construcción de esta tesis, a partir de la cual surgió la 'necesidad' de darle una forma determinada a la pesquisa.

¹⁹³ Entender que la 'hipótesis' es el punto de partida nos permite 'situarnos' ya que no se trata de un tema 'sobre' el cual hablar, como así tampoco determina un objeto de estudio puntual 'sobre' el cual intervendremos 'desde afuera'. Se trata de un punto de partida que me posiciona como sujeto

sino pensar y dar cuenta de aquello que nos preguntamos en su momento y que orientara nuestra labor: **¿cuáles son los efectos de la institución escolar sobre dicha estructuración (psíquica)?** Ello ha implicado una labor inicial, que hasta ahora, ha pretendido:

- ✓ Exponer la **noción de sujeto** acorde al marco epistemológico que sustenta este trabajo.
- ✓ Desarrollar la **idea de niño**.
- ✓ Establecer la relación entre sujeto y estructuración.
- ✓ Analizar la vinculación entre la relación anterior y la que se establece **entre niño y desarrollo**.
- ✓ Profundizar sobre la idea de la **escuela como institución**.
- ✓ Estudiar la **institución escolar** a partir de concebirla **como dispositivo**.
- ✓ Presentar una sociedad como un entramado institucional.
- ✓ Indagar y dar cuenta de la **producción de la subjetividad** a partir de la particularidad de cada uno en relación con lo universal.
- ✓ Ilustrar los **efectos de la institución familiar**, como punto de partida para abordar el trabajo de campo.
- ✓ Comprender la relevancia de la escuela como productora de sujetos modernos.
- ✓ Analizar la palabra como uno de los elementos que da cuerpo al lazo social y en particular, el educativo.
- ✓ Indagar algunas teorías que dan cuenta de **dinámicas que movilizan relaciones intersubjetivas**, las que operan también a nivel intrasubjetivo, como ser la alienación-separación.
- ✓ Explorar sucintamente los alcances que pudieran tener lugar en la escuela, pensándolo desde las dinámicas comentadas, integrando así dos polos relacionales que sostienen la escuela: la universalidad expresada a partir de las políticas estatales y la particularidad del sujeto atravesado por la historia

investigador y me responsabiliza como sujeto político frente a la producción de los significantes que cruzan las presentes líneas.

de los recorridos de su pulsión.

Investigado, revisado dentro de los límites posibles, aquello que las investigaciones de hoy en día denominan el “estado del arte” y (pro)puestos los puntos señalados en el capítulo anterior, hemos diseñado una investigación que nos permitiera dar cuenta de algo de aquello que produce sujetos: el vínculo entre las personas, el lazo singular de cada particularidad con el entramado social, con lo común-compartido. El trabajo hasta aquí realizado no respondió a un ‘estado de cuentas’ sobre el tema sino a la necesidad de quien escribe de ‘dar(se) cuentas’ de aquellas *categorías* que conformaban el *campo* de estudio, entendido éste como un espacio relacional de conflicto y competencia (BOURDIEU & WACQUANT, 2005, págs. 45-46). Ello implica, abordar las categorías de análisis como *expresiones de relaciones*¹⁹⁴ que, en tanto son pensadas como conceptos comúnmente aceptados, “...expresan, en su concreción, la estructura dinámica de lo real” (SOLER ALOMÀ, 2010). En este trabajo, dichas relaciones se ordenan, como anticipamos en el primer capítulo, alrededor de la articulación de los conceptos de palabra, sujeto e institución.

Así pues, nuestro trabajo de campo se estructuró alrededor de dichas categorías centrales, que ya habían sido exploradas teóricamente con el fin de comprender y significar algunos de los múltiples determinantes que las configuran en este momento socio-histórico. Desde allí entonces, se apuntó a **profundizar en la mirada sobre el conjunto de relaciones escolares y los efectos producidos por el atravesamiento de lo institucional**. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

- ✓ Trabajar para **capturar algo de la producción del sujeto**, un ‘algo’ que desde la terceridad que impone ser investigador supuso la búsqueda de un método y una metodología singular en pos de abordar aquello que se configura ‘entre dos’.
- ✓ Intentar, en la medida que ello fuera viable, desenmarañar los **efectos que produce el atravesamiento de lo escolar respecto a otras instituciones** a partir de un trabajo teórico detallado, exigente y riguroso.

¹⁹⁴ Tal como propone MARX (1857-58).

Estos dos puntos se construyen, ya en el principio, desde una posición epistemológica a la que remiten los desarrollos que hemos venido trabajando en el capítulo anterior: se trata de abordar ‘algo’ de ese proceso de producción del sujeto en tanto nos asumimos como ‘sujetos de una falta estructural’¹⁹⁵, que impone límites a nuestras posibilidades a la vez que abre el campo de lo posible. Se trata de intentar, no sólo un abordaje desde nuestra propia incompletud, sino desde la que está en juego en cada uno de los agentes que conforman el lazo, de ‘atrapar algo’ que pueda dar cuenta de los procesos por medio de los cuales una *cría infans* accede a su posición como sujeto. Puesto que ello se produce desde el ‘no-todo’ de quienes construyen el lazo, no existe abordaje posible que pueda capturar el todo, la totalidad de la relación. Ello supondrá que el conocimiento producido tampoco pueda considerarse una copia fiel de la realidad sino que, “la asunción de la limitación de la propia mirada y la consecuente necesidad de establecer conexiones parciales con otras posiciones supone una decisión que remite a la responsabilidad política que como investigadora asumimos con el objeto de estudio” (BALASCH & MONTENEGRO, 2003, pág. 45). Lo dicho nos ‘sitúa’ en una-otra posición, la cual nos compromete y nos impele a tomar decisiones sobre la construcción de significados que narran nuestro objeto de estudio.

A lo expuesto, habremos de sumar la dificultad que conlleva un abordaje así, sabiendo que el encuentro del cual damos cuenta (sea ello desde un posicionamiento que iremos señalando) emerge en el marco de una institución pensada como dispositivo, un espacio donde se entrecruzan líneas de fuerza, de poderes, de visibilidad, de ruptura que, como una madeja, no nos remiten a sujetos ni a objetos sino que nos implican en lo visible y lo enunciable de éstos, dispuesto a partir de una trama de luces que recortan, exponen determinadas relaciones. Sus sombras, remiten a aquello que falta, a lo no dicho, al no-todo que mencionábamos anteriormente, a aquello que subyace debajo de lo re-velado. Es en este contexto, donde FOUCAULT dispone la línea de subjetivación como una más, una que se enreda a la vez que se

¹⁹⁵ Concepto que atraviesa todo nuestro escrito. En la pág. 73 podemos leer su emergencia como elemento estructurante y en la pág. 126, su relación con la dinámica educativa en tanto promotor de deseo.

escapa de las relaciones establecidas (DELEUZE, 2007). Es justamente allí, en ‘esta’ escuela, donde pretendemos desenmarañar los efectos de lo escolar. Por eso, podríamos plantearnos, a partir de los dos puntos anteriores, un tercero objetivo que los subsume. Es decir, este trabajo se plantea:

- ✓ *Dar cuenta* de cuáles son los efectos que produce el vínculo educativo sobre la estructuración del sujeto.

Por otro lado, es menester considerar que todo ello fue conformado desde una posición, desde una terceridad que ha operado, no sólo en la dinámica del lazo maestro-alumno sino como sujeto que significa en las relaciones micro y macro políticas que se dan en la institución escolar, aún cuando ello suponga compromiso¹⁹⁶. Es decir, la terceridad no implica un estar “afuera” y a partir de ello poder ‘reclamar’ una cierta objetividad, sino conformar una posición que (me) comprometerá de una forma determinada, (en) la construcción del conocimiento. Por eso, tomamos la decisión de rescatar ‘retazos de historias’, ‘recortes de momentos’ con la finalidad de exponerlos, compartirlos y hacerlo objetos de debate universitario y elaborar desde allí, la posibilidad de continuar nuestra labor de construcción teórica desde una opción epistemológica que entiende que el conocimiento no se descubre sino que se produce¹⁹⁷.

Como hemos anticipado, estos objetivos nos alejan de los tradicionales estudios de personalidad que pudieran hacerse desde la psicología positivista o de las investigaciones sobre la influencia de la escuela en una personalidad ya conformada que pudiera plantearse desde la pedagogía¹⁹⁸. La opción planteada supone, además de aquello relacionado con la producción del conocimiento, entender que:

¹⁹⁶ Tal como expone MARINA GARCÉS (2013), “...el compromiso es la disposición a dejarse comprometer, a ser puestos en un compromiso por un problema no previsto que nos asalta y nos interpela... Así, nos arranca de lo que somos o de lo que creíamos ser. Nos incorpora a un espacio que no controlamos del todo. Cuando nos vemos comprometidos, ya no somos una conciencia soberana ni una voluntad autosuficiente. Nos encontramos implicados en una situación que nos excede y que nos exige, finalmente que tomemos una posición” (págs. 63-64).

¹⁹⁷ Remitiendo ello a los significantes de la terminología marxista.

¹⁹⁸ Muchos de los trabajos que leemos en pedagogía, trabajan con ‘el niño’, el ‘alumno’, ‘el estudiante’, etc. Nosotros proponemos partir de un Sujeto de la Educación que todavía no está conformado como tal, que hay que ‘producirlo’. Su configuración como tal, supondrá la institución de un niño, de un maestro, de una escuela, de una sociedad.

- ✓ El propósito general de la investigación no es la explicación ni el establecimiento de relaciones causa-efecto o la comprobación de hipótesis, sino, por el contrario, la comprensión de las prácticas y de los proceso de significación que dotan de sentido a la experiencia, a lo que decimos y hacemos. La pretensión es comprender, conocer un proceso, un fenómeno contando con la perspectiva de sus protagonistas, al tiempo que, con una visión holística, lo sitúa en su contexto más amplio en el que se encuentra inmerso. Esto es “cada objeto de investigación debe ser entendido como un texto en un contexto” (Ruíz, 2003, pág. 55).
- ✓ El investigador no puede adoptar un papel neutral e impersonal, por el contrario, inevitablemente está interactuando con el fenómeno de estudio. Desde esta posición epistemológica se pretende rescatar al sujeto investigador de su condición de objeto, lugar al que tradicionalmente le han relegado las metodologías positivistas.

En definitiva, **se trata de adentrarnos en aquello que ‘produce’ la institución escolar**, es decir, aquello que sostiene a cada uno y a nosotros mismo¹⁹⁹ como sujeto de institución, proceso cuyo efecto da cuenta de la subjetividad de cada uno en su hacer(se). Partiendo entonces de presupuestos distintos y buscando anclar/sujetar nuestra mirada en un punto muy singular, allí donde lo particular y lo universal encuentran su propio *tyché* y con objetivos claramente distintos a los que pudieran rastrearse en los formatos científicos cartesianos, daremos cuenta aquí de una investigación que se adentra en un punto particular en la singularidad de la

¹⁹⁹ No sería honesto pensar que nuestra experiencia en la institución no nos atravesó a nosotros como investigadores (tanto a mí, que fue quien acudió a la escuela, como a mis directores). Mi posicionamiento como sujeto investigador implicado determinó muchos de los significantes que sostuvieron, en principio, la relación de convivencia y por tanto, la experiencia. Todos resultamos ‘afectados’ en los términos que explicita GARCÉS (2003) cuando dice: “Dejarse afectar no tiene nada que ver con cuestiones de interés, puede ir incluso en contra del propio interés... Ser afectado es aprender a escuchar escogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas... Aprender a escuchar, de esta manera, es acoger el clamor de la realidad, en su doble sentido, o en sus innumerables sentidos... Esto exige dejar de mirar el mundo como un campo de intereses, como un campo de juego puesto enfrente de nosotros y convertirlo en un campo de batalla en el que nosotros mismo, con nuestra identidad y nuestras seguridades, resultaremos los primeros afectados” (págs. 69-70).

complejidad educativa: el lazo que sostiene la dinámica psique-sociedad. Pretendemos, como dijimos en la entradilla de este apartado, situarnos en un-otro pensar que nos permita abordar lo escolar poniéndole palabras, juntos, a sus problemas, sus dinámicas, sus relaciones, su emergencia y sus efectos en la construcción de lo social.

2. Diseño de la Investigación

El precio que el hombre moderno paga por las certezas proporcionadas por la ciencia es la simplificación del tiempo, de la realidad, su automatización, su propia soledad y exclusión como sujeto creador, constructor del mundo humano. Disimula, asimismo, el poder de sus intervenciones en el mundo actual, el carácter político del conocimiento y sus efectos en las prácticas sociales.

Violeta Guyot,
Las prácticas del conocimiento.

El diseño de este trabajo se pensó a partir de la necesidad de descubrir aquello que, en principio, no estaba a la vista de quien investiga si se pretende aprehender el lazo social para ‘estudiarlo’. Se trata de un acercamiento a algo que, normalmente, es re-cubierto por las lógicas de otros movimientos entre los sujetos en su discurrir por las tramas institucionales pero que sin embargo, “ahí está”, siendo soporte de las relaciones humanas. Se trata de volcar nuestra mirada sobre la “...inquietante extrañeza de lo obvio y familiar [allí, justamente,] donde la vida (nos) pasa” (GARCÍA MOLINA, 2012). No obstante, las lógicas que mencionábamos, no sólo obstaculizan pensar el vínculo (escolar, en este caso) sino que le imponen, la mayoría de las veces, un sentido determinado a las palabras que lo materializan. Por eso, muchas veces, el trabajo sobre él puede verse reducido, por un lado, a una objetivación/cosificación del mismo para ser pasible de ‘estudio’ y por otro, a su interpretación a partir de los significantes que estructuran el discurso hegemónico y dan prevalencia a determinadas categorías. Así pues, atento a ello, nos impusimos un reto: si, por un lado, la investigación se articulaba sobre el **doble desafío de cómo aprehender el vínculo**

educativo y cómo dar cuenta de sus efectos sobre la estructuración subjetiva, por otro, nos enfrentábamos a la necesidad de realizarlo desde dispositivos singulares que pudieran ser expuestos en términos aceptables por el discurso pedagógico universitario.

A ese propósito respondía nuestra pretensión de explorar lo escolar en general pero nos encontrábamos con la extrema dificultad de minimizar los efectos producidos por los distintos atravesamientos que conforman al sujeto/niño en este momento socio-histórico. Por esta razón fue necesario recurrir a una institución donde las consecuencias de las relaciones escolares pudiera sobresalir en forma diferencial respecto a otras escuelas, ya que 'normalmente', en la vorágine de la escolaridad 'común', los efectos de los vínculos suelen camuflarse, aunarse, (re)unirse con aquellas producidas por otras instituciones (familia, medios de comunicación, 'la plaza' en tanto espacio público, etc.).

La siguiente definición de CARPINTERO (2004) permitirá reconocer lo arduo y dificultoso de la tarea que nos proponemos:

La noción de subjetividad se ha tornado compleja porque no es un dato dado, no se hereda. Tampoco se limita al campo de la conciencia como pretende la filosofía tradicional. Es el psicoanálisis quien establece que un sujeto debe dar cuenta de un aparato psíquico sobredeterminado por el deseo inconsciente. Pero este aparato psíquico se construye en la relación con un otro humano en el interior de una cultura. Es decir, hablar de subjetividad implica describir una estructura subjetiva como una organización del cuerpo pulsional que se encuentra con una determinada cultura (pág.3).

Buscamos comprender los efectos de la institución escolar sobre la estructuración subjetiva pero la subjetividad en sí no es algo cuantificable o estática, ni es física o pasible de rastrear en la herencia y tampoco abarca sólo la experiencia consciente sino también la inconsciente. Por otro lado, implica necesariamente a otro sujeto y ubicarse sobre un lecho cultural de una sociedad dada, en un momento histórico determinado. Es decir, hablamos de una empresa que supone, en principio, una labor enmarañada, engorrosa y problemática. Por ello, tal como planteaba DONZELOT (1979), afrontaremos el campo desde una búsqueda detectivesca, tratando de identificar las señales, los detalles que den cuenta de lo obvio, siendo nosotros, en

tanto investigadores, quienes ‘prestemos’ atención a esos elementos cotidianos que sugieren una clave para abordar aquello que se juega en el vínculo entre dos personas. Nos acercaremos al fenómeno social que implica el lazo educativo desde las pistas específicas que permitan identificar el hecho escolar y sus efectos, para alcanzar una comprensión del mismo a partir de aquellos ‘detalles’ que puedan allí rastrearse. Esperamos con ello, descubrir ese *habitus* que BOURDIEU & WACQUANT (2005, págs. 46-47) definen como un *mecanismo estructurante* que “opera desde el interior de los agentes sin ser estrictamente individual ni en sí mismo enteramente determinante de la conducta” y se erige como *principio generador* de estrategias frente a lo emergente de los dispositivos, constituido a partir de una *racionalidad práctica* inmanente al sistema histórico-social de relaciones que conforman la dinámica psique-sociedad.

Sin embargo, no somos ajenos a las enseñanzas que LARROSA (2000, pág. 15) deriva de la célebre frase que ANTONIO MACHADO puso en boca de JUAN DE MAIRENA:

Pero el porquero, que no es nadie porque no tiene fuerza, ni nombre, ni cerdos, ni siquiera verdad, no se deja engañar. Él no se deja convencer de que la verdad sea la verdad independientemente de quien la diga, de que la realidad sea la realidad, independientemente de quien sea su propietario. Él sabe que la verdad, como los cerdos, nunca será suya, porque él no es nadie. Él sabe que siempre va a ser vencido en la lucha por la verdad y en la lucha por los cerdos. Pero en el fondo de su corazón sigue latiendo la dignidad de ese irredento «no me convence» como lo único que puede oponer al tirano.

El discurso hegemónico nos presenta categorías ‘ya hechas’, ‘sólidas’, apropiándose, incluso, de los análisis más innovadores²⁰⁰. La necesidad de control (a la que nosotros mismos también estamos sujetos) impone recortes a lo pensable, a lo analizable, a lo pasible de estudio, a la interpretación posible, a la investigación académica. La mayoría de las veces, ello remite a una despersonalización del discurso en pos de una pretendida objetividad. Pero la dignidad del «no me convence» del porquero nos ha permitido plantear una investigación-otra. **No cuantitativa, pero tal vez no necesariamente cualitativa, aunque sí**, como dice BELTRÁN LLAVADOR (2006, pág. 68), **enmarcada en criterios de razonabilidad que habiliten un espacio para la**

²⁰⁰ En las conclusiones volveremos sobre ello al ‘pensar’ y ‘dar cuenta’ de algunas prácticas sostenidas desde una ‘deseable’ Educación Inclusiva.

argumentación de forma tal de expresar y compartir aquí las articulaciones que los conocimientos encarnan.

Es menester detenernos unas líneas en la afirmación anterior y explicitar que el carácter cualitativo de la investigación no deviene únicamente por el uso, como expondremos seguidamente, de cierta técnica de recogida de información como es la entrevista, la lectura de documentación, etc. Es, más bien, la opción epistemológica que se asume en la investigación y que orienta el sentido de dicha técnica lo que informa el estatus cualitativo de la metodología empleada. Entender qué implicaciones tiene el hecho de producir conocimiento, cómo se produce el mismo, qué es posible conocer y la configuración del 'sujeto' en tanto 'investigador' determinan una opción epistemológica de partida que dará lugar, necesariamente, a un diseño singular, a una construcción del problema y a decisiones técnicas sobre la recogida de información y el análisis de la misma como así también, a la producción de los textos que den cuenta de todo ello. En síntesis:

Sin epistemología y metodología que la sustente, una técnica de investigación es apenas un confuso conjunto de procedimientos canónicos. Esta afirmación válida para cualquier técnica adquiere especial relevancia en el caso de las llamadas técnicas cualitativas. (CANALES & PEINADO, 1995, pág. 287)

Por todo ello, es necesario entonces explicitar brevemente que la presente investigación puede enmarcarse en los términos de una epistemología de corte postpositivista²⁰¹. Es decir, asumiendo la crisis de la concepción tradicional de la ciencia y su método empírico experimental, este trabajo se erige cobrando sentido a partir de entender, en principio, que “los hechos no hablan por sí mismos” o que “la realidad

²⁰¹ Ello se deriva a partir de asumir que el paradigma positivista, puede caracterizarse en los siguientes términos según ÁLVAREZ-GAYOU (2003):

La base y el punto de partida del investigador es la realidad y la pretensión de la investigación es llegar a ella y representarla de un modo sistemático.

La realidad es estática y está ahí fuera, es ajena a quien investiga y a los procesos de investigación que se utilizan.

El conocimiento científico captura y representa a la realidad “tal y como es”.

Los fenómenos, los hechos y los sujetos son rigurosamente examinados o medidos en términos de cantidad, intensidad o frecuencia.

El método científico permite la formulación de leyes invariables, universales, válidas en todo tiempo y lugar.

Se parte de la objetividad del investigador. El conocimiento es un “proceso sin sujeto” y quien investiga es neutro, imparcial, asocial, ahistórico y carece de prejuicios.

está ahí, esperando ser capturada y mostrada por nosotros”. Ello resulta nuclear a la hora de pensar la posibilidad de “representar la realidad que está ahí fuera”. Evidentemente, las distintas críticas a estas tradiciones coinciden en el carácter *productivo* que tiene la investigación, es decir, **la representación de la realidad que hace el investigador no es un reflejo fiel de un objeto que está ahí sino, más bien, una producción**. Tal como dice GARCÍA MOLINA (2012):

...La realidad no es solo lo que está ahí fuera, fenomenología de lo exterior. La realidad es también lo que nuestra mirada ve, lo que nuestras palabras dicen y lo que nuestros cuerpos hacen en el territorio en el que nos encontramos.

Ello supone dos elementos singulares: la asunción del ‘compromiso investigador’²⁰² por parte de quien escribe y la necesidad de crear un dispositivo capaz de conformar un texto sobre esa realidad producida en las labores investigadoras.

Por todo ello, no podemos hacer de este capítulo una tarea de ‘ajuste’ a los cánones establecidos para conformar(nos) desde lo dado buscando la validez²⁰³ que reclama la tradición cartesiana-positivista. En estas líneas procuramos plantear cómo, cuándo, desde dónde y para qué hemos abordado nuestro objeto de(l) estudio. Para ello, sabiéndonos sujetos de una trama institucional estructurada a partir de la producción de conocimiento, buscaremos atribuirle un valor que nos habilite a investigar en tanto podamos, a través de ella...

“...dar expresión argumentativa a los hábitos haciendo que aquello que se escenifica, adoptando una representación figurativa en la trama de la realidad, se juzgue como signo de otras cosas pasando a ser, además, decible y por lo tanto enunciable, comunicable, argumentable y cognoscible” (BELTRÁN LLAVADOR, 2006, pág. 69).

Desde allí, compartiendo en este trabajo aquello que promovió nuestra necesidad de investigar, estructurada sobre la misma falla del saber tal como está plasmado en esta tesis, pretendemos demostrar haber alcanzado el nivel mínimo exigible para inscribir este trabajo en la *universitas* y así, desde uno u otro espacio institucional, seguir pensando lo posible y lo imposible.

²⁰²En los términos expuestos en la pág. 170.

²⁰³Validez que muchas veces es utilizada como criterio de ‘verdad’ y por ende, de legitimidad de una realidad cuya ‘lectura’ es la única posible.

En lo personal y como investigadora, partí de aquellas enseñanzas que me transmitieran dos profesores del programa de doctorado donde se inscribe este trabajo y que me guiaron en ese camino: por un lado, las palabras de GIMENO SACRISTÁN, cuando expone:

La investigación es el medio de enriquecer la discusión de la teoría pedagógica, contribuyendo a afianzar y reelaborar el conocimiento que tenemos sobre la enseñanza. Una teoría es un modelo mediador para captar la realidad, analizarla, comprenderla y discutirla. (GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 1983, pág.167)²⁰⁴.

Un abordaje de lo escolar desde estos posicionamientos implicaba consecuentemente, límites y desafíos, tal como expone BELTRÁN LLAVADOR (2010), cuando nos convoca a pensar que las instituciones:

...No pueden definirse o delimitarse como objeto de estudio sin reconocer que estamos siempre situados en una de esas posiciones y que, por lo tanto, otro académico o investigador quizá dé una descripción distinta del objeto, apunte hacia otros matices o aspectos de interés..." (p.27).

Atravesar los cursos de doctorado, formarme a través de estas palabras fue dejando huellas en mí. A partir de ellas, me he conformado como sujeto de esta educación universitaria que llega a su punto cúlmine con este trabajo, el cual nos permitió, junto a mis co-directores, adentrarnos en la escuela, sabiendo que 'desde allí' podríamos y, en tal caso, deberíamos detectar aquello que emerge, que no es regularmente concebido pero que es permanentemente atendido: el lazo educativo. Por eso, aún cuando otros estudios pudieran (de)mostrar el interjuego de variables estéticamente visibles y estáticamente recortadas, en nuestro caso, podemos decir que es la investigación en sí misma su objetivo, tratando de abrir y conmovier la discusión sobre su objeto y sobre la pregunta que nos movilizó a trabajar. La presentación ante los demás, en el espacio público, obliga a poner un punto y aparte en la construcción del discurso que armamos al pensar el lazo, pero no es más que ello: una pausa para seguir luego, desde otras líneas, en otras páginas, abocada, en lo personal, a aquello

²⁰⁴ Aún cuando la idea de 'captar' la realidad tuvo después sus derivaciones en mi propia configuración como investigadora, no puedo dejar de mencionar que la propuesta de Gimeno Sacristán, no como autor sino como profesor en su último curso como docente del doctorado, fue para mí importante y provocadora, movilizadora.

que hoy me atraviesa como sujeto investigador.

Sin embargo, conscientes de que este planteo pudiera resultar confuso, al no atenerse a los cánones establecidos, hemos ordenado nuestro trabajo de acuerdo a las pautas que fuimos detallando en cada apartado, con criterios que nos han habilitado nuestra posibilidad de conocer.

Nos planteamos rastrear los efectos de la institución escolar sobre aquellos sujetos que están detenidos en su estructuración subjetiva. Ello fue posible a partir de centrar nuestra mirada en una escuela a la que asisten niños cuya singularidad requiere el armado de un dispositivo particular ya que les resulta insoportable el régimen de escolaridad común o especial. Esa escuela, cuyo semblante responde específicamente a ello, aún con las singularidades que luego describiremos, es el CENTES Nº 1: Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos, que se encuentra en la Ciudad de Buenos Aires – Argentina. Allí, como dice DE CERTEAU (2000, pág. XXXIX) se presenta “...el paisaje de una investigación y, mediante esta composición del sitio, ... [se indican] señales entre las cuales se despliega una acción. La marcha de un análisis inscribe sus pasos, regulares o zigzagueantes...”. Es justamente la singularidad del centro y la particularidad de los sujetos que allí asisten lo que opera como ‘disparador’ de una situación investigadora. La normalidad que envuelve a quienes están sometidos a los estándares establecidos no permite recortar claramente los efectos que buscamos pesquisar. Sin embargo, en el caso de estos niños, su configuración como sujetos anormales (o sea, excluidos de la norma) en lo que se refiera a su estructuración subjetiva, expone la excepcionalidad que habilita una situación investigadora (BELTRÁN LLAVADOR, 2006, pág. 69) y nos permite (re)pensar dinámicas dentro y fuera de determinados marcos institucionales y en este caso, dentro/fuera del dispositivo que convoca: ‘lo escolar’.

Quien escribe estuvo 5 semanas (en Agosto-Septiembre de 2011) participando de las actividades del centro en el área de Infantil. Se trata de una sola sala en cada turno (Mañana y Tarde). Se priorizó ese ciclo porque supone el período que cronológicamente corresponde a la estructuración psíquica, entendida ésta desde el psicoanálisis (o sea, el período donde se juegan y coagulan las dinámicas que

sedimentan el atravesamiento del Complejo de Edipo). Ya en la escuela, debimos ampliar nuestra mirada a la sala de Pre-Primaria, donde asisten niños que, justamente debido a la imposibilidad de cuajar esas mínimas estructuras, no se encuentran en posición de enfrentar y asumir como posible las tareas de un ciclo de Primaria.

Hemos tratado de escudriñar, descubrir, enseñar los efectos del lazo educativo que allí se construye ya que, al ser niños con singularidades que atañen a la estructuración subjetiva y debido a la coyuntura misma de sus vidas, permiten en forma más clara el rastreo de cómo ese vínculo 'los ata' al contexto social más o menos compartido.

Finalmente es importante remarcar que esta tesis no pretende ser un estudio de Educación Especial. Las singularidades que promovieron la elección del centro no son la causa de estudio sino que nos permitieron abordar y trabajar sobre la praxis docente en la construcción del lazo. Paradójicamente, la complejidad característica de cada niño allanó el camino para recortar el discurso que articulaban las maestras en su tarea como responsables de la producción de un sujeto capaz de compartir algunos espacios de esta sociedad desde la particularidad de cada uno.

Así pues, el trabajo de campo se centra en una escuela, en sus docentes, su cuerpo directivo, su organización y sus prácticas. En nuestra investigación, los niños que allí asisten son la excusa para pensar la institución de los lazos. A partir de todo ello, enmarcado en una práctica educativa singular, pensamos y teorizamos sobre la praxis escolar de nuestros días tomando como guía, en principio, las tres categorías que hemos planteado al comienzo del trabajo: Educación, Institución y Palabra, a través de las cuales se produce un sujeto. Es decir, creamos un relato cuya lógica argumentativa pretende dar cuenta del hecho escolar que allí se aloja y que nuestra mirada parcial pudo configurar en tanto texto situado y comprometido de un contexto determinado. En ningún caso puede pensarse como un estudio tendente a la generalización de aquello que aquí se expone, sino que sólo se procura 'dar cuenta' de aquello que aquí se indaga, se teoriza. De esta manera, pretendemos que nuestros criterios sean de igual relevancia para otros investigadores, aún sin el propósito de agotar las construcciones posibles sobre el tema ya que nos asumimos como 'sujetos'

de un no-saber, sujetos atravesados por esa falla estructural que hemos mencionado en reiteradas veces... en definitiva: sujetos del lenguaje. Asimismo aspiramos a que la utilización de lo desarrollado en esta páginas permita a los docentes (en especial a aquellos que hacen al CENTES N°1), repensar la articulación de su práctica como fruto del proceso de investigación: es decir, se hayan aportado elementos suficientes para mostrar categorías/relaciones, exponerlas, retomarlas, de forma tal que su labor cotidiana pueda seguir enriqueciéndose a partir de su inscripción en el espacio de debate público, con los otros²⁰⁵. Fue por ello que necesitábamos inscribirnos como un sujeto investigador implicado, en los términos expuestos.

3. Método y Metodología

No hay, pues, ni metodología en sentido estricto, ni posibilidad de "de-mostrar" rigurosamente algo; sólo podemos mostrar, para aquellos que tienen un poco de sentido de estas cosas, que tal o cual aserción sobre tal sociedad es una burrada, o es muy superficial, o deja de lado elementos mucho más importantes, etcétera

Cornelius Castoriadis,

Sujeto y Verdad en el mundo histórico-social.

Es innegable que el método y la metodología de un trabajo han de definirse en función de dos elementos: el objeto de(l) estudio y los criterios de verdad que nos llevan a conocerlo. En lo que respecta a la primera cuestión hemos dicho que esta tesis trata de abordar el vínculo educativo en la institución escolar. Sobre la complejidad que ambos convocan nos hemos extendido en los puntos anteriores. Sin embargo, es importante remarcar que en los dos casos (la escuela y el lazo), no han sido definidos como 'objetos en sí' sino como 'categorías', como 'relaciones' que, a partir de un

²⁰⁵ Como veremos en el desarrollo del trabajo de campo, muchas escuelas (y en especial, ésta) disponen de distintos mecanismos de construcción y discusión de su práctica: por ejemplo, el espacio de Cátedra Abierta (donde una vez por mes se convoca a una persona a realizar una exposición sobre un tema de interés para los docentes) o los espacios de 'supervisión', dispositivos singulares enmarcados dentro de la metodología de trabajo de los profesionales que adscriben al psicoanálisis. Retomaremos en detalle cómo se inscriben estos espacios en el punto VIII.2.v., pág. 265.

abordaje reflexivo, nos involucran como parte de los mismos, nos inscriben (a quienes escribimos sobre ello) en la tensión que soportan, sujetándonos y conformándonos como sujetos de la investigación.

Pero, al provenir quien escribe, de una educación (más o menos) científicista y querer participar de la academia, pronto caímos en la búsqueda de las certezas que pudieran ser (ex)puestas en un trabajo científico. No lo hacíamos necesariamente desde la adscripción al modelo positivista clásico de las ciencias sino al buscar demostrar una pretendida objetividad dentro de un discurso de ‘investigación naturalista’ (BELTRÁN LLAVADOR, 2006, pág. 75), es decir, adhiriendo a los mismos principios pero esta vez, a partir de ‘velar’ la articulación de las prácticas que ‘naturalizábamos’.

Empero, en esos momentos de confusión que operan y escriben todo proceso investigador, nos detuvimos en las palabras de LAJONQUIERE (2011), que dice:

Freud no descubre nada, pues nada hay por debajo de cubierta alguna. Él simplemente, renuncia a la reproducción inercial de la estrategia hegemónica del silencio y naturalización y, de ese modo, pasa a deconstruir la operación discursiva productora de síntomas en el interior de la única realidad que cuenta para nosotros «humanos»: la del discurso, en la que la experiencia de la palabra es posible (págs. 42-43).

A partir de ello, entendimos que nuestro trabajo no trataba de ‘contar las certezas encontradas’ que se jugaban en el vínculo educativo ni ‘contar lo naturalmente dado’ sino (re)velar, ‘dar vuelta’, ‘dar cuenta’ de aquello que le daba sentido, planteándonos volver, en primera instancia, a pensar el mismo lazo, sus fines y la práctica educativa insertas en dinámicas de poder, en relaciones institucionales, en la coyuntura de una trama social. Entendiendo que queríamos des-cubrir (en un mismo movimiento) aquello velado por el discurso dominante en relación a la producción de los sujetos, buscamos alcanzar las estructuras subjetivas enredadas en la escuela a partir de una *investigación reflexiva* (DEWEY, 1952), utilizando un método similar al definido por BOURDIEU (2005) para la sociología: el *estructuralismo genético*, es decir, indagando en el trabajo de campo aquellas regularidades que pudieran rescatarse como estructuradas y estructurantes (o sea, revelar) para luego volver a pensar lo escolar, exponiéndolo con los otros, velando las relaciones con palabras para hacerlas

compartidas, para producir conocimiento. Buscando esas disposiciones recurrimos al psicoanálisis y al materialismo histórico como espacios desde donde pensar la dialéctica relación entre psique y sociedad, ya que una investigación de este tipo “...arranca de una situación problemática y ninguna situación de esta índole puede ser resuelta en sus propios términos. Desemboca en una situación resuelta únicamente introduciendo material que no se encuentra en la situación misma” (DEWEY, 1952, pág. 165).

Antes de volcarnos a explicar los elementos nuevos introducidos para la producción de la información, retomamos aquello que habíamos mencionado al comienzo de este apartado: la necesidad de encontrar criterios de verdad que orientasen nuestra posibilidad de conocer. Ellos se distinguen, en principio, por la asignación de valor a lo producido. Para ello, recurrimos a la idea de validación, como posibilidad de ‘atribuir valor’ a los conocimientos que aquí se exponen y que permiten elaborar constructos pasibles de debate público, sobre la experiencia, la acción y sus consecuencias, sus efectos. Así pues, a partir de los criterios de relevancia antes citados, pueden desprenderse dos categorías para formular dicha atribución: una primera asociada a los procesos cognitivos de producción y formalización de los conocimientos y una segunda, relacionada con los procesos de distribución y uso de los mismos (BELTRÁN LLAVADOR, 2006, pág. 71). Sobre la primera, volveremos ahora mismo a detallar el método, definido *a priori*, para luego exponerlo en el espacio público de la lectura de esta tesis. Será ese mismo acto, *in situ*, que también validará lo aquí expuesto, es decir, se le donará un determinado valor. Sobre la segunda, deberemos esperar a analizar los efectos de la lectura y el trabajo que pueda originarse a partir de estas palabras, siendo en primer lugar, las propias maestras del CENTES N° 1, quienes ya reclaman esta posibilidad. Su valoración, sin embargo, habrá de ser necesariamente, *a posteriori*.

Así pues, es menester volcarnos inmediatamente a detallar el método elegido para la producción de la información que sostiene nuestros conocimientos.

Hemos de comentar que nuestro ‘problema’ sobre ‘cómo lograr recortar algo de aquello sobre lo que nos habíamos propuesto producir un texto’, no encontraba rápida

solución. Sabíamos que la ciencia cartesiana y sus difundidos métodos positivistas poco podían decir de aquello que se estructura a partir de lo que ‘falta’, aquello que dinamiza el deseo a través de la palabra. No había mucho que ‘contar’ sobre ello aunque sí mucho ‘por decir’. Necesitamos ir ubicando esa ‘falta’ en la estructura de relaciones que organizan la producción de la subjetividad buscando las claves que nos abrieran el campo del vínculo, de la experiencia educativa, de la que sólo podíamos saber a través de los otros. Tal como expone AGAMBEN (2011, pág. 144),

La epistemología y la ciencia del método indagan y fijan las condiciones, los paradigmas y los estatutos del saber, pero sobre cómo sería posible articular una zona de no conocimiento, no existen recetas.

Fue así que recurrimos a los análisis categoriales propuestos por el materialismo histórico y rescatamos un formato utilizado por el mismo psicoanálisis para producir la información necesaria para ‘conocer’, o sea, para descubrir las regularidades de las relaciones que ‘dan cuenta’ de la experiencia educativa y de sus efectos y de esa forma, revelarlas, argumentarlas y defenderlas en el debate ‘con los otros’. Buscamos hacer más decible lo naturalizado, lo cotidiano y (ex)ponerlo para el debate público que no sólo atañe al acto de lectura de esta tesis y su mayor o menor difusión en el espacio académico sino a la posibilidad misma, por parte del cuerpo docente del CENTES N°1, de retomar lo dicho a partir de la intervención de una terceridad que operó, de alguna manera, sobre aquello que les era propio: el lazo con la institución, el vínculo con los alumnos, los enlaces con sus pares, o sea, alguien que intervino, a partir de una dinámica de co-implicación, en todas estas dinámicas que conforman las relaciones instituidas e instituyentes de los docentes como sujetos de la educación.

Lo dicho nos lleva a realizar una-otra puntualización: ¿por qué se ha abordado el lazo desde los docentes en vez de hacerlo desde los niños? Debemos recordar que la idea promotora de esta investigación era analizar los efectos de las prácticas escolares. Por un lado, hemos trabajado en una escuela donde asisten niños cuyo proceso de estructuración psíquica está detenido/retrasado o presenta serias dificultades por diversas razones. Mayormente, llegan con las marcas de los diagnósticos ‘universales’: TGD, autismo, grado x dentro del síndrome de Asperger, entre otros. Sin embargo, son

‘sujetos a una escuela’ porque así lo proclama la legalidad que organiza el sistema público de Educación: al tener una edad entre 5 y 18 años, ‘deben’ estar escolarizados²⁰⁶. La dificultad en la posibilidad de articular un discurso con ellos nos impedía recuperar las palabras necesarias para dar cuenta de aquello que buscábamos pesquisar ya que ellos mismos poco pueden decir de su propia conformación como sujetos de la educación al ser la escuela el espacio donde encuentran una alteridad que los supone sujetos, tal como iremos analizando en el trabajo de campo. Por otro lado, pesquisábamos, justamente, ‘los efectos del vínculo’ que se establecen ‘desde lo escolar’, desde la trama institucional, desde los adultos que lo conforman, brindan a estos niños (como a todos en general) la oferta cultura que la sociedad tiene para ellos. Se trataba de sumergirnos en las dinámicas de un lazo que se articula entre dos, produciendo nudos singulares, donde nosotros sólo participábamos como una-otra terceridad²⁰⁷ implicados en la producción de un texto que diera cuenta de *esa* realidad²⁰⁸. Consideramos que recortes del ‘decir’ del cuerpo docente era la mejor opción para dar cuenta del vínculo en tanto palabra porque (es) parte de ellos mismos ya que son quienes operan como dadores de ‘sentido’ haciéndoles un lugar a los niños para que puedan aceptar (o no) aquello que oferta la sociedad.

Finalmente, nos enfrentamos al cómo hacerlo, cómo producir la información. De las técnicas a nuestra disposición, elegimos rescatar la observación, las entrevistas, las producciones del cuerpo docente recopiladas en un libro y el proyecto educativo del centro. De esta forma, hemos puesto a dialogar momentos, articulaciones, reglamentaciones, todo lo cual, en sí mismo, da cuenta de situaciones que van desde lo más íntimo a lo más institucional. Pero para puntualizar y presentar en este espacio lo que allí acontece, hemos elegido la *viñeta* como método, una manera posible de ‘recortar’ la realidad, de ‘ilustrarla’. Ello se configuró como una posibilidad dentro de

²⁰⁶ De acuerdo a la legalidad vigente hoy en la Argentina.

²⁰⁷ Veremos que las dinámicas que se organizan en las prácticas escolares enmarcan la terceridad desde su concepción misma al articular lo que ellos denominan “parejas/duplas educativas”. Un desarrollo completo sobre ello puede encontrarse en la pág. 276.

²⁰⁸ “Esa” en tanto única por el lazo que se establece entre los sujetos; única por el contexto; única por la mirada ‘barrada’ de quien la inscribe y la produce como relato.

esta investigación al emerger una necesidad de ‘dar la palabra’²⁰⁹ a los agentes, a la institución pero desde otro lugar, ya que los ‘métodos tradicionales’ de las ciencias no habían podido abordarlo. No se trataba de rescatar sus palabras de una entrevista sino de producir un texto a partir de los fragmentos más o menos obvios que configuran el sentido de lo cotidiano de sus prácticas.

El desafío produjo una ‘doble novedad’ ya que, por un lado, el cuerpo docente que conforma la escuela ya utiliza la *viñeta* en dispositivos de producción de conocimiento en espacios no-académicos; por otro, hasta donde conocemos se trata de un artificio, recurso o técnica que no ha sido utilizado en investigaciones universitarias, al menos en lo que muestra la revisión realizada al respecto, particularmente, referida al campo pedagógico. Así pues, nos propusimos construir conocimiento desde el dispositivo universitario con los métodos que los docentes utilizaban y que pudiera asumir(se) como una producción parcial, localizable y encarnada con otras posiciones dentro del espacio institucional. Fue nuestra apuesta para introducir ‘algo nuevo’ a aquello que, en tanto problemático y merecedor, por tanto, de una investigación, no podía ser repensado desde los cauces hasta ahora conocidos. Su objetividad está sostenida en tanto “remite al desarrollo de un artefacto metodológico que opera promoviendo la localización de la mirada desde la cual se produce el conocimiento” (BALASCH & MONTENEGRO, 2003, pág. 45).

Así pues, la *viñeta* emerge como posibilidad de acercar al lector una ilustración de la información que sometemos a debate, como un retazo de realidad que nos sirve para dar cuenta de un fragmento de la vida escolar. Se trata, tal como expone TIZIO (2003), de un “dispositivo que se utiliza en el Campo Freudiano para debatir en el registro clínico cuando se busca dar el máximo juego a la reflexión, al comentario, a las preguntas y no a la escucha pasiva” (pág. 120). En nuestro caso, no pretendemos abrir una discusión teórica en el ámbito de la práctica psicoanalítica sino utilizar su método de captura y registro en la clínica para exponer, dibujar retazos de la realidad escolar y conocerla a partir de ello con la misma finalidad que se utiliza en psicoanálisis. Se trata

²⁰⁹ No se trata de ‘dar la palabra’ a los docentes marcando una relación jerárquica sino la posibilidad de ‘abrir’ un espacio que propicie la circulación de los significantes que construyen la práctica de estas maestras más allá del entorno institucional del CENTES N°1.

de pensar la práctica en la escuela desde la distancia que el trabajo investigador implica en tanto reproducción textual pero a partir de los recursos utilizados por los propios agentes para contar su realidad. La viñeta se instala en la tensión misma que se juega entre el exceso y el defecto que producen las narraciones que pretenden dar cuenta de un caso. Es decir, por un lado podríamos presentar la información con un estilo comparable al de los escritos freudianos (como aquellos primeros y punteros dentro del psicoanálisis), pero nos veríamos frente a relatos pormenorizados, construcciones consistentes que, a veces, resultan saturados de información y por ende, ensombrecen el detalle. Por otro, la lógica positivista nos habilita a ‘recopilar’ datos que, en tanto aislados, podrían remitir a la realidad del caso que presentamos o a otro cualquiera (BERENGUER, 2012). El recurso de la viñeta encuentra así la posibilidad de constituirse como un dispositivo que articula la tensión entre ambos métodos. A través de ella se rescata una imagen de una realidad que no puede contarse toda, por eso, es un recorte. Como una fotografía, deja elementos fuera de la escena, produce sombras... pero eso mismo realza aquello que pretendemos rescatar. La misma está configurada desde una visión periférica, que, tal como nos explica GARCÉS (2013), nos posiciona en un lugar determinado que, necesariamente, no puede ser ‘en frente’ como podrían reclamar los métodos positivistas. En palabras de la autora,

La visión periférica no es una visión de conjunto. No es una visión panorámica. No sintetiza ni sobrevuela. Todo lo contrario. Es la capacidad que tiene el ojo sensible para inscribir lo que ve en un campo de visión que excede el objetivo focalizado [...] En la periferia del ojo está nuestra exposición al mundo: nuestra vulnerabilidad y nuestra implicación [...] En la periferia aparece lo que no hemos decidido ver o desaparece aquello que perseguimos infructuosamente con el foco de la mirada. La periferia excede nuestra voluntad de visión y comprensión, a la vez que les da sentido porque las inscribe en un tejido de relaciones. En la periferia, saber y no-saber, nitidez y desenfoque... se entrelazan. (págs. 112-113).

Esta posibilidad de abordaje de la experiencia escolar desde esta perspectiva exigía un método singular. Somos conocedores de que existen otros dispositivos dentro de los métodos utilizados hoy en las ciencias sociales que pudieron ser empleados en nuestra investigación pero fueron descartados por diversos motivos.

Uno de ellos es el ‘acontecimiento’. En el área de la Educación, el mismo fue

definido por WOODS (1998) a partir del *acontecimiento crítico*, en tanto es rescatado en la investigación y el relato escolar por ser un momento con capacidad de provocar cambios en las escuelas, los docentes y/o en los alumnos. En este sentido, las viñetas no recuperan sucesos que puedan percibirse como puntos de quiebre o límites en la vida institucional. Los momentos convocados fueron recortados como ilustración a las categorías propuestas o aquellas que emergieron en nuestro ‘trabajo de conocer’, que, como dice BELTRÁN LLAVADOR (2006), consistió en ordenar de acuerdo a un determinado criterio las dinámicas de un campo definido de relaciones²¹⁰. Asimismo, habiendo delimitado la escuela como un dispositivo (término que conllevaría un abordaje desde posiciones más posmodernas), recortar *acontecimientos* nos hubiera remitido a buscar en ellos el accidente como esencia (LAZZARATO, 2006). En este sentido es importante recordar que en esta tesis, el trabajo de campo es una excusa para la tarea investigadora²¹¹, es decir, buscamos pesquisar el lazo educativo para dar cuenta de los efectos del mismo en la producción de sujetos, en su estructuración, encontrando a partir de ello algunas regularidades que pudieran ser pensadas y conocidas en relación al vínculo escolar. Nos alejamos de la excepcionalidad del caso en sí, de un recorte paradigmático, para rescatar la singularidad de sucesos que, tal vez, han pasado desapercibidos o que han sido naturalizados, pero que conforman regularmente, que sostienen los encuentros de todos y cada uno de los niños que se ven sujetos a/en la dinámica escolar. Se trata de convocar lo que somos, posando nuestra mirada sobre “lo-que-pasa-entre-nosotros”, como dirá GARCÍA MOLINA (2012).

Por otro lado, aun teniendo muchos puntos de coincidencia con lo que se define como ‘episodio’, debemos detallar las diferencias que lo convierte en un método distinto al utilizado. Ambos suponen una selección de momentos realizada arbitrariamente por el investigador, lo cual supone, en sí, un recorte, una mirada subjetiva y particular de lo que se describe y desde donde se lo realiza (YOUDELL, 2009). Ambos posibilitan dar en encuadre, resaltar el detalle de lo que allí acontece desde esa mirada panorámica que habíamos mencionado. Sin embargo, a diferencia de la *viñeta*

²¹⁰ En ello consistió, justamente, nuestra labor, alejándose de lo que pudiera pensarse como ‘interpretación’.

²¹¹ Tal como definiéramos unos párrafos más arriba (ver pág. 172).

que se presenta como una ilustración de aquellas categorías que pretendemos conocer, abordar el *episodio* es resaltado en la investigación porque, como dice ORLANDO & DAFUNCHIO (2011), "...llama nuestra atención porque, a nuestros ojos, presenta una situación atípica, en relación con lo tradicionalmente esperable en las escuelas. Situación que, aunque hemos observado, con variaciones, en reiteradas oportunidades continúa extrañándonos". La novedad no está en la *viñeta* sino en la posibilidad de pensar, de inferir, de conocer a partir de ella. Lo novedoso es el abordaje, el recorte de algo tan 'viejo' como el vínculo educativo, desde la propuesta que aquí se expone²¹². En resumen, la novedad es nuestra mirada sobre lo obvio de lo cotidiano, lo que (nos) pasa sin que (nos) demos cuenta.

Ahora bien, recortados los distintos momentos de la realidad escolar y expuestos en este trabajo en forma de viñetas, ¿qué hemos hecho con ellos? A partir de una teoría y un método que apunta a buscar aquello de lo que nada quiere saber, a trabajar aquello que 'falta' y así, darle a esa 'falta' un lugar en el cuerpo teórico, hemos buscado las regularidades que pudieran dar cuenta del lazo. Realizamos un proceso de *acontecimentalización*²¹³ para adentrarnos en las categorías analíticas que provenían de nuestra epistemología y detectar aquellas que fueron emergiendo en el transcurso de producción de la información. En nuestra labor de conocer, utilizamos un procedimiento que se caracteriza por "...hallar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerza, las estrategias que permitieron formar, en un momento dado, lo que luego se presentará como lo evidente" (CASTRO, 2004, pág. 21). Organizar ello de acuerdo a los criterios que se van desarrollando en cada uno de los apartados del siguiente capítulo nos ha permitido 'investigar' sobre el lazo educativo, realizar un texto para ese y este contexto. Si unos párrafos más arriba decíamos que debíamos atribuirle un valor cognitivo a aquello que se aborda, ello fue posible a partir de la posibilidad de 'conocer' la realidad del vínculo, su dinámica, su materialidad, ya que pudimos ponerle palabras, lo hicimos inteligible para ser expuesto

²¹² Ello puede colegirse al leer una tesis cuyo trabajo de campo se realiza en una escuela del escalafón B (Educación Especial) y no apunta a (re)pensar y conocer lo 'especial de la educación' sino lo que 'comúnmente' puede rescatarse como institución del lazo educativo.

²¹³ Tal como lo presenta y lo define CASTRO, en 2004, en su construcción de un vocabulario que retoma los conceptos de la obra de FOUCAULT.

en el espacio público.

En definitiva, nuestra metodología y nuestra forma de trabajar el vínculo (nos) ha implicado. Por ello, hemos *entrado en escena* al tratar honestamente la realidad (GARCÉS, 2011), es decir, exponiéndonos e implicándonos a partir de mostrar viñetas (ilustraciones) y no imágenes. Hemos elegido hacerlo como una forma de violentar la realidad que los cauces democráticos de la participación y la libertad de elección neutralizan utilizando, en el ámbito académico, métodos que miden, regula y operan sobre aquello que es pasible de ser controlado por el discurso hegemónico.



En resumen, en un punteo posterior presentamos de forma sintética lo desarrollado en este apartado tratando de organizarlo de acuerdo a los cánones de estandarización al uso que se utilizan en este tipo de trabajos académicos; no fue desarrollado desde un principio por entender que perdería la riqueza de una producción singular de la exposición. Aun así y con todo lo que ello implica, hemos tratado de ‘ajustar’ lo expuesto en este capítulo respondiendo a los siguientes parámetros:

- ✓ **Problema General:** Desde los distintos artefactos ideológico del Estado, el discurso hegemónico nos invita a pensar/sentir que somos partícipes de una progresiva e inevitable desinstitucionalización de los sujetos y por ende, de las instituciones. Aun así, hoy se sostienen como pilares de esta sociedad, aquellas que fueron instituidas por la modernidad: la familia y la escuela. Habiéndose estudiado en profundidad desde múltiples disciplinas la relevancia y los efectos de la primera de ellas, nos encontramos con la necesidad de investigar las consecuencias de la institución de la segunda tanto para los sujetos como para la sociedad misma.
- ✓ **Sujeto Investigador:** La configuración de quien produce los textos que aquí se exponen sólo puede comprenderse desde un posicionamiento como sujeto implicado, comprometido con la articulación de los sentidos.

- ✓ **Conocimiento-Producción:** A partir de la *entrada en escena* de quien investiga, el conocimiento producido ha de entenderse como situado, parcial, localizable, es decir, atravesado por la misma falta que opera en toda producción discursiva de un sujeto barrado.
- ✓ **Objeto de Estudio:** El lazo o vínculo escolar.
- ✓ **Objetivo del Trabajo:** Dar cuenta de aquellos detalles que permitan ‘comprender’ cómo dicho lazo produce unos determinados sujetos.
- ✓ Para ello, se trazaron **objetivos intermedios antes del abordaje del trabajo de campo**, a partir de la necesidad de un replanteo teórico que convoque los dos posicionamientos epistemológicos propuestos. Los mismos fueron detallados en el primer acápite del presente apartado.
- ✓ **Hipótesis o punto de partida:** La estructuración psíquica del sujeto contemporáneo está mediada principalmente por dos instituciones: la familia y la escuela.
- ✓ **Objeto del Estudio u Objetivo General:** Análisis de los efectos del atravesamiento de la institución escolar en la producción de la subjetividad.
- ✓ **Pregunta específica de esta investigación:** ¿cuáles son los efectos de la institución escolar sobre dicha estructuración (psíquica)?
- ✓ **Objetivos del Estudio** (expuestos y explicados en forma más amplia en la págs. 170 y ss.).
- ✓ Trabajar para **dar cuenta de algo de la producción del sujeto**, un ‘algo’ que, desde la terceridad/distancia que impone ser investigador, permita ser rescatado para plasmarlo en este trabajo para continuar nuestra labor de construcción teórica.
- ✓ Intentar, en la medida que ello fuera viable, **desenmarañar los efectos que produce el atravesamiento de lo escolar** respecto a otras instituciones.
- ✓ A partir de ello, dar cuenta de cuáles son los efectos que produce el vínculo educativo sobre la estructuración del sujeto.
- ✓ **Entorno como Contexto:** Una institución escolar que, por sus características, nos permita indagar con más facilidad los efectos del lazo en la estructuración

subjetiva.

- ✓ **Escenario de producción de las informaciones:** Prácticas educativas en el CENTES N° 1 (Ciudad de Buenos Aires, Argentina), una escuela pública que se define como Centro Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos.
- ✓ **Método:** La anécdota o viñeta como elemento fundamental para producir la información relevante, dispositivo conformado a partir de la recopilación de datos realizada a través de las entrevistas, el proyecto educativo, las observaciones y el libro producido por el cuerpo docente.
- ✓ **Metodología:** Hemos recurrido a un proceso de *acontecimentalización*, en tanto dinámica que permite hacer del lazo educativo una realidad más razonable (o sea, que pueda defenderse argumentativamente) a fin de exponerla en el espacio público para su debate (es decir, que nos permita ‘conocerlo’ de acuerdo a los ordenamientos categoriales que hemos establecido y presentado en los distintos apartados buscando atribuirles valor).

TERCERA PARTE

Una mirada sobre prácticas escolares



Educativo para Niños con Trastornos Emocionales Severos Nº 1 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CENTES Nº1), durante cinco semanas (entre Agosto y Septiembre de 2011). Evidentemente, el proceso no se limitó únicamente a ese período, pero la (con)viviencia me ofreció experiencias, me sorprendió, me acercó a una realidad más allá de la que yo (pre)suponía y me permitió constituirme no sólo como investigadora de un tema sino como ‘sujeto de la educación’ (en el amplio espectro de los sentidos que asisten la frase).

Para entender las referencias que realizamos sobre muchas de las particularidades que atraviesan esta escuela, comenzaremos por ‘presentarla’ como institución. Ello implica recurrir a documentación específica, como es el Proyecto Escuela CENTES 2011 (📄 - PE-2011 – Anexo I), como así también a los relatos que presenta el cuerpo docente²¹⁶ a través de su libro “Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial” (📖), impreso ese mismo año (2011) y que compila algunos de los trabajos escritos producidos por gran parte de los integrantes de ese claustro. Por otra parte, rescataremos el decir de su directora en ese momento²¹⁷, GLADYS ONETTO y las docentes de los ciclos de Inicial y Pre-Primaria, en las entrevistas (🗣️)²¹⁸ que se han realizado durante la estancia. Finalmente se aportan algunas notas que recortan, también, información que hemos producido a partir de mi convivencia en la institución (👁️) junto a las maestras, la dirección y los niños, durante ese período juntos.

A partir de ello, investigaremos y analizaremos las particularidades que hacen a esta institución y que nos invitan a pensar, conocer el lazo social como producción singular en la dinámica de todo acto educativo y cuyos efectos e implicaciones podrían deducirse en aquellos casos en que se produce ‘ese instante’²¹⁹ que supone la

²¹⁶ Entendemos por ‘*cuerpo docente*’ a los maestros, el equipo de dirección, algunas personas del equipo de la inspección del área que también escribe en el libro y supervisores clínicos (en términos psicoanalíticos y quienes se desarrollan ese rol en la institución).

²¹⁷ Hoy en día, la Directora del CENTES Nº1 es María Eugenia Aguilera quien en su momento participaba del cuerpo directivo con el cargo de Vicedirectora.

²¹⁸ En las entrevistas, se destacan con VERSALES las palabras en las que la persona entrevistada pone un énfasis especial.

²¹⁹ En la página 133 del apartado teórico habíamos retomado las palabras de TIZIO (2003) para definir el lazo educativo como un instante que deja huella.

educación. En nuestro caso, es de vital importancia pensarlo en el marco de lo escolar.

Comencemos por destacar que la escuela en sí se presentan como un “*centro educativo*”, dotando a la institución, ya desde el mismo nombre, de una particularidad dentro del sistema público de enseñanza²²⁰. Tal como ellos mismos explican en su compilación de relatos, su nombre retoma las acepciones de la RAE para el vocablo ‘centro’ donde se lo define como un ‘punto interior que aproximadamente equidista de los límites de una figura, superficie o territorio y un lugar de donde parten o a donde convergen acciones particulares coordinadas’. Y es por ello, que en la presentación de su libro, se definen como “un **Centro Educativo** desde donde parten acciones particulares ‘educativas’ orientadas a construir huellas simbólicas” (📖-ONETTO, 2011, pág. 16). Sin embargo, rescatan su cualidad como **Escuela Pública, perteneciente al escalafón B del área de Educación Especial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (C.A.B.A.), resaltando que allí asisten niños de 4 a 14 años en calidad de alumnos**. De esta forma, cada uno de ellos tiene la posibilidad de atravesar ritos e hitos simbólicos propios de una pretendida ‘infancia común’. Ello queda plasmado cuando su directora comenta:

#1: 

...Cuando la escuela funcionaba en el Tobar García, era un consultorio más, cada aula en un consultorio. [La creación del CENTES²²¹ apunta a] evitar la cuestión de que esté el niño y la maestra [solos], porque si no, estaba en terapia permanente el pibe. [Lo edilicio y la forma de trabajo intentan] no reproducir la cuestión terapéutica y habilitar más a lo escolar [...] que se pueda intervenir también a través de lo pedagógico... En este hilo delgado que hay entre una cosa y la otra.

Fragmento #1 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

²²⁰ O sea, no se trata de una *Escuela* Infantil, ni una *Escuela* Pública N°XX, ni una *Escuela* de Recuperación, ni una *Escuela* Hospitalaria.

²²¹ En este momento, se hace referencia no sólo a la creación del CENTES como institución separada del hospital, sino que también se pone en juego en esta ‘creación’ de un espacio diferencial, la posibilidad de articular una práctica diferente: el trabajo por medio de duplas terapéuticas, que comentaremos a continuación.

Es decir, la cesión de los terrenos por parte del Hospital Infanto-Juvenil “Carolina Tobar García” y el Hospital de Salud Mental “Dr. José Borda”, permitieron **la construcción de una institución educativa, con un emplazamiento físico diferencial, que aportaba una representación social específica, o sea, un semblante ‘escolar’.**

Por su parte, el Proyecto Escolar de 2011 rescata su razón de ser dentro del marco legal del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuando dice:

#2: 

La Ley Nacional de Educación 26.206, en el Art. 11 inciso e) Fines y objetivos de la Educación y en Políticas de Promoción de la Igualdad Educativa Art. 79 establece que **se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan.** Se trata de medidas destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales. De allí la necesidad de articular los distintos recursos, de crear espacios abiertos a la circulación e intercambio, y no lugares de clausura de los chicos catalogados como “difíciles”...

Proyecto Escolar CENTES N°1 – 2011, pág. 6,
(subrayado de la investigadora).

Su singularidad como institución promueve una escolaridad para niños con trastornos emocionales severos²²², que se viabiliza a partir de las intervenciones de los distintos profesionales que trabajan creando redes, junto a otros organismos como los Servicios de Salud, las Defensorías, las escuelas de recuperación o ‘convencionales’, etc. Todo ello resulta fundamental para alcanzar articulaciones “...tendientes a optimizar las acciones de sostén y fortalecimiento familiar y del niño para que el aprendizaje del

²²² Denominación que hoy, desde el mismo cuerpo docente, se está intentando cambiar por CENTES N° 1, Maud Mannoni, remitiendo la sigla CENTES a: Centro Educativo para niños con tiempos y espacios singulares).

alumno advenga” (📖-ONETTO, 2011, pág. 18).

Pero, “¿por qué el CENTES [a la hora de escolarizar a un niño]?”, se preguntaban las maestras de Inicial en uno de sus trabajos. A ello respondían: “...porque justamente alojamos aquello que irrumpe y hace obstáculo, detectamos el detalle que los representa como sujetos, relanzando la posibilidad de que el niño pueda desplegar lo propio y continuar su proceso de constitución como sujeto de la palabra” (📖-ASCARGORTA, COSTELO, NAHMANOVICI & REINA, 2011, pág. 35). Y para que esta tarea sea posible, otras docentes dan cuenta de la institución a través de las siguientes palabras:

#3: 📖

Pensamos el CENTES como “un espacio de posibilidad”...
Posibilidad de ofertar otros rasgos, otros sentidos, de aportar significaciones y permitir que ellos construyan las propias.
Posibilidad de colaborar en la permanente interpretación de lo percibido, nominando el afecto para hacerlo transmisible y tramitable.
Ponerle palabras a lo que acontece, ligar las vivencias.
Posibilidad de autodenominarse, de “poder decir acerca de sí”.
Posibilidad de facilitar la aparición de objetos públicos, libidinización de lo socialmente valorado, garantizando la sustitución de objetos primarios y privados a otros públicos y compartidos, que sean nuevos soportes de placer para el sujeto...
Posibilidad de ser portadores de un discurso social que ofrece algo distinto, lo socialmente consensuado...
En definitiva, posibilidad de brindar un espacio de confianza, de libertad, de juego y aprendizaje como aceptación de un desafío permanente frente a lo imprevisible, frente a lo propio de cada niño, recorriendo un camino incierto, camino que se hace al andar, camino de construcción y de movimiento constante hacia la aparición del sujeto.

GARGANO, M.; DE CANDIA, ;C.; & VILLAVICENCIO, L.
La función subjetivante de la escuela,
en Relatos... (2011), págs. 47-48.

¿Y cómo se ‘posibilita’ esta construcción en esta institución? Pues daremos aquí algunas claves que hacen a su organización, sus tiempos y sus modos de trabajo como características puntuales para que el lector pueda ‘ubicarse’ y recorrer el siguiente

desarrollo mediante referencias que presentamos y que destacan por singulares a los ojos de la investigadora. Por otro lado, es importante mencionar también que dentro del mismo país, Argentina, este ‘ensamblaje’ particular que conforman los CENTES sólo se encuentra en la Buenos Aires Capital (C.A.B.A)²²³.

La ciudad de Buenos Aires cuenta con dos CENTES (el N°1 y el N°2) que acogen los niños que viven en las zonas sur y norte respectivamente, con emplazamientos propios. Sin embargo, se ha abierto una tercera sede, un anexo del CENTES N°1 que funciona tomando prestada parte de las instalaciones de la Escuela Especial N° 20, en la zona oeste. Se trata así de facilitar el acceso a todas las personas de la ciudad, aun cuando ello implica una construcción más singular (si se puede), ya que muchas de las dinámicas y formas de trabajo que se articulan en los centros no pueden abordarse en el anexo por ser una estructura edilicia compartida²²⁴.

Pero volviendo a CENTES N°1, lugar desde donde se construye este trabajo, podemos decir que, tal como se expone en el Proyecto Escolar-2011, en general y debido a su ubicación geográfica, allí asisten, mayormente, niños provenientes de grupos sociales formados por familias con bajos recursos, con baja tasa de empleo entre sus miembros o que realizan trabajos que exigen poca o ninguna cualificación. También es destacable la fuerte presencia de familias provenientes de países latinoamericanos, especialmente de Perú y Bolivia, que viven en condiciones precarias. Y tal como comenta el propio cuerpo docente, ello tiene efectos en la conformación de los vínculos que relaciona tanto a los diferentes integrantes de una familia entre sí, como aquellos que sostienen los lazos de cada uno de sus integrantes con la escuela²²⁵. Tal vez por ello, comentan:

²²³ Ello no significa que en otras partes del país no se dé respuestas a las demandas que son escuchadas y vehiculizadas por medio de los CENTES, sino que en el resto del país, se articulan otras propuestas.

²²⁴ En el punto VII.2.iii de esta parte, se exponen los límites que lo edificio impone al dispositivo.

²²⁵ Tratamos de transmitir ‘una idea’ de entorno y la gente que mayormente acude a esa escuela. Pero como las mismas docentes explican, también hay familias más o menos estructuradas, de clase media, padres profesionales, etc.

#4: 

Hay que considerar asimismo la influencia que ejercen la pluralización de formas de vínculos que articulan en la actualidad padres y niños, distintos a la forma tradicional. Múltiples discursos entran en conflicto sobre lo que son el padre y la madre.

...

Es en los momentos de grandes cambios donde los niños son las primeras víctimas en sufrir el impacto de los mismos

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 4.

Y ello, repercute siempre en los niños pero, como iremos revisando a través de las distintas viñetas, este espacio escolar se torna un escenario singular para analizarlo dadas las características particulares de los sujetos. En este sentido, observaremos cómo ello influye en la producción de determinadas relaciones que conformarán unas singularidades y no otras²²⁶ en tanto 'sujetos' de una realidad social-histórica determinada.

Otra característica del centro es su escasa vinculación con instituciones barriales debido a las particulares contextuales de quienes asisten al centro y las propias del emplazamiento. Por ello, la escuela "...no mantiene un lazo cotidiano con la zona de influencia" (PE-2011, pág. 5). Sin embargo, sí existe una amplia articulación con instituciones como la Defensoría de Menores, Salud Pública, el Hospital Tobar García, instituciones de apoyo y acompañamiento, entre otros. Algunos de esos vínculos se instrumentan, por ejemplo, a través de programas como "Cuidar Cuidando"²²⁷.

En relación a los niños, podemos decir que, en primera instancia, el colegio en sí

²²⁶ Debido al enfoque desde donde se construye la práctica en esta institución (y desde donde se aborda esta tesis), es importante rescatar la historia y el contexto de cada uno de los niños que asisten al CENTES. Ello significa que dar cuenta de aquellas circunstancias que 'hacen' a los alumnos, no implica en ningún momento que ello sea pensado como 'causa' de un diagnóstico o como un hecho 'determinante y absoluto' de las particularidades que la estructuración subjetiva. Se trata de aportar aquí la información necesaria para poder 'armar' el contexto en el que cada uno de estos niños crece. En este sentido, es destacable una frase que circula, en tono jocoso, por la institución para que nadie quede 'pegado' a la situación social de los alumnos en tanto 'causa' y que reza: "La locura no distingue clases sociales".

²²⁷ Puede consultarse un pequeño documental sobre este proyecto en particular en http://www.youtube.com/watch?v=cl_hlhVXWwA

se construye alrededor de “alumnos que presentan severas inhibiciones cognitivas o severos trastornos de la personalidad (autismo- psicosis-neurosis graves)” (PE-2011, pág. 9), lo que obliga a (re)plantearse una práctica escolar posible, así como muchos de los elementos que comúnmente conforman la escuela, es decir, la dinámica de trabajo, la planificación curricular, los tiempos, los espacios, etc. Es por ello que el mismo cuerpo docente expone:

#5: 

...Se plantean interrogantes acerca de qué papel tiene el currículum común como texto y contexto, y cuánta actividad corresponderá a una planificación curricular especial que le permita adquirir competencias para la interpretación de una supuesta realidad común.

Es por ello que se hace imprescindible un trabajo colectivo, repensar la práctica en la elaboración de hipótesis, seleccionando contenidos, revisando cómo se enseña, elaborando estrategias didácticas novedosas, confeccionando secuencias didácticas viables, pertinentes y significativas.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 9.

Un dato que da cuenta de prácticas diferenciadas con respecto a otras escuelas es la ratio. Por ejemplo, el CENTES N°1 está conformado por más de ochenta adultos (entre maestros, cuerpo directivo y personal auxiliar) y unos ciento diez niños hacia finales de 2011 (fin de curso lectivo). Ello está directamente relacionado con un tipo de práctica que iremos abordando y describiendo en los siguientes apartados ya que son pocos los alumnos que están directamente inscriptos allí (la mayoría llega por derivación año a año, a partir de las recomendaciones de las instancias correspondientes).

En definitiva, se trata de una escuela que les hace un lugar y se construye a sí misma como un espacio singular de educación. Es un centro que recibe a sus alumnos comprendiendo y apostando por su particularidad para dirigir hacia allí mismo la oferta de un lazo social posible. El cuerpo docente lo sabe y lo ponen en palabras en su proyecto:

#6: 

A veces [el CENTES] es la primera institución que conocen fuera de lo familiar. Otras, la primera fuera del ámbito de la salud. Otras, la primera que no los señalan discriminándolos: “siempre fue expulsado de las escuelas”.

La primera institución que los recibe y entrega una cuota de esperanza, de consuelo frente al sufrimiento porque los profesionales que la habitan se dirigen a ellos en un discurso incluyente sobre tiempos escolares, espacios escolares, útiles, guardapolvo, mochila, cuaderno... términos que quizás esas familias pensaron que estarían excluidas de su decir cotidiano.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 7.

Trabajan con las diferencias. Lo diferente es la construcción desde la que abordan, rescatan lo escolar. Hacen *una* escuela a partir de prácticas singulares. Establecen lazos. Apuestan por una elaboración particular en cada caso. Ponen en juego “...la dimensión del sujeto en el punto en que se puede leer efectos de dispositivo. Estos efectos están más orientados a provocar la dimensión sujeto que apuntar al sujeto del conocimiento” (-MEDVIDENUR, 2011, pág. 99). En definitiva, facilitan una trama donde enredarse para *producir sujetos de la educación*.

Cabría preguntarse: los sentidos singulares a los que apunta la labor de esta escuela, ¿no resultan ser los mismos sobre los que se inscribía la institución de la *paideia* griega? Ésta y otras preguntas que irán emergiendo en la exposición del trabajo de campo, las recapitularemos en las conclusiones, ya que han ido (y aun hoy lo siguen haciendo) marcando nuestra experiencia al transitar esta institución en nuestro intento de hacer inteligible aquello que da cuenta del lazo social.

VIII. El vínculo escolar: entre lo posible y lo imposible.

Creo que en este encuentro donde se recrean las prácticas y la reflexión sobre éstas, tendremos la oportunidad de interrogarnos acerca de la escuela como dispositivo de producción de subjetividad y de curso de desarrollo deseable-esperable.

VANESA CASAL,
Palabras de Apertura I.

Con estas palabras abría la Directora²²⁸ del Área de Educación Especial (C.A.B.A.) las primeras jornadas donde se exponían parte de los trabajos recopilados en el libro “Relatos...”. Tiempo y espacio dedicado a reflexionar sobre las articulaciones que dan lugar a la construcción del CENTES N° 1. En nuestro caso, en otro tiempo y otro lugar, plasmamos aquí, en el trabajo de campo de esta tesis, recortes de esas prácticas para pensar nuestras preguntas. Ello es posible a partir de las distintas categorías trabajadas en los primeros capítulos, las cuales nos permitieron acercarnos al CENTES N°1 desde unos planteos teóricos que operaron como guías a la hora de mirar, observar, participar, preguntar, vivir la experiencia en el centro. Desde allí intentamos pesquisar ese lazo que produce sujetos de esta institución, como así también sus efectos. Ese mismo vínculo que también remite y sostiene aquella mentada imposibilidad de educar que planteaba FREUD, ya que a través de él no sólo descubrimos aquello que ‘se hace’ en la escuela sino que pudimos (re)velar los deseos que promueven aquello ‘por hacer’, de lo cual las Jornadas de presentación del libro son una pequeña muestra. Se trata de pensar relaciones que enlazan, anudan, atan, enredan aquello que desborda y a la vez que desatan, desanudan y desencadenan unas-otras subjetividades, formas de estar de los sujetos, modos de producción de sujetos.

También se incluyen y se analizan elementos y categorías que me sorprendieron en lo particular, como así otras que desenmascaramos en el análisis más general y que derivaron en la posibilidad de pensar nuevos constructos. Todo ello se describe y se

²²⁸ Éste, al igual que los demás cargos que se convocan en este escrito, son los correspondientes al año 2011.

recorta en los distintos ítems que se desarrollan a continuación desarrollados a partir de viñetas.

1. Entre la universalidad y la particularidad, la singularidad...

Inhibiciones, síntomas y angustias en la infancia son los nombres con los que nos confrontamos en el encuentro con cada niño en la escuela y frente a lo cual sostenemos un primer tiempo de localización de aquel detalle que nos oriente en la lógica posible de intervención para cada caso.

ROSANA MILANO & ALICIA NERVI,

Haceme recordar para que no me olvide.

Si hay algo que podemos leer al atravesar la experiencia del CENTES N°1 es cómo se instituyen las palabras de MEIRIEU (2004, pág. 83) cuando, en su libro “La escuela hoy”, exponía:

Así, entre el relativismo diferencialista, por una parte, que, en nombre del respeto absoluto de las diferencias condena a cada uno a un lugar social y cultura, y el universalismo dogmático, por otra parte, que, en nombre de la ‘gran cultura’ persigue la colonización del interior, aun queda lugar para una pedagogía en la que los alumnos se reconozcan conjuntamente hijos e hijas de las mismas preguntas... Queda espacio para una pedagogía que articule los tres movimientos por los que la humanidad se elabora frágilmente: unir, desunir y reunir. Y por decirlo todo, es urgente inventar esta pedagogía.



Dibujo de uno de los alumnos del CENTES N°1 para pintar en el pasillo que une el Centro con el Hospital Tobar García.

Se trata de sumergirnos en este apartado, en esa posibilidad que articula el CENTES N° 1 de encontrar la singularidad de unas prácticas que hacen lazo allí donde parece imposible, donde la diferencia se construye como una posibilidad de ser, donde la inclusión aparece como paradoja de un dispositivo diferente, donde los niños se presentan pegados a sus síntomas buscando

encontrar en el trabajo aquello que los configure como sujetos, donde los integrantes del cuerpo docente se hayan abocado a la búsqueda de aquellos detalles que den cuenta de una particularidad pasible de formar parte de lo común. Se trata de encontrar la singularidad que hace de las prácticas en el CENTES N°1 un lugar donde es posible la promoción de lo humano, de una subjetividad, de un estatuto de sujeto muchas veces escondido detrás de una etiqueta diagnóstica.

Cabría preguntarse: ¿qué hace del CENTES N°1 un espacio donde las diferencias puedan dar lugar a la subjetividad?

i. Del discurso

¿Acaso podemos sentirnos satisfechos si se logra una conducta educada o si el alfabeto es deletreado por un niño que aún no se reconoce como yo? Apostamos al sujeto, nos importa primero que sea cada quien que, motorizado por su deseo, conduzca sus propias acciones.

LORENA ASCARGORTA,

Abramos las puertas para entrar a jugar.

En este apartado, damos cuenta de cómo las singularidades del discurso sostienen la institución desde un lugar particular en el sistema general de educación de la Ciudad de Buenos Aires. Ello es fundamental a la hora de entender, por ejemplo, qué significantes se ponen en juego en las distintas intervenciones, es decir, desde dónde se construye esta escuela. A tal fin, retomando conceptos volcados en la parte teórica, veremos cómo se articula un dispositivo que da cuenta de determinadas prácticas, genera sentidos, (im)pone formas de trabajo, etc.

Partimos entonces, de hurgar en los distintos elementos que configuran nuestro campo, con la idea de 'recortar' buscando la idea de **Educación** que soporta esta escuela. En primera instancia tomamos las palabras la Supervisora de Educación Especial y las maestras en su libro "*Relatos...*". La primera de ellas expone:

#7: 

Pero como todos sabemos la educación no es un acontecimiento individual, es un hecho colectivo, por tanto, estas instituciones tienen un enfoque comunitario y cooperativo. Allí, se construyen redes, se trabaja para que las familias hagan los movimientos necesarios para salir de la Repetición y hacer Diferencia, es decir, que generan el encuentro entre las familias, la escuela, sus maestros y los niños/as y otras instituciones produciendo nuevos instituyentes en la práctica social. Es una comunidad que educa.

ANGÉLICA GRACIANO.
Palabras de Apertura II.
En Relatos...(2011), pág.29.

Es decir, la supervisora da cuenta así de cómo **la escuela** encuentra su fundamento como **construcción social** en tanto **posibilidad de socialización**. Se trata de un lugar que permite **la producción de un sujeto ‘más allá del entorno familiar’** como comentáramos en el apartado IV.5 (pág. 155). Es decir, construye un lugar que le permite hacer lazo con ‘lo social’, con ‘lo público’ saliendo del entorno más ‘íntimo’ o ‘privado’. De hecho, la escuela se instituye, desde este punto de vista, **como espacio de posibilidad para abrirse al entramado social y construir(se en) la diferencia**. Esto implica una producción ‘entre varios’, que sostiene no sólo al sujeto-niño, sino también a las familias. Por ello se habla de **una labor comunitaria que despliega una red institucional** que hace lazo para dar un lugar tanto al alumno como a su familia. En este sentido, sus palabras permiten establecer las razones que originan una institución orientada a alojar al *recién llegado* en entramado social. Sobre ello comentan las maestras de las *salitas de nivel inicial*²²⁹:

#8: 

...Si la educación es la forma en que el mundo recibe a los que nacen, entonces es necesario hacerles un lugar, abrir la puerta al otro y asumir la responsabilidad por el que llega, dar la palabra, escuchar la palabra. Hacernos cargo del

²²⁹ Tal como ellas denominan, en su libro, a las salas en las que desempeñan su labor como maestras aún cuando en las escuelas tratan de ‘desandar’ ese camino que tradicionalmente configura el trabajo en Infantil como algo menor.

malestar de la infancia.

LORENA ASCARGORTA, MARA COTELO,
ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
El Nivel Inicial en el CENTES N° I,
“Tejiendo una trama en la experiencia infantil”.
En Relatos... (2011), pág.35.

Así pues, el concepto de **discurso cobra un sentido amplio permitiéndonos dar cuenta de las prácticas que se articulan a través de sí**. Se trata de pensarlo como ese dispositivo que habilita espacios para que tomen cuerpo los lazos que favorecen la común-unidad de aquellos que conviven en esta sociedad. Retomando las palabras de apertura de la supervisora, se trata de producir un encuentro cuyos ejes principales son “...la centralidad de los sujetos, la centralidad de la enseñanza, el papel que juega la institución escolar en la constitución subjetiva, legalidad, terceridad, lazo social, grupalidad, inserción en el tiempo y espacio” (📖-GRACIANO, 2011, pág. 29). Todo ello es lo que se pone en juego en el CENTES cuando se lo piensa como Escuela dentro del discurso que la Modernidad modela, tal como desarrollamos en los apartados IV. 1 (pág. 57 y ss.) y IV. 2. (pág. 75 y ss.), y que consiste, justamente, en crear un dispositivo capaz de albergar a aquellos que no pueden sostener una ‘escolaridad normal’ pero que han de construirse como sujetos dentro de esta sociedad, siendo responsabilidad de los adultos apostar por ello y ‘armar’ los espacios para que esa configuración sea posible dentro del sistema educativo. Sin embargo, es importante destacar el esfuerzo en instituirse como escuela pública, tomando distancia, de espacios que pudieran confundirse con la clínica, y por otro lado, con aquellos centros sostenidos desde el discurso de la re-educación como forma de *adiestramiento superior* para la consecución de objetivos que poco rescatan del sujeto y que tienden a convertir al niño en objeto de cuidados, medidas reeducativas, etc. (📄-PE-2011, pág. 9). **Allí, sólo se atiende al niño, mientras el CENTES apuesta por producir un sujeto**²³⁰.

A partir de lo expuesto, cobran un sentido particular las palabras de las maestras del Ciclo de Inicial cuando comentan **lo que implica educar**; ellas lo definen como

²³⁰ Es importante retomar la diferencia a la que remiten los conceptos de niño y sujeto que expusimos en las págs. 82 y ss.

“...un ejercicio de responsabilidad tanto del agente como del sujeto de la educación, un ejercicio ético” (📖-ASCARGORTA, COTELO, NAHAMANOVICI & REINA, 2011, pág. 35 – subrayado de la investigadora). Cabe preguntarse entonces, ¿no participan de este mismo principio todos aquellos que ‘hacen escuela’, más allá del escalafón en que se la ubique dentro del sistema?

En esta Centro, todo ello **lo sostienen**, según comentan, **desde una práctica atravesada por el psicoanálisis**, ya que éste “...brinda un marco para que nuestro quehacer docente no se convierta en una práctica orientada a la repetición y posibilite inventar nuevas respuestas y también nuevas preguntas” (📖-GERETTO & PINTOW, 2011, pág. 55). Y si ello es lo que escriben en la recopilación de trabajos de las Jornadas, las maestras de pre-primaria amplían los conceptos y los cargan de sentido, cuando exponen en la entrevista:

#9: 📁

Telma: Yo, este... no sé si puedo decir que mi marco teórico es el psicoanálisis... es lo que estoy intentando... no todo lo que hago...

Cinthia: No sé si siempre lo que hago es...

Telma: Es mi interés... es mi mirada... es la escucha... aunque a veces me salgo...

Eli: El marco teórico con el que nos manejamos ‘es’... el diseño curricular... es transversal con el psicoanálisis

Telma: Sí... esa es la intención. Este es mi cuarto año de CENTES... no tengo más experiencia con niños con estas características... No es que tengo otro recorrido en otro marco teórico, yo cuando escucho lo cognitivo y veo algunas cosas de lo cognitivo no me va... no me identifico... no porque me parece, por ejemplo en el caso de estos nenes que les dicen autistas... es más de lo mismo, es como un entrenamiento... es un adiestramiento que justamente, estos nenes es lo que menos necesitan..

Eli: ...Al ser un adiestramiento, hay una voz que dice lo que deben hacer...

Telma: Claro, no lo había pensado así... yo lo pensaba por el lado de la cosa automática... de los automatismos... bueno: es reemplazar un automatismo por otro y también en ese caso, la voz que dice... en el caso más de la psicosis, a lo mejor...

Lo de la mirada. Lo de encontrar ese detalle, esa cosita, ese rasgo y trabajar a partir de eso. Es como trabajar a partir de algo que es genuino... Lo que aparece es genuino y de la otra forma no. A veces, no... y cuando aparecen yo digo: "qué macana, ahora se automatizó con esto" pero otras veces no... aparece algo de lo propio y eso es genuino. Por ejemplo hoy Nano vino y me saludó, y eso es genuino porque nadie lo mandó, porque él no hace caso. Fue algo genuino y esas son cositas que me parece importante ir pescando y trabajando.. Mirar el detalle. También trabajar desde acá te permite ver los cambios: por ejemplo Lalo, vas viendo que cada vez está hablando un poco más, va armando más las oraciones... Es como que uno puede ir notando y trabajando porque ve que algo se está armando ahí...

Cinthia: También hay algo de lo ideológico. Otros enfoques apuntan más a una producción en serie, más a que todo salgan igualitos y eso ideológicamente no va conmigo... Ya desde el vamos estamos en otro lugar. Ellos responden "a tal patología, tal respuesta" y pierden la singularidad, el detalle...

Telma: [Cuenta la situación cuando va a hablar con la psicopedagoga extra escolar de un niño]

Me dice: "No! Es buenísimos lo que consiguen con el certificado de discapacidad" y me habla de TODOS. Se trata de un enfoque de "TODOS IGUAL" y pueden, pueden y pueden... y habla de todos, como si hubiera algo de lo predeterminado, que ya está establecido, sin detenerse a ver "qué de ese nene"... y yo le respondí desde el CENTES pero con una mirada desde la singularidad. Eso me hizo bien porque me reforzó porque mi lectura y mi trabajo. La mujer no pudo sacar al niño de la serie...

Cinthia: Está lleno de gente que piensa como esa psicopedagoga... Tenemos que ser conscientes que ese discurso existe y circula...

Telma: Esto me lleva a re-elegir este discurso

Eli: Ese otro discurso se trata de un discurso taponador que no tiene en cuenta a ESE niño y a ESA familia..

Telma: En este caso, con ese discurso, se le reforzaba aquello que tanto el niño como la familia estaba armando: el lugar del débil. Y esto lo ví gracias a una supervisión y a compartir la experiencia con compañeros... Sola no se ve pero en eso consiste esta mirada...

Fragmento #1 de la entrevista a las maestras CINTHIA DIAZ
GÓNGORA, TELMA SKOCZNADEK Y ELISABET NAHMANOVICI,
el 16 de Septiembre de 2011.

A través de estas palabras queremos destacar en principio, dos elementos (aun cuando luego volveremos a este fragmento): por un lado, la conceptualización de la **Educación como un hecho político**. El paradigma desde donde estas docentes eligen trabajar está sostenido por una **elección ideológica** que ellas mismas ponen en palabras y que nosotros también describimos como indispensable ya antes de conformar el cuerpo teórico de este trabajo, en el punto II.1. “(Re)Ubicando la Educación”. Por otro lado, remiten a la **utilización de un corpus como el psicoanálisis pero en un entorno institucional**, cuya articulación no responde a la ortodoxia de quien lo pensó en sus orígenes. Tal vez por eso, en un primer momento, la misma directora del Centro parece renegar de la articulación del psicoanálisis en la escuela, aunque luego se reafirma especificando desde dónde se toma dicho discurso:

#10: 

Yo creo que... acá no se hace psicoanálisis... o sea, es bastante diferente, digamos: no tiene nada que ver con lo que puede ser una práctica del psicoanálisis entendido en lo clínico...

PERO... si uno constituye un niño, entiende lo que es la infancia, se tiene que plantar desde qué constructo teórico... Obviamente, porque no es lo mismo pensar un niño desde su organicidad que pensar... (es otro niño, es totalmente distinto) un niño desde su comportamiento... Es totalmente distinto a pensar un niño desde su subjetividad, historizar ese niño, situarlo en el deseo de los padres y pensar cómo está constituido, desde dónde se constituye ese niño...

La verdad, es ahí donde uno se está plantando ante concepciones diferentes, miradas diferentes y abordajes diferentes... No es lo mismo pensar un niño desde un nombre, desde una nosografía del DSM IV a situarlo con nombre y apellido, siendo el hijo de, el nieto de, el hermanito de, el amiguito de, el alumno de... Uno está viéndolo de una manera distinta.

No es lo mismo que una escuela diga “Yo tengo TGDs, ADDs, autistas, psicóticos...” No es lo mismo eso a decir “Este niño necesita una atención diferente en este momento y bueno, el CENTES va a trabajar aquí”. Y esto es lo diferente, a pesar del nombre que tenemos: Centro para niños con TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS...pobrecitos! La verdad es que el nombre es bastante complicado²³¹ ...

Pero bueno, creo que es ESTO: DESDE DÓNDE uno se para para planificar la

²³¹ Luego se volvió sobre el tema y, como anticipamos en el apartado anterior, ya se trabaja para intentar cambiar los conceptos a los que remite cada una de las iniciales que convoca la sigla CENTES.

tarea con ese niño.

[Interrupción y comentarios]

Yo no sé si esto es más rápido o más lento que lo otro [refiriéndose al trabajo estandarizado recomendado, posterior a un diagnóstico a partir del DSM IV y el uso de terapias cognitivo-conductuales], o que lo otro sea más rápido...la verdad no sé si es así.

Yo lo que creo es que para poder trabajar con cada uno de los niños hay que tener una mirada de ese niño pero no aislado de su contexto...no sólo hacer una medida de ese niño...

Es como que desde acá, las intervenciones sobre el niño y sobre su contexto, porque se trata también de trabajar la mirada que tienen sobre ese niño en la familia. Entonces, ¿cómo intervenir? Hay que intervenir haciendo un trabajo singular con ese chico... No hay dos trabajos iguales, no hay una regla.. Si bien nosotros tenemos la ventaja de lo pedagógico como herramienta de abordaje, de acceso, de baño de cultura para ese niño... Esto nos posibilita intervenir y jugar...jugar a crear la escuela

¿Y por qué uno se planta desde determinada teoría? En mi caso es el psicoanálisis...

Porque pienso que lo que se hace es un arte en el sentido de que se hace con cada uno de los niños que viene acá, no hay una receta. No es que este niño puede estar en una escuela común con una persona todo el día pegadito... y así va a resultar.

Fragmento #2 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Así pues, vemos cómo en este caso, **el psicoanálisis se utiliza como un dispositivo** en sí, articulándose incluso desde las propias grietas del discurso, de las que daban cuenta las maestras cuando me advertían en la entrevista: “No sé si siempre lo que hago es...” o “...es lo que estoy intentando aunque no todo lo que hago...”. Incluso la directora comenzaba diciendo “...acá no se hace psicoanálisis”, para luego aclarar que se remitía a la práctica clínica más ortodoxa. Lo apropiado es decir, entonces, que sí utilizan ese corpus en tanto configura su mirada, su labor y articula su práctica. **Es un discurso al servicio de una labor educativa, no clínica.** Al respecto, una autora que es también referencia de varios docentes, dice:

...Es necesario recordar una vez más que el psicoanálisis apunta al sujeto, no a la persona, ni al individuo, ni a la conducta, ni a los trastornos. Al sujeto cuya estructura es

más que la palabra, es más que la imagen, es más que el goce; es, en todo caso, los tres anudados. (FLESLER, 2011, pág. 71).

Y es justamente desde allí desde donde las maestras emprenden su práctica educativa sostenida por el discurso psicoanalítico, apuntando a un sujeto del que hemos hablado extensamente en el punto IV.2. Sujetos de la niñez de este trabajo (pág. 75), haciendo propias las palabras de CARPINTERO (2004, pág. 3) cuando expresa:

Desde esta perspectiva entiendo que la práctica del psicoanálisis no se realiza exclusivamente sobre la realidad del mundo interno, tampoco sobre los comportamientos del mundo externo. Se realiza en el lugar de encuentro en que la realidad externa constituye al sujeto y éste a dicha realidad. Este lugar lo denomino un “entre”. En este “entre” la subjetividad no es ni pura interioridad, ni pura exterioridad. [...] De esta manera entendemos que toda producción de subjetividad es corporal en el interior de una determinada organización histórico-social. Es decir, toda subjetividad da cuenta de la historia de un sujeto en el interior de un sistema de relaciones de producción.

Sin embargo, si hay algo que distingue su práctica en este contexto y diferencia ésta de otras posibles²³², es la configuración de la institución en la que se aloja, promoviendo lugares distintivos tanto para los adultos como para los niños que a ella



Recorte del mural del paredón de la entrada al CENTES Nº1.

se sujetan. Así pues, vemos una escuela organizada ‘alrededor’ de un discurso y docentes que singularizan su práctica desde allí, apelando a la posibilidad de abrir el campo de lo posible y salir de la repetición, haciendo de ello una opción política. Cabe preguntarse, ¿no remite ello a las elecciones que hacen, más o menos conscientemente, todos los docentes cuando enfrentan su labor cotidiana frente a una clase?

Finalmente, dado que cada sujeto de (esta/la) educación se constituye desde lugares particulares buscando su lazo con un entorno común, en los siguientes tres apartados damos cuenta de cómo ello ocurre en el CENTES.

²³² Como veremos en el apartado sobre la singularidad del Docente, todas las maestras son, además, psicólogas y/o psicopedagogas, y podrían ‘confundir’ los contextos y volcarse a una práctica más clínica que educativa.

ii. De las instituciones

¿Es la misma escuela? No, estamos ante una institución distinta, ya que la original se ha dejado refundar.

CELIA D'STÉFANO & CRISTINA QUADRELLI,
Acerca de las puertas que se cierran,
puertas que se abren...

En la presentación del CENTES Nº 1 como institución educativa (Capítulo VI. CENTES: Un espacio de posibilidad), comentábamos la participación de los niños como **alumnos** de una Escuela que les permite atravesar una 'infancia común'. Uno de los elementos que queremos rescatar en este punto, es el **interjuego que se establece entre la atención a la particularidad de cada niño y la posibilidad de participar de aquello que nos permite ser sujeto de una 'común-unidad'**.

Tal como mencionamos, su ubicación geográfica facilita el acceso a la escuela de niños y niñas que están internados en el Hospital Infanto Juvenil "Carolina Tobar García". De hecho, tal como nos comentara su directora, GLADYS ONETTO, en la primera parte de la entrevista (viñeta #1, pág. 199), el CENTES Nº 1 surge, en un principio, como Escuela Hospitalaria dentro del mismo hospital. Se trataba de unos pocos maestros, con poco niños y más carga horaria, aunque con una modalidad de trabajo apuntalada en la particularidad de cada caso, ya que se trataba de niños con trastornos emocionales graves. Luego, hace ya unos 25 años, a partir de una resolución ministerial, se transforma en el CENTES, con un basamento teórico en construcciones como la presentada por MAUD MANNONI (2005) en "La Educación Imposible"²³³, donde plasma parte de su trabajo en la escuela experimental de Bonneuil e introduce conceptos como la *institución estallada*.

En este punto, nos permitimos abrir un paréntesis al relato de GLADYS ONETTO y remarcar cómo los conceptos ya volcados en el capítulo teórico (punto IV.3.iii.), que

²³³ La entrevistada rescata que si bien las bases del CENTES se apoya en la ideología de la institución mencionada, ubicada en las afueras de París, no intenta reproducir sus prácticas sino resignificarlas de acuerdo a la construcción que estaba en marcha en ese momento, por ejemplo: mientras en la escuela experimental de Bonneuil se planteaba sacar al niño del hogar, entendido éste como espacio patógeno, el CENTES se ofrece como un lugar-otro.

definen la escuela como un dispositivo, pueden entrar en relación con ese *estallido* que introduce el autor en su concepción institucional. Si rescatamos sus propias palabras, nos explica:

La noción de institución estallada... intenta sacar provecho de todos los hechos insólitos que surjan (hechos insólitos que se suelen, por el contrario, reprimir). En lugar de ofrecer la permanencia, el marco de la institución ofrece en el fondo de la institución aberturas hacia el exterior, brechas de todo tipo (por ejemplo, estancias fuera de la institución). Lo que permanece, es un lugar de repliegue pero la vida esencial transcurre en otros lugares: en un trabajo o en un proyecto en el exterior. Mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere. (MANNONI, 2005, pág. 72).



Semblante de Escuela.
Escudo distintivo de todo Centro
Escolar de la Municipalidad de la
Ciudad de Buenos Aires

Se trata de pensar **esta institución como un lugar que ofrece justamente un ‘semblante escolar’** en donde se intenta (con)mover lo establecido para estos niños y desde allí, abrir espacios que dispongan posibilidades, tal como mencionamos en la presentación del CENTES.

Así pues, mientras aquí existe un esfuerzo *ex professo* para construir ese semblante que dé cuenta de la institución a la que remite y por ende, de los fines y las intenciones que se persiguen. ¿No es ello algo que reivindica (o debería reivindicar) toda escuela?, ¿no es ello algo a partir de lo cual se articulan las prácticas escolares?, ¿no es ello el *punto de capitón*²³⁴ de los significantes que ‘hacen’ al discurso de una escuela en un momento dado?

Es ahora cuando cobran especial relevancia las palabras de las maestras cuando comentan que se trabajan con niños “...que requieren dispositivos de aprendizaje que favorezcan la construcción de puentes hacia el mundo exterior, exterior que, a veces,

²³⁴ Esta frase es una metáfora que LACAN recoge para referirse a cómo se anudan los significantes a un punto de forma tal de evita el deslizamiento permanente en la cadena de significantes pero que a la vez se muestra flexible a las necesidades del discurso. Es una metáfora que remite a una fijeza flexible como la necesaria para acomodar, antiguamente, las plumas de los colchones.

de ponencias de las Jornadas, exponen:

#11: 

... La unidad básica de la red son los vínculos entre personas, la pertenencia a esa red va dando identidad y se va incorporando en cada uno de sus integrantes la representación interna de los otros, con la dinámica que el mismo intercambio y los nuevos aprendizajes va generando. El trabajo en red es una convocatoria a recorrer los tramos entre lo instituido y lo instituyente, el adentro y el afuera, la posibilidad y el obstáculo, el sometimiento y el cambio...

ALICIA BARROSO & ADRIANA LORENZO.

Construyendo redes... entre profesionales, entre instituciones, entre teorías,
entre áreas, entre disciplinas, entre miradas, entre personas...

En Relatos...(2011), pág.110.

Y ello puede construirse cuando se focaliza y se rescata la finalidad de toda institución educativa y sus posibilidades de realización. Por ello, el Proyecto Educativo expresa puntualmente **la necesidad del CENTES de configurarse como Escuela, para no quedar alienado a otras funciones, a la vez que debe armar su labor sin desengancharse de la red social que ha de sostener a las infancias y las adolescencias.** Se trata de ser un dispositivo de referencia en la red y enuncian cómo promueven esa articulación cuando dicen:

#12: 

Hoy la escuela como institución se encuentra redefiniendo su objetivo, su campo de intervención y la calidad de roles que le adjudica a sus actores. Entonces nuestro Centro Educativo sostiene una actitud de reflexión permanente sobre las prácticas escolares que se desarrollan en el mismo.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 9.

Objetivos propuestos desde el decreto Creación:

- ✓ Proponer alternativas que favorezcan el descubrimiento del niño como sujeto, creando las condiciones para el surgimiento del deseo de autoexpresión, información y adquisición de conocimientos y habilidades instrumentales básicas.
- ✓ Desarrollar el sentido de pertenencia para transformar al centro educativo en un ámbito de participación para toda la comunidad escolar, al cual sientan

como propio y desde el cual se puedan generar acciones sobre el medio circundante inmediato.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 13.

Las diversas prácticas sociales y educativas, en el campo de las infancias y de las adolescencias, han de coordinarse en red con la escuela.

En el ámbito de las infancias, des-enganchar la educación social o las diversas prácticas sociales y asistenciales de las instituciones escolares, sólo significa sellar los guetos marginales. De allí la necesidad de articular los distintos recursos, de crear espacios de circulación e intercambio y no lugares de aparcamiento de los chicos catalogados como “difíciles”.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 24.

Ello conlleva a pensar la institución desde dinámicas que pudieran resultar extrañas respecto a la que se desarrollan en las escuelas comunes o de recuperación, pero que a su vez, no pueden confundirse con aquellas que se despliegan en otras instituciones sociales. Por ello, el cuerpo docente dedica varias hojas a describir y explicar su configuración como una **escuela que se ofrece como una institución que opera de marco facilitador para la producción del sujeto**. Una síntesis de ello lo encontramos en el Proyecto Escolar cuando señalan:

#13: 

¿Cómo se hace marco? ¿Marco escolar? Posibilitando ahí en la legalidad escolar ofrecida, las coordenadas indispensables para la constitución de un “ser alumno”. Es en este entramado instituyente que aquel sujeto desalojado de los circuitos del sistema educativo tradicional, encuentra la manera diferente de ser nombrado, no por lo que no puede o le falta, por el “defecto”- lugar que lo lleva irremediablemente a ser cosificado y expulsado “afuera” por su extranjería.

[...]

Marco escolar que apacigua porque muestra otra forma de ser reconocido. Porque es a partir de lo que lo distingue desde donde comenzaremos a transitar los pasos necesarios para construir la escena escolar para ese niño y su familia; no es por la vía de forzar el ser como otros, cuando no es tiempo... tiempo lógico, integración salvaje.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, págs. 6-7.

Iremos desgranando en los siguientes apartados, elementos como los tiempos, los lugares, las posibilidades de ‘ser alumno’, etc. Pero en este punto nos interesa rescatar la relevancia que tiene **la construcción de un espacio institucional que enmarca referencias, discursos y silencios para una práctica singular. Una disposición que se anuncia como “entramado instituyente”**. Y son las mismas docentes las que nos presentan cómo ‘se encuentran’ sujetas de una **escena escolar** que organizan para los niños. Lo exponen cuando dicen: “...Lo hacemos a través de un dispositivo que organiza tiempos, lugares, contextos, sujetos, normas que hacen de la escuela una terceridad donde adquirir identidad como ser social, ubicando al discurso como principio de lazo social” (📖-ASCARGORTA, COSTELO, NAHMANOVICI & REINA, 2011, pág. 37). Un discurso del que otras maestras también daban cuenta en el punto anterior. **Un discurso que permite rescatar el detalle particular que remite al sujeto pero que instituye un dispositivo al servicio de la inclusión de la diferencia en el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires.**

En definitiva, tal como hemos expuesto en el punto IV.3.iii., ‘La escuela como dispositivo’ (pág. 120), **la escuela es, en sí misma, la red que consolida el dispositivo** en tanto incluye virtualmente todos los elementos que hemos descripto oportunamente (discursos, estructuras edilicias, leyes, referencias simbólicas, entre otras). Y **ello se plasma en la manera de trabajar del cuerpo docente, de armar esa escena**, de pensar su labor. Por eso, rescatamos este fragmento que aun cuando contiene mucho material pasible de análisis, buscamos rescatar puntualmente aquello que remite a la **construcción del dispositivo** y que, en tanto **hecho complejo**, no puede significarse en una sola frase o respuesta. En este sentido, las maestras comentan:

#14:  ²³⁶

[Ante la pregunta sobre cómo se piensa y plantea el trabajo en la clase].

Caro: Sí, nos planteamos expectativas de logros. También pensamos estrategias de acuerdo a cada chico en particular.

²³⁶ Es importante recordar que las versales pretenden exponer el especial énfasis volcado por las personas entrevistadas en determinadas palabras o frases.

- Eli: [Se construyen] luego de que hablaste con los padres, leíste el informe con el que viene, que lo conociste y vas viendo por dónde podría ser y RECIÉN A PARTIR DE ELLO se arma el PROYECTO PARTICULAR para ese chico...
- Caro: Primero hay que conocerlo y tener una mirada abierta a un montón de cosas que le pueden estar pasando... eso es una clave fundamental e ir probando y apostando...
- Eli: Pero a veces, eso que uno pensó no es por donde había que ir... por eso es piola el trabajo de a dos, porque "Uhhh, pensamos esto pero por acá no va... A ver, por dónde vamos". Y no es que es que lo tomamos como un error nuestro, como que nos equivocamos, no...
- [...]
- Caro: No... esto no funcionó, probemos por acá...o probemos con otra cosa...
- Eli: O sino.. "Mirá, me dió esto... o me miró cuando dije tal cosa... o se dió vuelta... o se paró... o se acercó al grabador, a la canción, a nosotras... Bueno, entonces, vamos a probar con la música...
- Caro: Hay veces que no planificamos "Hoy vamos a trabajar con la música o cantar esta canción" ... Hay veces que vamos haciendo con lo que va surgiendo en el momento... NOSOTRAS VAMOS PONIENDO AHÍ, DONDE NO HAY, DONDE NO SE VE O DONDE NO APARECE...
- Eli: Pero primero es eso: ir conociendo al niño, ir escuchando mucho a los padres...
- Caro: Y generalmente, lo que hacemos especialmente en nivel Inicial, es crear un espacio y durante el primer tiempo, que vengan en forma individual, donde estemos las dos con él o con ella, solos... y después, de a poquito, que esté con otros nenes...
- Eli: Por ejemplo, un día Fabricio ¿Qué hizo? No habla, nada... Cuando entró, no quería entrar. Y la madre nos dijo: "Le gusta mucho los animales acuáticos". Entonces, le mostramos para que se quede porque no se quería quedar (sin la madre) "Uhhh, mirá!" y le mostramos unos pececitos, con la piletita y ya está! La madre se fue a conversar y él se quedó.
- Caro: Y a partir de ahí, fue el primer paso para tomar otras cosas...
- Eli: Entonces le ofrecimos los libros, y él ya vió dónde estaban los libros y él va a agarrar los libros, descubrió la pecera de la otra sala... Entonces empezamos a hacer un circuito donde primero le mostramos todo y ahora no, empezamos a recortar.
- Caro: Al principio es un momento de ofrecer, ofrecer, ofrecer y después recortar un poco y que él pueda ir armando algo... Apuntamos a que ÉL VAYA ARMANDO ALGO, para que no sea todo así... pero esto se va

- haciendo con CADA CHICO en particular y de acuerdo a las características de cada uno y de las posibilidades e intereses...
- Eli: Armamos como una lógica. A lo mejor parece a la vista del otro que es un caos, pero tiene una lógica. Alguien entra y nos vé jugando a una con una cinta y a la otra con dos cositas que le damos porque Manuel acomoda, pone todo de a dos... el otro que necesita bailar, el otro que le gusta cortar... Bueno, no es que vamos con un tema: "Este mes desarrollamos Mi Familia"... No...
- Caro: No no... ESO ES LO LOCO!!!! Queremos hacer eso es lo loco...
- Eli: Nosotros proyectamos, hacemos los proyectos anuales del primer y segundo semestre pero no... día a día se va evaluando siempre, todo el tiempo.. Y eso también lo hacemos cuando hablamos con los terapeutas de los chicos...porque si logramos aunar un criterio, hablamos y decimos: "Mirá, dijo tal cosa"...
- Caro: O por ahí, ahora en la escuela, estamos trabajando esto o apareció esto... Entonces ellos nos devuelven "Acá también o acá no", o "Nosotros como terapeutas vamos a trabajar más con la familia"
- Eli: Cuando lográs trabajar en red está bueno...
- Caro: Incluso a veces, ellos se acercan y nos preguntan que hacemos porque algo aparece allá, en el hospital...o también vienen a consultar: "A Uds. qué les parece tal intervención"...
- Eli: Porque muchas veces surgen cosas acá que allá no surgen... porque ellos vienen acá varias veces por semana (lo que no pasa en la terapia).
- Fragmento #1 de la entrevista a CAROLINA REINA y
ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - TT),
realizada el 6 de Septiembre de 2011.

La práctica de estas maestras nos permite ver **cómo se instituye ese dispositivo educativo**, que alejándose de lo clínico, se promueve como **marco de referencia para que algo de la escena escolar se vaya armando, se haga trama**. Se trata de una configuración que **pretende entrar en red con otras instituciones desde una construcción singular**, tanto en relación con aquellas que toman el encargo clínico, terapéutico o de cuidado (por ejemplo: hospital, terapeutas clínicos, servicios sociales, entre otros), como así también, dentro del mismo sistema educativo, ya que **se trata de configurar un espacio diferente para quien no pudo sostenerse en otros lugares 'comunes' de lo escolar**. Como dice la Directora del Área de Educación Especial:

#15: 

[Intervenir desde la práctica que se construye en el CENTES implica entender que ver] ...al niño haciéndose estudiante es reinventar las coordenadas de lugar y tiempo de la escuela que no son las de antaño y que sin embargo hacen que la escuela sea un lugar potente para el encuentro. Esta escuela que resulta ineficaz desde el dispositivo clásico de la modernidad que perdura en nuestras aulas del siglo XXI con el formato del siglo XIX vienen siendo interpelada por nuestra mirada especial. Hoy lo especial entra en lo común y necesariamente lo vuelve diferente. El formato preexiste y persiste. Sin embargo, hay niños que lo resisten. Nuestra educación especial insiste buscando crear condiciones de educabilidad. Y condiciones para la inclusión.

VANESA CASAL.

Palabras de Apertura I.

En Relatos...(2011), pág.24.

Si tal como exponíamos en el cuerpo teórico, la misma construcción de una institución educativa en el entorno general del sistema educativo genera, necesariamente, un espacio de exclusión, **la posibilidad de asistir al CENTES Nº 1 constituye una forma de inclusión** que contiene, **a partir de sostenerse como dispositivo**, la posibilidad de desplegar esos haces que remiten a lo imprevisto, a lo particular de cada niño, a través de **una práctica singular que promueve la institución estallada** que ellas mismas sostienen. No debemos olvidar las palabras de LEWKOWICZ (2002), a la hora de pensar la inclusión:

Pertenecer lógicamente a un conjunto y estar topológicamente dentro de un lugar no son sinónimos. Pertenecer, estar dentro, sólo son sinónimos en la lógica del encierro: pertenecer al conjunto de los niños es estar encerrado en la escuela...

Alguien podría cuestionarse desde el discurso hegemónico de la Educación para Todos/Educación Inclusiva promovido, en primer instancia por la UNESCO, si esta escuela no es, en sí misma, un espacio más de exclusión social. Tal como exponemos en la comunicación “¿Educación para Todos o Educación de todos y cada uno?”²³⁷, configurar la escuela como un nodo en la red social, que opere, en tanto institución

²³⁷ Comunicación pendiente de publicación, presentada y aprobada por comité científico del XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, 8-10 de Abril de 2014, en Castellón.

como marco, remite justamente a prácticas inclusivas. Pretender obviar la tensión que produce la configuración de un ordenamiento y la posibilidad de producir sujetos a ello es, cuanto menos, ingenuo. Toda institución supone una 'normatividad' que 'normaliza' a quienes pertenecen a ella y a quienes no. La Educación Inclusiva no puede apuntar a sostener a 'todos' dentro de la escuela como si la configuración de un niño 'dentro' del espacio escolar fuera suficiente para saberlo 'incluido'. Las mismas maestras del CENTES N° 1, nos decían:

#16: 

Eli: Lo primero que creo es que **esta escuela es inclusiva**, a diferencia de la escuela común... **incluye al pibe que no puede bancarse la escolaridad común u otras modalidades escolares...** Entonces, lo incluye como es, tal cual es... mientras otras modalidades lo excluye.

Telma: O si lo incluye es "a costa de"... porque estas escuelas con maestras integradora, no sé hasta dónde funciona porque en realidad lo excluye al señalarlo como diferente entre la multitud de los niños...

Fragmento #2 de la entrevista a las maestras CINTHIA DIAZ GÓNGORA, TELMA SKOCZNADEK Y ELISABET NAHMANOVICI, el 16 de Septiembre de 2011.

¿No debería pensarse la escuela como nodo en una red y marco de referencia dentro de un sistema educativo capaz de ampliar sus dispositivos de forma tal de evitar poner el acento en el 'espacio' que ocupa un determinado niño y apuntar a propiciar un 'lugar' donde puedan operarse las condiciones necesarias para promover el proceso educativo?, ¿qué sentido tiene proponerse una educación 'para todos' si no somos capaces de abordar las exigencias que implica un derecho 'de todos y cada uno'?

¿Y cómo se realiza esto en esta escuela?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿**cómo se equilibra lo común que oferta lo escolar y lo particular del niño** en un práctica que ponga en juego todos los desarrollos teóricos trabajados, las ideas con las que llegan las maestras y la realidad de los niños con su alta dosis de imprevisibilidad debido a su situación personal? Otras docentes lo relatan de la siguiente manera:

#17: 

...Nos quedamos pensando y sintiendo la necesidad de situar **otro horizonte posible** para estos niños que sufren... en ellos algo quedó sin tramitar, algo permanece idéntico a sí mismo, algo se reitera en forma compulsiva, algo estalla... **¿Cómo construir un dispositivo que los pueda alojar atendiendo a la singularidad y posibilitando la incorporación de nuevas ligaduras?**

[...]

Si los alumnos no podían detenerse [...] tal vez, debíamos detenernos nosotras, recortando ese momento, para operar desde allí, construyendo, sin recetas, lo que surgiera de un trabajo conjunto, asumiendo la vulnerabilidad resultante, ante la dificultad de dar respuesta a lo que parecía exceder el encuadre institucional. Intentamos dedicarnos al abordaje de lo posible, evitando que la pretensión de abarcarlo todo, desdibujara cualquier alternativa por poco consistente que pareciera. [...]

Comenzamos a cortar, a interrumpir, a parar, a hacer circular.

El corte de las intensidades deseantes es tan importante como el acople. [...]

Romper casi todo lo preconcebido, crear y recrear fue nuestra principal apuesta. Cuando una institución decide abrir nuevas rutas de navegación, debe, luego de tomar la decisión, encarar cómo construirla, de qué manera recorrerlas y a quién convoca en ese recorrido.

CELIA D'STEFANO & CRISTINA QUADRELLI,

Acerca de las puertas que se cierran,

puertas que se abren...

o la necesidad de ampliar horizontes.

En *Relatos...* (2011), pág.103-104²³⁸.

(subrayado de la investigadora)

Ello está en consonancia con lo que escribía la Directora del Área de Educación Especial cuando **se interrogaba** sobre el gran esfuerzo de **las políticas generales de Inclusión Educativa y las prácticas que se articulaban** en el área que ella dirige:

#18: 

¿Cuál es el lugar que se le otorga a la Educación Especial? Y más aún, ¿qué lugar nos hacemos-permitimos-otorgamos desde la educación especial en este contexto de profunda fragilidad de los dispositivos de la infancia? Creo que

²³⁸ El subrayado en forma de negrita es de la autora de esta tesis.

estas experiencias [refiriéndose al CENTES] recuperan también la importancia de construir dispositivos sensibles que andamien estos procesos acompañando esta tarea... con niños con trastornos en la estructuración subjetiva..

VANESA CASAL.
Palabras de Apertura I.
En Relatos...(2011), pág.24.

Se trata entonces de pensar la construcción de un dispositivo diferente y no de encontrar la diferencia que hace del niño alguien pasible de una Educación Especial. Es justamente a partir de allí que las maestras articulan su práctica, tal como se ha expuesto. Es decir, estas maestras han hecho propia las enseñanzas de SKLIAR, quien en cada charla, en cada texto, aboga por abordar 'la diferencia' y no 'al diferente'. Sólo entonces, es posible articular esta práctica. Pero plantearse esta pedagogía, ¿es algo que les compete por ser 'docentes de Especial' o simplemente, por ser maestras?

iii. Del Ciclo (Inicial-Infantil)

Pensamos a la infancia como un tiempo de cuidado y de estructuración; a los sujetos que aprenden como productores de sentido; al juego y la palabra como ejes vertebrales de la pedagogía y al contexto social, cultural y político como nutrientes.

LORENA ASCARGORTA, MARA COTELO,
ELISABET NAHMANOVICI & CAROLINA REINA.
El Nivel Inicial en el CENTES Nº1,
"Tejiendo una trama en la experiencia infantil".

Pensar en la singularidad de **Ciclo de Inicial**, surge como una categoría a explorar a partir de la experiencia en el mismo centro. Evidentemente, fuimos dispuestos a trabajar, a descubrir aquello que tuviera relevancia para pensar la influencia de lo escolar en la estructuración del sujeto. Podemos decir que esta escuela en sí acoge a niños con distintos trastornos²³⁹ en la estructuración subjetiva. Pero en una reunión de

²³⁹ Tomamos el vocablo que se convoca en el mismo nombre del centro aunque podría proponer, coincidiendo con el cuerpo docente, que se trata de niños con tiempos singulares en lo que hace a su estructuración subjetiva, escapando así a los significantes que pudieran convocarse en relación a la

claustro, se produce una situación de la que he rescatado el siguiente diálogo:

#19: 

[Hablando de los niños, pensando en la labor realizada con cada uno y la estructuración del trabajo del año siguiente:]

Eli: El año que viene les pasamos a Ramiro. Ya está super bien!

Cinthia: Sí... no me digas! Lo mismo nos dijeron de Ivo y nos estamos matando para armar algo para él... Sos muy optimista a la hora de valorar el “estar bien” y bastante osada en confiar que “ya está listo” para Primaria!

[Risas]

Eli: No seas así! A Ivo lo tuvimos en Inicial todo lo que pudimos! Ya tiene 7 años! Además, está muchísimo mejor que al principio! Hizo importantes avances...pero ese no es el punto! De todos modos, Ramiro... nada que ver!!! Pensá en cómo entró Ramiro!

(Se dirige a mí y me cuenta:)

Entró hace 2 años con un diagnóstico de TGD con hipoacusia. No hacía nada!!!! Luego nos dimos cuenta que el pibe escuchaba... y, uyyyyy, era un error médico! Tenía tapado el conducto auditivo!

(Se vuelve hacia Cinthia y le dice:)

Maneja “Presencia/Ausencia”; con las cartas, ya trabaja la clasificación; baila Pocoyó: hay una rutina con una imitación sin registro simbólico pero... puede sostener la rutina! No me digas! Reconoce espacios y momentos escolares... Además, hay lenguaje... tal vez no haya discurso, pero hay lenguaje! Ya con eso pueden trabajar...

No me digas nada porque no hay nada más que hablar! Está listo! Ahí hay un niño esperando entrar a 1° grado!

Fragmento #1 de la conversación en el claustro,
el 31 de Agosto de 2011.

La situación me remitió a puntualizar, en principio, dos elementos: no sólo había una separación de ciclos (*Inicial-Primaria*) por edad que se manejaba con cierta flexibilidad como en el caso de Ivo, sino que el pasaje a *Primaria* dentro de la misma institución imponía ciertos ‘requisitos’. Por eso, tal como me comentaron en la entrevista CINTHIA DIAZ GÓNGORA y TELMA SKOCZNADEK, **la institución se vio en la necesidad de abrir unas salas (agrupamientos o ‘espacios’)** a los que denominaron

enfermedad o la deficiencia.

Pre-Primaria. Se trata de **construir un lugar para niños que todavía no pueden sostener** aquello que implica una escolarización Primaria, aun cuando ésta sería dentro del mismo centro y con las dinámicas propias del CENTES. En relación a ello, las maestras lo exponen en los siguientes términos:

#20: 

Cinthia: Estamos en Primaria pero la llamamos "Post Jardín" o "Pre Primaria", ya que son niños que por la edad ya no pertenecen más a Nivel Inicial pero que tampoco pueden sostener actividades reales de primaria. Niños que no juegan, no pueden agarrar un lapiz, a lo mejor, apenas hacen algún garabato... sólo algunos.

Tenemos dos grupos bien distintos entre sí: el primer grupo, pueden aceptar más consignas o propuestas nuestras... hasta ahí, pero bueno: nosotros podemos decirles: "Es el momento de escuchar un cuento" y convocarlos a escuchar un cuento. El segundo grupo es totalmente distintos, donde la mayoría de los chicos ni siquiera tienen lenguaje, se comunican pero no hablan... Con estos chicos trabajamos con algo más personal, vamos un poco siguiendo a partir de lo que ellos van proponiendo...

Telma: A veces les proponemos y se enganchan..

Cinthia: Vamos tratando de acompañar el recorrido que ellos hacen.. porque algunos de ellos, entran-salen, entran-salen, deambulan por toda la escuela... Que puedan sentarse por 5 minutos y, tomar la merienda, eso ya un gran logro, es un aprendizaje...

Fragmento #3 de la entrevista a las maestras CINTHIA DIAZ GÓNGORA, TELMA SKOCZNADEK Y ELISABET NAHMANOVICI, el 16 de Septiembre de 2011.

Así pues, se abrían dentro de la institución ciclos que tenían objetivos específicos y que intentaban 'encontrar' con los de la escolaridad común. En el caso del **Ciclo de Inicial tenía sus propias características y apuntaba a determinados niveles de estructuración del sujeto**, lo que cuando se alcanzaba permitía el pasaje a otro estadio²⁴⁰. En función de las conversaciones, puede entenderse que **no se habla de**

²⁴⁰ Debe tenerse en cuenta que la evaluación es permanente y la idea general es la re-integración de estos niños a las escuelas de recuperación y/o comunes. En última instancia, si ello no es posible, se 'arman' dispositivos/ciclos dentro del mismo CENTES, de acuerdo a las necesidades particulares de cada

logros cognitivos o académicos, sino que están en relación con posibilidades subjetivas de mantener un lazo social, de organizar la relación con los otros, de disponer de los recursos subjetivos suficientes para que algo del vínculo social pueda instalarse.



Mural con la producción de los niños del ciclo de Inicial (denominado antiguamente "Jardín de Infantes").

Por ello, en la entrevista con la directora del Centro que realicé las últimas semanas de mi estancia, le pregunté sobre cuándo comienza Inicial como experiencia en el CENTES y cómo surge la necesidad de crear un área con esta singularidad, a lo que responde:

#21: 

Inicial comenzó en el 2007...

Yo creo que hay que enmarcarlo un poquito más en el área de Educación Especial... Previo... años antes, había experiencias de Estimulación Temprana en los CERIs²⁴¹... Hubo este proyecto de Estimulación Temprana que fue espectacular porque fue preventivo...

Yo creo que a partir de esto, se genera el poder habilitar acá una sala de Inicial... Además, recibíamos mucha derivación de Hospital de Día y... [allí] hay niños muy pequeños... fue entonces una necesidad por este lado...

En estos momentos, la derivación a Inicial... vienen de salitas de 'común'...

Bueno... se detectan chicos con problemas, con dificultades en el registro vincular y buhh... son derivados a gabinete central y vienen acá a Inicial...

Ahhh... hay otra cuestión: que se hizo obligatorio el preescolar (...que acá es a partir de los 5 años).

Si bien nosotros atendíamos a niños más pequeños...pero no estaba institucionalizado... Pero a partir de la obligatoriedad, promovió que se pudiera crear estos cargos para Inicial.

Fragmento #3 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

sujeto.

²⁴¹ Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios que funcionan donde no hay Escuelas de Recuperación básicamente para la escuela primaria aunque también para inicial.

Evidentemente, el **marco legal propició la formalización de una práctica que preexistía como necesidad y que aparecía desregulada**, lo que impuso la obligación, no sólo de construir espacios, cargos docentes dentro de la institución, lugares físicos, etc. sino que generó la necesidad de reflexionar y articular los objetivos de la labor de los docentes de este ciclo. Por ello, las cuatro maestras titulares del Ciclo de Inicial de los dos turnos del CENTES N°1, exponen lo siguiente sobre su trabajo:

#22: 

El proyecto de nivel inicial en el CENTES N°1 está dirigido a niños de 4 a 6 años con dificultades para insertarse en otras modalidades educativas por la particularidad que presentan, problemáticas emocionales severas.

Cada sala funciona con una pareja educativa, dos maestras psicólogas o psicopedagogas que funcionamos como referentes del niño y la familia. La propuesta de los talleres como música, plástica, educación física, juegos y murga amplían los espacios de circulación, vinculación con otros y posibilidad de expresión. otros pequeños espacios son creados en función de las posibilidades y necesidades para dar un lugar al vínculo madre-niño, la interacción con otros, las actividades recreativas o los espacios de esparcimiento. Inventamos así un taller de cocina con los padres, los encuentros en los juegos de la plaza, la experiencia en un pelotero, la visita a un jardín de educación común o el festejo de la primavera en un club de la zona.

LORENA ASCARGORTA, MARA COTELO,
ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
El Nivel Inicial en el CENTES N° I,
“Tejiendo una trama en la experiencia infantil”.
En Relatos...(2011), pág.37.

Manteniendo los objetivos institucionales que mencionados en el apartado anterior, **las maestras disponen una práctica que apunta a *Tejer una trama en la experiencia infantil***, tal como ellas mismas relatan. Operan desde la flexibilidad que les otorga las posibilidades del CENTES pero sin perder de vista la necesidad de instituir un semblante que remita a lo escolar. Se insertan en la propuesta lacaniana de hacer de la sala un punto de capitón que ‘abroche’ significantes sociales en un dispositivo que aun desde sus flecos, oferta una trama. Cabría preguntarse entonces, ¿es el marco legal un límite, una oportunidad?, ¿es, tal vez, las dos cosas al mismo tiempo, de forma tal que

permite instituir una escuela (y los universales que ello implica) a partir de un ‘armado’ singular para estos niños en particular?

Por eso, terminan su exposición diciendo:

#23: 

En un marco de cambios acelerados donde los niños hoy viven en una sociedad más compleja, diversa y desigual, rescatamos la Educación Inicial como una de las experiencias vitales más importantes. A través de la enseñanza, los cuidados, el ambiente estimulante y la recreación de los actos educativos, recibimos a los más pequeños, los acompañamos en su crecimiento individual y social tejiendo una trama más rica en la experiencia infantil.

LORENA ASCARGORTA, MARA COTELO,
ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
El Nivel Inicial en el CENTES N° I,
“Tejiendo una trama en la experiencia infantil”.
En Relatos...(2011), pág.37.

Hacerlo conlleva articular prácticas que ponen en juego la particularidad del docente según el caso. Sobre ello reposamos nuestra mirada en los siguientes dos apartados a fin de descubrir las singularidades que hacen a la trama de esta escuela.

iv. Del docente

Nuestra apuesta como docentes de esta particular institución es innovar y reescribir nuestras prácticas educativas, penetrando en el terreno de las posibilidades para construir desde allí. Hilvanando sentidos democráticos y plurales, poder pensar una educación vinculada con aquello que no está pero que aún está por venir.

**LORENA ASCARGORTA, MARA COTELO,
ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA.**
El Nivel Inicial en el CENTES N°1,
“Tejiendo una trama en la experiencia infantil”.

En la viñeta #1 (pág. 199), GLADYS ONETTO nos contaba que el CENTES, en un

principio, comenzó como una Escuela que funcionaba dentro del mismo Hospital Infantil Tobar García. Sin embargo, ya desde ese entonces se trataba de buscar una práctica singular en la que operara algo de lo escolar en conjunción con las posibilidades de cada niño.

Pero, ¿desde dónde se abordaba ese trabajo escolar separándolo de la clínica y evitando que quedara pegado a las prácticas de otros profesionales como los terapeutas o los terapistas ocupacionales, entre otros? ¿Cómo hacer para que se instaure lo escolar como eje vertebrador de la práctica en esos espacios donde la estructura subjetiva es algo que ha de producirse?

Para ello, por un lado, se apuesta por docentes que puedan dar cuenta del trabajo con niños que padecen trastornos emocionales²⁴², tal como se expone en el Proyecto Educativo del Centro:

#24: 

La complejidad de las problemáticas que presenta nuestra población, hizo que se convirtiera en requerimiento excluyente, una formación profesional para los maestros a cargo de grupos que incluye la licenciatura en Psicología o en Psicopedagogía. La misma permite acceder a una lectura diagnóstica amplia, que excede, de seguro la definición de alumno y rescata en primer lugar la necesidad de un sujeto deseante²⁴³.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.10.

En definitiva, **se requiere una formación ‘singular’ de los docentes**, que permita acceder no sólo a otras lecturas sobre lo que le pasa a cada niño, sino que resulta indispensable para participar de los significantes que se articulan en el proyecto de

²⁴² Aspectos del ser humano que, en la Argentina, son tratados, mayormente, por psicólogos. Para mayores referencias, consultar KLAPPENBACH, H. (2000). El título profesional de psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 32, núm. 3, 2000, pp. 419-446. Colombia: Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Recuperado el 10/12/2013, de www.redalyc.org/pdf/805/80532301.pdf

²⁴³ Como puede deducirse de estas palabras, la idea que sostiene ‘una lectura diagnóstica amplia’ no correlaciona con la codificación y aplicación del DSM (cualquiera sea su versión) sino, más bien, con la posibilidad de generar propuestas de trabajo a partir de una hipótesis que remita a las posibilidades de estructuración psíquica que se manejan en psicoanálisis, concibiendo a ese niño/alumno como ‘sujeto deseante’.

escuela que da cuerpo al Centro.

En este caso, como ya hemos expuesto, ello se realiza desde el psicoanálisis, paradigma presente en la formación de psicólogos y psicopedagogos²⁴⁴. Sin embargo, la coyuntura actual, la proliferación de otros discursos sostenidos por otros poderes y al servicio de otras metas, atraviesan también la realidad y la forma en que CENTES se instaure. Sobre ello nos comenta la Directora:

#25: 

También hay una cuestión: uno puede hacer un proyecto del CENTES desde esta mirada [el psicoanálisis] pero puede no hacerlo. Es decir, puede cambiar la gente, puede cambiar acá la historia y se puede trabajar de otra manera. Pero ya no sería CENTES porque los CENTES siempre han trabajado así, tanto el N°1 como el N° 2... El CENTES está formado por personas: acá hay gente que es psicopedagoga, licenciados en Ciencias de la Educación, son psicólogas recién recibida que tienen distinta formación. No sé: pueden venir de distintas Universidades...no es lo mismo estudiar psicología en la Kennedy que en la UBA, no es lo mismo haberse recibido a principios de los '90 que haberse recibido ahora...

Lo que vos decís también es signo de nuestros tiempos [referido a la ausencia del psicoanálisis en la programación curricular de carreras universitarias de psicología en España]... acá somos bastante 'bicho raro'... De hecho esto lo he hablado con jefes de servicio del Tobar García y también están en esta situación: la gente viene con otra formación...

Fragmento #4 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

En resumen, para abordar esa práctica singular en este CENTES N°1 y en la que se puedan leer las particularidades que hacen a cada niño, se requiere, en principio, una formación adicional a la de Magisterio como condición para optar a los cargos docentes. Atendiendo a esta propuesta, cabría preguntarse, ¿qué formación es exigible

²⁴⁴ Como es sabido, el psicoanálisis es un discurso instaurado socialmente en la Argentina y en el que se forma todo psicólogo o psicopedagogo. Ello no implica que todas las Universidades le den la misma prioridad a este paradigma o no expongan, con mayor o menor énfasis, otras teorías vigentes para que luego cada profesional pueda elegir el marco en el que mejor desarrolla su labor. El artículo referenciado anteriormente sobre la formación del psicólogo en la Argentina describe también los alcances que tuvo y tiene hoy en día el psicoanálisis en el currículum académico.

a los docentes que sostienen una educación hoy?, ¿qué formación oferta el sistema que luego impone una política de 'Educación para Todos'?

Retomemos algunas puntualizaciones que hacían dos docentes en relación a la formación, sus espacios para el trabajo particular a partir de las vivencias que supone la práctica en este tipo de instituciones y desde este discurso en particular.

#26: 

[Hablando sobre las prácticas y cómo sostenerlas dentro de esta institución tan singular:]

Caro: Nuestro trabajo acá consiste en ir haciendo borde... ir armando algo del borde. Estamos y parece que no es nada pero ahí estamos... Sosteniendo las miradas, los cuerpos, para armar algo de un Sujeto... Observamos muchos, los gestos.. las miradas... para ver por dónde colarnos, por dónde algo puede engancharse...

Miramos buscando pistas. Mucha observación. Mucho callar.

Ellos traen... a veces, uno propone... el lazo se va construyendo en el día a día... no está instaurado!

Eli: Y eso implica mucho trabajo, mucha observación, mucho trabajo con tu pareja [pedagógica]. Se trata de mirar desde la singularidad pero armar algo desde la propuesta de Marcela Erracondo: "entre varios"... ¿la conocés?

[En ese momento me facilitan bibliografía y ejemplos.]

Caro: Muchas psicólogas recién recibidas van al acto público²⁴⁵ y cuando se enteran que acá somos 2 maestras por pibe creen que esto es jauja! que es una tontería! Si toman el cargo desde ahí, las ves venir... y cuando entran por la puerta, ya podés apostar cuánto van a durar!

[Risas]

Eli: Es que trabajar con la locura no es fácil. Algunos piensan que trabajar con estos chicos es sencillo pero no sólo exige un arduo trabajo... algo artesanal que vamos TEJIENDO en cada una de estas reuniones al comienzo de la jornada, sino que tiene muchas implicancias: uno pone el cuerpo, la palabra en todas sus dimensiones... Implica no sólo el trabajo con tu pareja sino el provocar y sostener el trabajo de supervisión de los jueves... El trabajar "entre varios" implica mucho...

²⁴⁵ Un acto público docente es un acto administrativo que tiene como fin cubrir cargos docentes en los distintos centros, ya sean titulares, provisionales o suplentes. El organismo a cargo es el Ministerio de Educación correspondiente que adjudica las plazas de acuerdo a las puntuaciones obtenidas y certificadas por Juntas de Cualificación cuyos responsables son elegidos democráticamente.

TE IMPLICA!

Caro: Obvio que esto es casi imposible sin tu propio análisis...

Eli: Muchas veces la locura pone en juego lo Real en una forma descarnada... Poder hacer con ello no depende de la unidad 1 o 2 del libro de lectura o de la caligrafía del pibe... Estamos hablando de otra cosa...

Fragmento #2²⁴⁶ con CAROLINA REINA y
ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - T1),
realizada el 1 de Septiembre de 2011.

En siguientes apartados comentaremos algunos dispositivos docentes que acá se reflejan como son los Espacios de Supervisión de los jueves o las duplas pedagógicas, pero en este punto queremos remarcar la necesidad que tiene esta institución de contar con **un cuerpo docente capaz de sostener unas prácticas singulares** ya que, como ellas mismas dicen, **mucho de lo particular de cada una se pone en juego** al trabajar con estos niños. Y ello las involucra de tal manera que consideran indispensable encontrar en su propio análisis, una herramienta para conversar aquellos elementos que pudieran conjugarse de la propia historia personal. Pero esto podría hacernos caer en lugares comunes y preguntas más o menos usuales dentro del discurso pedagógico cuando se trata de un abordaje desde el psicoanálisis. Cabe preguntarse entonces, ¿una práctica que apunta a la construcción de una singularidad implica necesariamente que todo maestro se psicoanalice o haga terapia?

Los docentes de este centro dan cuenta de qué es aquello que se pone en juego para articular una práctica como la que sostiene esta institución. Detengámonos un momento en las palabras de una maestra:

#27: 

¿Qué ofertamos? Nuestro deseo. Eso es lo que ofrecemos a todos y cada uno de los niños que ingresan a nuestra escuela por presentar problemáticas emocionales graves. Ofrecimos un lugar donde ser alojados con lo que trae:

²⁴⁶ Hemos rescatado la primera parte del diálogo ya que da cuenta de ese trabajo singular que pudiera parecer fácil, casi 'sin querer' y por el cual, cobra sentido la segunda parte, donde se conversa sobre los profesionales que se presentan a los cargos docentes sopesando solamente la variable "dos docentes por niño" como fantasía de una práctica fácil, sin complicaciones.

llantos, miedos, fracasos, aislamientos, problemáticas para el lazo, dificultades para consentir el aprendizaje, para entrar al mundo del lenguaje, la palabra y los números esos, que amenazan al sujeto con tener que responsabilizarse por las marcas que se dejan en una hoja, por las palabras que se pronuncien o se escuche. Ofrecimos un tiempo de espera para apostar por lo que vendrá pero tomando eso que hoy sí se puede.

LORENA ASCARGORTA,
“Abramos las puertas para entrar a jugar.
Leandro atravesando las puertas de la institución para llegar al jardín.”.
En Relatos...(2011), pág.146.

Ellas lo anuncian claramente: **su oferta pone en juego algo de su propio deseo.** Pero aquello que sostiene la práctica de estas docentes, ¿no podría atribuírsele a la mayoría de las maestras que hacen ‘escuela’ día a día en todos los rincones donde se ‘arma’ un dispositivo educativo?

Por otro lado y retomando las metas de la institución en torno a configurarse como una escuela, la directora nos comentaba la importancia que tiene para ellos poder armar un lugar donde se pudiera operar desde lo pedagógico, evitando que los niños estuvieran “en terapia permanente” (ver viñeta # 1, pág. 199). Así pues, en esta institución tratan de encontrar un equilibrio para romper con los lineamientos que pudieran embarcarse en el ámbito terapéutico sin dejar de atender a la particularidad de cada niño, es decir, a las necesidades de un acogimiento singular dentro del sistema educativo. Por ello, exponen **su forma de ‘ser CENTES’ a través de cómo articulan su propia**



La mirada del maestro se dirige al sujeto,
buscando en él un consentimiento para
compartir los objetos culturales,
lo común, lo social.

singularidad docente instituyendo ‘una escuela’, lo que explican de la siguiente manera en el proyecto docente:

#28: 

La escuela que para nosotros funciona como terceridad, como marco de regularidades, rutinas, límites, normas a cumplir; que permitan al niño adquirir identidad como ser social, se convertía en un desafío cotidiano.

El desafío de romper con el mito del sistema educativo que sostiene a todos los niños que acceden a él, con un bagaje homogéneo que le permitirá recibir e incorporar los elementos que la escuela inculcará también en forma homogénea.

Así, apostando a la posibilidad, el surgimiento de la particularidad de cada alumno, tuvimos que implementar estrategias nuevas ante lo que no había, ante lo contingente, ante lo inesperado, lo desconocido.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.12.

Armar ese marco, instituir regularidades sosteniendo lo contingente, imprevisto y desconocido, es la apuesta de estas maestras a la hora de configurar la escuela como un dispositivo capaz de sostener las particularidades en juego para que algo singular pueda sujetarse a lo genera. En ello consiste el desafío de estos docentes. Pero su manera de hacerlo es tan particular que la directora nos contaba:

#29: 

Los niños son de todos, son de toda la institución... [es necesario] que todos sepan cómo intervenir, qué hacer y qué se está haciendo con cada niño... pero tienen un referente: las maestras de su sala.

Fragmento #5 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Por ello, abordaremos finalmente las particularidades de los niños en su posibilidad de instituirse como alumnos, las que pudimos vislumbrar y de las que podemos dar cuenta, para luego dar paso al relato de las prácticas en las que todo lo hasta aquí expuesto se conjuga.

v. Del niño

Ivo es un niño que nos convocó a infinidad de interrogantes, nos introdujo en nuestro “no saber”, nos convocó a la lectura, a la investigación, a la escucha de diversas opiniones y como verán, a la escritura.

Así, frente a la pregunta incesante del niño *¿Dónde está mamá?*, nosotras respondemos con otra pregunta: *¿Dónde está Ivo?*

ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
“¿Dónde está mamá”.

Hemos trabajado extensamente en el apartado teórico las implicancias que tiene para la escuela asumir una labor con niños sabiendo que la finalidad de dicha institución está construida alrededor de la necesidad de ‘producir sujetos’. Se trata de saber que en sus manos está la posibilidad de alojar a esa *cría sapiens* que, expulsada de su animalidad²⁴⁷, sólo puede ser humano en su sujeción a la trama social, en su enlace con los otros, en su vínculo con el Otro. Por eso, VASEN nos recordaba en 2008:

Ser niño nunca ha sido un dato “natural”. La infancia como concepto y conjunto de intervenciones institucionales (del Estado, de la familia y de la escuela) actúa sobre el cuerpo del niño y lo “marca”. (pág. 57).

Los niños que se incorporan al CENTES N°1 llegan diagnosticados como ‘niños con TGD, Autismo, Síndrome de Asperger’, etc. Desde estas marcas, poco puede hacerse bajo el semblante de una escuela apuntando al sujeto, tal como explican las mismas docentes²⁴⁸, ya que las etiquetas en sí condicionan un camino que implica unas determinadas prácticas concebidas bajo el amparo de una ciencia positivista que las sostiene. Sobre los efectos que produce abordar la tarea educativa asumiendo el trabajo con el niño producido a través de uno u otro discurso, nos alertaba GLADYS ONETTO en la viñeta #10 de las págs. 214-215 (cuarto párrafo). Por ello, aclarando lo que supone hacerlo desde el discurso psicoanalítico y justamente desde allí realizar un abordaje sobre la realidad de la infancia, uno de los supervisores puntualizaba al cierre

²⁴⁷ Ver desarrollo en pág.69 y ss.

²⁴⁸ El posicionamiento al que nos referimos está expuesto en la última parte de la viñeta que recorta parte de la entrevista a CINTHIA DIAZ GÓNGORA, TELMA SKOCZNADEK Y ELISABET NAHAMANOVICI (pág. 205).

de una de las mesas de las Jornadas:

#30: 

Se escucha en las presentaciones una apuesta firme respecto de lo que se oferta; se oferta un dispositivo para hacer entrar el 'lugar sujeto'.

Entonces, el taller, el juego, es la posibilidad de poner en marcha el estatuto del niño, pero no del niño piagetiano, evolutivo; sino de "lo niño", como escena fantasmática y sexual. Con esto digo, el encuentro de "lo niño", como aquello traumático, con lo que no anda, respecto de la relación sexual que no hay.

[...]

El niño nos convoca a un llamado, pero que no se reduce a la pedagogización²⁴⁹, sino a la realización en tanto sujeto. Se trata con el niño de desmontar, desarmar, encontrar la pulsión y una nueva vuelta que posibilite disoluciones y un nuevo lugar.

NÉSTOR MEDVIDENUR.

Puntuación.

En Relatos...(2011), págs. 99-100.

Estas palabras nos permiten volver sobre la diferenciación entre desarrollo y estructura que propusiéramos en el apartado teórico (pág. 82 y ss.). Desde esa conceptualización, la oferta escolar no remite a sostener y acompañar el desarrollo del niño sino a ofrecer una escena²⁵⁰ que opere como 'lugar' facilitador para que algo de la subjetividad pueda surgir. Por ello, en el proyecto, puntualizan la necesidad de escapar de la clausura que supone trabajar con niños 'etiquetados' y advierten:

#31: 

"La construcción de una identidad sostenida por el déficit, indudablemente afecta la vida presente y futura, su imagen de sí, y ese es el correlativo subjetivo

²⁴⁹ Podríamos cuestionar la referencia a la pedagogía en este punto, como si la única práctica posible dentro de esa disciplina es la que articula el discurso hegemónico. Sería válido preguntarse si, en definitiva, el abordaje que realizan los docentes no es, justamente, pedagógico, siendo éste una construcción que, tal como comentan el mismo cuerpo docente, se distingue de la clínica. Tal vez, justamente por promover la emergencia del sujeto, es una pedagogía que retoma aquellas primeras aproximaciones griegas sobre los sentidos de la Educación.

²⁵⁰ Retomaremos más adelante la noción de escena que surge de las palabras del cuerpo docente en el punto 2.iii. de este mismo apartado ('El espacio escolar como lugar de aprendizaje'), pág. 245.

de la repitencia o la discontinuidad de los estudios primarios”²⁵¹.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.6.

Aparece aquí otra etiqueta: el fracaso escolar, una categoría, una relación muy referida en nuestros días. Pensar en una labor escolar desde los lugares comunes que convocan el ‘saber sobre el niño’ que apunta a un ‘no ha alcanzado las competencias mínimas para su edad’, o ‘no lo ha hecho porque es un TGD, Asperger, etc’ nos sumergiría en un bucle sin sentido. Para esos posicionamientos, ya existen recetas y manuales que dicen ‘qué hay que hacer en **estos casos**’ (volviendo a homogenizar aquello que el mismo síntoma social, en tanto discordante, convierte en particular). Sin embargo, aquí se articula un-otro discurso que apunta a la construcción de sujetos. Para explicitar dónde se ubica la ruptura que esta articulación instaura en las prácticas docentes, rescatamos las palabras de dos de ellas cuando comentan cómo abordan su labor desde una construcción que propicie el surgimiento de la subjetividad, es decir, escudriñan (más allá de lo sabido) un rasgo subjetivo que pueda ponerse en juego en la institución escolar y los instituya como sujetos. En una de sus presentaciones comentan:

#32: 

En rigor, en el desarrollo diario de nuestra tarea intentamos percibir un rasgo que lo diferencie, donde se haga presente un detalle que vislumbre el surgimiento de algo del orden de la subjetividad.

ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
¿Dónde está mamá? Interrogantes, relatos y reflexiones
a partir de la experiencia vivida con un niño de Nivel Inicial.
En Relatos...(2011), pág.42.

Ello es posible a partir de asumir que la escuela y la práctica docente de aquellos que hacen al CENTES N° 1 ofertan un lugar, un tiempo y unos-otros sujetos que propician un encuadre donde algo de la estructura pueda enlazarse, ya que parten de

²⁵¹ Aparentemente, una cita bibliográfica pero sin referencia.

asumir que hubo “...un error en el anudamiento de la estructura” (FLESLER²⁵², 2011, pág. 37). Por eso, en su propio proyecto expresan:

#33: 

Se trata, entonces, de poder ofrecer desde el encuadre escolar las vías para que el niño haga propio un lenguaje que de cuenta de una diferencia tolerable entre él y los otros, donde el intercambio provoque una oportunidad distinta, de allí intentar una cierta construcción.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.8.

Remiten a una ‘cierta construcción’ que, como hemos dicho, no se emprende desde ‘lo sabido’ sino desde la incertidumbre de ‘lo por saber’, lo no sabido del niño que se intenta re-velar. Por eso, si las docentes sostienen un discurso psicoanalítico, es entendible que se aproximen a los niños desde lógicas que lo referencia diciendo:

Si el niño es un lugar en el Otro pero el sujeto es una respuesta, no es un dato menor atender a la expresión de esa respuesta de la que depende la existencia. Se nace niño, pero se llega a existir como sujeto en la respuesta que se dirige al otro. (FLESLER, 2011, pág. 135)

Y es justamente por ello que, desde lo no-sabido, las maestras trabajan a la espera de que la respuesta aparezca, es decir, articulan su labor ofreciendo significantes que propicien la emergencia de un sujeto diferenciado del Otro.²⁵³ Para instrumentar esta práctica se hace necesaria la asunción de determinados posicionamientos que requieren una clara idea sobre cómo referirse a aquellos niños/alumnos que participan de la institución escolar, ya que ello operará de pivote desde donde se aborda la praxis. En este sentido, la supervisora del Área de Especial, comenta:

²⁵² La autora remite a una conceptualización de sujeto dentro del discurso lacaniano, definiendo su existencia en el intervalo de los significantes, es decir, en el marco que supone el nudo borromeo que enlaza una estructura RSI (Real, Simbólico e Imaginario). Y este “sujeto de la estructura, más que edad, tiene tiempos de efectuación necesarios pero de realización contingente” (FLESLER, 2011, pág. 30).

²⁵³ Se trata de buscar la emergencia de un sujeto que pueda poner distancia del Otro ya que muchas veces está ‘tomado’ por el Otro, es hablado por el Otro.

#34: 

...Prefiero decir niños en dificultades y no con dificultades, pues la infancia no es responsable de lo que le ha tocado vivir, más bien las generaciones adultas deben asumir esta responsabilidad y el estado resguardar esos derechos, garantizarlos.

ANGÉLICA GRACIANO.
Palabras de Apertura II.
En Relatos...(2011), pág.28.

Recapitulando entonces, vemos que **estas maestras asumen la responsabilidad que les impone trabajar y apostar por la construcción de un sujeto** en lugar de 'hacer'²⁵⁴ con el niño como si cada uno fuera la cosificación de aquello que los marca, de la etiqueta. Si, retomando el título de este apartado, **la práctica que observamos apunta a la particularidad del niño que se pone en juego junto al magma de significantes para la emergencia de una singularidad**. No es lo que se sabe del niño sino lo que no se sabe, lo que se re-vela en la escuela, en el lazo con las maestra, con el Otro, lo que hace nudo. **Asumir ello implica, necesariamente, atender a la particularidad de cada uno para ofrecer un lugar que pueda propiciar la emergencia de la singularidad**. Y si en la pág. 145 recuperábamos la noción de posicionamiento como referencia para dar cuenta del sujeto, podemos dar cuenta en estas líneas que **tanto el niño como el maestro son sujetos en tanto emergen como tales desde una determinada posición singular en la trama institucional**. Sujeto de la labor escolar y sujeto de una determinada práctica (necesariamente política), encuentran en ese instante que brinda la escuela, una construcción singular.

Pero, cabría preguntarse: cuando asistimos a distintas instancias del sistema educativo y se nos anuncian discursos inclusivos para niños señalados por las letras del DSM, ¿no cabría la necesidad de proponer prácticas que apuntaran a rescatar las particularidades que se esconden en la homogénea etiqueta que masifica todas las repuestas? ¿Sería posible pensar una labor educativa con niños marcados por la

²⁵⁴ Ello no excluye el trabajo de otras instituciones, otros profesionales asumen se ocupan de la incorporación del niño a las rutinas operativas para el tránsito de la cotidianidad. Pero la escuela no tiene ese rol.

etiqueta que trabaje sobre la tensión que propicia la *obstinación didáctica* y la *tolerancia pedagógica* en la cotidianidad de la institución escolar, tal como propone MEIRIEU (2004, pág. 94)? Si en el apartado teórico veíamos que la particularidad del niño se ponía en juego al ser sujeto de la trama social aprehendiendo los objetos culturales, ¿cómo hacer que lo particular, lo no-sabido del niño pueda encontrar una manera distintiva de asirse si no diseñamos un espacio que lo propicie ya que construimos manuales de recetas que propician una homogénea atención a la diversidad?

Para abordar lo posible y lo imposible de unas prácticas que se inscribirían en la tensión que mencionamos, abriendo paso a la producción de la subjetividad, proponemos los siguientes apartados donde analizamos categorías netamente escolares (como ser el currículum, la disposición espacial del aula, entre otros) desde la perspectiva que hemos venido desarrollando y con el objetivo de seguir promoviendo una mirada que se detenga en lo cotidiano, en lo obvio, en aquello que no solemos reparar, es decir, en esos espacios a los que tendemos a ‘dejar sin palabras’.



Una maestra que ofrece elementos distintos
y promueve diferentes momentos
para propiciar la emergencia de una respuesta...
y trabajar a partir de ello.

2. Algunas generalidades escolares que se “enredan” con la particularidad del niño

Reivindicamos la recuperación de la centralidad de la escuela pública como territorio donde los saberes pueden y deben ponerse en diálogo para construir colectivamente un conocimiento que incida en la realidad con sentido transformador.

Angélica Graciano,
Palabras de Apertura II.

En este apartado buscamos recortar algunas viñetas para analizar cómo ‘lo general’ que sostiene la misión de una escuela se ‘enreda’ con ‘la particularidad’ de los niños. Se trata de dar cuenta de cómo **el cuerpo docente articula su práctica desde una responsabilidad que ya expone en el Proyecto Escolar**, cuando anuncia (detrás de los objetivos) las prioridades que rescata en la labor con estos niños que, por diferentes motivos, necesitan la conformación de un dispositivo singular en el que puedan ‘enredarse’, posibilitando así la emergencia de su singularidad.

#35: 

...Hemos consensuado priorizar las siguientes líneas de acción:

- ✓ Propiciar que la escuela sea un ámbito de interacción, donde el niño entre en contacto con otros asuntos que tienen la posibilidad de volverse interesantes, de transformarse en inquietudes personales.
- ✓ Generar experiencias escolares y extra-escolares para rescatar las verdaderas inclinaciones que tienen todos los niños hacia el conocimiento, la exploración y el descubrimiento, invitándolos a “comprometerse” con su tiempo y su contexto más amplio.
- ✓ Armar redes con los equipos de profesionales y/o centros de salud a cargo de la atención de los niños propiciando reuniones de intercambio, que contemplen la resolución en los distintos ámbitos. Apelando para ello a diferentes recursos: supervisiones, registros escritos, viñetas, etc.
- ✓ Propiciar encuentros con los padres que tengan que ver:
 - Con temas que le preocupen acerca de sus hijos, como charlas profesionales.
 - Actividades recreativas para compartir en familia, por ejemplo organización de encuentros.

- Intercambio de experiencias a través de la organización de talleres donde puedan dar cuenta de sus saberes cotidianos.

✓ Organizar espacios formales y fomentar los informales de encuentro de todo el personal docente y/o no docente apuntando a la conformación de un “equipo de trabajo” que sirvan para suscitar los debates inherentes a una práctica éticamente comprometida. Lectura de bibliografía. Análisis de situaciones particulares.

✓ Contribuir con intervenciones calificadas para que todo niño reciba la mejor propuesta educativa en el ámbito escolar de pertenencia.

✓ Establecer vínculos de cooperación con las diversas instituciones y organizaciones barriales..

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 14.

Cabría preguntarse, ¿por qué este claustro de docentes necesita detallar prioridades como las que aquí se exponen? Al leerlo, ¿podríamos afirmar que estamos ante un dispositivo escolar articulado para atender aquellas particularidades que no pueden sujetarse dentro de la ‘escuela común’? ¿Qué nos ha pasado como sociedad y, más específicamente, como profesionales de la educación, que necesitamos ‘priorizar estas líneas de acción’ tan comunes? ¿Por qué han de destacarse en un proyecto de ‘Educación Especial’?

Revisemos entonces cómo se dinamizan algunas categorías sobresalientes en esta escuela y cómo se disponen para sostener la trama escolar.

i. El currículum, el programa y el “deber” de la escuela

Es así como la complejidad de las problemáticas que presentan nuestros alumnos, me llevó a ir más allá de la conducta esperable y poder exceder el concepto de alumno y acceder a una lectura diagnóstica de la conducta para comprender su significación y desde ese punto de partida realizar las adaptaciones (curriculares, de acceso y/o de contexto) necesarias y generar un dispositivo lo más ajustado posible con la intención de contribuir a la constitución subjetiva.

CYNTHIA JUDITH ONGANIA,
Mirar al niño en la clase de Educación Física.

En el cuerpo teórico rescatábamos el currículum como un recorte determinado que el aparato del Estado realiza para dar sentido a los valores y objetos culturales que sostienen esa sociedad en ese momento histórico. Coincidimos con GIMENO SACRISTÁN (1988) y TORRES (2005), que el currículum trasciende el mero programa. Entendiendo que **el programa es una parte del currículum**, podríamos suscribir más de un texto crítico referido a la alienación de la labor de muchos docentes a éste, como así también cuestionar sus fines y su significado en el contexto de un discurso hegemónico que pretende medir cuánto de lo allí propuesto ha sido ‘transferido’ a los alumnos. Sin embargo, el mismo **se establece apuntando a articular una cuestión de equidad, coherencia y organización en la práctica escolar**. Sin él, “...el docente estaría ciego y la institución avanzaría a tientas incapaz de garantizar nada. Con la imposibilidad absoluta de establecer el mínimo contrato con el Estado y con la sociedad civil” (MEIRIEU, 2004, pág. 104). Entendiendo ello, nos acercamos al CENTES N° 1 para analizar cómo se engarza ese compromiso, esa relación, esa garantía, con niños que no pudieron sostener un programa en otros entornos escolares estructurados tradicionalmente. Buscamos ahondar en el currículum que allí se articula. Entonces, nos encontramos con estas palabras de una maestra de Educación Física:

#36: 

Es adecuado tener en cuenta, que en los alumnos que presentan severas inhibiciones cognitivas, o severos trastornos de personalidad (autismo, psicosis, neurosis graves), se plantean interrogantes acerca de qué papel tiene el currículo común y cuánta actividad corresponderá a una planificación curricular especial.

CYNTIA JUDITH ONGANIA.

Mirar al niño en la clase de Educación Física,
Dispositivos, recursos y estrategias que suman
al momento de la construcción de la subjetividad.

En Relatos...(2011), pág. 74.

Tal como ocurre cuando un vocablo se ‘generaliza’ dentro de un ámbito (en este caso, el escolar), suele significarse el currículum y el programa, casi indistintamente. Al

conversar con ellas, podía entenderse las diferentes referencias en función del contexto. Por eso, cuando les preguntamos sobre el currículum, surgió, inmediatamente, la preocupación sobre el programa que es una de las primeras preocupaciones de toda nueva maestra cuando se incorpora al CENTES N° 1. Ellas se preguntan: ¿cómo armar una planificación con estos niños y desde este discurso?; nosotros, ¿cómo trabajar en la tensión de pensar que “no hay dos trabajos iguales” en el CENTES N°1, tal como nos decía su directora²⁵⁵ y aquello que impone la escolarización en un discurso “de todos”? La institución expone su primera respuesta en el Proyecto Escolar para que desde allí se comience a pensar la práctica: “El concepto de justicia curricular implica garantizar a todos los niños y adolescentes, **sin excepción**, el ejercicio pleno de su derecho de aprender”²⁵⁶ (PE-2011, pág. 9).

A partir de esas palabras, presentan los dos objetivos que operan como ejes de su labor:

#37: 

- ✓ **Proponer alternativas que favorezcan el descubrimiento del niño como sujeto**, creando las condiciones para el surgimiento del deseo de autoexpresión, información y adquisición de conocimientos y habilidades instrumentales básicas.

- ✓ **Desarrollar el sentido de pertenencia** para transformar al centro educativo en un ámbito de participación para toda la comunidad escolar, al cual sientan como propio y desde el cual se puedan generar acciones sobre el medio circundante inmediato.

Proyecto Escolar CENTES N°1 – 2011, pág. 13,
(subrayado de la investigadora).

Vuelve a retomarse el compromiso político que implica el hecho educativo tal como exponíamos en páginas anteriores y se asume, a partir de estas líneas, la

²⁵⁵ Ver viñeta en pág. 203, fragmento #2 de la entrevista a Gladys Onetto.

²⁵⁶ El resaltado en negrita es del mismo claustro docente. Aparentemente, se trata de una cita bibliográfica sin referencia.

responsabilidad de proponer alternativas y desarrollar sentidos para la emergencia del sujeto de la educación. Cabría preguntarse entonces, si articular desde allí la práctica sólo le compete a una escuela 'especial' o es algo que subyace en toda labor educativa, sea cual fuera el área del sistema donde se inserta.

Sin embargo, **ello no aleja la incertidumbre que surge ante la negativa de someterse a recetas preestablecidas para un 'hacer escolar'** junto a estos niños. Aun cuando ellas dicen partir desde estos puntos para pensar sus objetivos en el aula, surge la pregunta de cómo se articulan en la clase, en la programación. Trabajando desde este discurso, rescatan entre sus metas el acoger lo que emerge y trabajar desde allí renunciando explícitamente a prácticas 'seguras' que recetan los manuales de intervención 'para todos'²⁵⁷. Al preguntarles a las maestras de Infantil sobre ello, nos decían "Sí que nos planteamos expectativas" (ver viñeta #14 en pág. 222224). Tratando de aclararnos cómo y desde dónde, nos facilitaron la programación del niño con el que estábamos trabajando en ese momento (Anexo N° VI) y explicitaban cómo organizaban su labor en función de ello:

#38: 

Caro: Cuando llega un niño a la sala, estamos un tiempo para conocerlo y tratar de buscar alguna grieta por donde meterse para entrar en el sujeto o ayudarlo para que aparezca el sujeto, subjetivarlo. Como que siempre apostamos a que ahí hay alguien..

Eli: Primero tenemos un proceso de admisión, y ahí ya empezamos a ver... empezamos a hacer hipótesis... Y dejamos, en general, las puertas de los armarios abiertas para que ellos.. "A ver, qué querés?" Pero bueno, se da en ese momento. A veces abrimos y decimos, "Qué querés? Agarrá".

Caro: No se puede anticipar mucho la tarea o la actividad, no se puede hacer

²⁵⁷ Los docentes mostraban especial interés en desligar sus prácticas de aquellas que aspira imponer el discurso hegemónico. Eran especialmente reiterativas dado que intentaban (de)mostrar que existen otras articulaciones posibles más allá de las recomendadas por quienes hoy, desde Europa y Estados Unidos, pretenden sostener e instrumentalizar técnicas 'para todos' como las propuestas en los Manuales de Buenas Prácticas para una 'Educación Inclusiva', etc.

una planificación rígida y estructurada de contenidos... no. O sea, se trabaja mucho con lo emergente...

Fragmento #3 de la entrevista a CAROLINA REINA y ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - TT), realizada el 6 de Septiembre de 2011.

Entendemos que ese “agarrá” de la maestra es una invitación a asir los objetos culturales a la vez que se intenta descubrir qué le puede interesar al niño para comenzar a establecer un lazo, un vínculo educativo. Se ofrecen nuevos juguetes, nuevos libros, otras cosas, nuevas presencias, nuevas miradas, nuevas palabras, otros significantes. Se trata de un movimiento contrario a las técnicas de adiestramiento que proponen ciertas prácticas escolares cognitivo-conductuales²⁵⁸. Ello es lo que posibilita, justamente, trabajar con la incertidumbre que implica acoger lo emergente. Desde la etiqueta, poco puede saberse del sujeto, de lo que le inquieta, de su particular interés. Cuando nos acercamos a los niños desde lo sabido, pocos resquicios quedan para que algo del orden de la subjetividad pueda surgir, estructurarse²⁵⁹. Ese movimiento que anuncia la maestra con el “agarrá” apela a convocar ese placer de la representación que puede tramitar la pulsión²⁶⁰ desde una-otra posición, con el fin de abrir una grieta para que el lazo con los otros pueda establecerse. Si bien en la singularidad de las prácticas de este colegio puede ‘descubrirse’ con mayor facilidad cómo operan los significantes donados desde la institución escolar, cabría preguntarse si, ‘en general’, no hemos perdido parte de los ‘motivos’ que dibujaban las letras de los programas. Es decir, tal vez ahora, “las formas de subjetividad en las que las tramas pulsionales y los valores ya no pivotan predominantemente sobre el Estado, la familia, la escuela; [provocando un lazo social que tiene] cada vez menos patria, menos padres y más sponsors” (VASEN, 2004, pág. 70).

²⁵⁸ Reiteramos que no se trata de desvalorizar el trabajo que pueda realizarse para ayudar al niño a tomar los modales y las ‘formas’ mínimas necesarias para convivir en sociedad. En Argentina, ello es el encargo que reciben profesionales como las/los terapeutas ocupacionales. No se trata en esta tesis de cuestionar ello ni cómo lo llevan a cabo. Sólo puntualizamos que la escuela y las maestras, tienen ‘otra función’, aun cuando, a través de su práctica, puedan colaborar en esas tareas de forma tangencial o con otros fines.

²⁵⁹ Sin embargo, no somos ajenos a que ello rebajaría la angustia que produce la incertidumbre.

²⁶⁰ Ver desarrollo en págs. 137 y ss.

Retomemos entonces, las palabras de BARQUERO (2011) para repensar el título de este apartado y las categorías trabajadas:

Espero que se entienda: no estoy invitando a desescolarizar a los pibes, pero probablemente sí a inventar una nueva escuela menos escolar que libere del pesado lastre de la simultaneidad y la gradualidad atada a las edades de los niños y jóvenes, al encierro disciplinante, de la sospecha de patologías ante los rendimientos no advenidos en los tiempos esperados, etc. (pág. 141).

Desde estas líneas, hemos construido un 'escolar' que recupera los fines de la paideia y los inserta en la realidad de este momento socio-histórico a través de su concepción como dispositivo, dando cuenta de aquello que subyace en las sombras de las instituciones y los sujetos aún cuando no aparezca. La incertidumbre y sus efectos, justamente, nos predisponen a todos, en tanto sujetos de la educación, a recurrir y recuperar ese viejo aparataje escolar, rígido y, a veces, monstruoso. Sin embargo, repensar la escuela desde esta tesis nos ha asomado a un otro 'escolar'. Lo hemos 'armado' rescatando la tensión que supone sostenerse entre lo instituido y lo instituyente, tanto para la escuela como para el ser humano que se sujeta a él por medio de la palabra. Sus docentes en este centro, por ejemplo, asumen el 'deber escolar' desde la responsabilidad que se le supone por 'ser maestros', ofreciendo representaciones sociales que permitan construcciones simbólicas, es decir, que posibiliten lazos sociales fuera del entorno familiar y en relación con los otros. Su propia particularidad, reseñada muchas veces por medio de una patologización, los ubica fuera de lo posible desde la 'normalidad' de tiempos y espacios 'comunes'. Pero la apuesta que se articula por medio de estas prácticas los inscribe dentro del sistema y recupera su derecho a una educación, a ser y hacer escuela. Una mirada desde la certeza de lo que son los excluye. La incertidumbre de lo que pueden ser, de lo que, en tanto adultos no hemos sido capaces de descubrir, los acoge en un lecho de relaciones, miradas, palabras, significantes. Unas otras con respecto a las familiares, unas otras respecto a las clínicas. Una mirada desde 'lo escolar'.

En resumen, cabría preguntarse si, justamente, el currículum no ha de estructurarse alrededor del 'deber' de la escuela de producir sujetos de una sociedad, y adaptar los medios, las formas, las técnicas, de modo tal que se donen esas

representaciones sociales a los niños, de acuerdo a las posibilidades particulares de cada uno, ya que, como dice TIZIO (2003),

El educador trabaja con la incertidumbre porque no sabe ni cuándo, ni cómo, ni por qué ese niño que tiene frente a él consentirá a trabajar para recibir el patrimonio cultural. El maestro ha de sostenerse frente a ese no saber, trabajar a pesar de él, ilustrándose, para estar instruido... Instruido en el mundo, en la cultura clásica y la de su época, a sabiendas de que solamente podrá causar el interés de los sujetos si él mismo está causado. Es la forma de arribar, ambos, al único puerto seguro. Sólo así un educador puede ser un excelente cultivador de buenas preguntas. (pág. 124).

En estos términos, el currículum es una oportunidad y los programas, un ordenamiento para estructurar aquello que el docente asume como una responsabilidad: ofrecer un recorte simbólico para producir lazo que 'lie' a los niños como sujetos de la educación. Pero ese 'orden' se producen en tiempos y espacios que debemos recuperar, 'conocerlos', repensarlos y ponerlos a rodar en esta tesis, desde la singularidad del trabajo de campo que estamos abordando²⁶¹.

ii. El tiempo "necesario" para las prácticas escolares

Habiendo escuchado sobre su vergüenza, el rechazo sentido en otra institución y la dificultad en la separación entre una madre y un hijo, pongo palabras que alojen también a la madre. "En esta escuela lo esperamos, "nos tomaremos el tiempo que sea necesario, le daremos el tiempo que necesite"...

LORENA ASCARGORTA,
Abramos las puertas para entrar a jugar.

Las referencias al tiempo en la escuela son constantes. Frases como 'la entrada es hasta las 9.15 hs', 'el tiempo de adaptación de los niños de 3 años será de un mes', 'los alumnos tienen 45 minutos para realizar el examen' o 'los niños que incumplan la regla X, tendrán que permanecer 10 minutos fuera de la clase', 'no hemos tenido tiempo de

²⁶¹ En este sentido, nos hemos encontrado produciendo una investigación que se conforma a partir de la búsqueda de relaciones entre aquello que irrumpe y la obvia rutina cotidiana para construir, justo allí, referencias que nos permitan pensar la escuela. De alguna manera, compartimos con las maestras la búsqueda de 'hacer' con lo que emerge y desborda lo instituido. Retomaremos esta posibilidad de promover significantes a partir de la labor de las mismas maestras en la viñeta # 52, pág. 276.

acabar el programa', entre otras, son cotidianas en cualquier institución escolar. En esta tesis, al poner a dialogar discursos como el psicoanálisis y aquellos que sostienen la pedagogía o, como hicimos en algunos momentos, pensar desde las categorías psicoanalíticas la realidad escolar, es menester puntualizar las diferentes relaciones que se referencian cuando hablamos de lo temporal. Un punto de encuentro entre ambos es **atender al tiempo que atraviesa el sujeto de la educación en su experiencia escolar (cómo vive su tiempo de alumno)** ya que:

El tiempo es algo en lo que se realiza nuestra experiencia personal y colectiva, el "mientras transcurre" la experiencia; lo que concreta, da continuidad y, a la vez, separa a unas generaciones de otras. Es algo infinito, pero muy limitado para cada uno de nosotros. (GIMENO SACRISTÁN, 2008, pág. 18).

Según el autor, se trata de una experiencia que conjuga lo personal y lo colectivo, es decir, retoma las implicaciones que conlleva pensar al sujeto sostenido en la tensión que supone la díada psique-sociedad. Rescatemos entonces, en primera instancia, el tiempo de la historia, un tiempo social y pretendidamente cronológico²⁶². Pero a partir de los apartados anteriores, **debemos remitirnos al espacio temporal que se inscribe en lo social-histórico, o sea, aquel que se presenta como un recorte 'con-sentido' de ese magma de significaciones que nos atraviesa**, es decir, un tiempo de sentidos para unas determinadas significaciones ordenadas, donde las instituciones y, por ende, todos y cada uno de los sujetos, damos prioridad a unas sobre otras. Una de ellas es la que remite, justamente, **al tiempo como algo medible, cuantificable, preciso. Es el tiempo de la modernidad.**

Así pues, desde los desarrollos teóricos expuestos, podemos retomar los sentidos del tiempo teniendo en cuenta que, como dice CASTORIADIS (1996), "el hombre existe sólo (en y a través) de la sociedad - y la sociedad es siempre histórica. La sociedad como tal es una forma, cada sociedad dada es una forma particular e incluso singular", que se con-forma en función de un orden articulado principalmente por dos categorías: **el tiempo y el espacio**²⁶³. Éstas **no se presentan como externas al sujeto de**

²⁶² Se trata de un tiempo que, de una manera u otra, muchas veces, desborda la escuela.

²⁶³ En el apartado siguiente retomaremos las relaciones y significaciones que definen la categoría del 'espacio'.

manera tal que pueda establecerse un vínculo con ellas sino que, tal como expresa el mismo autor a través de su obra, el sujeto 'está en el tiempo' y 'es tiempo', o sea, el tiempo se convierte en un elemento constitutivo de cada ser humano. En este sentido, son esclarecedoras las palabras FLESLER (2011) cuando plantea: "el sujeto de la estructura tiene, más que edad, tiempos de efectuación necesarios pero de realización contingentes" (pág. 30). Esta propuesta nos aleja, de alguna forma, de la medición horaria, lineal, cronológica para instalarnos en aquella relación que atraviesa al sujeto, que lo produce en un momento socio-histórico.

Retomando el sujeto de la educación, podemos decir que 'es tiempo de colegio', 'es tiempo de estudiar', 'es tiempo de jugar'. Sin embargo, en cada uno de esos momentos, niños y adultos actúan hoy lo que pretenden de otros tiempos: 'estudiar para estar preparados...', 'prepararse para cuando uno sea grande', 'jugar a ser la pápa-mamá/el director-la maestra...', **tiempos que, como dice LEVIN (2007), se realizan en un futuro anterior, anunciando un camino mientras la repetición del instante educativo articula los significantes.** Y la repetición (vocablo tan denostado en esta época) es justamente lo que nos ubica en un momento y nos permite comprender los tiempos, los des-tiempos, los intervalos, los instantes. **Y en el transcurso de esas repeticiones no idénticas (porque es imposible) donde se pone en juego la diferencia de una respecto a la anterior, se producen los puntos de *tyché*²⁶⁴** que posibilitan las necesarias dinámicas que dan lugar a la emergencia del sujeto. En este sentido, FLESLER (2011) aclara:

A partir de la estructura del sujeto²⁶⁵..., considero que el tiempo del sujeto, no es estado del sujeto –el sujeto más que un estado es un tiempo–, es un tiempo recreativo. Lo nombro recreativo en sinonimia con el juego porque creo, efectivamente, que el tiempo del sujeto depende de que haya juego, que haya juego como se dice en esa rama de la física... (pág. 41).

Ordenamientos temporales, plazos, etapas, edades, momentos, instantes se ponen en juego para armar un lugar que posibilite la emergencia del sujeto. Puede

²⁶⁴ Expuestos a partir de la pág. 78 y ss.

²⁶⁵ La autora remite directamente a la estructura del nudo borromeo formado por los registros Real, Simbólico e Imaginario. Se trata de una referencia lacaniana que enlaza una de las posibles lecturas desde el psicoanálisis para abordar lo estructural de la psique en la que no profundizaremos. Focalizaremos nuestra atención en la concepción misma del 'sujeto de la estructura'.

dimensionarse entonces, lo que apunta el cuerpo docente cuando convocan a la institución a operar como marco más allá de los tiempos lógicos, es decir, jugar con los tiempos escolares para que los tiempos de las urgencias del Otro que rigen la infancia, hoy más que nunca, no aplasten la necesaria construcción de la subjetividad. El claustro docente lo expresan en los siguientes términos:

#39: 

[Se trata de operar como]...marco escolar que apacigua porque muestra otra forma de ser reconocido. Porque es a partir de lo que lo distingue desde donde comenzaremos a transitar los pasos necesarios para construir la escena escolar para ese niño y su familia; no es por la vía de forzar el ser como otros, cuando no es tiempo... tiempo lógico, integración salvaje...

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.7.

Tal como nos explicaban las maestras, la escuela opera articulando el tiempo para la emergencia del sujeto en dos sentido: por un lado, posibilita la salida de unos tiempos homogéneos dictados por el desarrollo del niño que, muchas veces, aplastan aquellos que necesita el proceso de estructuración para tener lugar, para entrar en juego. Es decir, habilitan un marco para “dar tiempo a ese tiempo que un sujeto necesita para poder elegir, esto es, un despertar del sujeto a un mundo que pueda aparecer y parecer diferente” (NÚÑEZ, 2003b). De hecho, lo exponen en el Proyecto Docente de la siguiente manera:

#40: 

✓ Dar cuenta de un tiempo propio inscripto en un tiempo institucional.
Un tiempo que les permita a ellos sentirse convocados a intervenir, a través de situaciones en las que puedan tomar la palabra y hacerse escuchar, a la vez que aprenden a escuchar a otros y a recuperar lo realizado por sí mismos y/o con los demás.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 13.

Es decir, si como dice GIMENO SACRISTÁN (2008), “... la manera como se organiza el tiempo en la escuela tampoco es una forma arbitraria, sino que es una derivación

elaborada de la organización del tiempo en una determinada forma de ser de una sociedad” (pág. 46), el CENTES Nº1 construye y posibilita la emergencia de un-otro ser con los demás, en sociedad, inscribiendo la letra de sus tiempos, su singularidad. Cabría preguntarse si, ceñirse a los tiempos escolares como una operación que organiza un marco de referencia para la emergencia de los sujetos no puede confundirse, a veces, con la alienación a un ordenamiento destinado, simplemente, a la facturación de objetos.

The image shows two hand-drawn planning charts. The top chart is titled "NIVEL INICIAL T. MAÑANA" and is a grid with days of the week as columns and teacher names as rows. The bottom chart is titled "NIVEL INICIAL T. Tarde" and is a similar grid with days of the week as columns and child names as rows. Both charts use various colors and markings to indicate different activities or assignments.

Planificación de las maestras con el horario de los niños y los agrupamientos.

Pero como decíamos, estos tiempos se instauran también en otro sentido: de acuerdo a lo que las maestras comentaban en una reunión de supervisión (del 8 de Septiembre de 2011), para estos niños, el lazo a lo institucional no siempre puede ser sostenido en el tiempo (ya sea por las prácticas de las instituciones o por las circunstancias particulares de cada familia). Sin embargo, **la escolaridad se encuentra amparada por una legalidad que regula no sólo el ‘deber’ de los padres de llevar a cada niño a la escuela**

sino también, el ‘derecho’ de éste a que se le haga un lugar en el sistema para poder acogerlo ‘a tiempo’ en ‘su tiempo’. Así pues, la escuela posibilita que se instaure un ordenamiento que convoca una-otra repetición, la diferencia, las miradas, las rutinas. Nuevos continuos y rupturas entran en juego.

En el trabajo presentado por dos maestras de Infantil, se pone de manifiesto cómo la repetición sostenida en el tiempo²⁶⁶ convoca que otros significantes entren en juego y puedan anudarse otros sentidos, otras palabras, otros lazos. Las docentes exponen al comienzo de su intervención en las Jornadas:

²⁶⁶ Sobre el particular, es interesante el aporte de DELEUZE en su libro “Diferencia y Repetición” (2002).

#41: 

Así, frente a la pregunta incesante del niño ¿Dónde está mamá? nosotras respondemos con otra pregunta: ¿Dónde está Ivo?

ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
¿Dónde está mamá? Interrogantes, relatos y reflexiones
a partir de la experiencia vivida con un niño de Nivel Inicial.
En Relatos...(2011), pág.39.

El tiempo de la repetición como marco para la emergencia de otros significantes posibilita que éstos se pongan en juego, que operen nuevos lazos, que se habiliten nuevos espacios para que los procesos de alienación-separación puedan dar lugar a sujeto de la palabra.

Así pues, en la práctica educativa, los distintos tiempos que se tejen, las diversas relaciones que se enlazan en ‘otros’ tiempos, no son más que distintas posibilidades de ser en sociedad. **Mientras se asiste a los tiempos del currículum y de la institución** (a veces, organizadores, otras, alienantes) **que bregan por alcanzar la meta moderna que se le exige a la escuela, debemos ser capaces de distinguir que se precisa un instante para que el vínculo educativo pueda instalarse y enlazar dos personas** (el niño y el maestro) **en su búsqueda del conocimiento y el saber, siendo conscientes que dicho momento debe insertarse en las posibilidades temporales de cada subjetividad, en un entorno donde ‘otros tiempos’ también están en juego.**

Pero ello, o sea, **la conjunción de ‘todos los tiempos’, se presenta, en primera instancia, como una meta imposible** y de ello nos avisan los mismos niños en su resistencia, a través de sus síntomas, en su búsqueda de otros momentos para que algo de su subjetividad se produzca ‘a su tiempo’. Tal como sintetiza MENDEL (2003):

La educación debe trabajar para que la articulación de ambos [el tiempo social y el tiempo del sujeto] sea posible, es decir, sostener y respetar los tiempos individuales y posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura” (pág. 50).

Para ello, entendiendo aquello que hace a los tiempos subjetivos que hemos desarrollado en este punto, nos permitimos recuperar la propuesta de **WHITEHEAD**

(1957) cuando nos convoca a pensar en los tiempos escolares en función de etapas que él llama ‘romántica’ o ‘de fantasía’, ‘de precisión’ y ‘de generalización’. No se tratan de las etapas piagetianas sino momentos singulares donde se conjugan determinadas especificidades del desarrollo con atravesamientos sociales. El autor las inscribe en el niño como procesos cíclicos por medio de los cuales el alumno se acerca al conocimiento, y es menester que el docente las conozca para que pueda operar sobre ellas, acercando su propuesta educativa en función de ello sin renunciar a su responsabilidad como educador. **Son etapas que marcan el momento en que se encuentra el sujeto en relación a determinados objetos culturales, que pueden operar simultáneamente en función de distintos temas. Por ello insiste en que atender a los tiempos de los educandos no implica desistir de los intentos civilizatorios sino que se trata de ‘conocer y encontrar el momento’.** Cabría preguntarse entonces si no estamos frente a otro punto de *tyché* que articula, en este caso, los tiempos que constituyen la psique y la sociedad, puntos en que se producen los anudamientos del educando como ‘sujeto de’ y como ‘sujeto a’ de una sociedad, todo ello en el mismo movimiento que se inscribe en la díada psique-sociedad.

iii. El espacio escolar como lugar de aprendizaje

...El lugar es un espacio fuertemente simbolizado, es decir, que es un espacio en el cual podemos leer en parte o en su totalidad la identidad de los que lo ocupan, las relaciones que mantienen y la historia que comparten.

VALERIA GERETTO Y ELSA PINTOW,
Sala de Padres: destejendo esperas.

En el punto anterior hemos referido al sujeto en tanto ser atravesado por categorías como el tiempo y el espacio. FLESLER (2011) vuelve a traernos una síntesis de cómo se alinean estas relaciones en el abordaje de las subjetividades que se citan en la infancia:

De ser un niño a existir como sujeto, debe advenir un giro espacio-temporal. Con él, tiempo y espacio se solidarizan para crear las condiciones necesarias pero contingentes

a la existencia del sujeto; se redimensionan para dar lugar e inicio a la escena del sujeto restado del espacio reservado por el Otro para el niño. (pág. 113).

Esa redimensión es convocada en una categoría que hemos citado en varios apartados: la escena, la cual se sostiene desde muchas de las palabras rescatadas en las viñetas de esta tesis. En principio, el vocablo en sí podría remitirnos a algo ‘externo’ al sujeto. Pero nos permitimos significarlo en los siguientes términos: por un lado, LAJONQUIERE (2011) define la educación como la posibilidad de “transmitir marcas simbólicas que le permitan al niño conquistar para sí **un lugar en la historia**, más o menos familiar, y, de esa manera, poder lanzarse a las empresas del deseo” (pág. 67²⁶⁷). **El ser sujeto consiste en un movimiento que implica un aprehender(se) de los significantes que arman lo social-histórico.** Por otro lado, partiendo de la noción de sujeto que explicáramos y asumíáramos en capítulos anteriores, la subjetividad como experiencia de la niñez, o sea, en tanto lugar en el discurso que sostiene la infancia, se halla en el ensamblaje que designa/señala a ese significante que es para otro significante (LACAN, 1998²⁶⁸). También hemos trabajado la noción de humanidad promovida por la pulsión, en tanto concepto límite entre lo psíquico y lo somático. Desde allí podemos entender las palabras de LEVIN (2007) cuando expone:

Si hay sujeto, hay letra; ella misma es efecto del significante que, como trozo, es interpretada por el otro, adquiriendo un valor existencial...

La letra en el cuerpo es el efecto del anudamiento de la existencia de un sujeto, efecto significante que lo trasciende hasta hacerlo existir en este singular anudamiento del sujeto al cuerpo...

Sólo hay estructura y desarrollo psicomotor cuando los movimientos automáticos y arcaicos ‘caen’, se ‘pierden’, se ‘silencian’ y reaparecen transformados en gestos significantes. (pág. 39).

Siguiendo al autor, se trata de entender que el pasaje de la motricidad a la psicomotricidad es efecto de la caída de los automatismos en pos de la emergencia de anudamientos significantes, es decir, movimientos culturalmente modelados, recortados, socializados, ordenados en el campo del Otro. Es en este sentido que **entendemos el armado de la ‘escena escolar’ como ese ‘lugar’ donde se ofrecen**

²⁶⁷ El resaltado en negritas es de la investigadora.

²⁶⁸ En el texto original, el autor inserta al sujeto en la dinámica del lenguaje, exponiendo: “El significante es lo que representa un sujeto para otro significante” (pág. 819).

representaciones sociales que puedan entrar en serie significativa dando lugar así a la producción del sujeto. Como dice FLESLER (2007), “el espacio es del Otro pero la escena es del Sujeto” (pág. 106). Por eso, el mismo cuerpo docente del CENTES N°1 rescata una frase de ILDA SARA LEVIN²⁶⁹ que dice: “Del lugar ofertado por el Otro nace el sujeto. Algo está jugado esencialmente para cada uno desde antes del nacimiento en el nivel que ofrece el deseo del Otro” (📄 - PE-2011 – pág. 7).

En síntesis, ellos recogen el armado de lo escolar que realizan de la siguiente manera:

42: 📄

Al detenernos en estos detalles, observamos niños que requieren que se elabore conjuntamente con el/os profesional/es tratante/s estrategias de acción, que no borre especificidades. Niños que un soporte instituyente marcado por una legalidad escolar y socialmente reconocido, coadyuve en el trabajo escolar de ese niño particular. Trabajo que posibilite el acercamiento a los objetos de conocimiento, ofrecidos por alguien diferente a ellos, en coordenadas de espacio y tiempo a instaurar, a la apropiación de su propio cuerpo diferente al de los demás, a poder dirigir su mirada y su palabra a los otros. La escena escolar embebida de singularidad presta el guión posible para cada uno. Los personajes son variados docentes, autoridades, alumnos, los que se requieran. La plasticidad de cada uno genera la condición del movimiento.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.11.

De esta forma, **la escena escolar es una ‘dis-posición’ que las maestras arman para dar un lugar al sujeto.** Allí arriban niños que el mismo sistema desecha²⁷⁰, ‘restos escolares’ (como decía una de las maestras en una charla del 23/08/2011) y,

²⁶⁹ Sin más referencias bibliográficas.

²⁷⁰ Aún cuando pudiera parecer disonante, podemos convocar los sentidos que se condensan en el vocablo desecho. Por un lado, sería interesante pensar que, justamente, las maestras reciben a estos niños que fueron ‘echados’ (expulsados) de la escolaridad común y tratan de operar en sentido contrario, o sea, si desecho, como dice la RAE, es “aquello que queda después de haber escogido lo mejor y más útil de algo”, las maestras desbaratan ese proceso ordenador y organizador que impone cierta legalidad y todo proceso homogenizador. Por otro lado, lo ‘hecho’ por otras instituciones (familia, escuela normal, de recuperación, etc.) no fue suficiente u operativo para estos niños y se necesita que las maestras ‘des-hagan’ o, por lo menos, hagan en otro sentido, para buscar las grietas por donde construir una subjetividad relacionada a lo escolar como experiencia social.

generalmente, ‘etiquetados’ bajo los efectos de la clasificación y el ordenamiento que impone la patologización de la infancia. El trabajo de las maestras consiste en posibilitar una escena que propicie la producción de un alumno en tanto sujeto de la educación, es decir: “Ofrecer un espacio particular en el que el niño pueda reconocerse como tal” (📖 - PE-2011 – pág. 13), a partir de una práctica que se instituye en una “...escuela que para nosotros funciona como terceridad, como marco de regularidades, rutinas, límites, normas a cumplir que permitan al niño adquirir identidad como ser social...” (📖 - PE-2011 – pág. 12).

Así pues, rescatando las categorías trabajadas hasta ahora, podemos entender por qué las maestras articulan su práctica diciendo:

43: 📖

La posición tomada por las docentes a cargo fue la de ubicarnos como borde, como límite o marco de esa familia y especialmente de este niño que se encontraba arrojado en un abismo sin pausa.

ELISABET NAHAMANOVICI & CAROLINA REINA,
¿Dónde está mamá? Interrogantes, relatos y reflexiones
a partir de la experiencia vivida con un niño de Nivel Inicial.
En Relatos...(2011), pág.40.

Pero este lugar ‘simbólico’ ha de encontrar un espacio concreto donde realizarse. En la viñeta #1 (pág. 199) la misma directora del centro explicitaba la necesidad de conformar un espacio edilicio en el que pudiera construirse un semblante escolar (evitando así “...que los niños estuvieran en terapia permanente”). De hecho, se explaya luego en la misma entrevista, cuando expone cómo es el ‘armado’ que intentan producir en relación al CENTES N°3:

#44: 🏠

[En relación al Anexo CENTES. Luego de una extensa descripción del Distrito N° 20, del entorno de extrema pobreza, con necesidades básicas insatisfechas y donde “no se vive bien ahí”, comenta:]

El supervisor de común de ese distrito veía que tenía mucha problemática que

no podía resolver la Escuela N° 20 de Recuperación... Entonces, le solicita a la supervisora que genere algún proyecto... Y se genera este proyecto de un anexo en la Escuela de Recuperación N° 20, donde hay una aulita a la mañana muy pequeña y una a la tarde con dos maestras del CENTES que están trabajando allí...

El tema es que es un problema porque el CENTES funciona como dispositivo, no funciona porque una maestra vaya y lleve su saber de CENTES con ese niño o esos niños...

El CENTES es un dispositivo por los que el niño circula por los distintos estímulos y por la diferentes intervenciones de los maestros en donde nada es casual. Es decir, cuando el niño está acá, si el niño circula y un maestro tiene una intervención es por algo, porque a ese niño lo conocen, porque ese niño es un sujeto para nosotros...

Esto es muy distinto a que esto se haga en una salita, con dos maestras, dentro de una escuela que lo ve a los nenes como bichos raros, que se cuidan de los niños del CENTES...

En realidad tiene que tener un edificio propio pero es muy difícil... Uno lo sostiene como la piedra fundamental 'para'... Y ya te digo: 3 nenes a la mañana y 3 nenes a la tarde y más no podés poner porque las maestras están solas allá, porque el espacio no da, porque no tienen un entorno que puedan alojar a los niños... Bueno, sí los alojan escolarmente, pero digo alojar en el sentido de "mirarlos en singularidad, en su subjetividad", ofrecerles lo que CADA UNO necesita...

Entendeme: se le ofrece el lugar, el espacio, la sillita, la viandita...se les trata bien y todo, pero digo esto de la mirada singular que es lo que se trabaja en el CENTES... Por eso, los chicos que están en el Anexo, son chicos que pueden estar en una Escuela de recuperación, pero con una atención diferente... pero pueden ESTAR en una Escuela de Recuperación...

Fragmento #6 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

A través de estas palabras podemos apreciar cómo, por un lado, **la construcción de lo escolar está dispuesta a partir de una concepción de 'dispositivo'** (es decir, todas las categorías que expusimos en la pág. 120 y ss.) **y por otro, cómo lo edificio delimita la práctica posible y la construcción simbólica que allí tiene lugar.** Se trata de comprender cómo la materialidad del espacio, su distribución, sus lugares y no-lugares atraviesan el lazo social en tanto posibilitan una u otra construcción. La

construcción simbólica de los espacios no es sin lo tangible sobre la que se dinamiza²⁷¹.

Sumergidos como estamos en el discurso hegemónico de una Educación Inclusiva en la que se fomenta que ‘todos’ los niños han de participar del mismo espacio áulico y cuando ello no es posible se impulsan proyectos experimentales como las Aulas CyL²⁷², cabría preguntarse qué significaciones sostiene el espacio escolar, el lugar del alumno y los sentidos que sostienen la conformación de la escuela como ágora que convoque la voz de los sujetos.

Justamente, en razón de este último punto, entendemos que es importante retomar y recuperar una categoría señalada en forma constante tanto en el desarrollo teórico como en las viñetas: ‘la escuela como marco’. Nos adentraremos en la misma para puntualizar algunos de los significantes que, a nuestro entender, circulan en esa frase.

iv. La escuela como ‘marco’ y los ‘bordes’ del sujeto.

Además de las acciones que apostaron a alojarlo en el jardín y en nuestro deseo, fue un “no” de nuestra parte el que hizo corte en ese irse en cualquier momento, escaparse, en ese “un día entrar” y “otro no”. Fue un “No, así no te podés quedar” y despedirlo antes que lo decidiese él. Un “no” a partir del cual Leandro comenzó a nombrarnos en su casa y a pedir por el jardín.

LORENA ASCARGORTA,
Abramos las puertas para ir a jugar.

En el apartado VIII.1.ii de este mismo capítulo, desarrollábamos las singularidades que conformaban la institución y rescatábamos, a partir de la viñeta #13 (pág. 221), la preeminencia que tiene para el cuerpo docente de este centro su constitución como un espacio institucional que sostiene un marco de referencias, discursos, lugares, palabras y silencios. Por otro lado, en el capítulo teórico hemos

²⁷¹ Esta referencia es pertinente en tanto, desde el psicoanálisis y otras disciplinas, muchas veces, se recurre a convocar lo simbólico desde un idealismo extremo que olvida lo tangible y corpóreo de la pulsión y por ende, se ‘elimina’ el necesario sustrato palpable de aquello que la representación concita.

²⁷² Proyecto experimental que se está realizando en Valencia, España y sobre el que volveremos en la págs. 348 y ss. detallando algunas singularidades de este dispositivo.

definido la institución a partir de las referencias a la norma y al sujeto atravesado por aquellas que lo acogen y lo soportan en ese entramado de legalidades socialmente construidas. Pero si unas líneas antes una de las maestras nos comentaba que los niños llegan como ‘desechos’ del sistema, encontramos en el Proyecto del CENTES N°1, la razón de sus palabras. Allí se recoge que:

#45: 

[En relación a los alumnos]...La precariedad, la falta de un marco de pertenencia, la exclusión como marca, hacen mucho más difícil su tránsito, marca que legitima su “no lugar”.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág.4.

Podríamos decir que la exclusión promueve un (no)lugar. Los efectos de la categorización que introduce la patologización de la infancia también. Sin embargo, en los márgenes del sistema educativo se erige una-otra escuela que rescata sus fines cuando convoca una sujeción de padres y niños a una legalidad compartida. Tal como ellos mismos exponen en diferentes apartados, buscan construir una práctica escolar singular que esté claramente diferenciada de otras posibles (como la clínica, o la de los centros de reeducación). En este sentido, no es la diferencia lo que nos hace seres humanos sino la capacidad de convivir bajo el amparo de una misma legalidad y estar en igualdad de oportunidades para emerger como instituyentes de esa común-unidad. La disposición de instituciones públicas para, desde la equidad que supone generar el abordaje de determinadas



PareDON que contornea el CENTES N° 1.
Su configuración, su reciclado por la comunidad educativa señala una relación con la institución en tanto marco, límite.
Define el espacio que acoge a los sujetos e (in)forma sobre los niños que allí asisten.

situaciones, sostener y producir sujetos de una misma trama, es lo que convoca a la directora del centro en la siguiente situación:

#46: 

Nos encontramos en la sala de profesores en el descanso entre períodos. Casi no quedan niños (sólo hay una sala ocupada).

La directora pide que se reúnan todas las maestras que faltan pues necesita comentar algo. Cuando estamos todos, expone porque en el primer turno, cuando ingresaban los niños, una maestra notó que A. (un alumno) tenía moretones, parecía golpeado.

Luego de preguntar sobre las marcas al niño y al acompañante que lo traía y, habiendo recibido respuestas vagas, decide consultar con el equipo directivo. Allí, la directora habla con el niño y el acompañante pero, ante la falta de información precisa, decide llamar al SAME. La doctora que lo atiende prefiere llevárselo en ambulancia al hospital para hacerle un chequeo general.

Se origina un murmullo compartido. Comienzan a preguntarse sobre los efectos de este tipo de actuación. Se habla del reglamento, de la norma y sobre todo: los sentidos de la Ley.

Finalmente, la directora expresa: “Es una forma de intervenir... vuelvan o no a traerlo al cole. Algo del orden de la ley se pone en juego... Alguien dice qué se puede y qué no se puede...”.

La escena concita un debate que se extiende varios días en situaciones informales, el cual opera de sostén a la tensión que supone tomar decisiones como ésta.

Escena del claustro,
el 25 de Agosto de 2011.

A partir de ese momento, emerge (para los docentes y para nosotros como investigadores) la pregunta sobre “el niño ante la ley”. En primera instancia, podemos decir que algo del orden de la cuestión jurídica es convocado. Asoman en esta viñeta, qué representaciones tenemos hoy de ‘niño’ y de su espacio dentro de la legalidad vigente a partir de los derechos que lo envisten. Es menester recordar que **parte de las decisiones que toman los distintos sujetos del claustro docente están sostenidas, no sólo por las posibles lecturas de una reglamentación interna sino a partir de las significaciones sociales que están en juego en ese momento, para ese grupo docente,**

en esa sociedad. También cabe mencionar que ello se aborda desde una determinada posición que enviste a las maestras de un 'deber', una 'responsabilidad' y una determinada 'forma de hacerse cargo' de 'esa niñez'. En el apartado 'Sujetos a/de una niñez' (pág. 75 y ss.) hemos desarrollado ampliamente estos conceptos y convenido la necesidad de tener presente que 'ser niño' y 'tener ciertos derechos' no es un dato 'natural'. Ello es efecto de la producción de un entramado social y disposiciones que organizan las significaciones que hoy nos conforman en tanto sociedad 'moderna'. Así pues, a partir de esta experiencia escolar, podemos decir, en primera instancia que fue convocado ese niño en tanto 'sujeto jurídico' que acudió como alumno a la escuela. Sin hacer una valoración sobre la actuación y menos, sobre la resolución del caso en sí, quisiéramos rescatar cómo, de alguna manera, la articulación de la legalidad acogió y le dio un lugar a este niño, poniendo en juego el espacio social que, a partir de un imaginario social, conforma una forma de vivir en comunidad para los sujetos. Esta operación dimensiona, de una forma particular, la escena escolar y atraviesa de

manera singular a cada una de las personas involucradas en el hecho pero también al claustro cuando es convocado a 'saber sobre lo ocurrido'.

Retomando la viñeta, es **la propia directora que a partir de lo sucedido convoca al claustro para conversar el tema**. Este punto es, según entendemos, crucial para nuestro estudio. Por un lado, porque muestra y da cuenta de la necesidad de 'poner palabras', 'poner en común', lo acontecido. Se trata de un hecho que interpela la norma y cuyos efectos son imprevistos. **Se produce la emergencia de la tensión que concita toda norma a partir de la discusión**. Ello se



Deshaciendo los bordes....

debe a que, a través de su efectucción, se ponen a circular significaciones sociales, construcciones que se realizan entre todos y a través de la palabra. No se trata de algo natural o simplemente 'dado' donde se recurrió simplemente a la legalidad escrita. **La norma, el reglamento dio consistencia y (en)marcó el momento. La circulación de la palabra y la construcción de los sentidos de la legalidad son los que sostuvieron y sostienen a la institución en tanto práctica y su atravesamiento como experiencia.** Fue, desde nuestro punto de vista, un momento instituyente en tanto el mismo claustro puso la ley en palabras, pensó sus efectos, recortó los sentidos que la sostiene y cada uno, desde su lugar, se erigió autónomo, se donó la ley como regulación de las vivencias junto a los demás, de la con-vivencia. Ello no estuvo exento de dudas, preocupaciones y necesarios posicionamientos de los distintos integrantes del claustro. Se puso en juego la dimensión de 'dispositivo' que sostiene lo escolar.

Cabría preguntarse si el ejercicio de hacer circular la palabra, en este caso entre los docentes, para que los sentidos de la ley puedan ser contruidos, es una práctica específica de escuelas como éstas o puede y debe ser operativo en todas las instituciones. Cuando ello no sucede, ¿no se produce una alienación a la legalidad que impide la promoción de lazos al mismo tiempo que 'acartonada' la letra de la norma dejándola vacía?



Construyendo los límites...

Por otro lado, la legalidad operó como un disparador para la producción de un sujeto porque, tal como nos invita a plantear FOUCAULT a través de su obra, la situación supuso la intersección del campo del saber, del poder y de la subjetivación. Relaciones que dieron un sentido a los hechos. Allí, de alguna manera, apareció otro niño, su mirada, su pedido, su silencioso grito reclamando por sus derechos que, debido a sus circunstancias personales (ya sean estas particulares como sociales), no aparecía ante los demás. Retomemos lo desarrollado en el cuerpo teórico y sintetizado en las palabras de DONZIS (2012):

La condición de prematuración expone al *infans* a una dependencia estructural y estructurante al Otro, condición humana que nos hace sensibles a los ecos del decir de los padres, de quienes transmiten la lengua y que al mismo tiempo son soporte de las diferentes identificaciones. Es por fuerza de la repetición del trazo que el significante penetra en el molino de las palabras, cuya consecuencia es que algo ha pasado al discurso a la hora de los padecimientos, que en el mejor de los casos, se inscriben discursivamente. (5^{ta} clase).

Sin embargo, a través de la viñeta, vemos que, frente a la institución familiar se presenta 'otra' institución, la escuela, que acoge al *infans* ofreciéndole otras representaciones, otras miradas, un Otro que habilita a un sujeto, a veces, taponado, otras, silenciado, otras, invisibilizado por funciones parentales que, en algunos casos, no pudieron dar lugar 'al juego' del sujeto. La norma impone un re-corte, un contar o no para los demás, un ser contado y contarse atravesado por el otro²⁷³. Como dicen ONGANÍA (2011), "el sentimiento que un individuo tiene de su lugar en el mundo está ligado igualmente a la forma en que su vida cuenta o no para alguien" (📖, pág. 76). Recapitulando las categorías trabajadas, podemos entender que la norma impone un corte, una pausa, un silencio, un tiempo, un espacio. Coincidiendo con las palabras que transcribimos en la entradilla de este apartado, otras dos maestras comentan:

#47: 📖

Si es necesaria la mirada para la constitución del sujeto, es necesario que en esa mirada exista un corte. Sin la mirada no podrá ser inscripto en el registro simbólico y si la mirada no tiene límite podrá ser aplastado...

Objeto, Voz y Mirada, ambos sometidos al despotismo del corte, en tanto significante, en tanto necesario para la emergencia del silencio y la palabra, en tanto permite la construcción de la mirada a través del pestañeo...

CLAUDIA CELENTANO Y ELSA PINTOW.

Cine Plus Dante.

En Relatos...(2011), pág. 96.

Se trata de volver a pensar la idea de poder que convocamos en el desarrollo teórico a partir de autores como FOUCAULT y BUTLER que CASTRO (2004, pág. 264)

²⁷³ Retomamos así el juego de palabras que comenzáramos en la pág. 98 a partir de la propuesta de BELTRÁN LLAVADOR, F. (1998).

sintetiza diciendo: “El poder debe ser visto como una realidad positiva, es decir, como fabricante o productor de individualidad”. **La demarcación de los límites y las fronteras que instituye la norma es fundamental para la emergencia del sujeto**, dado que “es menester para que lo simbólico se organice que la negación como operación lógica y escritural esté instituida” (DONZIS, 2012, 5^{ta} clase). Este es el sentido que en el que interpretamos las palabras de las maestras cuando dicen:

#48: 

...Una de las situaciones recurrentes en la cual Martín entra a la sala, toma una pelota u otro elemento , lo arroja por la ventana, en tanto pronuncia con evidente satisfacción la frase: “No se tira por la ventana”, convocando con ésta y otras acciones similares la permanente mirada del Otro...

Es evidente que Martín puede pronunciar la palabra “no” y repetir la frase, pero no puede disponer del NO, en tanto no está inscripto en su estructura psíquica. Repite una norma escuchada pero que no ha sido internalizada. Podemos decir que no operó la función paterna instalando la legalidad que implica un corte posibilitando el advenimiento de un sujeto.

PATRICIA GÓMEZ ENJAMIO Y CAROLINA FIORI.

“No se tira por la ventana”,

El desafío de enseñar cuando la ley
no está inscripta en la estructura psíquica.

En Relatos...(2011), pág. 88.

Analizando el caso de este niño en particular, quien está en el campo del lenguaje pero no necesariamente del discurso²⁷⁴, hubo un primer movimiento de alienación pero no pudo operar la separación necesaria²⁷⁵, quedando posicionado como objeto del Otro materno. Por eso las maestras se proponen intervenir “...de modo que el niño pase de ser hablado por el Otro a tomar la palabra, de ser arrojado a ser alojado” ( - GÓMEZ ENJAMIO & FIORI, 2011, pág. 90).

Cabría preguntarse entonces si la propuesta de estas maestras de donar

²⁷⁴ Es decir, habla, hace crucigramas, casi no tiene errores de ortografía al escribir pero muestra conductas extrañas, dificultades en los vínculos, presenta ecolalias, verborragias, usa la tercera persona para referirse a sí mismo y no puede armar un texto coherente o escuchar una historia.

²⁷⁵ Ver desarrollo teórico del proceso de alienación/separación en la pág. 142.

significantes, armar una legalidad, hacer operativa la norma para que pueda circular la palabra y el deseo, sólo ocurre cuando se trata de niños con estas particularidades. ¿Podríamos pensar que la escuela, en general, apuesta por ello? Es decir, entendiendo que a toda escuela arriban niños que, en principio, son convocados como sujetos del inconsciente y sujetos de derecho, ¿cómo y qué sentido tienen las marcas que promueven la emergencia del sujeto de la educación?

v. La dirección y la organización como dadoras de sentido

...La coordinación de un equipo transdisciplinario que se ocupe de niños con estas características tendrá que tener de un modo bastante literal la batuta de un director de orquesta. Él deberá estar atento al tempo (velocidad), la intensidad (volumen) y la entrada de los distintos integrantes del equipo. En este caso no podrá hacerse cargo de la métrica, o sea, de la cantidad de pulsaciones en un compás, puesto que implicaría instalar a la medición en una práctica que se propone actuar en las mareas de la aleatoriedad y no del cálculo.

DIEGO ZERBA,

Epílogo a relatos en el ámbito clínico-educativo.

El pensar las categorías referidas a la organización y a la dirección fue producto de la convivencia en el centro y de las cuestiones que surgieron a partir de ello, tanto en mí como en el mismo cuerpo docente. Una pregunta que sobrevoló casi toda mi experiencia personal en la institución pero también inquietó a algunas maestras y especialmente, a la directora: ¿cómo puede ser que se articulen prácticas tan distintas en Argentina y España, si estamos sujetos a marcos legales tan parecidos?²⁷⁶ No se trata de dato contrastado sino uno de tantos ‘saberes populares’ que sostiene que la mayoría de las leyes que ordena el sistema educativo argentino es copia, más o menos fiel, de la legislación española²⁷⁷. Por eso, hoy se lucha activamente intentando que ‘no

²⁷⁶ La cuestión no concluyó como un ‘tema resuelto’ sino más bien fue un disparador para fijar nuestra mirada y poner palabras a hechos que, cada uno desde su lugar, habíamos ‘naturalizado’ de alguna forma. Repensar estos temas operó de elemento movilizador y productor de teorías, de experiencia, de prácticas tanto para quienes estamos detrás de esta tesis como para el mismo cuerpo docente.

²⁷⁷ Aún cuando no se trató de un concepto o una categoría definida a priori y/o en base a evidencias científicamente comprobadas, fue importante aún cuando su emergencia fue ‘informal’. A continuación

llegue' o 'no cale' en la gente el discurso de la eficiencia, las competencias y la clasificación (ver viñeta #9, pág. 212). Existe, desde las instituciones gremiales docentes, una fuerte resistencia. Parte de ello queda reflejado también en las palabras de la directora cuando dice:

#49: 

... Los tiempos institucionales han cambiado. Por ejemplo, en el Tobar García les pautan tres meses de tratamiento donde no es posible esto... puede haber para quien quiera una mirada psicoanalítica pero la verdad, el sistema propone una mirada práctica, objetiva, medible... Ello está en la propuesta de la Dirección del área de hacer un CENTES N° 3, ello está en su intención, porque observa la necesidad, pero va a ser un centro educativo con orientación cognitivo conductual, los niños van a estar 8 horas ahí y con toda la teoría de Rivière... Esto no es un CENTES, será otra cosa pero no es un CENTES. Pero bueno, son signos de los tiempos, de las presiones, de los intereses... Yo creo que lo que promueve una cuestión psicoanalítica no son los mismos intereses que lo que promueve implementar estas cuestiones cognitivo conductuales... son otros los intereses: por ejemplo, los laboratorios, las asociaciones civiles, de padres...

Fragmento #7 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Así pues, conformar otro CENTES implicaría mucho más que 'abrir otro centro'²⁷⁸. Teniendo en cuenta que la organización no es un dato natural sino que remite a un trabajo y un determinado ordenamiento (BELTRÁN LLAVADOR, 2010), podemos ver en este caso, cómo se están dando ya disputas que se plasmarán luego en su estructura organizativa. La directora pone en relieve a través de sus palabras cómo el sostenimiento de una forma de trabajar entraña una elección, en primera instancia, de una práctica discursiva que va más allá del abordaje teórico que se articula. Se trata de pensar que, en este caso, instituirlo (o no) desde el psicoanálisis (como de uno-otro) impone unos vínculos, unos procedimientos, unas líneas de fuerzas y flujos definidos

iremos poniéndole palabras, haciéndolo inteligible y de alguna manera, intentando comprender qué grietas, qué vacíos y qué construcciones fueron y son posibles respecto de este tema.

²⁷⁸ Finalmente, para el ciclo lectivo 2014, se ha inaugurado el CENTES N°3, desde una articulación psicoanalítica, rescatando los sentidos de las prácticas que 'hacen' a los CENTES.

que atraviesan la experiencia de todos y cada uno de los sujetos que hacen a la institución (GRINBERG, 2008). A partir de ello, aún dentro de la misma legalidad que resguarda una u otra organización, se trabajará y se producirán sujetos de la educación cuyos procesos de subjetivación serán diferentes, con repercusiones personales y sociales bien distintas. Se tratarán de prácticas políticas bien diferenciadas, es decir, apuestas por una u otra construcción social.

Habiendo reconocido que el discurso desde donde se sostienen las prácticas en este centro es el psicoanálisis y luego de comentar en apartados anteriores algunos datos sobre la singularidad de la institución, surge en la entrevista buscar cómo se ‘organiza’ esta praxis en función de configuraciones que, en principio, resultan novedosas en España²⁷⁹. Emerge la pregunta sobre la dirección (referencia que estaba muy presente en las maestras en la cotidianidad de la tarea, según pude observar). Sobre ello, la misma directora comenta:

#50: 

... En el día a día, las tareas son consensuadas... Uno intenta consensos porque si no hay consensos, la gente no se apropia de la tarea... y viste, como la muletilla ésta que dice que ‘gestionar es hacer que las cosas sucedan... y que sucedan de la mejor manera...’ es decir, que la gente se pueda apropiarse de lo que está haciendo”...

[...]

Pero tampoco se puede estar en asamblea permanente... llega un momento que hay cuestiones que hay que hacerlas... hay un reglamento que hay que respetar, que te cuadra la tarea... y esto también es importante... tenemos un encuadre, un encuadre normativo...

Fragmento #8 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Esta viñeta retoma, necesariamente, la referencia a cómo la organización es la forma en que se plasma la institución, es decir, la organización se sostiene, de alguna

²⁷⁹ Insistimos en que convocar a España no tiene fines ‘comparativos’ sino que resultó ser un elemento ‘movilizador’ para pensar las prácticas del centro. La realidad es que en la Provincia de Buenos Aires, se instituyen otras prácticas, otros centros, otras formas de atender a esta realidad.

manera, mediante la sujeción a la normatividad. Sin embargo, en este caso, la legalidad sería la misma que ampara el otro CENTES por lo que no nos esclarece mucho sobre cómo se construye la lógica que sostiene a la institución. Tal vez sea porque, como dice BELTRÁN LLAVADOR (2010), “...es un error considerar que el sentido de la organización, su impulso y dirección, procede de la normativa, de lo estructural” (pág.74). Sin embargo, aclara a continuación: “Pero de igual modo sería erróneo considerar que existirá ese impulso si se carece de los medios formales mínimos necesario” (pág. 74).

A partir de estas palabras, buscamos en el material de campo, cuáles podían ser indicadores de esos “mínimos medios formales necesarios” que organizan la articulación de un determinado discurso en las prácticas de este centro. Comencemos por plasmar la existencia de un amplio consenso de los docentes sobre el discurso que sostiene la praxis educativa, como así también una clara referencia a ‘la voz’ de la dirección en relación al sentido de aquello que se busca articular. Ejemplo claro de ello, es lo que la misma GLADYS ONETTO exponía en relación a la necesidad de orientarse en una u otra dirección:

#51: 

También hay gente formada en estas épocas... Esto [el psicoanálisis] es a trabajar mucho y a que también vean cómo se trabaja con estos chicos

[...]

Porque trabajar con estos niños desde lo cognitivo-conductual, desde estas presiones que generan...si no lo hacés con medicación, el pibe se brota. La presión que generan esos abordajes, requieren de la medicación... Entonces bueno, el trabajo es arduo, es minucioso, es delicado, es artesanal, es artístico... Freud decía: es un arte, no es una ciencia! Por eso también cuesta responder tanto...

Es un compromiso con la tarea, porque vos tenés esto pero a la vez es una escuela, con una legalidad escolar, con un marco y un semblante que tenés que sostener...

Nosotros también queremos eso [que se sienten a una mesa, que se aten los cordones], que tengan ese baño de cultura... el tema es cómo vos llegar a eso.

Fragmento #9 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Retomando entonces la pregunta de la viñeta (¿cómo llegar a eso?), surge la necesidad de rastrear cómo se organiza la cotidianidad de la práctica y cómo se sostiene 'ese' discurso como referencia. Comencemos por algunos aspectos 'sobresalientes' (a nuestro entender) que conforman la rutina escolar.

En primer lugar, es de destacar que, como hemos anticipado, los niños que asisten al CENTES son aquellos que, por una u otra razón, no han podido sostener la escolaridad común ni aquella que se imparte en las escuelas de recuperación. Ello implica que la posibilidad de estos niños de atravesar la experiencia educativa y por ende, devenir en sujeto de la educación queda sujeta a la necesidad de articular un dispositivo *ad hoc* en cada caso. Así pues, los niños disponen de prácticas, tiempos y espacios singulares en cada caso, es decir, hay niños que vienen dos veces por semana, una hora mientras otros pueden venir tres, cuatro o cinco, integrándose o no con otros alumnos que puedan soportar y sostener la presencia de los otros. Se trata de una adecuación 'extrema' a la particularidad del niño para promover los espacios y los tiempos necesarios para atravesar la experiencia común de la escolaridad. Ello implica una apuesta necesariamente política por parte de los adultos que 'hacen' al CENTES y sobre el cual nos explayaremos unas páginas más adelante²⁸⁰.

Ya hemos hablado puntualmente de los tiempos y los espacios, como así también del currículum. En este punto queremos destacar cómo ello se conjuga para articular el lazo educativo y la forma, la manera en que ello se construye. Tal como se ha anticipado en otras viñetas, en principio, trabajan dos maestras por niño hasta que el mismo sujeto pueda sostener otro armado, otra 'clase' de dispositivo. Todos los docentes trabajan, como mínimo²⁸¹, en 'parejas pedagógicas'. A diferencia de otros modelos (como en España o USA), las dos ocupan cargos/plazas de maestras con la exigencia de la doble titulación que ya hemos comentado (ver apartado sobre la singularidad del docente, pág. 233). Así pues, esta forma de trabajo surge, como se expone en el Proyecto Educativo, a partir de una necesidad de nuevas modalidades, nuevas manera de afrontar aquello que se impone, en principio, como imposible:

²⁸⁰ Ver pág. 275 y ss.

²⁸¹ En pre-primaria, son 3 maestras para 5 niños.

52: 

La escuela que para nosotros funciona como terceridad, como marco de regularidades, rutinas, límites, normas a cumplir; que permitan al niño adquirir identidad como ser social, se convertía en un desafío cotidiano.

El desafío de romper con el mito del sistema educativo que sostiene que todos los niños acceden a él, con un bagaje homogéneo que le permitirá recibir e incorporar los elementos que la escuela inculcará también en forma homogénea.

Así, apostando a posibilitar el surgimiento de la particularidad de cada alumno, tuvimos que implementar estrategias nuevas ante lo que no había, ante lo contingente, lo inesperado, lo desconocido.

[...]

Implementamos entonces, trabajar en pareja pedagógica como herramienta que facilitaba nuestra labor a la vez que funcionaba como límite a algún deslizamiento posible hacia la omnipotencia o la parálisis.

Estos dispositivos permiten, a su vez, reflexionar sobre los procesos psíquicos constitutivos del pensamiento y sus relaciones con el posicionamiento subjetivo, base de la actividad intelectual, en cualquiera de sus aspectos.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 12.

(subrayado de la investigadora).

Parfraseando a AGAMBEN (2011), el arte de vivir, atravesar y hacer la escuela “...es la capacidad de mantener una relación armónica con lo que se nos escapa” (pág. 144). En ese sentido, se debieron inventar éste y otros dispositivos para poder abordar lo que desborda, aquello que no se ajusta a lo normado, sin perder de vista el proyecto que la educación implica: la producción sujetos capaces de compartir con los otros sus particulares maneras de ser y estar, sus particularidades en forma singular.

En las palabras de las docentes rescatamos también cómo opera esa terceridad, no sólo en lo que hace a la práctica singular de ellas y su conformación como sujetos (que también puede leerse en la viñeta #26, pág. 236) sino en relación al niño y los padres.

53: 

Eli: Para mí es fundamental porque **evita transferencias masivas...** Porque

vos pensá: hay distintas tipos de transferencias. Muchas veces son pibes que se relacionan en forma masiva con el Otro, y entonces... Mirá: una mamá del año pasado, que siempre venía con la urgencia, con la urgencia... para ella existía "una" sola maestra, existía "Caro": Caro hizo esto, Caro hizo lo otro. Y el nene: sólo hablaba de Caro y aunque estuviera conmigo, yo también era Caro. Pero, a su vez, la culpa la tiene Caro: ella prometió algo y no cumplió!

En realidad nosotras no prometimos nada... [situación que emerge cuando Caro, la maestra, se va de la institución].

Y también, estos chicos vienen muchas veces tan tomados por los padres, bueh, por las madres, especialmente... que si la transferencia se transforma en masiva tanto del uno como del otro y se pega, se da por pegoteo, por apropiación... le hace mal al chico: siempre tenemos que tratar de hacer operar la terceridad.

Caro: **Armamos la terceridad, la legalidad... ¿Qué pasa cuando la legalidad se rompe?, ¿qué pasa cuando la legalidad de un juego o algo que habíamos armado en la clase se rompe? Aparece el "No, Eli, no se rompe o no se tira"** [palabras de una maestra a la otra].

Eli: Por ejemplo, en la supervisión de José Manuel... José Manuel se subía a todo y tiraba todo y rompía todo... El supervisor nos dijo que había que decir: "No se sube a la mesa" y no, "José Manuel: no subas a la mesa"... El NO SE SUBE A LA MESA es una ley PARA TODOS... Y empezamos a decirlo, armando una legalidad para un nene que estaba totalmente desanudado... Y a una madre que también, porque cuando hablás con ella, salís mareada... todo es tan vertiginoso...

Fragmento #4 de la entrevista a CAROLINA REINA y
ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - TT),
realizada el 6 de Septiembre de 2011.
(subrayado de la investigadora).

La viñeta nos permite distinguir, al menos, dos categorías que ya hemos desarrollado en el cuerpo teórico: por un lado, la terceridad y cómo opera ésta dinamizando y recortando la función de la norma; y por otro, la transferencia/el posicionamiento en el que se apoya el vínculo educativo. Ambas, íntimamente relacionadas. En relación a la primera, hemos expuesto cómo el padre (o mejor dicho, la función paterna) opera como una terceridad que 'organiza' la pulsión dando lugar a la emergencia del SuperYo, es decir, esa una-otra instancia en la estructuración psíquica

del sujeto²⁸² que opera en consonancia con los ritos de una sociedad judeocristiana moderna. Por otro, definimos el proceso de socialización del *infans* como la posibilidad de éste de sujetarse a las significaciones sociales imaginarias que son recortadas por la legalidad vigente en una comunidad, configurándose como sujeto de la paradoja que encierra la autonomía²⁸³. En este caso, podemos vislumbrar con más claridad el trabajo que, la mayoría de las veces, opera silenciosamente en el proceso de estructuración subjetiva. Así pues, los docentes articulan la dupla pedagógica como una forma de ‘trabajar entre varios’, lo cual puede describirse de la siguiente manera:

Con nuestra práctica entre varios, tratamos de operar sobre el Otro, tratamos de que el sujeto no tenga que vérselas con uno solo, con uno solo que sabe todo y que todo lo ve, con uno solo al cual nada se le escapa, sino que tenga que vérselas con varios “*partenarries*”, que por el hecho mismo de ser varios se descompletan mutuamente. (BAIO & KUSNIEREK, 1998, pág. 3).

A partir de ello, se escenifica un ‘para todos’ (en el caso de esta viñeta, referido a la norma) al que el niño puede sujetarse por resquicios menos invasivos para él. Lo que se pone ‘en juego’ es una legalidad compartida, social. Y es ello justamente lo que MEIRIEU (2004) destaca como propio de la función docente cuando dice:

Así el docente es, simultáneamente, aquel que ata y que desata: ata al niño al mundo y, en particular, a la sociedad que le acoge. Pero desata también al niño de su servidumbre a este mundo y a esta sociedad. Lo integra permitiéndoles dominar los códigos, los lenguajes, los envites. Pero al mismo tiempo, lo emancipa haciéndole pensar sobre el mismísimo mecanismo de esta integración. Introduce al niño en el mundo preparándolo todo para permitir la asimilación de los saberes sin los que, en este mundo, estaría sordo, ciego, incluso autista. Pero le libera también de este mundo permitiendo a un sujeto que se apropie de lo que aprende, que lo transfiera por su propia iniciativa a otras tareas y a otros lugares, que analice sus propios procesos (pág. 81 – subrayado de la investigadora).

En niños cuya estructuración psíquica está tan expuesta, conjugándose en tiempos y espacios tan particulares, es más fácil vislumbrar este proceso de los docentes: estos ‘otros’ que realizan una-otra oferta. Por eso, otras maestras relataban en las jornadas:

²⁸² Ver pág. 72 y ss.

²⁸³ En pág. 148 y ss.

54: 

Sería difícil suponer este proceso de construcción subjetiva si no se hiciera efectiva la función de corte, de separación entre la madre y el bebé. Una función paterna que aporte terceridad, orden, que sea garantía de no arbitrariedad, de una legalidad que limite el discurso materno que podría resultar abusivo y con exigencia y prohibiciones también obturador.

GARGANO, M.; DE CANDIA, ;C.; & VILLAVICENCIO, L.

La función subjetivante de la escuela,
en Relatos... (2011), págs. 46.

Entendemos que la particularidad de los niños que asisten al CENTES N°1 hace indispensable que esa terceridad se articule en todas las dinámicas que se organizan para que algo del lazo social se instale. Sin embargo, lo que motiva, moviliza a estas docentes, pudiera leerse a partir de las prácticas en este centro o en cualquier otro. Según sus palabras:

55: 

...Lo social se inscribe en él [en el alumno], valores, creencia, modos de pensamiento y acción que se interiorizan. El proceso de sublimación constitutivo del sujeto va permitiendo el pasaje de una forma de satisfacción a otra, la pulsión se dirige hacia objetos socialmente valorados.

Es en el campo de lo social donde cada uno encuentra otros referentes identificatorios, sustitutivos que le permiten alejarse de las figuras parentales como únicas y exclusivos modelos.

GARGANO, M.; DE CANDIA, ;C.; & VILLAVICENCIO, L.

La función subjetivante de la escuela,
en Relatos... (2011), págs. 47.

La pregunta que cabría hacerse es si, en general, aquellos que participamos del hecho educativo, estamos lo suficientemente atentos al proceso de socialización como aquel mediante el cual sublimamos la pulsión en función de parámetros sociales que nos permitan con-vivir con los otros. Tal como las maestras mismas exponen, es esta

dinámica lo característico de aquello que *nos hace sujetos*²⁸⁴. La manera en que ello se instaure, es decir, abriendo espacios para que se configuren posiciones donde pueda entrar al juego una terceridad instituida por lo escolar, era el tema que nos quedaba pendiente pensar a partir de la viñeta # 53.

En la pág. 145 explicamos que aún suscribiendo que existe lazos transferenciales, en el ámbito escolar preferimos hablar de posicionamiento²⁸⁵, lo que nos remite automáticamente a dos lugares: el del niño y el del maestro. Es interesante la aportación de uno de los supervisores, que durante las Jornadas exponía:

56: 

Quiero subrayar algunas cuestiones: “pierden su lugar” me parece una denominación muy adecuada para nombrar algo de lo que les ocurre a estos chicos gravemente perturbados [...] Leandro no tiene un lugar. ¿Quiere esconderse de mí, quiere que lo busque, que lo encuentre? Está desalojado.

Entiendo que afirmar que Leandro está desalojado o “pierde su lugar” es bien diferente a decir que no tiene lugar. Estando desalojado resultará aceptable alojarlo, *devolverle su lugar*.

JORGE ZANGER
Puntuación,
en *Relatos...* (2011), págs. 128.

Es justamente allí donde el hecho educativo encuentra su *telos*: donarle (o devolverle) al sujeto un lugar en el conjunto de la sociedad. En estos casos puntualmente, en donde los niños han sido ‘des-alojados’ de escuelas comunes, contruidos como desechos del sistema, el CENTES Nº 1 busca devolverles un lugar, desarrollando para cada uno, “...acciones que le permita fortalecer lazos sociales en los distintos ámbitos que los convoque. Para que en estos vínculos se sienta valorado en lo que sabe y puede” (PE-2011, pág. 13). Habiendo suscripto en gran parte de nuestro trabajo la labor escolar como aquella destinada a la producción de sujetos de una

²⁸⁴ De ahí que pensar en sujetos sociales pueda resultar una redundancia.

²⁸⁵ Como ya hemos aclarado, no se trata de negar que el lazo educativo se articule a partir de elementos transferenciales sino de elegir otro vocablo que pueda dar cuenta de los muchos otros elementos que convoca lo escolar.

sociedad, o sea, de ciudadanos, podemos comprender que lo que MEIRIEU (2004) expresa en estas palabras, le compete a esta escuela y cualquier otra dentro del sistema educativo. El autor expone:

El ciudadano no se improvisa y no es posible pasar de la infancia a la ciudadanía sin un verdadero trabajo educativo de larga duración. El pedagogo... conduce al niño de la esfera familiar privada, en la que a menudo es «el centro del mundo», a la esfera pública, en la que deberá ocupar un lugar entre sus semejantes y con los mismos derechos que ellos. (pág.127).

Ese pasaje tiene que ver con la posibilidad de organizar espacios para la construcción de lugares donde el niño pueda atravesar procesos de subjetividad que le permitan construir su singularidad a través y con los otros. En este sentido, cabría preguntarse si esta tarea no compromete a toda escuela, cuestionando también cómo ello se organiza, ya que estamos asistiendo a un momento histórico social donde no se producen lugares simbólicos sino que se distribuyen etiquetas adhesivas que cosifican al alumno y lo hacen pasible de ubicación en ‘cualquier lugar’.

Y volviendo sobre la referencia sobre ‘el posicionamiento’ y ‘los lugares’, quedaba pendiente pensar sobre aquel que ocupa el docente y la posición desde donde articula su labor abriendo ventanas para que se instaure el lazo.

Sobre el particular, la directora nos remite a pensar dicha categoría desde la organización de las prácticas. Es decir, no se trata de ‘la posición’ de la maestra sino de su ‘posicionamiento’ en el dispositivo que es la dupla pedagógica que, según nos comenta, articula dos elementos importantes ya trabajados: por un lado, la dupla “...evita algo que suele pasar en (educación) común: que algunas cosas se coagulen facilitando el armado del juego que organiza la escena



Mientras Camilo es un niño que bordea permanentemente su rostro con pintura, la maestra de plástica le ‘hace’ un lugar en su sala. De esa forma Camilo puede dejar algo suyo... marca una huella, compartiéndolo a través de una tarea socialmente reconocida.

escolar” y por otro, “...[la misma pareja pedagógica] articula la terceridad que impone otra mirada, dos miradas...” (Gladys Onetto, Fragmento de la Entrevista, 1 y 2 de Septiembre de 2011). En este centro, donde permanentemente se convoca la atención sobre la particularidad del niño y en donde ello pudiera entenderse como ‘definitorio’ de las prácticas, debe puntualizarse que ponerse al alcance de los niños no implica, en ningún momento, ponerse a su nivel y dejar que dirijan el acto educativo. La conducción del mismo está en las manos de las maestras en tanto *partenaires*²⁸⁶ que, aún ofertando ciertos espacios para que se articulen particularidades de cada niño, diagraman, diseñan y ‘arman’ el espacio escolar y su posicionamiento desde una asimetría que intenta operar sobre la pulsión para que emerja el deseo, el vínculo con el Otro, con los Otros. Las maestras ofrecen, como exponía una de las maestras en la viñeta # 14 (pág. 222), ese espacio para que el niño se explaye y son ellas las que operan introduciendo sentidos y direcciones, poniendo palabras, silencios.

Recapitulando lo expuesto hasta aquí, podemos decir que las maestras trabajan en duplas pedagógicas, construyendo sus posiciones como *partenaires*, haciendo operar, en forma muy concreta, dispositivos que promuevan un armado donde la terceridad introduzca la legalidad. Sin embargo, esta organización no sólo responde a las necesidades de ‘inventar’ nuevos abordajes desde lo escolar sino que permite sostener los posicionamientos donde la transferencia no se torne masiva y desvirtúe la práctica, dando cabida también a esos haces que iluminan lo posible y lo imposible en las relaciones personales. Cabría preguntarse entonces, si no asiste también a ‘todo’ docente la necesidad de articular, de alguna forma y más de una vez, prácticas que pudieran convocar el trabajo con los otros, a otras miradas, allí donde, a veces, opera una relación ‘pegajosa’ entre maestro y alumno impidiendo que la palabra arbitre la distancia necesaria para pensar y diseñar los sentidos y la labor educativa.

Para finalizar este punto, queda rescatar la necesaria referencia al

²⁸⁶ Para BAIO & KUSNIEREK (1998) y en relación a la posición que ocupar un docente respecto al niño, el *partenaire* “...tiene que ser destituido en cuanto a su presencia. La presencia del Otro, signo de su presencia, su mirada y su voz, puede ser extremadamente persecutorio para un niño psicótico” (pág. 3). De esta manera, los educadores del centro que referencia el autor como los del CENTES, evitan agregar más ‘presencia’ dirigiéndose al otro docente.

posicionamiento docente pero, en este caso, respecto a los compañeros, al claustro, a la institución. Según pudimos ver²⁸⁷, no sólo en el CENTES sino también en la Escuela de Recuperación N° 12, existen dispositivos que suponen para los maestros la construcción de una posición más allá de la declarada por la legalidad del sistema de plazas. Nos referimos al posicionamiento del maestro como sujeto frente al saber pedagógico, a su saber 'qué hacer'. Buscando dar respuesta a ello nos encontramos con mecanismos y dinámicas que nos orienta inmediatamente a la segunda cuestión que había quedado pendiente al comienzo de este apartado: entender cómo se sostiene el discurso psicoanalítico como referencia, cómo se 'dirige' el sentido de la línea de trabajo en esta institución.

Respuestas posibles a esta inquietud podría pensarse teniendo en cuenta cómo se organiza y se dinamizan la labor docente a partir de la "práctica entre varios" y qué implicaciones se ponen en juego a través de la construcción del *partenaire*.

Respecto de este último, habíamos dicho que se presenta como una posibilidad acercarse a la práctica desde una posición de 'no saber', de sujeto descompletado, es decir, en términos lacanianos, de sujeto barrado. Para entenderlo mejor, STEVENS (1998) explica:

Evidentemente ese no saber, no es cualquier no saber, es una posición de modestia, pero lo esencial no está ahí, no es una posición de incompetencia, tal vez un poco de ingenuidad. Pero, podríamos decirlo así: la posición necesaria de no saber y lo que decía ya Freud, cuando decía: '*En la cura hay que reinventar el psicoanálisis*'. Para cada chico que llega a la institución, hay que inventar otra forma de acción analítica. (pág. 19).

En síntesis, tal como ya comentaban las maestras en la viñeta # 14 – primera parte (pág. 222), la construcción de la tarea a partir de la dinámica de la pareja pedagógica, permite que opere la falta, aquello que descompleta al docente y vehiculiza el deseo del docente en su búsqueda de nuevas vías para inventar prácticas posibles que enmarque aquello que desborda del niño. Sin embargo, esto necesita que se sostenga desde la dirección (la coordinación), es decir, desde los modos en que se instituyen el centro. Dicho armado, es un punto específico planteado por el mismo

²⁸⁷ Rescatamos aquí algunas aportaciones que pueden producirse a partir de la convivencia aún cuando es un campo bastante más amplio pendiente de explorar.

cuerpo docente en el *Diseño de Líneas de Acción* que se expone en el Proyecto Educativo en los siguientes términos:

57: 

Organizar espacios formales y fomentar los informales de encuentro de todo el personal docente y/o no docente apuntando a la conformación de un “equipo de trabajo” que sirvan para suscitar los debates inherentes a una práctica éticamente comprometida. Lectura de bibliografía. Análisis de situaciones particulares.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 14.

Como puede apreciarse, existe ya en la misma convocatoria ‘una’ dirección: aquella capaz de albergar una práctica ‘éticamente comprometida’. Si bien no menciona el psicoanálisis en sí, podemos apuntar que se trata de ‘una línea’ y no ‘otra’. En este sentido, la directora nos explicaba la función que tiene la supervisión²⁸⁸ que tal como ya hemos anunciado en otros apartados, su práctica remite a las significaciones propias del discurso psicoanalítico y no de las que pudieran desprenderse de una inspección con fines de control administrativo. En la siguiente viñeta nos presenta no sólo ese espacio sino también el de formación y los tiempos de pre-hora (espacios de cada dupla pedagógica para organizar la práctica dentro del aula). Para la directora, todos son espacios desde donde se sostiene *un hacer* dentro de un determinado encuadre discursivo.

58: 

[El espacio de supervisión]...yo no lo generé, yo lo sostengo. Está impuesto desde hace mucho, antes era todo el jueves y después, por procesos... se fue perdiendo... vienen los chicos medio día y hay sólo medio día de supervisión.

²⁸⁸ Se trata de un espacio de charla que se origina a partir del reclamo de las distintas maestras que piden ‘supervisión’ porque se ‘hacen preguntas’ sobre su práctica con determinado alumno y lo escriben (posibilidad que se inscribe en tanto se posicionan como sujetos de un *no-saber*). Luego, dirigidos por un supervisor psicoanalista externo convocado por la coordinación, se reúne todo el claustro y hecha la presentación del caso, todos los participantes aportan sus lecturas no sólo sobre lo escuchado sino sobre lo que pueden decir desde su propia convivencia con el niño en la institución (cabe recordar que el alumno es sujeto de la institución y no de tal o cual maestra o sala). Finalmente, el supervisor hace una lectura desde la terceridad y la distancia que implica el no participar de la cotidianidad de la escuela.

También está todos los días el trabajo de **media hora de trabajo en equipo**. Son espacios institucionales que son importantes porque el trabajo con los niños 'hace' preguntas y eso... bienvenido sea: esto se trabaja. Hay que parar las certezas. Ahí es donde también se puede reorganizar la tarea porque a lo mejor, cada uno, por el fragor de la tarea de todos los días...se atomiza ahí y no puede ver algo que...

Después hay algo que va por la cuerda de lo personal, que es **el análisis de cada uno...** porque hay niños que genera mucha angustia: uno trabaja con la sexualidad y la muerte en muchos casos a cielo abierto... y son dos temas muy importante y es muy importante el análisis...Es algo a trabajar con mucha delicadesa y respeto con los maestros...

Las supervisiones son importantes porque hay gente que se analiza y gente que no se analiza.. Se genera un espacio distinto de charla, de discusión, de construcción de uno mismo como docente distinto a un rendir cuentas, a un trabajo de aula para dentro...

También aloja a los docentes en su falta... Uno es conciente de con lo que se está trabajando... y en este punto, uno tiene que cuidar también a los maestros [...]

Porque de esto se trata: de enlazar estos tres registros [en el alumno] y la supervisión tiene algo de ubicar la subjetividad y también de orientar al maestro en la medida de lo posible... El supervisor y entre todos, porque el supervisor abre con el "Y Uds. que piensan..." y entre todos poder construir una dirección de esta enseñanza, aprendizaje, de estas metodologías... digo como para ubicar que acá es una escuela y lo que queremos es esto: constituir al niño como alumno y para esto también está esto y los supervisores lo tienen clarísimo.

Nosotros también supervisamos las MPO... todo se supervisa [...] No es que uno supervisa el niño y su relación con el Edipo... Se está supervisando toda esta situación con la que se está trabajando.

Un psicoanalista te va a decir "Esto no es psicoanálisis"... y efectivamente, no es psicoanálisis de diván... Yo creo que [el psicoanálisis] es como abordaje, como lectura...

Fragmento #10 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.
(el subrayado de la investigadora).

Al resaltar los dispositivos con el fin de 'organizar' el relato de la entrevistada, vemos cómo estos dispositivos que se mencionan operan 'en conjunto' para sostener la práctica. Dichos espacios no sólo comprometen al maestro/trabajador en su relación

laboral con la institución sino que lo comprometen como sujeto de 'esta' educación y dirige, de alguna manera, sus actos y por ende, los lazos que allí se establecen. Por ello, STEVENS (1998) decía:

Quando digo todos iguales ante el acto, no es el acto de pasaje al analista, es el acto en el sentido de la intervención, la elección de actuar de tal o tal otra forma ante un niño. El interviniente es el que en otra relación al joven del cual vengo a hablar constató que pasaba con de las canillas y allí trató de ver qué es lo que se podía hacer con eso. Eso es un acto. Un acto orientado por el psicoanálisis. (pág. 22).

Es en la pregunta sobre lo que allí pasó donde el autor pone un punto de quiebre. Un sujeto obturado por un saber completo, no puede hacer circular la pregunta. Unas maestras que no se cuestionan y saben qué hacer, no necesitarían esa media hora primera más que para tareas administrativas. Trabajar desde este *no-saber* pudiéndolo construir en las supervisiones y otros espacios formativos, implica una práctica que AROMÍ (2003) defendía en los siguientes términos:

Aprender de y con las incertidumbres y las crisis implica guardar esos juicios previos, querer mirar lo que pasa. Son la ocasión de explorar lo que estaba velado de la esencia del problema, es decir, que pueden aparecer las preguntas [*como así también las respuestas*] olvidadas, reprimidas. De ahí el interés en recordar la función de la pregunta para sostener la apertura del deseo. (pág. 134).

A partir de las palabras de la autora se convoca un elemento que las maestras ponen permanentemente en palabras: el compromiso con la tarea. Durante mi estancia en el centro, en una de las tantas charlas informales, me comentaban que muchas maestras jóvenes recién recibidas (es decir, graduadas) se veían tentadas a concursar para plazas del CENTES partiendo de comentarios como "*Ufff... dos maestras por pibe! Eso es una pasada*". Pero esa 'primera impresión' era desmontada por una realidad que implica sostener la dificultad de participar en este dispositivo, ya no sólo por las implicaciones personales que tiene compartir los espacios de reflexión, formación y supervisión, sino por lo arduo, delicado y laborioso que es trabajar con la emergencia cotidiana de lo imprevisto, de lo no acotado, de lo que desborda lo instituido. En ese sentido, cabría preguntarse qué dispositivos disponen, en general, las maestras de todo el sistema educativo no sólo para trabajar con el niño sino también, para construir su singularidad como docentes y su relación con el saber pedagógico.

Puntualmente, en la Ciudad de Buenos Aires, pudimos comprobar que existen distintos programas y formas de atención a esta demanda²⁸⁹. En una entrevista realizada el 8 de agosto de 2011 a Andrea Grosso, vicedirectora de la Escuela de Recuperación Nº 12, colegio donde suelen derivarse los niños del CENTES que pueden participar de una escolaridad más regular sin llegar a la común, ella nos comentaba que también se realizan espacios parecidos a los ya presentados en este texto que denominan Ateneos Grupales²⁹⁰, donde las maestras hacen una lectura compartida sobre sus prácticas junto al Equipo Interdisciplinar y el de Coordinación. Sin embargo, debieron arbitrar una diferencia respecto al CENTES: dado que son más alumnos por aula (de 5 a 10 niños) y tienen un horario más regular, no puede destinarse un día para ello en forma exclusiva. Por lo tanto, han tenido que distribuir los tiempos de clase de una manera singular, de forma que los viernes (día de supervisión para los docentes), los niños asisten a la escuela pero durante la mañana tienen materias especiales (momento donde los docentes generalistas participan de la supervisión) y por la tarde, la realizan los especialistas. Puede vislumbrarse a partir de estas líneas, el compromiso del Equipo de Dirección por sostener y arbitrar los medios necesarios para que la práctica sea atravesada por un discurso determinado y los docentes puedan, a partir de ello, construir su lugar como sujetos de 'una' educación.

Finalmente, queremos mencionar otros dos dispositivos que asisten a las escuelas comunes cuando se presenta algo de lo que 'desborda', es decir, aparece algo que, en primera instancia, puede entenderse como sintomático.

²⁸⁹ Los citados en este trabajo son sólo algunos de los dispositivos existentes. Los mismos fueron descriptos por tener una fuerte implicación en las prácticas del CENTES Nº 1. Existen otros, no sólo dependientes de la coordinación de Educación Especial, sino de las mismas Escuelas de Recuperación, ya que, por ejemplo, éstas tienen más docentes prestando apoyo en las escuelas comunes que en las instalaciones propias del centro. El convocar sólo la supervisión, las MPO y el Equipo de Contención Docente tiene como fin pensar sobre este tipo de práctica.

²⁹⁰ En esa escuela también tienen dos espacios más de 'formación y supervisión': por un lado, están los Ateneos Individuales donde cada maestra se reúne una vez por semana con el Equipo Interdisciplinario (y a veces, junto al Equipo Directivo también) y evalúan permanentemente caso por caso en función de las posibilidades de articular otras prácticas, otros horarios, volver a la escolaridad común, etc. Y por otro, semanalmente se reúnen el Equipo Interdisciplinario y la Conducción. La vicedirectora comentaba que existe un especial interés en que todas las personas convocadas participen porque es justamente desde allí donde esta Equipo Directivo entiende que se construyen prácticas atravesadas por un discurso psicoanalítico al mismo tiempo que se ha habilita a los docentes a construir una-otra posición respecto a su labor.

Por una lado, existe el proyecto de los/las MPO (Maestros/as Psicólogos/as Orientadores/as), dependientes del CENTES Nº1. Por otro, el Grupo de Contención Escolar, que aún cuando la organización del mismo no tiene nada que ver con el CENTES, fue interesante conocer cómo funciona dicho dispositivo porque operaba también dando cabida a aquello que irrumpe en lo escolar, aunque no necesariamente en relación al niño.

En la siguiente viñeta, la directora del Centro nos presenta el proyecto MPO.

59: 

El proyecto se crea en el '97 o '98²⁹¹...
Se crea ante la necesidad... [de dar respuesta a] muchas presentaciones o consultas acerca de niños que están en escolaridad común o de recuperación y tienen un estar un poco conflictivo... No saben cómo abordarlos pero tampoco piensan que sean para una derivación... Están ahí...
Ante la demanda de chicos para acá pero que luego no eran realmente para acá [para el CENTES], ante este espacio medio incierto... se genera este proyecto: MPO, Maestra Psicóloga Orientadora, cuyo objetivo es el trabajo CON EL MAESTRO (conocer primero al chico, por supuesto!), poder trabajar también con el niño, pero fundamentalmente, como el proyecto es de una asiduidad de una vez por semana, es poder trabajar con el maestro, con la institución, con los profesores curriculares, con el coordinador de ciclo, con el grupo de pares, con el niño, con los padres, con los terapeutas, con el equipo de orientación... O sea, trabajar con todo aquello que pueda ser un sostén para ofrecerle al niño un 'estar mejor' en esa escuela...

Fragmento #11 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

Tal como puede observarse, se trata de un dispositivo armado con la intención de mantener al niño en la misma escuela donde se halla escolarizado pero dando soporte al cuerpo docente con la finalidad de articular los medios necesarios para que el hecho educativo tenga lugar. De hecho, las MPO definen su trabajo diciendo:

²⁹¹ Según el Proyecto Educativo 2011 (pág. 36), fue creado en 1996.

60: 

Abordamos la tarea junto con los docentes, la conducción de la escuela, los profesionales que atienden al niño, su grupo de pares, los equipos intervinientes y los padres.

A partir del proyecto áulico, acordamos qué criterios se pueden sostener con el alumno en particular y cómo trabajar las adaptaciones curriculares oportunas, para sostener en todo este proceso, la calidad educativa de la propuesta que se ofrece.

Intentamos no caer en la trampa de establecer una escena especular con el alumno dejando del otro lado a la escuela y todos sus actores.

Tratamos de generar proyectos para restituir lo que ha estallado, poniendo en juego las investiduras narcisísticas, construyendo nuevos contratos, descubriendo recursos inexplorados, desmontando la clasificación preexistente. Se trata de inventar “un lugar” para estos niños “fuera de lugar”.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 37.

Se trata de una dinámica singular que interviene en la rutina escolar pero que no se erige como ‘responsable a cargo’ de la problemática sino que su función está focalizada en dinamizar los espacios y lugares propios de esa institución, de ese mismo dispositivo, para que emerjan otras líneas. Ello se refleja en las palabras de la directora:

61: 

Se arma un proyecto, acotado en el tiempo, se especifica que...el equipo de orientación va a trabajar lo institucional (si amerita), la MPO trabajará con el niño y la docente... Se hace un proyecto de trabajo y se compromete a todas las instancias que están trabajando ahí (no es que, porque entra el MPO, se desresponsabiliza a todo el mundo)...

[...]

Y así va, una vez por semana, se trabaja y luego se trabaja aquí, en equipo, cada una de las intervenciones y de los casos, para pensarlo con el equipo. ¿Por qué? Porque el MPO está muy solo dentro de una institución...una institución que ya es un mecanismo ya en movimiento... Bueh, hay que estar en esta situación porque uno también es el blanco del rechazo o la aceptación que tiene ese niño o bueh... hay que trabajarlo esto y hay que pensarlo en equipo porque no es el MPO solo... es el Maestro Psicólogo Orientador de CENTES y esta es la importancia también... y no es cualquier cosa: es la impronta de CENTES que

ya está haciendo una marca ahí, por eso es muy delicado aceptar o no aceptar la intervención...

Fragmento #12 de la entrevista a GLADYS ONETTO,
realizada el 1 y 2 de Septiembre de 2011.

En síntesis, las MPO trabajan para alojar aquello que irrumpe interviniendo en las mismas escuelas para que algo pueda movilizar esas estructuras cristalizadas que muchas veces hacen a la escuela de modo tal que pueda operar un cambio de sentido. Su configuración, su asistencia se organiza desde un posicionamiento muy singular que no sólo permite la revisión desde el mismo cuerpo docente de la labor que allí se realiza sino que intenta relanzar a todos y cada uno a posiciones de no-saber para que la pregunta dinamice la construcción de una respuesta a la situación. De esta forma, se intenta que las docentes no ‘descansen’ sobre las MPOs sino que sean ellas mismas una excusa para un-otro trabajo. El cuerpo directivo del CENTES así como la supervisión particular que tienen estas prácticas sostienen el discurso que las atraviesa.

Finalmente, como habíamos mencionado, nos encontramos²⁹² con el Equipo de Contención Escolar que fuera creado a demanda de los maestros de las Escuelas Hospitalarias y Domiciliaria años atrás con el fin de construir un espacio donde poner a circular la palabra como forma de tomar distancia de una práctica, muchas veces angustiada y mayormente solitaria. En sus orígenes estaba conformada por más maestros-psicólogos pero debido a los recortes presupuestarios, hoy sólo lo componen 5 docentes para toda la Ciudad de Buenos Aires²⁹³. Ellos dependen de la dirección de Educación Especial y pueden ser convocados tanto por los maestros como por la coordinación o la supervisión. Trabajan como forma de apoyo para articular de una manera más o menos viable las tensiones propias dentro del cuerpo docente producto de la labor educativa. Su trabajo es confidencial y sólo existe un registro cuantitativo, pero su tarea se encuadra dentro de una escucha psicoanalítica que recibe, en primera

²⁹² Dicho ‘encuentro’ se produce durante mi estancia como investigadora en el CENTES, debido a que una de las maestras titulares del centro estaba haciendo una sustitución en dicho equipo aunque concurría con cierta periodicidad a determinadas actividades que la coordinación organizaba.

²⁹³ Tal como nos comentó la maestra entrevistada, su sostenimiento responde a una fuerte presión de los sindicatos docentes.

instancia, información de los distintos agentes para luego operar en distintas dinámicas según lo requiera cada caso.

En todos los casos, los distintos equipos sustentan las emergencias de las prácticas a partir de una dirección que sostiene una manera, una forma de trabajar, articulando un determinado discurso. Frente a la presión que hoy existe por el surgimiento de dinámicas cognitivo-conductuales, cada coordinación sostiene su labor en forma férrea y comprometida con una práctica instituida desde el psicoanálisis. Cabe preguntarse si siempre somos conscientes de esta adscripción a determinados paradigmas desde donde se organiza y se dirige lo que acontece en la escuela.

Hemos desarrollado hasta aquí aquello que compete mayormente a la escuela como institución tratando de vislumbrar lo que tiene efectos singulares en la producción de sujetos. Sin embargo, queremos ahondar en algunas de las particularidades de cada niño que atraviesan lo institucional sin, por ello, hacer de este trabajo un estudio sobre patologías, diagnósticos u opciones didácticas. Se trata de seguir trabajando sobre aquellas cuestiones ‘comunes’ de los niños, no siempre destacadas aunque destacables. Volvemos a reiterar que hacerlo desde una mirada sobre las prácticas en este centro, entendemos, facilita despejar algunas dudas que pudieran surgir respecto a los efectos de lo escolar ya que no concurren sobre estos niños otros atravesamientos institucionales tan potentes como en aquellos que atraviesan a los alumnos que participan de la escolaridad común.

3. Algunas particularidades del niño que se “lían” en el espacio escolar

Pensar en el niño desde una mirada integral implica considerar que todos los procesos de enseñanza lo involucran como un todo complejo.

CYNTHIA JUDITH ONGANIA,

Mirar al niño en la clase de Educación Física.

Al plantear el título de este apartado surgió un debate dentro del proceso de producción teórica. ¿Qué sentidos concita la idea de pensar el vínculo como posibilidad

de 'liar' subjetividades? Utilizaremos el *Diccionario de la Real Academia* (2011) para dirigir nuestra construcción de sentidos.

En su primera acepción, "liar" implica "atar y asegurar...". En este sentido, podríamos decir que es ello justamente lo que hace la educación en su labor como productora de sujetos, es decir, seres que se 'hacen' humanos a través de su sujeción a lo social²⁹⁴. En el caso puntual de la escuela, esa ligazón está en relación a lo común-compartido de forma tal que en un mismo proceso se instituyen sujeto y sociedad, es decir, se conforma una "alianza" constituyente de ambos (sentido que nos remite a la quinta acepción del término "liar"). Consecuentemente, a partir de este proceso, por un lado, podemos apreciar la emergencia de lo nuevo y por otro, la continuidad histórica de aquello que acoge la novedad. Esto último es lo que justamente estaría convocado en la segunda acepción, cuando el significado de "liar" supone "Envolver algo, sujetándolo...".

Sin embargo, "liar" en el diccionario remite a otros cinco significados que implican vehemencia, engaño, golpe y relación deshonesta. No podríamos negar rotundamente que todo ello no se encuentre 'haciendo juego' en la relación educativa. ¿Qué docente no necesita una cuota de vehemencia para operar un corte, dar un 'golpe' a esas mociones pulsionales de los niños que no dejan de buscar la satisfacción más relacionada con el goce que con el deseo y que AULAGIER (2010) o BOURDIEU (1995) relacionaban con la violencia que implica la entrada en lo simbólico? ¿Qué maestro no necesita engatusar a la pulsión ofreciéndoles una relación engañosa con los objetos de saber mientras él dirige toda su atención a que, a través de ellos, el niño construya modos de sujetarse a lo común imponiendo tiempos, distancias con los primeros objetos de placer? En este sentido, las mociones que articulan el vínculo educativo están 'liadas'. Ello mismo es justamente lo que rescata el saber popular cuando entiende que algo está liado e infiere que es confuso y representa un jaleo. Las particularidades del niño también se lían a la institución escolar para conformar un vínculo singular que aún cuando no abarca 'todas' las líneas de fuga, sí les da sentido a

²⁹⁴ Ya hemos expuesto en el apartado teórico que la *cría sapiens* es expulsada del mundo animal (espacio donde opera ya una primera falta estructural) y ha de *sujetarse* al lenguaje (no necesariamente al discurso) en esos primeros movimientos constitutivos de su humanidad.

unas cuantas. Evidentemente, como ya hemos dicho, toda relación comprende algo de lo imposible... y eso también es un lío.

Hasta aquí, en los apartados anteriores, hemos hablado y dado un sentido singular a algunas grietas institucionales quedando pendiente convocar unas otras propias del sujeto y su entorno que también hacen en forma determinante a la Escuela y las articulaciones singulares que allí se producen.

i. Deseo y decisión de Aprender

En un primer momento, Franco, iba y venía a gran velocidad... En el momento que quería salir surgía la angustia, los gritos y el “abrí la puerta”; nuestra primera intervención fue ofrecerle un manajo de llaves y decirle que él podía abrir la puerta sólo, y le mostramos de qué manera...

MAZZITELLI N., RATTO G. & TORRICO, L.,
Los cordones que sujetan a Franco.

Dice TIZIO (2003) que “cada sujeto da su consentimiento en función de unos previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar” (pág. 175). Pero en apartados anteriores ya nos planteábamos si podría afirmarse que dichas marcas son las ‘únicas’ que posibilitan la producción del sujeto de la educación. Atendiendo a los distintos modelos educativos que comienzan antes de los seis años y tomando en cuenta los postulados psicoanalíticos relacionados con la resolución del complejo de Edipo y la conformación de las estructuras básicas de lo que llamamos psiquismo, ¿podríamos sostener entonces que sólo la familia deja esas huellas que convoca la autora citada? ¿Podríamos negar que la experiencia escolar, obligatoria para todo niño en esta sociedad, que consta de 12 a 15 años es inocua, o por decirlo de otra manera, sus huellas son indiferentes en el proceso constitutivo del sujeto?

Entendemos que el hecho educativo en el entorno escolar no es sin el consentimiento del sujeto y que a él arriba con marcas que lo sostienen como sujeto de una estructura psíquica, de una articulación inconsciente. Esas huellas, ligadas de

forma única a la experiencia existencial de cada niño, no pueden ignorarse en el entorno escolar. Por eso consideramos que en general, pero más puntualmente en el caso de los niños que asisten a los CENTES, “...el reto de las autoridades académicas es el de cómo movilizar el deseo en sujetos que están atrapados por goces cada vez más autosuficientes” (NARANJO, 2004).

Tal vez por ello, en una de las entrevistas rescatábamos la siguiente frase que operó como disparador de significantes, articulando sentidos en la charla:

La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta... El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social. (NÚÑEZ, 1999, pág. 46).

A partir de estas palabras, las maestras señalaron:

62: 

Eli: Es verdad que la transferencia no es todo... pero como psicóloga debo decirte que es una gran parte del lazo! Pero en este sentido volvemos a encontrarnos con ‘nuestro tema’: las intervenciones que acá se realizamos son bajo el semblante de lo escolar...

Caro: Es justamente allí donde podríamos decir que está la diferencia... Entran en juego más cosas... no sé qué... o sí lo sé... bueno, muchas se me escapan. [risas].

Eli: De todos modos, la frase de Violeta sobre cómo ‘se ofrece’ la categoría sujeto es la que tomamos como eje para pensar el trabajo que estamos escribiendo “Con-sentimiento”. La palabra aparece en el libro de Tizio que nos regalaste pero en tanto significante, nos movilizó... Y nos permitió pensar que consentimiento no sólo opera desde el niño sino también desde el maestro...

En ese sentido, creo que es importante rescatar la idea del posicionamiento para pensar ahí la transferencia... con el caso de Juancho se ve claramente que si no hubiéramos trabajado en pareja, corríamos el riesgo de que se instaure una transferencia masiva, pegoteada... Bueno, hay más medios también para regular esto...

Fragmento #5 de la entrevista a CAROLINA REINA y
ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - TT),
realizada el 6 de Septiembre de 2011.

Ya hemos hablado anteriormente de la necesidad de enmarcar la práctica desde una articulación donde el posicionamiento de las distintas personas del claustro cobre relevancia en función de su lugar en la institución en relación a este niño y su familia, su entorno. Sin embargo, ellas mismas explican:

63: 

Eli: Una de las cosas importantes desde donde se ‘arma’ la posibilidad de un consentimiento es en nuestra apuesta! Una apuesta por que ahí hay un sujeto... Vienen desalojados, como residuos del sistema, sin haber conseguido establecer un lazo con el Otro... a tal punto que algunos son hablados por el Otro!

Todo nuestro trabajo está sostenido por una apuesta a que ahí hay un sujeto... y que nosotros debemos dar con él... con algo de lo particular de ese pibe, algo que pueda compartir en un espacio común...

Fragmento #6 de la entrevista a CAROLINA REINA y ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - TT), realizada el 6 de Septiembre de 2011.

Surge entonces otro de los ejes de trabajo²⁹⁵: la apuesta. Se trata de una apuesta que permite pensar la dirección del vínculo educativo hacia la construcción de lo común que, sumado al consentimiento por ambas partes, permite articular el hecho educativo en los términos que define AROMÍ (2003): se trata de “un acto sin garantía que requiere confianza por ambos lados” (pág.137). Es decir, se trata de una labor en la que se enreda el ‘otro’, un otro que aparece para ambos y que supone necesariamente otorgar al niño ese estatuto: el estatuto de ‘otro’ en tanto sujeto de palabra.

En su trabajo cotidiano, dan cuenta de ello tal como refleja la siguiente viñeta:

64: 

Y así lo vimos...

Con el paso apurado y la cabeza baja, los brazos de “E” adelantados y agitando las manos, su figura esbelta y ligera se desplazaba por el CENTES, era “E” que

²⁹⁵ Unos párrafos antes habíamos mencionado el otro eje: el compromiso con la tarea. Compromiso y Apuesta son dos significantes que recorren la institución en forma constante.

había llegado o, quizás, él aún no había llegado, solo su cuerpo danzaba livianamente.

Ni una sonrisa, casi sin saludo en el medio, sin haber llegado ya quería retirarse de la sala.

Jugamos con las cartas a la casita robada, nosotros mirándolo a él, él mirando la puerta de reojo...

Encuentro, acuerdo, conversaciones, dieron lugar al despliegue de una estrategia de trabajo con "E", tando desde saludo como de educación, en la línea de elaborar las situaciones traumáticas vividas, disponiendo de espacios confiables y productivos que le permitieran sentirse más seguro par ir liberándose, aunque sea en parte y lentamente de sus antiguos miedos...

Los avances y retrocesos tanto en la mamá como en el hijo fueron dando pistas para que encontraran sus propias alternativas y salidas. Hoy "E" concurre a una escuela especial, asiste a un tratamiento psicológico por su cobertura médica y está en proceso de consguir el control y seguimiento psicofarmacológico y psiquiátrico por fuera del hospital.

BARROSO, A. & LORENZO, A.

Construyendo redes, entre profesionales, entre intituciones,
entre teorías, entre áreas, entre disciplinas, entre miradas, entre personas.
en Relatos... (2011), págs. 111-113.



El docente parte de dos certezas:
por un lado, la incertidumbre será
una fiel compañera durante todo el proceso
educativo y ello supone un compromiso y,
por otro, la labor se construye a partir de la
apuesta por encontrar el sujeto que allí habita.

Esta viñeta no sólo expone escuetamente el trabajo de las maestras a partir de esa apuesta por 'ese' sujeto (sujeto de pulsión, sujeto del Inconsciente, sujeto de una familia, sujeto escolar) sino que sintetiza, de alguna manera, distintos elementos que hemos ido recogiendo en el trabajo de campo. Es decir, la apuesta de las maestra está en función de armar, en primera instancia, un marco de (nuevas) referencias²⁹⁶ que pueda sostener una práctica en la que ellas rompen con lo

²⁹⁶ Ver pág. 228.

preconcebido, creando y recreando nuevas posibilidades de abordaje²⁹⁷ de forma tal que el currículum sólo puede articularse a partir de la inscripción de cada niño como sujeto de la educación²⁹⁸. Tal como comentábamos en el punto VIII.1.i. (pág. 211), **la apuesta reposa en un discurso que apunta a rescatar al sujeto**, aunque cabría preguntarse si ese no es justamente el punto de encuentro entre el psicoanálisis y la pedagogía: la apuesta por la emergencia del sujeto²⁹⁹.

A partir de todo ello, se abre una oportunidad para que el niño no quede ‘pegado’ o alienado a la producción en serie que promueven los diagnósticos y se habilite una ventana para que, como comentaba una de las maestras en la viñeta # 9³⁰⁰, se pueda pensar al niño desde su particularidad. **El compromiso con la tarea y la apuesta de las maestras es lo que configura una práctica desde una ética que conjuga el deseo y la decisión de aprender con la responsabilidad de los adultos de educar, de ofertar un lugar para que el niño pueda liarse con los objetos culturales y emerja el sujeto de la educación.** Una síntesis de ello, se refleja en las siguientes palabras de unas maestras durante las Jornadas:

65: 

Nosotras somos docentes y Dante nuestro alumno. Entre la transmisión de los legados culturales y la singularidad de cada sujeto se debate la educación como tarea imposible. Y, si hay algo que es esencial a la educación es que algo no funcione.

Entonces no tenemos la respuesta, tenemos posibilidades, muchas o pocas, sólo sabemos que la apuesta es a crear.

En Dante no hay “hiper”, hay exceso a manera de goce.

En psicoanálisis, cuando se habla de goce se habla de algo distinto e incluso

²⁹⁷ Ver viñeta #17, pág. 216.

²⁹⁸ Ver pág. 241.

²⁹⁹ En este punto nos permitimos vincular algunos significantes de la clínica con conocimientos producidos desde el ámbito educativo. Una de las tareas de los psicoanalistas consiste en ‘leer el síntoma’ en un intento por pesquisar allí algo de lo subjetivo. Por otro lado, JODAR (2000, págs. 46-50) nos invitaba a pensar la lectura como una componenda, es decir, un hecho que reúne, enlaza, conecta conocimiento e invención, posible e imposible, a través de un trabajo artesanal que permite inventar algo imperfecto o provisional acordado entre varios. En este sentido, podemos decir que el hacer de los docentes en un intento de componer lo escolar.

³⁰⁰ En dicha viñeta, en la pág. 201, la maestra comentaba la dificultad de la psicopedagoga clínica de ‘sacar al niño de la serie’ y hablar de él en forma ‘singular’.

contrario al placer; se hace referencia a un “exceso” que no se expresa como placer sino como malestar. A lo sumo, se podría decir que el placer implica un “goce regulado” en tanto sometido a un límite, siendo el paradigma de esta regulación la renuncia pulsional que impone la entrada del sujeto en el orden simbólico de la cultura. Desde este punto las instituciones cumplen una función civilizadora...

CLAUDIA CELENTANO Y ELSA PINTOW.
Cine Plus Dante.
En *Relatos...* (2011), págs. 95-96.

Cabría preguntarse si en la cotidianidad de la tarea de un otro docente dentro del sistema educativo, no se conjugan también las categorías convocadas en este caso para la producción de Dante como sujeto de la educación. Es decir, ¿podríamos rescatar en todo hecho educativo huellas, señales, improntas que remitan al armado de un marco de referencia donde el mismo opere como límite para lo pulsional a la vez que resguarde la oportunidad de liarse con los objetos culturales de una manera singular? ¿Es la escuela el laboratorio donde cada niño pone en juego su particularidad en un aprender a ser social y hacer con lo social? ¿Es ello entonces, lo que se impone como función civilizadora a la escuela?

ii. La familia como una referencia primera

...Cuando pensamos en el proyecto tuvimos que ponerle un nombre: “Taller de Padres”. El Proyecto empezaba con una frase de Eduardo Galeano: “Al fin y al cabo, actuar sobre la realidad y transformarla es la única manera de probar que la realidad es transformable”.

VALERIA GERETTO Y ELSA PINTOW,
Sala de Padres: destejendo esperas.

Convocados por esas primeras palabras del apartado anterior de TIZIO (2003), nos planteamos desde estas líneas la categoría ‘familia’ pero *en relación y con respecto* a lo escolar. Los aportes que pudieran surgir de la clínica sólo los señalamos porque, como

en todo el trabajo, nos sirven de atalaya para mirar qué pasa con ese niño en la escuela, qué vínculos se tejen (no siempre de la 'mejor' manera³⁰¹) con esa-otra institución fundamental en esta sociedad según los cánones modernos: la familia.

A diferencia que pasa en cualquier tratamiento psicopedagógico, el atravesamiento de lo escolar no es una opción de los padres, sino que, muy por el contrario, están obligados a sostener y acompañar ese derecho que asiste a todo niño a participar de una Educación 'común'. Por ello, tanto las maestras como los psicoanalistas parten de entender que el niño arriba a la institución (sea escolar o clínica) como sujeto de una trama familiar. De hecho, en toda escuela (y más en ésta) las entrevistas con los padres tienen una relevancia significativa, ya que es desde allí a partir de donde pueden comenzar a trabajar y (pro)poner nuevas urdimbres para producir un-otro sujeto³⁰². Ello nos permite abordar entonces, la familia como primera referencia pero lo es, sin lugar a dudas, 'en relación' con otras estructuras sociales y por supuesto, con instituciones como la escuela.



Los padres son convocados para la realización de distintas tareas: en este caso, pintar el paredón que limita y resguarda la institución.

Por ello, nos detendremos unas líneas para pensar sobre algunos efectos de los lazos familiares y cómo ello determina, en el caso de los docentes del CENTES, la dirección y el sentido de la labor de las maestras. Como hemos reiterado un sinnúmero de veces, a partir de lo aquí expuesto y debido a las particularidades de los niños y las familias que hacen a esta escuela, podemos apreciar con más claridad los efectos de muchas de las

intervenciones de las maestras. Desde ello podemos (re)pensar y cuestionar qué

³⁰¹ En la viñeta # 46 (pág. 254) reseñábamos a la escuela convocando a una legalidad que operen en el ordenamiento familiar al recibir un niño con claras señales de violencia familiar.

³⁰² A partir de aquí, hacemos nuestras las palabras de TIZIO (2003) sin que ello implique entender que las marcas familiares son las únicas posibles.

sentidos cobra lo escolar en general en relación a la producción de la subjetividad, sin que ello implique una afirmación generalizada ya que esa no es nuestra búsqueda.

En el cuerpo teórico hemos desarrollado las instancias y los quiebres que hacen a la estructuración subjetiva. A su vez, en las págs. 82 y ss. hemos expuesto cómo se conjugan estructura y desarrollo para la producción de un sujeto y un niño. En la pág. 155 hemos presentado la escuela como aquella institución que permite arbitrar los medios para el pasaje de los sujetos de ‘familiar’ a lo ‘social’, a lo ‘com-partido’. Finalmente, en la pág. 148 hemos indagado sobre esos primeros procesos de alienación y los necesarios movimientos de separación que deben producirse para que el sujeto pueda constituirse como tal. En la siguiente viñeta retomaremos un ejemplo que devela cómo y desde dónde se aborda lo escolar en un caso en el cual ello no se produjo.

66: 

La mamá relata en una entrevista: “de bebé lloraba mucho...durmió una semana y después lo tiré en su cama...”

La continuidad de los cuidados maternos, la repetición de los mismos, calman al niño, permitiendo la incorporación de objetos y las primeras palabras, sobre las cuales se basan las cadenas significantes, dando lugar así a la inscripción simbólica.

El niño ha de ser introducido en lo simbólico a partir del objeto que posibilitará en su diferenciación la constitución subjetiva. Ésta se produce, tal como lo explica Lacan, mediante dos operaciones: la alienación en el Otro y la separación respecto del objeto. En el caso de Martín, esta segunda operación no se ha producido, quedando el niño posicionado como objeto en el Otro materno. [...]

A partir de estas acciones que muestra, nuestras intervenciones apuntaron a armar circuitos de acciones que le permitan recortar el todo, obstaculizando la posición de objeto en la que se encuentra, pasando de ser el objeto a disponer de él.

PATRICIA GÓMEZ ENJAMIO Y CAROLINA FIORI.

“No se tira por la ventana”,

El desafío de enseñar cuando la ley
no está inscrita en la estructura psíquica.

En Relatos...(2011), págs. 88-89.

Partimos de entender el deseo de la madre como estructurante de un psiquismo que es atravesado por el lenguaje. LANJONQUIER (2011) lo expone en los siguientes términos:

La insistencia de la palabra materna es la pieza clave de aquello que llamamos educación primordial, es decir, la educación de los primordios, de los primeros tiempos. Sin ella no hay aparición subjetiva en un más allá de lo orgánico inherente a la especie sapiens, imposible de ser animal, pero también no destinada a ser humana. (pág. 107).

Evidentemente, ello se refleja en la viñeta. Sin embargo, nos resistimos a pensar que algo de lo estructural no se haya movido a partir de la intervención de las maestras. Lo mismo pasa en el caso de Ramiro, que ya hemos citado en la viñeta # 19 (pág. 229). Allí recortábamos el momento en que las maestras de Infantil le explican a las de Pre-Primaria lo ‘bien’ que está Ramiro, pudiendo participar del lenguaje, articular algunos juegos. En la presentación de este caso en las Segundas Jornadas, las maestras relataban:

67:  (Borrador de un escrito que estaban armando sus maestras)

Entrevista a la mamá:

Docente: ¿cómo fue la llegada de Ramiro?

Mamá: tuvimos que hacer un tratamiento durante 4 años para tenerlo...

Docente: ¿Cómo fue cuándo nació?

Mamá: (silencio) Qué? ...Quién?...eh?...él?...ah! no, nada...normal.

[...]

Nada...

Ramiro llega con un certificado de discapacidad con una evaluación multiaxial, la cual su diagnóstico expresa:

- Discapacidad mental. TGD no especificado. Retraso mental no especificado.

Hasta aquí ¿Nada o Nadie? Nada nos habla del niño. [...]

Por aquí tampoco nada especial... ¿o nadie? O “no, nada...normal”, ¿nada normal?

Nadie por aquí... nadie por allá... Todo continúa sin “especificar”.

Nos preguntámos:

¿Qué le pasa a Ramiro? ¿Qué estructura lo atraviesa?

¿Por dónde orientamos el recorrido a trazar?

¿Cuál es la dirección de nuestra tarea?

¿De qué modo intervenir para que ALGUIEN advenga en el lugar de hijo, con padres donde se hace presente un intercambio de NADA?

¿Cómo hacer que aparezca “algo” dónde hay “nada”?
¿Cómo convocar a “alguien”?

ELISABET NAHMANOVIC Y CAROLINA REINA.
Borrador del trabajo “No... Nada... Normal”
compartido con la investigadora que sería presentado
en las Segundas Jorandas del CENTES N°1,
realizadas en Octubre de 2011.

Evidentemente hubo un movimiento. Desde la solicitud de las maestras de chequear que la hipoacusia³⁰³ a partir de detalles que ‘veían’ en la escena escolar hasta la conformación de lazos con las diferentes maestras y la posibilidad de sostener la presencia de otros niños, podemos afirmar que un ‘algo’ distinto se ha inscripto, ha dejado huella y es convocado en los vínculos que se van conformando a partir de ello. ¿Podríamos decir entonces que lo estructural sólo responde a los lazos posibles a partir de esas primeras huellas familiares? Si entendemos los efectos que aquí se exponen como producto, en primera instancia, de las intervenciones escolares (aún cuando participen otras instituciones), ¿podríamos pensar que ‘algo’ del vínculo educativo deja huella, también, en todos los niños que participan de una escolaridad?

Retomando entonces la labor de esta escuela ‘con’ los padres, los maestros rescatan no sólo las entrevistas iniciales y de seguimiento. Ello conforma un espacio fundamental en el armado de los sentidos convocados en la escena escolar. Sin embargo, en el Proyecto Educativo 2011, uno de los objetivos que se plantean es “generar en el grupo familiar la necesidad de nuevos canales de comunicación, que promuevan en ellos una participación



Sala de Padres. Tejiendo esperas...
Lugar de encuentro... de producciones
colectivas.

³⁰³ Revisado el diagnóstico fonaudiológico, se determinó que tenía un tapón de cera y por ello, a veces oía y otras no, dependiendo de cómo ello evolucionase. Evidentemente, era una traba más en el proceso del niño por aprehender el lenguaje.

activa en el ámbito inmediato de influencia” (PE-2011, pág. 14). A partir de una meta similar propuesta el año anterior, nace la idea de los Talleres de Padres. Para entender cómo surge la idea, tomamos el Proyecto Educativo 2011 que dice:

68: 

Una escena cotidiana dentro de la institución...padres sentados esperando, pacientes, en tanto sus hijos realizan la actividad pedagógica, una hora y media. Este es su tema de preocupación, a veces se miran entre sí, algunos comparten una charla informal, otros tan solo duermen... pero las miradas puesta en el niño que se encuentra a pocos pasos de ellos

Este es un punto de partida que nos interroga. ¿Es posible pensar un escenario donde estos adultos puedan direccionar la mirada hacia otra lugar, hacia sus propias inquietudes, pesares, dudas, proyectos. Angustias o temores? Un escenario que permita “entrar” y “salir” de diferentes espacios, construyendo un “borde” y así otra subjetividad que ponga distancia y establezca otro orden.

[...]

De la escucha espontánea de los diálogos de estos padres durante la espera rutinaria, del reclamo tímido de algún integrante que evoca alguna experiencia pasada, y de la mirada inquieta de los docentes de la institución es que surge el propósito de generar un espacio de reflexión conjunta, de participación activa, de canalización de ansiedades y emociones. De creación de redes y de construcción de subjetividades.

Proyecto Escolar CENTES N°1 - 2011, pág. 46.

Si hasta ahora rescatábamos en los distintos apartados la escuela como un espacio donde pueden ofrecerse unos ordenamientos, unos-otros en relación a aquellos propuestos en la institución familiar (no sólo en el caso de estos niños, sino en general), podemos apreciar cómo las intervenciones que se realizan a partir de los talleres de padres, persiguen, en definitiva, el mismo objetivo: donar sentido a partir de otro orden, de otros significantes que puedan colarse por las grietas del discurso. Una maestra nos hablaba de ello en relación al taller del turno tarde, donde los padres habían decidido ‘tejer’ como actividad central para organizar la convocatoria. Según sus palabras:

69: 

Eli: Se hace un taller de padres porque están aprendiendo a tejer... la idea es que puedan ir haciendo trama... La idea es propiciar que circule la palabra... una palabra con otros significantes... otras palabras.

Fragmento #6 de la entrevista a CAROLINA REINA y
ELISABET NAHAMANOVICI (Maestras de Inicial - T^T),
realizada el 6 de Septiembre de 2011.

Podríamos decir que de alguna forma, aquello que guía el hecho educativo y organiza la práctica en la escuela, ya sea con los alumnos o con los padres es el mismo: donar significantes y, en determinados casos, remover algo de lo establecido para abrir grietas que puedan lanzar la subjetividad de cada uno hacia nuevos espacios de encuentro con los otros. Es una forma de promover el establecimiento de un lazo con lo común compartido. En definitiva, una forma de hacer de los padres, sujetos de la educación, tal como señalan las maestras en la siguiente viñeta:

70: 

Este espacio lo pensamos para propiciar el encuentro con los otros a través de una tarea que posibilite armar una red vincular.

Para que puedan apropiarse del tiempo que esperan a sus hijos de una manera placentera convirtiéndose en protagonistas, promoviendo la participación activa para reflexionar, pensar y lograr un producto grupal...

VALERIA GERETTO Y ELSA PINTOW.
Sala de Padres. Tejiendo esperas.
En Relatos...(2011), pág. 54.

Esta participación activa de la que hablan las maestras nos apunta la última pregunta del trabajo de campo. Hemos reiterado en distintos apartados el ofrecimiento que hace la escuela como 'dadora' de significantes sociales. Sin embargo, a partir de estas últimas palabras, podríamos abordar la institución de este espacio en particular y de lo escolar en general como un lugar que propicia la aprehensión de los significantes para que cada uno pueda conformarse como sujeto de un común-compartido y poder,

de alguna forma, aparecer en el espacio público investido con aquellas construcciones sociales que nos configuran seres humanos. Todas las escuelas, y el CENTES es una de ellas, son espacios producidos por todos quienes habitan su trama y sus bordes. Los padres, el entorno, etc. también son parte de ella. Cabría preguntarse si todos, cada uno desde su lugar, estamos atento a ello.

CUARTA PARTE

Conclusiones y Nuevas Elaboraciones



IX. Concluir no es terminar

La razón siempre ha existido, pero no siempre en una forma razonable.

KARL MARX,
Tercera Carta a Arnold Ruge.

Para darle sentido a esta parte del trabajo, tomaremos dos acepciones que nos ayudarán a guiar nuestra construcción. Por un lado, queremos rescatar la raíz etimológica de la palabra “concluir”: en principio deriva del latín y está formada por el prefijo *con-* (lo que concita la *convergencia*) y por otro, el verbo *claudo*, *claudere*, *clausi*, etc., entre cuyos significados está la idea de *cerrar*, *interceptar*. Asimismo, este verbo proviene de una raíz indoeuropea **kleu-* que remite a *gancho*, *clavija*. En este sentido, pretendemos que este apartado pueda ‘ponerle un gancho’ a todo lo que se ha desarrollado hasta aquí pero que no opere simplemente como cierre sino, más bien, pueda convertirse en *llave* para abrir otros discursos que nos permitan pensar y construir ‘nuestra’ realidad desde una posición activa, ‘casi’ reaccionaria respecto a lo establecido. Es decir, convocamos la misma actitud para continuar con la que hemos abordado el trabajo de campo: desde la honestidad en tanto una afición que nos configura como personas (o sea, sujetos de la díada psique-sociedad) y nos inscribe en un determinado posicionamiento dentro de los discursos que articulan las dinámicas que conjugan las tensiones del poder.

Empero, por otro lado, en toda la segunda parte de esta tesis, además de explicitar la epistemología desde la que nos concebimos/construimos como un sujeto investigador, es decir, sujeto que apuntala su quehacer en tanto participación activa/pasiva dentro del contexto investigado desde la implicación, también hemos señalado las formas en que pretendemos ‘conocer’ el vínculo educativo. En este sentido, nos hemos planteado ponerle palabras, hacer inteligible los efectos del lazo social en la estructuración del sujeto que, en tanto perdido entre las obviedades de la rutinaria monotonía escolar, había permanecido, muchas veces, fuera de la discusión académica. Por ello, destinamos este acápite a escribir las conclusiones ‘hasta aquí’

derivadas del ejercicio de racionalizar, luego de haber tratado, trabajado nuestra inquietud, nuestras preguntas³⁰⁴.

En definitiva, en este apartado iremos retomando las treinta cuestiones planteadas en el trabajo de campo y nos permitiremos construir argumentaciones que nos habiliten a poner en palabras aquello que hemos ‘conocido’ en esta experiencia y que hasta aquí se ha desarrollado. Dichas elucidaciones no pueden concebirse como una teorización aséptica e inocua sino que configuran saberes encarnados en quien escribe, es decir, de alguna manera, todos los autores citados hasta ahora están en estas reflexiones que se conforman como conocimientos singulares a partir del ensamblaje particular al que hemos llegado luego de atravesar todo el proceso de investigación. Así pues, puede entenderse por qué, en tanto sujeto investigador, quien escribe sólo puede apelar a exponer(se) en este texto a partir de su implicación; es decir, de un posicionamiento en el entramado que diseñan discursos como el educativo, el psicoanalítico y el político, los cuales pretendemos abrir a debate.

Es por todo ello que nos planteamos concluir este escrito, pero no terminarlo, sino compartirlo para comenzar, retomar, discutir, negar, afirmar o renegar los caminos transitados en nuestra pretensión de significar todo aquello que se dirime entre lo obvio, lo invisible y lo cotidiano, entre las grietas del discurso y aquello que lo desborda, entre la particularidad de lo compartido y lo común de la particularidad.

³⁰⁴ Trabajo que se encuadra en algunos de los sentidos que el Diccionario de María Moliner (online) rescata para el vocablo “concluir”. (Ver http://www.diclib.com/conclusi%C3%B3n/show/en/moliner/C/11236/7800/120/0/20427#.U19c9YF_uul#ixzz30GD8hAbe)

X. Promoviendo nuevos dispositivos para que la escuela vuelva a pensar(se)

Me inclino a creer que la cualidad clave que se necesita en una escuela, si ha de producirse un desarrollo, es la capacidad de reflexión. Es decir: una capacidad para revisar con sentido crítico y de un modo reflexivo los propios procesos y las propias prácticas.

LAURENCE STENHOUSE,
Investigación y Desarrollo del Currículum

Un lector inquieto o impaciente podría ‘caer’ en este apartado y toparse con un título que, en principio, puede resultar rechinante en tanto convoca la idea de ‘promover algo’ dentro de un apartado de conclusiones de una tesis. Evidentemente, teniendo en cuenta la construcción de todo el escrito, podríamos decir que nuestro planteo es lógico y, consecuentemente, supone encontrarse en la zona más externa de esa espiral de trabajo que planteamos en la introducción. Es decir, entraña la re-unión de los sentidos conformados en todo el desarrollo en un movimiento envolvente pero a la vez abierto a nuevos significantes. En definitiva, podríamos señalar que responde a la disposición del discurso que hemos construido durante toda esta investigación, partiendo de tres categorías (educación, institución, sujeto/palabra) y a cómo, en cada párrafo, nos hemos permitido ‘ponerlas en juego’, dotarlas de ‘un sentido determinado’, a fin de convocar esos otros significados que subyacen escondidos debajo de la aplastante carga que las articulaciones hegemónicas han realizado de estos vocablos. Entonces, ¿qué pretendemos *pro-mover* desde estas líneas?

La respuesta a ello es *pro-mover* nuevos dispositivos para que la escuela pueda pensar(se). Ello se sostiene con la intención de habilitar este espacio como un lugar de reflexión sobre los discursos que conforman la educación, *agitando* los sentidos que hoy justifican las prácticas. Una de las razones por las que esta tesis se inscribe en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València, es el hecho de compartir lo que nos propusiera DÍAZ-BARRIGA en una conferencia a la que

asistimos durante nuestra estancia en Argentina en el 2011³⁰⁵. Sus palabras nos convocaron a abandonar ese empecinado foco de atención y trabajo de esta disciplina para centrar y tratar de definir cuál es una práctica más o menos innovadora. En cambio, él nos propuso, por un lado, volcarnos a pensar los discursos que sostienen a cada una de aquellas experiencias que se ‘descubren’ y se presentan en la ‘nueva sociedad de la información’ y por otro, hacer de la didáctica un punto de articulación multidisciplinar desde donde el docente pueda componer los sentidos de su labor. Justamente en ello se ha centrado este estudio, lo que justifica, entre otras razones, la adscripción al departamento mencionado³⁰⁶.

Finalmente, cabe mencionar que la posibilidad misma de sacudir significados y aportar significantes para la construcción de nuevos dispositivos sólo puede entenderse a partir de concebir la escuela como una institución que, como hemos expuesto en diferentes apartados, se organiza sobre una paradoja que sostiene el mismo encargo de la educación, es decir, se enmarca en relación a un nudo con lo imposible. Ello no implica que el lazo debe correr la misma suerte ya que es justamente la tensión de las urdimbres más o menos rígidas, más o menos enredadas, más o menos compactas, las que producen sujetos instituyentes sobre una trama instituida. Sin embargo, no debemos olvidar que sus espacios, sus grietas no sólo dan cuenta de lo im-pre-visto, sino también de lo que desborda el texto y de la irracionalidad misma que lo atraviesa en tanto se configura como un ‘entramado’ de relaciones humanas. Por ello, desde estas líneas, bregamos por esa visión panorámica que nos permita mirar, pensar, significar el hecho educativo en su conjunto, escapando a la perspectiva cerrada que suele “atender” a tal o cual niño diagnosticado, a tal o cual dificultad de aprendizaje, a tal o cual problema de un sujeto, sea éste alumno o maestro. Escapando de las recetas ‘para todos’, de los manuales para abordar todas las situaciones, de los dispositivos iguales de mediación, emprendemos un último capítulo de composiciones

³⁰⁵ Se trató de una ponencia en el Congreso “Pensar la Universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas” (Paraná, Entre Ríos, Argentina. Agosto, 2011) cuya discusión pudo, por circunstancia particulares, extenderse más allá del ámbito la conferencia.

³⁰⁶ Por todo ello puede entenderse también por qué hemos reiterado en distintas oportunidades que esta tesis no se inscribe como propia de una “Educación Especial” sino de un ‘mirada específica sobre lo educativo’.

singulares dado que, cuando desde este estudio hemos convocado lo que se encuentra más allá del borde de la institución, fue y es en una clara búsqueda de lo que hoy, en este momento histórico social, constituye el marco de referencia de lo escolar, siempre desde la mirada de quien escribe.

Partiendo entonces de estas premisas, nos proponemos recapitular algunas de las preguntas planteadas en el trabajo de campo y reflexionar a partir de cuatro ejes que conforman, entre otros, la escuela hoy: los discursos, los marcos regulatorios, los actores y las prácticas posibles. Volcarnos sobre estas categorías nos descentra, necesariamente del niño, para poder pensar y construir sentidos sobre los efectos que todas estas relaciones producen sobre las infancias en tanto construcciones sociales y sobre todos y cada uno de los sujetos que produce la escuela.

1. Nuevos significantes para viejos discursos

El lenguaje es, como ya hemos visto, un caso de esta referencia conjunta de nuestra propia acción y la de otro a una situación común. De aquí su significación insustituible como un medio de dirección social.

JOHN DEWEY,
Educación y Democracia.

Haber abordado nuestro trabajo de campo desde una escuela en Argentina, estructurada y sostenida alrededor del discurso psicoanalista nos impele a plantearnos, en primer lugar, sobre la relación y la lectura posible que pudiera hacerse desde España. Antes de comenzar este apartado es preciso remarcar que en ningún momento se pretende sugerir desde esta tesis que 'deba' instaurarse una pedagogía psicoanalítica (si ello existiera) como propuesta y/o 'solución' en el ámbito de las prácticas educativa en este lugar de la orbe. En ese sentido, no buscamos fórmulas 'mágicas' sino claves para pensar la Educación hoy, aquí y ahora, en esta coyuntura, en este contexto histórico social y siendo conscientes que dicha disciplina ha tenido

distintos desarrollos y ha atravesado la academia de manera diferente en cada país³⁰⁷.

A partir de ello podemos volver sobre el planteo de la pág. 216, en el que nos cuestionábamos si todos y cada uno de los docentes realizan una adscripción consciente, razonada al discurso que sostiene sus prácticas. No nos preguntábamos sobre tal o cual discurso sino por la necesidad de abordarlo desde uno. Entendiendo que la educación es un acto político, requiere, inevitablemente, un posicionamiento. Es decir, una elección sobre 'desde dónde se habla', 'qué se dice' y 'hacia dónde apunta la labor cotidiana dentro de la escuela'³⁰⁸. De ello, por ejemplo, daban cuenta las maestras en la viñeta # 9 (pág. 212) cuando describían la inscripción de su lucha en las disputas por instaurar determinados planteamientos frente a las propuestas de un discurso hegemónico que ofrece 'soluciones fáciles' en una dirección que homogeniza la alteridad en vez de instaurar la igualdad de derechos de todos y cada uno de los sujetos de sostener una singularidad que posibilite un atravesamiento de lo común. A partir de ello emerge la necesidad de que se habiliten los dispositivos necesarios para hacer consciente esta elección y que pueda ser soportada por una dirección que, desde los equipos de coordinación, 'conduzcan' un proyecto elegido democráticamente y no suscripto tácitamente, por inercia. Este posicionamiento que (re)clamamos no compete a determinados maestros y podríamos decir que tampoco es exclusivo de este o aquel

³⁰⁷ Aún sosteniendo que el psicoanálisis es un atalaya propicio para abordar lo escolar, para leer desde sus significantes muchas de dinámicas que organizan la escuela, entendemos que sólo los agentes de cada establecimiento, es decir, aquellos que dinamizan las prácticas, son (somos) las personas habilitadas para la 'producción' de los significantes que dan sentido a las prácticas locales en cada contexto socio-histórico. En ningún caso tendría sentido una proposición que intentara 'exportar' el modelo de una escuela que nos ha ayudado a pensar la labor escolar ya que, por ejemplo, allí mismo, en Buenos Aires, los dos CENTES organizan sus dinámicas en forma distintas. Es decir, aún cuando ambos sostienen la necesidad de generar dispositivos que habiliten la circulación de la palabra, los mismos se organizan en forma distinta aún participando ambos de significantes psicoanalíticos. En el caso de la Escuela de Recuperación que también hemos citado en el trabajo de campo (pág. 282), ocurre lo mismo: los espacios de supervisión se organizan en forma totalmente diferente. Por último, volviendo al mismo CENTES Nº1, si pensamos en los Talleres de Padres, tal como propone el PE-2011, cada año se plantean nuevas actividades, horarios, etc. pero siempre mantienen su meta: tejer unos-otros sentidos a partir de poner a circular la palabra de quienes participan.

³⁰⁸ Por citar un ejemplo más centrado en la práctica cotidiana y remitiéndonos a aquello que le ocurre a toda maestra, podemos pensar cómo ella hace una elección que, en tanto activa, consiste en enseñar aquello que considera 'necesario' y se encuentra entre las cosas que podrían catalogarse dentro de 'lo mejor' que puede donar a las generaciones venideras. Nadie trabaja un año lectivo tratando de producir sujetos de significantes que 'no sirven para nada'. Ello se enmarca dentro de la opción ética que todo acto educativo encierra.

claustro docente. Se trata de entender que la educación, en este sentido, requiere una implicación³⁰⁹ de todos y cada uno de los sujetos de la comunidad educativa, es decir, incluye a padres y autoridades locales, entre otros. Ello impondrá prácticas que, por un lado, encarnen un compromiso de todas las personas involucradas y, por otro, que asuman que se hayan situadas en la tensión que dinamizan los polos discursivos, en tanto materializaciones de determinadas relaciones de poder.

Tomar nuestra propuesta y pensar la escuela desde estos vínculos, es decir, arbitrando estas tensiones supone, tal como nos planteábamos en la pág. 291, que el claustro cuenta con dispositivos que permiten que se orienten, se sostengan y se habiliten determinadas prácticas. En principio, ello pudiera parecer sencillo. Sin embargo, tal como pasa con el currículum 'oficial', su implementación y su puesta en marcha requiere la consideración de multiplicidad de variables que no siempre son tenidas en cuenta. Ello sin contar lo imprevisible, lo no dis-puesto, la emergencia de lo que irrumpe. En la viñeta # 58 (pág. 284), la directora mencionaba que ella 'no generó el espacio de supervisión pero que lo sostenía'. En este caso, el cuerpo de coordinación ejerce una férrea defensa de determinados dispositivos que habilitan la posibilidad de poner en circulación los significantes que hacen al discurso que construyen. Esto implica una determinada organización del centro, unos tiempos, unos espacios. Pero también convoca una (micro)política, tal como rescatábamos en la pág. 273 a través de la viñeta # 50. La importancia de rescatar ello desde estas líneas no está en qué medidas se toman o pueden tomarse para así 'copiarlas'. Lo vital es entender que toda práctica está sustentada en un determinado discurso que le da sentido y ello debe asumirse desde una implicación de todos y cada uno de los participantes de la comunidad educativa. Para conseguirlo, el cuerpo de coordinación ha de apoderarse (en su doble vertiente) de aquellas posiciones que habilitan el diseño de una u otra organización propiciando los dispositivos necesarios para que los sentidos que arman el discurso circulen en los distintos espacios de lo escolar. Se puede ser un sujeto activo o pasivo, pero no se puede permanecer al margen de los discursos que estructuran la educación. O son nuestra elección o derivan de los dispositivos hegemónicos que

³⁰⁹ Rescatando para 'implicación', el mismo sentido desde el que hemos construido esta tesis.

eligen por nosotros. O nos configuramos como sujetos de aquello que nos atraviesa o como objeto de aquello que nos habla.

Y esta elección está necesariamente vinculada a las metas que orientan nuestro quehacer en la escuela que, tal como veremos a continuación, se inscriben en un marco regulatorio determinado pero no necesariamente concluyente.

2. Nuevas metas dentro de viejos marcos regulatorios

No habrá transformación social radical, nueva sociedad, sociedad autónoma, más que por y en una nueva conciencia histórica, que a la vez implique una restauración del valor de la tradición y otra actitud frente a ella, otra articulación entre ésta y las tareas del presente-porvenir”.

CORNELIUS CASTORIADIS,
Transformación Social y Creación Cultural

En el primer punto del trabajo de campo (al presentar el CENTES N°1) nos preguntábamos por los sentidos que orientaban las prácticas de esta escuela ya que, en el Proyecto Educativo (PE-2011) se convoca a construir una escuela capaz de dejar huellas simbólicas (ver pág. 205 de este trabajo). Asimismo, hemos leído y escuchado a los mismos docentes reivindicando permanentemente su labor orientada a conmovir la dimensión de la subjetividad como una forma de producir sujetos de la educación, sujetos de una trama escolar. La cuestión que se puso en relieve en ese primer apartado fue pensar si ello no es (o debiera ser) lo que orienta toda práctica educativa. En principio, al igual que la ‘calidad’, entendemos que sí: nadie plantearía que la educación no pretende, por definición, que se conformen ‘educandos’ a partir de prácticas de ‘calidad’ apuntaladas en la ‘excelencia’ de un sistema.

Sin embargo, aquello que parece una verdad de Perogrullo merece unos momentos de reflexión. ¿Estamos todos entendiendo ‘lo mismo’? ¿Compartimos todos ‘los sentidos’ que se deslizan en frases como esas? Tal como hemos expresado, este trabajo pretende detenerse a pensar algunas obviedades, algunos elementos que la

rutina de la práctica asume como naturales. Volvamos entonces sobre ello.

Tal como puntualizábamos en el cuerpo teórico, la intención de la *paideia* consiste en la posibilidad de articular prácticas tendientes a la producción de sujetos capaces de tomar la palabra en el espacio público, es decir, habilitar al sujeto en tanto autónomo, como instituyente de una sociedad y un marco social instituido³¹⁰.

Empero pareciera que, a veces, la escuela perdiera de vista dicha meta y se reorientara a la producción de sujetos/objetos del mercado, como si sociedad y mercado fueran categorías equivalentes. En este texto hemos profundizado sobre los sentidos de la Educación, en especial, aquella que se instaura a partir de la Modernidad³¹¹ y que, orientada por la búsqueda de un sujeto ideal/ideal de sujeto, propone los pilares de la educación post-revolución francesa: formar al trabajador, instruir al ciudadano y educar al hombre. Empero, también hemos dado cuenta de aquellos procesos sociales que, atravesando un primer modelo capitalista, una Revolución Industrial, un taylorismo, fordismo y postfordismo, entre otras etapas, nos instalan hoy en un sistema neoliberal atado a un perverso capitalismo financiero. Dichas articulaciones promueven ‘unos’ sujetos pasibles de inscripción en determinados marcos regulatorios, legalidades. De esta forma, lo escolar viró, mayormente y en forma solapada, sobre los significantes que apuntan a ‘formar al trabajador’ más que ‘educar al ciudadano’ a través de movimientos sobre determinados significados que rescató el discurso hegemónico. Estos últimos, no son sólo la plasmación de acertadas políticas orientadas por unos ideales sino que suponen la expansión de los mismos y de aquellos valores que, de manera invisible, comienzan a convertirse en la ‘natural manera de pensar’ de una sociedad, en aquello que reclama el ‘sentido común’. En definitiva, asistimos permanentemente a un bombardeo de ‘sentidos’ y, por ello, debemos ser conscientes que se trata de una articulación ideológica del discurso hegemónico que pretende ‘naturalizar’ ideas, conductas, etc.

³¹⁰ Dentro del presente año lectivo, se presentará una tesis doctoral que profundiza sobre esta proposición y que pertenece al estudio realizado por ISABEL MAGALLÓ ALBERT. La misma se haya inscrita en el mismo área que la presente y ha sido dirigida por BELTRÁN LLAVADOR y SAN MARTÍN ALONSO.

³¹¹ Ver, principalmente, el apartado “Sujetos a/de la niñez” (págs. 74 y ss.), aunque estos conceptos atraviesan todo el escrito.

con la finalidad de evitar que abordemos y cuestionemos aquello que nos piensa.

Teniendo en cuenta todo lo trabajado y retomando la cuestión de la producción del sujeto (o sea, de aquel que ‘persiguen’ las maestras de este centro), estamos en posición de afirmar que, evidentemente, los sentidos que subyacen a la idea de apostar por sujeto articulando prácticas de calidad, lo cual encumbraría el sistema educativo que ellas conforman, no se sustenta desde los sentidos y en los términos que promociona ese discurso globalizado a través de organismos como la OCDE. Por ende, las prácticas en las que se consolidan los significantes en juego son diferentes, casi opuestas. Mientras en una escuela guiada por las metas de la *paideia* se rescata la igualdad en los derechos a poner en juego la particularidad de cada sujeto, habilitando para ello sistemas de distribución de recursos más equitativos a través de la producción de dispositivos específicos, en otras, se masifican clases aún cuando hay niños que no pueden sostener la escolaridad en esos términos. Mientras en escuelas como el CENTES Nº 1 (por citar un ejemplo) se trabaja en duplas pedagógicas en función de un armado singular para abordar las particularidades de estos niños, en otro lugares³¹² asistimos a modificaciones de las leyes de Educación que pretenden/instauran un aumento de la ratio por maestro/profesor y una lógica inclusiva que liga la particularidad de cada uno a un exitoso rendimiento en pruebas homogeneizantes que predicen la excelencia de un sistema cuya grandeza radica en el montaje de subjetividades lábiles, flexibles, pasibles de utilización en el afianzamiento de los destinos del mercado. Todo ello se acompaña, como puede verse, leerse y vivirse en la cotidianidad de lo escolar, de un progresivo proceso de desinstitucionalización de aquellos espacios que definimos, desde estas líneas, como fundamentales para la producción de sujetos: la familia y la escuela. Es menester, antes de proseguir, hacer una puntualización: entendemos que ambas instituciones son construcciones sociales que responden a la configuración de ‘nuestros tiempos’. Reclamamos nuestra atención sobre ellas, no desde una añoranza melancólica de ‘aquellos viejos ordenamientos’ sino desde la convicción de que ambas configuran lugares simbólicos donde la pulsión puede encontrar representaciones que supongan sujeciones a lo común-compartido.

³¹² España puede ser citado simplemente como un ejemplo más.

En este sentido, es hora de plantearnos procesos de (re)institucionalización que apunten a la producción de nuevas formas de subjetivación a través de institucionalidades democráticas que puedan articular la diada psique-sociedad en este contexto histórico-social. Entendemos que ello hoy es prioritario si rescatamos la función socializadora de ambas instituciones para la configuración del sujeto moderno³¹³.

Por todo ello y volviendo sobre los sentidos de la educación, cuando en la pág. 247 nos cuestionábamos por la ‘necesidad’ de detallar las prioridades de la escuela en un documento como el Proyecto Educativo y participábamos de dispositivos que ponían en relieve lo que allí se suscribía, es decir, asistíamos a reuniones de supervisión, de coordinación, talleres de padres, etc., comprendimos lo imperioso e ineludible de esta construcción entre los mismos docentes. Se trata de mantener a todo el claustro atento a las líneas de acción que se plantean, dotando de sentidos las prácticas que se articulan en una organización que se instituye como un proceso vivo. Ellos buscan, permanentemente, estar vigilantes para que no se filtren significantes que pudieran deslizar otros sentidos tendientes a instaurar rutinas orientadas al adiestramiento del niño en lugar de la producción del sujeto. Saben, como ellas mismas advierten en la viñeta # 9 (pág. 212) que se enfrentan, en una cruzada ideológica, a un discurso hegemónico que desliza sus significados (definidos, fijos, inmóviles) por todos los aparatos ideológicos a sus disposición, haciendo que, inclusive los mismos padres, cuestionen sus prácticas a partir de la lógica del resultado³¹⁴. Pero estos planteamientos no debieran, a nuestro entender, reducirse al espacio de una escuela ‘tan singular’. El trabajo que allí se realiza tiene por misión el armado de un discurso donde los significantes son tramados, trabajados. Dicha labor pertenece (o debiera pertenecer) a la cotidianidad de todas las escuelas, ubicándose específicamente como

³¹³ Los sentidos desde donde esta frase puede leerse están ampliamente expuestos en los apartados “Sujetos sujetos” (págs. 57 y ss.) y “Sujetos, Subjetividad y Lazo” (págs. 130 y ss.).

³¹⁴ Coincidiendo con las observaciones durante la estancia y la lectura de algunas políticas municipales, la directora GLADYS ONETTO comentaba en la entrevista que existen agrupaciones que despliegan políticas tendientes a la obtención de ‘Certificados de Incapacidad’ de los niños por medio de los cuales se gestionan subsidios y otros beneficios sociales. Ello se inscribe en lógicas de políticas cortoplacistas que no tienen en cuenta los efectos que tienen para esos niños la ‘inscripción social’ como sujetos de una discapacidad.

labor ineludible del claustro docente, en tanto la producción y los efectos de dicha práctica atraviesa la articulación que se hace del discurso en cada establecimiento. Es decir, desde estas líneas se intenta remarcar esa labor artesana, comprometida, razonada, argumentada cuyo objetivo consiste en la reconstrucción de los significados que inscriben el discurso que sostiene las prácticas de todas y cada una de las escuelas. En este sentido, aún estando seguros que muchos centros deben realizar trabajos que organizan estas dinámicas a través de diversos dispositivos, consideramos necesario remarcar la imperiosa necesidad de que se sostenga una elección política que posibilite construcciones tendientes a la consecución de las metas propias de una Educación Moderna, si por ello entendemos la implementación de una labor guiada por un ideal que apunte a encontrar en la diferencia y la particularidad de todos y cada uno de nosotros la posibilidad de ‘armar’ una subjetividad y una alteridad propia de todo ser humano³¹⁵. Se trata de homogenizar las metas (y no a los sujetos) que hoy orientan a la institución de lo escolar y diversificar los dispositivos en función de cada contexto social.

A partir de lo expuesto, cobra sentido nuestro planteo de la pág. 252 donde nos preguntábamos sobre los alcances del currículum como posibilidad para articular el ‘deber’ de la escuela. En el trabajo de campo, participábamos de adaptaciones que, en el caso de estos niños, requerían un ajuste de todos los parámetros, es decir, se



Sala de Infantil en plena tarea, haciendo uso de innovaciones tangibles más que táctiles.

configuraban técnicas, medios, prácticas para cada niño, para cada familia, como producto de una construcción cuya revisión es permanente. Aún así, todo el claustro docente reivindicaba la construcción de un semblante escolar en contraposición con lo que pudiera configurarse como ‘encuadre clínico/terapéutico’ ya que existen otras instituciones que reciben ese encargo. Haciendo de ello un punto de partida,

³¹⁵ Aún cuando podemos o no coincidir con los significantes que circulan en el CENTES N°1, la investigación nos ha planteado la exigencia de una implicación activa en la configuración del discurso para evitar que el discurso ‘nos hable’.

había dos elementos ‘iguales’ en todas las programaciones y en los distintos trabajos de cada una de las maestras: por un lado, se apuntaba permanentemente a donar significantes que pudieran hacer del niño un sujeto de un lenguaje común-compartido y, por otro, en todos los casos, se tenía en cuenta que dicha propuesta se erigía desde la incertidumbre que conlleva entender que es el sujeto quien ha de consentir liarse con las representaciones que se ofertan. Consecuentemente, podía palpase un clima de innovación permanente a pesar de una estricta (y rigurosa) ligazón respecto al discurso que sostenían³¹⁶. En este sentido, cabría pensar que la ‘renovada’ tecnología de esta escuela es la invención de los dispositivos que articulan el discurso y que permiten un abordaje singular para aquello que sacude el reclamo de lo ‘normal’, de lo ‘común’. Hablamos de una innovación que emerge de una legalidad, en Argentina, muy parecida a la que encontramos en España y que, por otro lado, es capaz de ponerse ‘en cuestión’ cuando se plantean episodios como el citado en la viñeta # 46 (pág. 266) que conmueven a las maestras. En este sentido, podemos entender y rescatar la necesidad de ‘inventar’ dispositivos para sostener estas prácticas.

Por otro lado, es menester rescatar una concepción del currículum como oportunidad para estructurar el trabajo docente dado que cada maestro asume la responsabilidad de donar significantes sociales a partir de un recorte simbólico que cada sociedad se da a sí misma. Planteado en estos términos, las adaptaciones programáticas en esta escuela y en cualquier otra, no son más que articulaciones que intentan facilitar la estructuración de un lazo que permita aunar ‘algo’ de lo particular con ‘algo’ de lo común³¹⁷. Conforme a ello, a nuestro entender, carecen de ‘sentido’ los manuales o materiales que ‘organizan’ intervenciones para ‘todos los niños autistas de sala de 5 años’ o los que se imprimen para ‘todos los niños con dislexia de segundo de la ESO’, por citar algunos ejemplos. Una adaptación curricular igual para todos, no es una acomodación sino una igualación en el etiquetado de las limitantes de unos determinados niños, una homogenización de las diferencia, una cosificación del niño, ya sea ‘normal’ o ‘diferente’. En nuestro quehacer cotidiano en el ámbito de la

³¹⁶ Una tensión por demás interesante.

³¹⁷ Un ‘algo’ que es necesariamente un ‘no-todo’.

educación debemos ‘innovar’ cuestionando los fines de la tarea y realizar adaptaciones en función de la tensión que se juega entre lo común compartido y lo particular de cada subjetividad, propiciando la emergencia de materiales, técnicas, significantes que puedan hacer lazo entre el niño y el maestro para posibilitar que allí se lícen significaciones compartidas.

Por todo ello, en la pág. 279 nos preguntábamos si estamos todos, maestros, directivos, académicos de la educación, lo suficientemente alertas como para comprender la importancia que tiene la oferta cultural en el proceso de socialización, o sea, la pro-puesta de representaciones compartidas. Cuando vemos desenvolverse en el aula a un niño definido como autista estamos, en general, ante la misma situación de aquel que se ‘niega’ a aprender³¹⁸. No nos hallamos ante una situación que denuncia una falta sino justamente lo contrario: un exceso, exceso de pulsión, exceso de goce, exceso de particularidad. Contrariamente a lo que podría pensarse, no se trata de un vacío o de una carencia. Retomando los planteamientos teóricos y repasando las viñetas, vemos que en el caso de estos niños hay una extrema particularidad que se niega a entrar en juego con lo común. No hay déficit de palabras sino exceso de lenguaje unario, de sí o del Otro. La palabra supone un ordenamiento, un recorte, una sesión, algo com-partido. Participar del lenguaje en primera instancia y luego del discurso, permite al niño no quedar pegado al Otro, alienado. La oferta de representaciones compartidas en un marco de seguridad, en con-vivencia con los otros, posibilita un lugar donde lo simbólico ‘nos líc’, nos sujete, nos ligue en un determinado tiempo. Buscar los modos de hallar aquellos vacíos que operen de atracción para que algo de lo simbólico pueda circular, pueda tejerse, conforma la labor responsable de cada maestra a través de su implicación en la producción de sujetos que puedan, luego, instituir sociedad.

A partir de ello, emerge la pregunta sobre cómo ha de llevarse a cabo una labor docente orientada por estas metas, especialmente en una sociedad cuyas prácticas escolares están bañadas por el discurso de la eficiencia. Se trata de invertir, tal vez la mirada pedagógica y pensar en propiciar espacios, vacíos donde las representaciones

³¹⁸ En estos casos, los manuales suelen ser más detallistas a la hora de etiquetar la patología.

puedan entrar en juego y no taponar con ellas la emergencia de la pulsión. Tal como veremos a continuación, la pregunta es el principal dispositivo para alcanzarlo de forma tal que se habilite el rodeo de la conquista de los objetos compartidos que promueve el deseo singular. Hacia esa meta se orienta la labor de toda maestra dispuesta a producir 'sujetos sujetos' de un determinado tejido social.

3. Nuevas referencias para hacer agentes de viejos actores

...Capacidad de señalar a un alumno que está perdido, sin chafarlo, capacidad de escuchar y comprender a todo el mundo, de responder a las objeciones levantadas, de reconocer que son pertinentes y no llaman a contra-objeciones, de encontrar la buena réplica antes que el buen castigo cuando un alumno busca parasitar las argumentaciones de unos y otros, etc. Tantas capacidades incluidas en lo que se podría llamar el arte de la palabra interhumana. Palabra relativa a la situación de comunicación de la que emana. El profesor tiene menos necesidad de conocimientos que de brillar en este arte por la velocidad de ejecución y la agilidad de su lengua. El profesor se distingue menos por un verbo vertical y dominante que por un verbo horizontal y plástico.

FRANÇOIS BÉGAUDEAU,
Lo que he aprendido en la escuela.

Tal como ocurre en toda la tesis, ningún apartado puede abordarse 'en solitario'. Los desarrollos, aún en este momento de máxima apertura de nuestra exposición espiralada, no dejan de conectarse, enlazarse los unos con los otros. Desde esta líneas se apunta a promover 'nuevos dispositivos escolares' retomando los sentidos que AGAMBEN (2007) y DELEUZE (2007) dieron al planteo de FOUCAULT en 1983³¹⁹. Por lo tanto, si hasta ahora hemos hablado del discurso y de los marcos regulatorios como posibilitadores, es menester detenernos unas líneas para pensar en quienes, en tanto sujetos adultos de dichos dispositivos, son responsables de promoverlos y sostenerlos.

Aún teniendo en cuenta que ninguno de nuestros objetivos apunta directamente a realizar un estudio del/sobre el profesorado, es menester pensar sobre aquellos que articulan el lazo social, aquellos constructores de nuevas formas de subjetividad,

³¹⁹ Ver apartado teórico, punto IV.3.iii "La escuela como dispositivo", págs. 119 y ss.

aquellos que reciben el encargo de la producción de sujetos de una sociedad determinada. Son los maestros quienes en la cotidianidad de su tarea articulan una praxis que enlaza lo particular y lo universal (en tanto común compartido) en singularidades capaces de compartir experiencias en un momento social histórico determinado.

Sabiendo que el espacio es escueto y los alcances conducentes a hacer razonable aquello que labra el docente a partir de su tarea sería susceptible de un estudio y una investigación aparte, queremos detenernos unas líneas y retomar algunas preguntas planteadas en el trabajo de campo cuando abordamos la singularidad del docente en la institución del vínculo escolar. Para ello, hemos rescatado la idea de ‘los maestros como aquellos viejos actores’ con la finalidad de pulir los sentidos que desde allí se sostienen y presentar una imagen de ellos como ‘nuevos agentes’. Así pues, aclarando los significantes que pretendemos deslizar en esta frase, pasaremos a plantearnos en el próximo apartado, unas orientaciones para articular prácticas posibles que aúnen lo aquí desarrollado, es decir, la implicación en un discurso y la con-vivencia en marcos institucionales desde una posición docente de máxima autonomía³²⁰.

En la página 228 planteábamos que los docentes articulaban su práctica a partir de la construcción de un dispositivo diferente, haciendo hincapié en ello y no en lo diferente del niño. En este sentido, reciben y trabajan con la diferencia desde una posición que se inscribe como necesaria y productora de alteridad, haciendo de ello una cuestión social, de forma tal de alejar la noción individualizante. Es decir, trabajan con la diferencia, lo que implica un abordaje muy distinto a quien enseña al diferente. La diferencia es de los sujetos (los unos y los otros), el individuo sólo puede ser diferente³²¹. Pero volviendo sobre nuestra intención de repensar la escuela, podríamos cuestionarnos por qué ello se impone *sólo* como un ‘tema’ de la sección de Especial.

³²⁰ Este concepto ha atravesado toda la tesis y ha sido desarrollado en distintos apartados. Se entiende que hablamos de la “máxima autonomía posible” ya que la misma se juega en la tensión que supone la relación heteronomía-autonomía y ninguno de dichos polos puede configurarse sin ‘algo’ del otro.

³²¹ En el espacio familiar esto puede visualizarse cuando cada hijo es ‘el menor, el mayor, el del medio’ en relación a los otros. Las diferencias son constitutivas del menor pero también del mayor (sin uno, no existe el otro). Cuando ello no se conforma los niños no son más que crías de una ‘horda’ familiar donde la diferencia opera de estigma.

Retomaremos ello al pensar la producción de subjetividades en los próximos apartados ya que, muchas veces, desde el discurso de la inclusión se termina arrasando con la particularidad y las diferencias.

Tornando entonces sobre la cuestión de los docentes y su posibilidad de instituirse desde una posición autónoma, nos preguntábamos desde dónde, desde qué significantes y por qué estos significantes eran los que eran y ‘significaban’ algo para estas maestras. Una posible respuesta a estas preguntas emerge a partir del trabajo de campo. Ahí hemos expuesto que las docentes de este centro necesitan una formación universitaria adicional (es decir, una doble titulación) para acceder a dichos cargos. Ello supone que las mismas son sujetos de discursos y prácticas propias de la academia. Por otro lado, se encuentran en permanente formación, no sólo a partir de los talleres y cátedras abiertas, sino también a partir de dispositivos de lo más variados destinados a conformar ‘grupos de estudio’, socializar los conocimientos de los cursos a los que alguna de ellas pudiera asistir, rescatar bibliografía, abordar temas puntuales, etc. Todo ello no constituye ‘una opción’ sino una responsabilidad propia del cargo. Este centro destina los jueves para dichas actividades pero no es la única escuela que entiende ello como relevante e imprescindible. La Escuela de Recuperación Nº 12 (mencionada también en el trabajo de campo) destina los viernes a unos-otros dispositivos pero bajo el mismo semblante: promover la circulación de la palabra del docente para construir prácticas desde los lineamientos de un discurso promovido y sostenido por ellas mismas. Particularmente para quien escribe, ello resultó por demás impactante en contraste con algunas propuestas vigentes de la Comunidad Valenciana³²².

³²² A modo de ejemplo podemos citar:

1. En las salas del CEE Sebastián Burgos, los grupos tienen una ratio promedio de entre 6 y 8 niños donde asisten niños con patologías muy diferente. Cada aula está sostenida por una maestra más un educador. Sin desmerecer el inmenso trabajo que realizan estos últimos en el día a día, su formación mínima para opositar a dicha plaza es Bachiller, por ende, su incorporación al trabajo junto al maestro no puede diseñarse en función de una construcción pedagógica conjunta. Por otro lado, el centro cuenta con un departamento de Orientación sostenido por tres psicólogos/pedagogos para una población de niños que ronda los 140 alumnos. Evidentemente, su posibilidad de brindar apoyo a todos los participantes de la comunidad educativa se reduce en forma significativa, no sólo por la preparación que pudieran o no tener, sino por la escasez de recursos humanos para atender a familia, maestros y niños.
2. La Consellería pretende formar a las maestras que optan a ocupar los cargos de docentes de las aulas CyL (de Comunicación y Lenguaje), mayormente, a partir de material impreso que les envía. El mismo ha sido ‘producido’ por ‘expertos’ en la ‘cuestión’, aún cuando se encuentran alejados física y

En este sentido, sabiendo que este estudio no versa sobre la capacitación y/o formación docente, no podemos dejar de convocar dicha categoría, aunque sea en forma sintética y testimonial a partir de su emergencia en la investigación. Alejándonos de los relatos sobre las miradas ‘expertas’ dentro de la escuela, las cuales podrían insertarse en un discurso tecnocrático, rescatamos la necesidad de una construcción viva de la praxis educativa a partir de sujetos capaces de leer significantes y autónomos en la producción discursiva. En este sentido, luego de extensas charlas tanto con los docentes del centro como con quienes me acompañan en la construcción de este estudio, entiendo necesaria el atravesamiento de la experiencia universitaria. Tal vez alguno pudiera cuestionar si ello es suficiente: está claro que no, pero es necesario³²³. El hecho de que hoy la academia esté también cuestionada no desmerece su importante labor en la conformación de sujetos capaces de pensar, de hacer razonable, justamente, los discursos que sostienen la práctica cotidiana a partir de ponerlos a dialogar, también, con distintos autores. Ello se impone como preciso para, desde allí, abordar la construcción conjunta de la praxis escolar en el claustro de cada establecimiento.

Por ello, cuando en la página 235 nos preguntábamos sobre una formación ‘adicional’ para estas maestras y/o cualquier docente del sistema educativo, no lo hacíamos con la intención de reclamar ‘especializaciones’ sino de plantear y abrir la discusión³²⁴ sobre la necesidad de entender que cada maestro es sujeto de un discurso y ha de ser capaz de ser instituyente de ello. Nosotros mismos, como sujetos de una universidad que nos ha conformado y ante la que hoy presentamos este trabajo, entendemos que dicho atravesamiento enriquece a quienes sostienen hoy la tarea educativa en la cotidianidad de las aulas³²⁵. Lo estimamos imprescindible (aunque no suficiente) en tanto reivindicamos de la academia su función como formadora de

simbólicamente de las prácticas que se pretenden institucionalizar.

³²³ Así como en España, se ha equiparado la carrera de Magisterio como una más dentro del ámbito universitario, en Argentina sigue estando ‘al margen’ de Facultades como la de Ciencias de la Educación.

³²⁴ Somos conscientes que se trata simplemente de una pequeña apertura como para vislumbrar algunas preguntas que podrán (o no) conformarse más adelante en un tema digno de reflexión.

³²⁵ Cabría preguntarse, a partir de las últimas reformas educativas en España, sobre los contenidos, discursos y significantes que hoy construyen la carrera de Magisterio. Obviamente, entendemos que ello merece un estudio en profundidad que excede la presente investigación y aleja nuestra mirada de nuestro objeto de estudio.

pensamiento, de discursos. De todos modos, atendiendo a la coyuntura actual y a las dinámicas que hoy se conjugan en el ámbito universitario, ante algunas voces que pudieran re-negar de los aportes de la educación universitaria hoy, nosotros nos posicionaríamos como re-instituyentes de lo que allí se conjuga (y contrarios a aquellos procesos de desintitucionalización que también pretenden envolver lo escolar). Evidentemente, estas líneas se configuran como un asterisco, una pincelada en relación a una cuestión que ‘apareció’ y devino como una materia de debate tanto entre las maestras del centro como con distintas personas aquí en España. Se trata, simplemente, de un inciso sobre la formación docente en función de los requisitos con los que se accede a los cargos en este centro y los ‘saberes’ que se les supone a estas maestras para trabajar desde allí la construcción y el sostenimiento de una determinada línea de actuación.

Por último y antes de pasar al siguiente apartado queremos realizar algunas puntualizaciones que ponen en relación al psicoanálisis y cuestiones que podrían pensarse como pertenecientes al espacio más íntimo de quien trabaja todos los días en una escuela.

Cuando abordamos los distintos lugares desde donde se construye y se sostiene el discurso en esta escuela, nos remitimos reiteradamente a dispositivos que, con otros semblantes, emergían de una articulación psicoanalítica dentro de la institución. Es decir, hablamos de ‘supervisión’ de la práctica escolar desde significantes psicoanalíticos, de duplas pedagógicas que construyen su praxis desde miradas singulares que hacen operativa una terceridad o compartíamos viñetas donde las maestras hablaban de la necesidad de ‘analizarse’ como un elemento para poder soportar aquellos emergentes de su labor que, más o menos conscientemente, atraviesan su singularidad. Por eso, en la pág. 237 nos preguntábamos si apuntalar la práctica sobre este discurso implicaba necesariamente dos elementos: que ello debiera hacerse desde una práctica exclusivamente psicoanalítica y si resultaba imprescindible para pensar su articulación que ello se realice a través de maestros ‘analizados’.

Comencemos por esto último dado que resulta preciso esclarecer para evitar cualquier confusión al respecto. En primer lugar, desde este trabajo sostenemos que

‘hacer terapia’ o ‘analizarse’ es una opción personal. En segundo término, las herramientas que ello puede aportar a la labor docente se enmarcan entre aquellas que contribuyen a sostener cualquier otra práctica en la que la exposición personal esté ‘en juego’, como puede ser, por ejemplo, la medicina³²⁶. No se trata de proponer ‘maestros (psico)analizados’ a partir de los comentarios que surgen de las viñetas sino comprender que psicoanalizarse y acoger la apuesta del discurso psicoanalítico en la praxis escolar son prácticas diferentes. No hablamos de elementos necesariamente entrelazados, aún cuando alguien podría recomendarlo (como así lo hacen algunas maestras y la directora misma del centro). Esta referencia confusa emerge permanentemente cuando uno, en este lugar del orbe, habla del psicoanálisis. En definitiva, un trabajo de ‘análisis’ donde uno pueda abordar un ‘saber de sí’ y los modos de lidiar con el ‘no-saber’ es tan recomendable para un maestro como para cualquier otra persona, en especial si, a través de su práctica profesional, todo ello está en permanente juego. Pero las posibilidades que abre el trabajo personal pueden realizarse de distintas maneras y con encuadres teóricos y prácticos muy diferentes. Lo único que sí entendemos imprescindible es comprender que cada docente (como cada médico, asistente social y tantos otros profesionales de áreas como la salud y la educación) ‘ponen su cuerpo’, su ser, es decir, se ex-ponen. La forma en que cada uno resuelve esa coyuntura es del orden de lo íntimo, de lo personal³²⁷.

A partir de todo lo desarrollado hasta aquí, queremos señalar aquello que nosotros rescatamos del discurso psicoanalítico en el ámbito académico, es decir, nuestras referencias son a su construcción teórica y su articulación en la praxis escolar. Nos permitimos poner ‘sobre la mesa’ sus significantes y ‘echarlos a rodar’. Tal como hemos destacado en párrafos anteriores, el ensamblaje que se hace del mismo en el CENTES Nº 1 depende de la construcción colectiva de significados en consonancia con otros discursos, en especial, el pedagógico (y todos aquellos que éste último convoca)

³²⁶ Es decir, no lo estimamos ‘más’ necesario ni recomendable para un maestro que para un profesor de arte dramático, un médico o una asistente social.

³²⁷ Sin embargo, aún cuando ello se inscriba en el espacio mencionado, no podemos dejar de ser conscientes que, como diría FOUCAULT (2001), las formas en que cada uno significa su propia experiencia y se hace cargo (o no) de sí mismo está atravesado por significantes sociales y, en general, orientado por el discurso hegemónico.

como así también con un posicionamiento político que cada docente sostiene activamente. Tal como explicita la directora en la viñeta # 10 (pág. 214), encarar la labor de esta forma reclama la producción de significantes en este momento histórico social, en una determinada institución, en ese contexto. Ella misma relata que ni la formación universitaria es la misma hoy que hace 20 años, ni los sentidos que el psicoanálisis aporta a la praxis pueden encuadrarse dentro de la ortodoxia de ese mismo discurso. Por ello, reiteramos nuestra propuesta de recuperar sus desarrollos teóricos, sus significantes y conjugarlos con los otros discursos que desde estas mismas líneas convocamos, al igual que lo hacen las maestras del CENTES. Si hay algo que estimamos propicio rescatar es el modo en que estas maestras construyen y sostienen su práctica, así como también destacamos algunos de los lineamientos discursivos que compartimos.

Esto último nos permite volver sobre el primer elemento que abría la cuestión planteada en la pág. 237: ¿una praxis como la que se articula en el CENTES sólo puede hacerse desde una construcción psicoanalítica? La directora del centro contestó sobre ello en la viñeta # 49 (pág. 272). Según sus palabras, una construcción desde otro discurso no haría de esta escuela un CENTES sino, una-otra cosa, un-otro centro. A nuestro entender, ello puede afirmarse si comprendemos que lo que sostiene el discurso desde donde se trabaja es la apuesta institucional por la producción del sujeto. En este sentido y contrariamente a lo dispuesto por construcciones cognitivo-conductuales, esto puede ser leído desde los significantes que aporta el psicoanálisis y que hemos trabajado en toda esta investigación³²⁸. Sin embargo, nos permitimos abrir una grieta en tal afirmación y pensar que existen otras vertientes, otras construcciones teóricas posibles que aún manteniendo dicha apuesta, pueden com-prometerse y conjugar otros significantes para articular una praxis que se amalgame en otros espacios socio-históricos. Seguramente, a partir de ello, puedan encontrarse muchos elementos en común entre dichas prácticas. En definitiva, se trata de compartir 'sentidos' discursivos y metas pedagógicas.

³²⁸ Es comprensible que dicha lectura se realice desde ese discurso ya que el mismo tiene un gran anclaje en la sociedad argentina.

Por ello, la propuesta que sostenemos se vertebra sobre la necesidad de pensar las producciones discursivas posibles en cada entorno, rescatando aquella meta de la *paideia* griega (la producción de sujetos) y no apuntar a ‘exportar’ modelos fueran éstos de la índole que fueran. Apostamos por construcciones que pueden, si se quiere, reclamar esos dispositivos que configuran al CENTES pero que necesariamente tendrán que promoverse y sostenerse desde los agentes que hoy dinamizan la praxis en cada centro, en este lugar o en cualquier otro (inclusive en la misma ciudad de Buenos Aires). En resumen, podemos decir que en cualquier institución educativa lo importante es rescatar, repensar y sostener los sentidos que configuran la finalidad de lo escolar. Para ello, evidentemente, algunos significantes psicoanalíticos se imponen como propicios, necesarios. A partir de ahí, los agentes habrán de apuntar a construir sentidos y dispositivos desde la particularidad de cada contexto socio-histórico de tal modo de poder configurar una experiencia educativa propia.

Esto último nos permite explicar nuestro planteo de convertir a aquellos viejos actores en agentes de la educación. Se trata de proponer a cada docente la posibilidad de abandonar la postura que remite a la reproducción de un guión/obra de otros³²⁹ para convertirse en aquel que, como dice la RAE, obra o tiene la virtud de obrar en la construcción del relato que (lo) cuenta. Se trata de la construcción de una posición necesariamente activa en relación a la producción del discurso educativo (en tanto pedagógico y político) que atraviesa cada escuela, cada centro y, por ende, a cada maestro. Así pues, teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, será el docente, agente de su escuela, quien construya junto a los otros el discurso de la educación que lo sujeta y que sostiene. Hacerlo nos remite a dos puntualizaciones: desde dónde y cómo. Sobre la primera nos detendremos en estas últimas líneas y sobre lo segundo nos explayaremos en el próximo punto.

Retomando entonces lo dicho, esta propuesta docente sólo puede articularse

³²⁹ Un ejemplo de ello puede verse en las múltiples situaciones alienantes que muchas veces ocurren en la escuela a partir de la cosificación de los docentes a los que se les imponen programaciones, libros de textos, etc. desde parámetros construidos por expertos que responden al discurso hegemónico en lugar de ser elecciones derivadas de procesos democráticos dentro del claustro de forma tal que ellos puedan ser, también, instituyentes de la escuela que ‘hacen’ cotidianamente.

desde un adulto que pone en juego su propio deseo, tal como las mismas maestras exponían en la página 238. Por eso, en ese momento nos preguntábamos sobre el alcance de aquello a lo que remitían las viñetas y nos permitíamos cuestionarnos sobre el deseo de todo educador dentro del sistema educativo. Aún cuando estimamos que el tema merece un trabajo de investigación aparte, sólo queremos destacar algunas vertientes que operan a partir de lo expuesto. Como hemos mencionado en el apartado teórico, el deseo³³⁰ permite establecer el vínculo con los otros, hacer operativa una salida del sujeto de ese goce (que necesariamente es individual, particular, íntimo, único, propio y está relacionado con ese estadio entre la animalidad negada y la humanidad no conquistada). Por otro lado, como hemos ya anticipado, el deseo abre espacios para la circulación de la pulsión y ello sólo es posible a partir del reconocimiento que hace cada sujeto de sí mismo como ser incompleto, 'en falta', barrado, atravesado por un no-saber³³¹. Pero esta última afirmación puede resultar paradójica si se considera que un maestro ha de 'enseñar aquello que sabe'. En este sentido, nos permitimos dar vuelta la ecuación y plantear que el docente, en cierto sentido, 'enseña desde aquello que no sabe', es decir, desde un 'no-saber' que opera de causa y efecto de la tarea de educar. Sabe sobre el objeto cultural y conoce la meta que orienta su quehacer. Pero lo que aquí convocamos debe entenderse desde esa posibilidad que encarna el mismo docente cuando hace circular su pulsión, su deseo, su búsqueda en el acto mismo de educar. Es justamente lo que no sabe del niño lo que le permite buscar pistas, grietas que posibilitan el lazo y la presentación de aquellas representaciones que se pretenden ofertar. En definitiva, es su 'no-saber' lo que moviliza la pregunta sobre el niño, sobre sus intereses, sobre su particularidad. Contrariamente, una posición educativa que 'todo lo sabe' no permite la construcción de un lazo sostenido desde la mirada inquieta, desde la pregunta por lo subjetivo del niño. Un docente que 'ya sabe' no construye un vínculo sino reproduce movimientos cosificantes de niños que se alienan a 'una' infancia ya determinada. El no-saber de cada maestro abre la ventana del deseo para que él mismo desde allí construya sus

³³⁰ Los sentidos que convoca este vocablo en este trabajo pueden hallarse brevemente resumidos en el glosario y más extensamente en el cuerpo teórico.

³³¹ El concepto ha atravesado todo el cuerpo teórico y el trabajo de campo en distintos apartados, pero las primeras conceptualizaciones aquí realizadas pueden ubicarse en las págs. 71, 73, 127, etc.

saberes educativos y ‘enseñe’ a sus alumnos el placer de descubrir y trabajar con los objetos culturales³³². De esta manera, puede comprenderse aquello que surgía del análisis de las viñetas: la oferta dentro de la función civilizadora que asumen los maestros pone en juego algo de su propio deseo, ellos están en juego, están implicados. Ello es imprescindible tenerlo presente porque el hecho educativo se erige sobre una irónica paradoja que sustenta la construcción de una alteridad donde el mismo docente se resiste a que sea muy diferente a sí, es decir, la permanente búsqueda de una máxima autonomía y emancipación de los alumnos se mezcla, en cada maestro, con los miedos y las incertidumbres que produce la posibilidad de la institución de una-otra sociedad. Todo maestro trabaja con ello cada día a través de articulaciones discursivas que se encarnan en él movilizadas por su propio deseo³³³.

4. Nuevas vías para reemplazar colectivamente viejas prácticas escolares

Toda transformación pasa por el establecimiento de nuevas relaciones sociales y nuevos órdenes de significado de las prácticas.

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR,
Organización postfordista y régimen de
producción de los nuevos sujetos docentes.

Habiendo realizado ciertas puntualizaciones en el apartado anterior, quedaba pendiente plantearnos cómo se articula ese deseo, cómo se so-porta esa angustia que provoca la construcción de vínculos educativo desde un no-saber, desde una incertidumbre. Ya habíamos mencionado que justamente aquello que pudiera parecer atractivo y fácil, como son las adaptaciones promovidas desde el mercado³³⁴, no

³³² El manejo de la angustia que esta incertidumbre conlleva y el atravesamiento de posibles ligazones con cuestiones personales es lo que suele trabajarse en los espacios privados de análisis aún cuando para lo primero se dispone de dispositivos institucionales que tratan de orientar la praxis y hacer de ello un elemento movilizador de nuevas prácticas.

³³³ La gestión emocional que cada uno hace de ello es algo personal pero todo maestro ha de estar atento a los atravesamientos que produce su labor en su propia subjetividad.

³³⁴ No nos referimos únicamente al ‘mercado editorial’ que en realidad es un objeto más de discurso neoliberal de producción sujetos/objetos.

aportaban más que alienación del trabajo docente. Se trata de dispositivos que separan al docente de su labor burocratizando su tarea, haciendo del currículum un procedimiento administrativo en lugar de promoverlo como proceso constructivo.

Nuestra propuesta desde estas líneas es retomar la idea del trabajo manual, aquel que hace (a) el artesano. Pensemos en sus labores y su similitud con lo escolar: se trata de una producción en serie de vasijas (singularidades, si hablamos desde la escuela), labradas desde la particularidad de quien las moldea (en nuestro caso, desde el deseo del maestro), en un rutinario y repetitivo quehacer³³⁵. Ello no impide que en cada una de las artesanías haya marcas, huellas de quien amasa el barro. En el ámbito escolar, esto último remite a la impronta de cada maestro, la cual es indiscutible a la hora de pensar el vínculo educativo en los términos propuestos en esta tesis³³⁶, como así también, la exclusividad y distinción que dicha impresión deja en la particularidad de cada niño. Por otro lado, las características del barro, su flexibilidad, sus irreductibles tropezones, su rebelde textura se resisten más de una vez al artesano que habrá de 'inventar' modos para 'salvar' su producción. Y es allí donde se conjuga la particularidad del material y las manos de un obrador trabajando desde una mirada amplia cuyo deseo está orientado por la meta de su labor. En ese preciso lugar podemos encontrar aquello que mencionaban las maestras cuando nos hablaban del compromiso con la tarea de producción de subjetividades (ver pág. 286). Se trata de un hacer y hacerse artesanal que tiene efectos en la producción de subjetividades (la de los niños y la propia) en ese lugar y en ese momento. Es decir, ellas mismas están atravesadas en todo su ser por unos significantes que las convierten también en sujetos de una educación. Se trata de pensar el hecho educativo como un lugar donde se reúnen los espacios que ellas mismas autorizan y que incluye las grietas que desbordan los dispositivos que ellas instituyen. Estos espacios están dinamizados por sus deseos (necesariamente particulares) de construir lazos, de hacer sociedad, de promover una selección de representaciones sociales. Todo ello sólo puede articularse

³³⁵ En la pág. 255 hemos rescatado el valor de la repetición en el marco educativo en relación a los tiempos subjetivos.

³³⁶ Otros discursos sostienen que un maestro no sólo enseña 'igual' para todos sino que así debiera hacerlos, por ello creen posible la medición de la labor docente mediante estándares.

desde una necesaria implicación que promoverá que algo de lo educativo ocurra.

Por todo ello, además de la definición que habla de la educación como hecho político, en la pág. 249 recuperábamos los acentos que las mismas docentes ponían en relación a su compromiso ideológico, emancipador como promotoras de una sociedad determinada, instituyente de subjetividades capaces de asirse a una trama institucional propuesta bajo determinados lineamientos y significaciones. Estimamos necesario reiterar este concepto en tanto ‘nosotros’, como sujetos de la educación, también estamos implicados, atravesados por ello. Un posicionamiento en uno u otro sentido nos convierte en agentes u objetos de mecanismos burocráticos que sostienen la lógica aplastante y alienante del (sin)sentido-común, negándonos la posibilidad de articular la pregunta como modo de búsqueda que promueva la fabricación de significantes que sostengan lo escolar. Esta tesis está orientada en esa dirección.

Por otro lado y de acuerdo a todo lo desarrollado hasta aquí, es menester puntualizar que las construcciones teóricas que aquí se sostienen no debieran leerse desde una ‘Educación Especial’ ya que lo expuesto convoca y atraviesa a todo docente dentro y fuera del aula como así también a los que desde otras instituciones pensamos y trabajamos lo escolar. Es decir, la producción del lazo remite a dos sujetos pero el soporte discursivo y los dispositivos sobre los que se inserta el hecho educativo competen a todos quienes participamos de la educación. La construcción de los modos de producción de sujetos no es algo inocuo sino que requiere de todos y cada uno de nosotros un compromiso político para pensar los espacios que permitan que los *recién llegados* puedan sujetarse. Dicha producción, como decíamos en la pág. 281 es algo que nos incumbe a todos en tanto somos responsables de donar un recorte de significaciones, o sea, ‘armar’ un entramado simbólico en cada contexto socio-histórico al cual el niño pueda sujetarse. Nuestra apuesta es disponer redes de relaciones simbólicas que habiliten vacíos³³⁷ donde puedan producirse singulares sujeciones, es decir, configurar una red relacional que remita a lazos instituyentes desde las diferentes posiciones instituidas en las que sostenerse todo ser. Ello es una tarea colectiva, del conjunto de la sociedad y de los claustros docentes en particular. De esta

³³⁷ Concebidos éstos como espacios no taponados de significados.

forma habilitamos la disposición de sujeciones, de vínculo con los otros en tanto sujetos también de la red, evitando la cosificación de niños y maestros que, en tanto constituidos como puntos nodales de la red, sólo les queda la posibilidad de asirse por medio de relaciones alienantes. Así pues, retomando las metáforas volcadas en este trabajo, hablaríamos de tramas cuyos nexos más (sobre)salientes pudieran ser las urdimbres normativas en tanto marcos de referencias pero que contienen en su interior otros hilos que, como el ovillo de lana, no deja ver todo lo que contiene. En definitiva, no hablamos de un tejido 'expuesto'. Así se configuran las relaciones que estructuran lo escolar en tanto red de relaciones entre sujetos, a partir de su referencia posicional, las cuales encuentran en el lenguaje sus ligaduras más o menos estables, sus puntos de clivaje para que las palabras se transformen en esos puntos de capitón que sostienen la red de relaciones sociales.

De esta propuesta emerge la posibilidad de pensar los vínculos educativos pero no sólo de los niños/alumnos en su construcción como sujetos sino también nos habilita a plantear las relaciones entre los mismos docentes e incluso, de la escuela con otras instituciones de su contexto. En el primer caso, se trata de recuperar los sentidos de la *paideia*, organizando tiempos, espacios y lugares simbólicos donde las relaciones con el Otro sean posibles y promuevan la producción de subjetividades, tal como hemos ya señalado. A partir de la segunda acepción necesita la institución de la primera para poder desde allí conformar su semblante escolar y enlazar así sus prácticas con otras organizaciones para sostener esas infancias que produce cada sociedad. Este es el sentido que le damos a las aportaciones de las maestras en las págs. 218 y ss. cuando expresan su preocupación por que los sentidos de 'lo escolar' se articulen en forma diferencial con respecto a otras instituciones. Esta construcción que las maestras puntualizan en el Proyecto Escolar y reivindican las entrevistas es un posicionamiento que, a nuestro entender, concierne a todo dispositivo docente.

Finalmente, antes de terminar, queremos rescatar esta última acepción planteada sobre lo escolar y volcarnos sobre algunas de sus grietas, de sus otros-sentidos, de sus referencias-otras. La promoción de la escuela desde un semblante como el citado y su configuración como una red de relaciones puede (y debiera)

abordarse también en el espacio interno, es decir, dentro de la misma institución. Suponer ello implica la invención de dispositivos *ad hoc* en función de la realidad de cada centro donde pueda ponerse en circulación los significantes que se deslizan en el discurso a partir de subjetividades docentes que operan desde ese no-saber que hemos venido aludiendo en puntos anteriores. Por ejemplo, en este centro se promueve y se sostienen instancias como la ‘supervisión’ (ver págs. 237 y 284) que se instauran como modos de trabajar esa incertidumbre subjetiva del docente ante lo que desborda la institución en un ‘producir significaciones colectivamente’. Allí encontramos a los sujetos ‘puestos en relación’, sujetos de vínculos, ligados a los dispositivos construyendo discursos. Esta es otra forma de entender y de conformar la escuela como una red, una red con los otros, una red intrainstitucional que convierte a los maestros en sujetos de la educación.

XI. Aportaciones a una reconstrucción del contexto actual de lo escolar

Mi meta es mover la investigación en varias direcciones, e incluso, direcciones contradictorias con la esperanza de que caminos más interesantes y útiles puedan emerger.

PATTI LATHER,
Research as Praxis.

En los primeros apartados del trabajo de campo hemos descrito el CENTES N° 1 y, a través del todo lo expuesto hemos apreciado su apuesta por una ‘práctica entre varios’ con una mirada inquieta volcada a descubrir la particularidad de aquellos que asisten a esta escuela para, desde allí, habilitar espacios donde la construcción de la singularidad sea posible. Se trata de un centro que rehúye de ‘lo sabido’ para encontrar en lo sintomático (en aquello que irrumpe) algo de lo posible.

En la pág. 208 nos planteábamos qué características tiene la labor de las docentes de esta escuela para que allí, donde muchos encuentran ‘nada’, se habiliten dispositivos para la emergencia de la subjetividad. Ello nos sirvió de punto de inicio para observar, escuchar, recortar experiencias y ponerlas en relación con el cuerpo teórico. Sin embargo, más de una vez hemos vislumbrado que sus prácticas no son tan ‘especiales’, habiendo recuperado ya varias de sus intervenciones en este sentido en el apartado anterior. En realidad, mucho de lo que allí acontece podría leerse en el contexto de cualquier escuela donde haya niños que ‘se resisten’ a la tarea civilizatoria que supone la educación. En ese lugar donde el placer de y por lo propio desborda los límites de los dispositivos, donde se es más ‘en sí’ que en ‘relación con los otros’, aparece una institución como lo escolar que busca propiciar un lazo. Para ello reclama un des-prenderse, un des-hacerse de experiencias cerradas en uno mismo para emprender el trabajo que constituye la producción de un sujeto a/de significaciones sociales. Tal como hemos visto, toda esta labor supone la necesidad de un

consentimiento tanto por parte del alumno como del docente³³⁸.

Así pues, aquello del niño que violenta lo establecido emerge como posibilidad, como oportunidad para que los adultos trabajemos de forma tal que algunos de los elementos de su particularidad encuentren formas de enlazarse con lo común-compartido. Si la experiencia educativa³³⁹ se estructura bajo categorías que remiten a 'lo sabido', éstas operan de 'tapón' para que nada de lo propio del sujeto pueda surgir y liarse. Pero entonces, si lo sintomático no es necesariamente algo a eliminar ni 'tapar' y pretendemos trabajar con y a partir de ello, ¿qué labor le encomendamos a la escuela?, ¿qué propuesta tenemos para habilitar su construcción en el contexto actual? Encontrar estas respuestas nos orientará indefectiblemente a pensar cómo y con qué metas se aborda la producción de la subjetividad. Por ello, en este apartado pretendemos volcarnos a reflexionar 'en general' sobre estas cuestiones desde las categorías aquí trabajadas, es decir, abordando las vías que estructuran dicha labor y los efectos que de ello se deriva en las singularidades producidas en un movimiento que, como propone LATHER (1991), intenta (con)mover los sentidos para abrir nuevos caminos que nos posibiliten abordar lo cotidiano desde unos-otros lugares.

1. Producción actual de sujeciones/subjetivaciones: nuevas vías para la construcción de sujetos escolares.

Hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

PHILLIPE MEIRIEU,
Frankenstein Educador.

A través de todo el trabajo hemos señalado la idea de *producción de*

³³⁸ A partir del surgimiento de este significativo en uno de los diálogos con las maestras, en la viñeta # 62 (pág. 294) hemos desarrollado este concepto retomando conceptualizaciones explicadas en distintos apartados del cuerpo teórico.

³³⁹ Nosotros nos remitimos más específicamente a la que ocurre en el ámbito escolar.

subjetividades. Entendemos que en esta última parte de la tesis es menester re-unir los sentidos convocados a través de esa frase.

Tal vez pudiera resultar violento pensar la educación como una fabricación de sujetos. De hecho, a diferencia de aquello que resulta de la producción fabril, es difícil pensar en una 'serie de ciudadanos iguales'. Por otro lado, a nuestro entender, la idea de fabricación nos dirige necesariamente al concepto de plusvalía, el cual remite a una relación donde el obrero se encuentra alienado a un-otro objeto debido a la expropiación de ese plus de valor. Es decir, dentro de esta lógica, maestro y alumno quedarían cosificados y, por ende, carentes de la posibilidad de establecer relaciones que no fueran 'contadas' por otros, por terceros. Entonces, ¿qué sentido tiene leer la educación desde esos significantes?

A partir de aquello que hemos venido desarrollando, expondremos los sentidos que sostienen nuestra idea de una escuela capaz (necesariamente) de producir subjetividades. Se trataría de un proceso 'artesanal' donde sí se pone en juego algo del 'para todos' cuando se trata de instituir una ciudadanía capaz de sostener(se en) la sociedad en su momento socio-histórico. Ello sólo puede realizarse, a nuestro entender, desde una distribución equitativa de los recursos (no sólo materiales) para pro-mover una sociedad capaz de integrar, de liar, de re-unir 'a todos' los sujetos. Esto no quiere decir que 'todos seamos iguales' sino que 'todos' somos capaces de ser diferentes. De esta manera, rescatamos un sentido posible para 'lo universal' del proyecto educativo moderno que sostenemos desde estas líneas proponiendo y apostando por una 'universalización' de la necesidad de ser educados como meta³⁴⁰.

Así pues, la escuela no sólo es el ámbito donde se pone en juego aquello que tiene que ver con la finalidad de la educación³⁴¹ sino que *se instituye* a partir de los

³⁴⁰ En este punto, la propuesta excede la configuración que podría citarse desde la legalidad de muchas constituciones si entendemos la educación como un proceso más amplio que la producción de 'sujetos de derecho'. Es decir, ésta última sujeción es una parte aunque no por ello, menos importante.

³⁴¹ Finalidad entendida, en primer término, en relación a la posibilidad de hacer 'aprehensible' por las nuevas generaciones aquellos objetos culturales que les son legados. Ver apartados '(Re)ubicando la Educación' (págs. 23 y ss.) y 'De las instituciones, la escuela' (págs. 92 y ss.) donde se construyen significantes que exceden esta primera aproximación.

mismos *procesos instituyentes* de los sujetos involucrados³⁴². Ello resulta decisivo en la estructuración de ambos entendiendo que la misma escuela tiene un valor capital en la construcción de la díada psique-sociedad. Un ejemplo de ello lo comentábamos en la pág. 298 del trabajo de campo cuando señalábamos la importancia que tiene esta institución en la producción de un niño (en ese caso se trataba de un alumno convocado con un-otro nombre, Dante) a partir de las huellas o improntas que, a través del armado de un marco institucional singular, hicieron posible una articulación que le permitió atravesar un proceso que lo constituyó como sujeto de la educación. En este sentido, la escuela, como veremos en los puntos subsiguientes, se conforma como una referencia para que la pulsión pueda encontrar en las significaciones sociales, aquellas representaciones que le permitan enlazar la pulsión y, a través de ese proceso, hacer del niño un sujeto del Otro³⁴³.

Pero volviendo a los sentidos que sostenemos para pensar la producción de sujetos, luego de haber definido dicho proceso como posibilidad que se ordena en un 'para todos' desde la singular labranza del maestro sobre la particularidad de cada niño en consonancia con lo desarrollado en la pág. 333, nos volcamos a pensar cómo se juega en ello la plusvalía. ¿Cuál es el plus de valor que emerge de la producción de subjetividades desde la educación? Haciendo una lectura desde el psicoanálisis³⁴⁴, podemos entender cómo el discurso capitalista y el científico se apropian de ello al 'robarle' al sujeto la posibilidad de asirse a las representaciones con la finalidad de hacer circular su deseo. En cambio, 'taponan' toda producción de lazos, de nudos, de redes, cayendo en una fabricación masiva de individuos alienados a su goce que resulta insaciable y que lo reclama a un consumo desmedido, falto de la regulación que imponen los tiempos del vínculo con los otros. Maestro y alumno terminan 'comprando' un saber sobre sí que es fabricado por los discursos hegemónicos de corte

³⁴² Así definido podría leerse como un proceso 'circular' si pretendemos abordarlo desde una lógica lineal, secuencial. Todo el apartado teórico explica los mecanismos que nos permiten pensar la producción de sujetos instituyentes a partir de sus sujeciones a lo instituido partiendo de los desarrollos filosóficos de autores como CASTORIADIS, entre otros.

³⁴³ Hemos señalado con anterioridad que el vocablo 'de' en la frase 'sujeto de' supone un vínculo activo por parte de quien se sujeta en una relación que se conforma entre dos, alejándose así de una significación que pudiera ser cosificante o saturada de sentido.

³⁴⁴ A partir de la referencia de LACAN (1992).

tecnocrático/científico. Es decir, el maestro recurre a lo que los expertos le cuentan sobre su propia práctica y el niño 'es' lo que los médicos (y hoy, los psicólogos y pedagogos³⁴⁵) le dicen que 'es'. Nuestra propuesta de pensar el proceso educativo en relación a la producción, rescata ese plus de valor habilitando la posibilidad de tejer relaciones, de trabajar con los otros, abrir el campo de la incertidumbre para que el deseo de saber pueda circular en ambos sentidos. Volviendo a la metáfora que convocáramos unos párrafos más arriba, el barro no sabrá si será cuenco o cántaro cuando es recortado de la masa. Pondrá de sí flexibilidad y resistencia. Por otro lado, el artesano sólo podrá comprender el valor de su labor cuando su producción ya no le pertenezca, cuando ese borde de barro que formó con la pretensión de recortar y enmarcar un trocito de vacío sea rellenado por algo que no le pertenece, que no es propio. En definitiva, el plus de valor que emerge del hecho educativo sólo puede entenderse a partir de una concepción del mismo como producción de sujetos en tanto lo que no puede aprehenderse es justamente lo que le da sentido al proceso. Al maestro y al niño, al artesano y al barro, hay un algo que no les pertenece, un algo que los desborda, un algo que no puede aprehenderse. Sólo cuando ello está puesto en función de relaciones subjetivantes y no cosificantes, la educación tiene (un) sentido. En ese momento, los ideales de la *paideia* orientan el proceso y ese plus emerge al servicio de un imaginario social capaz de producción de subjetividades emancipadas y una sociedad más democrática.

Por todo ello, en la pág. 232 nos planteábamos lo escolar como un punto de capitón que habilite liarse a/con/en significantes sociales, es decir, algo de lo no aprehensible, de lo que excede está en juego y, según dijimos, ha de volver sobre los mismos sujetos. Pero, ¿cómo plantear esto escapando a los discursos adoctrinantes pero sin caer en la demagogia que impone el todo vale o las psicologías/pedagogías centradas en el niño? Sobre ello pretendemos avanzar al abordar el papel del poder como condición de tensión en la relación entre lo instituido y lo instituyente, las normas que hacen operativa dicha dinámica y los dispositivos que intentan articular, de

³⁴⁵ Referenciados así ya que desde la normativa española, hoy se encuentran habilitados para emitir diagnósticos referenciados en el DSM-IV/V.

‘alguna’ manera, los derechos, las demandas y las necesidades de esta sociedad.

i. La norma como concreción de un discurso que articula institución y sujeto

En la pág. 226 abordábamos la cuestión del ‘espacio’ como referencia de discursos que pretenden plasmar, a partir de la re-uniión de todos los alumnos en una misma aula, significantes que remitan a consolidar la noción de una ‘educación para todos’. También expusimos en la pág. 256, apuntes sobre el tiempo desarrollando cómo su organización responde a una determinada forma de ser en sociedad. Ambos, espacio y tiempo, en tanto categorías, no pueden ser pensadas como elementos externos al sujeto o a la sociedad sino que estos últimos sólo pueden suponerse en una articulación tempo-espacial.

En momentos como el actual, donde asistimos permanentemente a un bombardeo discursivo que pretende ‘aunar’ espacios y ‘reducir’ tiempos sostenidos por una legalidad amparada, incluso, en un semblante pseudo-progresista, nos permitimos plantear justamente qué sentido tienen las reglas que ‘organizan’ lo escolar. Por ello, separaremos la cuestión en dos puntos: por un lado, en este espacio nos preguntaremos por la norma misma y los sentidos que rescatamos en este trabajo como promotoras de un ordenamiento que habilite la producción de los sujetos. En el apartado iii. analizaremos, luego de haber trabajado la noción de poder, los significantes que la legislación y la cultura promueven hoy, su atravesamiento de lo escolar y el alcance de sus significaciones en este marco histórico-social.

Tal como hemos desarrollado extensamente en el cuerpo teórico y des-cubierto en el trabajo de campo, la legalidad del Complejo de Edipo en la institución familiar supone un ordenamiento a nivel simbólico que propicia un estructuramiento y, por ende, el surgimiento de un sujeto y una sociedad en un doble movimiento que los enlaza. Ello indica no sólo la emergencia de ambos sino que impone unos tiempos y remite a la construcción de lugares a través de los cuales cada sujeto podrá hacer de su

particularidad un lazo singular con lo común. En la escuela la norma se instituye de la misma manera. La legalidad opera de organizador en una de las instituciones cuya finalidad está orientada a la producción de sujetos capaces de alzar la voz en la plaza pública. Por ello, es importante encontrar el 'sentido' de las normas en tanto son concebidas como productoras de singularidades.

Para ello, queremos alejarnos por unos momentos de la letra en sí³⁴⁶ y volcar nuestro interés sobre su valor instituyente. En la pág. 270 nos preguntábamos qué sentido tenían las huellas que suponía el atravesamiento de lo escolar en sujetos del inconsciente y sujetos de derechos. En el caso presentado, la oferta de representaciones operó como posibilidad para la emergencia de un-otro sujeto más allá de las identificaciones ya forjadas, colaborando en el establecimiento de 'espacios' que permitieran hacer operativa un proceso de separación del Otro, habilitando así dinámica que pusieron en juego la circulación de la palabra. Si algo de lo común 'se escuela' en ese vínculo madre-hijo a partir del mismo lenguaje que acoge el lazo, el 'lanzamiento' que opera a partir de la introducción de la terceridad en esa dupla hace que la escuela se convierta en el lugar donde, desde la sociedad, se realiza una oferta de los objetos culturales para que el sujeto pueda 'ser' con los otros. En este sentido, la institución educativa hace operativa una salida de lo familiar, lo íntimo, lo privado para que el sujeto pueda realizarse en lo público, lo social, lo común-compartido. De esta forma se convierte en un espacio físico y un lugar simbólico donde más allá del ofrecimiento de unas-otras representaciones, operan unas-otras normas que propiciarán el surgimiento de un sujeto de la educación.

Por ello, muchas reivindicaciones que se levantan contra viejos discursos autoritarios de la educación pueden terminar convocando una desinstitucionalización a partir del desmenuzamiento de una normatividad indispensable para la producción de subjetividades capaces de aparecer en el espacio de la ciudadanía, o sea, en el armado de un lugar compartido, con los otros. En este sentido, tomando los significantes del discurso psicoanalítico, podríamos decir que la escuela ha de tomar el 'nombre del

³⁴⁶ Tal como adelantamos unas líneas más arriba, volveremos sobre aquello que organiza 'la letra' en el próximo apartado cuando pongamos en juego aquello que atañe a las relaciones de poder que la legalidad pretende asir.

padre' para hacer circular la palabra, anudar la pulsión y enlazar el deseo. Allí donde la legalidad ordena pero no clausura, es posible la producción de la subjetividad. Así pues, ninguna de las dos posiciones extremas en relación a la 'normatividad' pueden hacerse operativas en relación a nuestra propuesta de proyecto escolar. Por un lado, asistimos muchas veces a una dañina abolición de los marcos regulatorios en pos de la atención de las demandas de los niños (lo cual conlleva a la desmesura, al descontrol y a la puesta en acto de la agresividad, es decir, a una violencia en cualquiera de sus formas). Se instaura una "pendejocracia" (como irónicamente lo denominó VASEN, 2008) donde son los mismos chicos los que detentan una posición construida sobre un supuesto saber y poder mientras que, al mismo tiempo, se encuentran solos, sin figuras que operen como referencia y abandonados a su libre albedrío en un espacio sin de-limitaciones, sin en-marcar. Ante ello, padres y maestros aparecen desvestidos de sus investiduras como portadores de una ley que ahora se ha vuelto laxa, opinable e individual (cada uno crea la suya). Pero en contraposición a ello, no podemos instalarnos en el reclamo melancólico de aquellos rígidos marcos institucionales de las primeras escuelas de la modernidad que lejos hoy están de poder ayudar a ordenar las subjetividades de nuestros tiempos sin caer en la sanción sin razón que entonces se promovía en muchos espacios escolares.

Si comprendemos la función de las normas, las construcciones posibles, los efectos sobre los sujetos y la sociedad como así también su emergencia como producto de configuraciones discursivas, nos aguarda la tarea de instituir una legalidad capaz de escapar a los 'saberes implícitos' para producir y explicitar aquellos ordenamientos que nos constituyen como sujetos *de* la institución en la actualidad³⁴⁷. Los responsables de dicha producción somos los adultos y un ejemplo de dicho proceso puede apreciarse en la pág. 268 cuando las mismas maestras son las que configuran la escuela como un espacio reglado, haciendo del niño un sujeto de ordenamiento social a partir de la propia institución de las leyes y reglamentaciones del centro. No se trataba de un abordaje sobre supuestos implícitos o naturalizados. Se convocó la legalidad que las

³⁴⁷ La referencia temporal es importante en tanto no se trata de las 'escuela actuales' sino las que 'actualmente' hemos de instituir a partir de repensar los sentidos de la legalidad que la sostiene.

atraviesa a ellas mismas (comenzando por el reglamento interno) para, desde ahí, 'leer' aquella en la que se enmarcaba la experiencia del niño en cuestión.

Estas construcciones son posibilitadas por dispositivos que, como vimos en la viñeta # 46 (pág. 266), exigen un posicionamiento erigido desde una implicación y compromiso con la tarea.

ii. El poder: condiciones de posibilidad entre lo instituido y lo instituyente

En el apartado teórico convocamos la noción de poder no sólo desde su forma explícita en tanto garante de las significaciones sociales instituidas sino también como ese espacio capaz de poner en relación el imaginario social, la capacidad creadora de todo sujeto a partir de la circulación del deseo. En este sentido, esta acepción que pudiera conllevar reminiscencias un tanto 'naif', reclama a quienes son sujetos de dicha relación un ejercicio de responsabilidad, de compromiso, de implicación. Ello es señalado por las mismas docentes cuando se reconocían como sujetos de la educación en la pág. 211.

Evidentemente, el maestro no sólo está investido de poder en el aula sino que debe ser consciente de ello. Sólo puede construir su apuesta por el sujeto y ofertar los objetos culturales de la sociedad en la que vive si está convencido que la educabilidad de sus alumnos es posible y su capacidad para intentar, por todos los medios, tender los puentes y enseñar las vías para que el niño pueda encontrar en los objetos culturales puntos de anclaje, espacios para que se instaure una relación con el Otro. Esta concepción podría sonar impertinente y hasta insolente si hablamos de una pretendida educación neutra. Ya hemos explicitado nuestro posicionamiento al respecto en puntos anteriores: tal construcción es una falacia ya que el hecho educativo sólo encuentra su posibilidad de ser en la tensión que soporta lo político. La pretensión de alcanzar un acuerdo entre todos, del éxito de los mediadores como reguladores de las conductas, etc. no es más que un eufemismo que obstaculiza el desarrollo discursivo de otras alternativas, la plasmación argumentativa de unas otras

razones capaces de dar sentido a la realidad escolar. La pretendida 'regulación' no es más que una operación orientada a taponar los significantes que pudieran emerger de la confrontación del discurso hegemónico con otros con los que se encuentra 'en disputa'. Se trata de una manera de 'distribuir' libertades naturalizando significaciones en función del 'sentido común' (en todas sus acepciones) y suprimiendo la voluntad de construcción argumentativa. No existe una autoridad autorizada a hacer circular la palabra sino un autoritarismo despótico que cosifica los sentidos congelando los significantes para proponer individuos cuyos lazos se establezcan a partir de relaciones cerradas, completas, saturadas. En esos momentos, la palabra queda censurada, la ley pierde su capacidad estructurante y el poder se impone en una sola de sus facetas: la represiva, sin el necesario equilibrio de su posibilidad creadora.

El trabajo de campo nos enseñó cómo en esta escuela se ponía en juego las normas de una dirección que marcaba horizontes y las construcciones de unas maestras que hacían uso de su poder a partir de la autorización de la autoridad. Abordado desde aquí, el poder se convierte en un dispositivo capaz de generar lazos que suponen la asunción de lo instituido para poder encarnar lo instituyente. En este sentido, cuando hablamos de poder nos remitimos necesariamente a una categoría relacional, es decir a 'relaciones de poder'. Así pues, no es la libertad lo que instituye al maestro sino su voluntad y su responsabilidad frente la articulación del poder del que es sujeto. Sólo en este último sentido puede concebirse una producción singular ya que, de alguna manera, podemos apreciar una desalienación de las naturales verdades volcadas por el discurso hegemónico. Este ejercicio supone realmente una producción orientada a la autonomía tanto del cuerpo directivo como del mismo docente, quienes sujetos de un discurso producen una legalidad para acoger al niño.

Por ello, volviendo al niño como referencia, es menester puntualizar cómo esta relación entra en juego. Con esa finalidad retomamos el concepto de educabilidad y lo ponemos en relación con la potencia creativa que el mismo poder dispone para hacer que, tanto maestro como niño, encuentre en el lazo representaciones instituidas que

les permita instituirse como sujetos a partir de apropiárselas³⁴⁸. El maestro apuesta por dichos lazos en la medida que además, se posiciona desde la responsabilidad que implica su tarea. El niño tiene el poder de aceptar (o no) la invitación civilizatoria, de autorizar el discurso. Cuando el niño se niega y el maestro no se autoriza a construir los puentes que fueran necesarios, ambos quedan atrapados en un discurso que les impone tiempos, espacios y etiquetas diagnósticas para adormecen su propia incertidumbre y cosificar al alumno a través del adoctrinamiento.

La apuesta por la producción de la subjetividad que las maestras de este centro convoca a partir de su trabajo (pág. 296) sólo puede sostenerse a partir de un elección consciente de las variables de poder en juego, en una estructura en la que su práctica está autorizada y donde el no-saber y la incertidumbre encuentran dispositivos singulares, democráticamente propuestos y sostenidos, que rehúyen de producciones objetivas y/o dogmáticas para habilitar el surgimiento de subjetividades.

Tal como ya hemos avanzado, estos sentidos no pueden entenderse sólo a partir de las significaciones que atraviesan el discurso psicoanalítico sino sobre una manera singular de pensar la praxis y construir significantes que permitan el interjuego que convoca el lenguaje.

De esta manera nos volcamos sobre el siguiente punto para dar volumen, relieve a lo que hasta aquí hemos desarrollado permitiéndonos poner a circular no sólo los aportes que pudieran emerger del trabajo de campo sino también los procesos naturalizados/anclados del discurso hegemónico vigente que hoy configuran nuestro pensamiento.

iii. Derechos, demandas y necesidades:

Discursos sobre las prácticas que configuran nuestra realidad.

Desde las primeras líneas de este apartado estamos construyendo sentidos que

³⁴⁸ Lo cual implica la puesta en circulación del plus valor referido unas líneas antes que, de esta manera, está al servicio de las subjetividades en juego.

nos permitan abordar los significantes bajo los que hoy apre(he)ndemos la realidad y nos configuramos como sujetos de la educación. Para ello, hemos trabajado nociones como las normas y las relaciones de poder, con el fin de entender, en parte, cómo surgen y se organizan los dispositivos que regulan el atravesamiento de lo escolar. Por otro lado, llegados a este punto, nos proponemos pensar qué regímenes del discurso regulan propuestas como la supervisión o el trabajo en duplas pedagógicas, ya que es ‘con ellos’ que las prácticas del CENTES N°1 cobran un sentido singular.

En primer lugar queremos pensar sobre los significantes que se deslizan por la legalidad que enmarca la escuela. Hoy, en este momento socio-histórico, es políticamente correcto decir que todos ‘somos inclusivos’ porque la Educación debe ser ‘para todos’. En la pág. 263 nos planteábamos, a través del trabajo de campo, justamente cómo lo edilicio, los lugares, los tiempos, la organización y lo discursivo, entre otros, determinan ‘una’ educación que produce unos lazos y no otros. Parte de esta lógica la rescatamos cuando abordamos los puntos X.2. (Nuevas metas dentro de viejos marcos regulatorios, págs. 316 y ss.) y X.3. (Nuevas referencias para hacer agentes de viejos actores, págs. 323 y ss.), donde desarrollamos los efectos en las prácticas de determinados marcos regulatorios y cómo, a través de ellos, se producen, también, docentes a los cuales les resulta cada vez más difícil alzar su voz como agentes productores de discurso educativo.

Pero es un recorte de significaciones, plasmado en una determinada legalidad a lo que producirá un sentido u otro y organizará la práctica regulando aquello que emerge individual y socialmente. Es, en este caso puntual, el discurso hegemónico neoliberal el que condensa, en forma singular, procesos sociales tendientes al reconocimiento de categorías como la alteridad y las infancias imprimiéndole un matiz particular. Es decir, los significantes de una “Educación para Todos” y una “Educación Inclusiva” serán tomados por los aparatos hegemónicos productores de sentido para significarlos al servicio de una determinada lógica. La cuestión es a qué necesidades y demandas sociales responde, de qué manera lo hace y qué significados construye a través de su praxis.

Retomemos el ejemplo de las aulas CyL dado que trabajan con niños cuya

descripción sintomatológica podría coincidir con la de los alumnos que asisten al CENTES Nº 1. En ambos casos, las maestras sostienen desde el discurso que sus prácticas se inscriben en una lógica inclusiva. Sin embargo, su labor se plasma en dispositivos ‘casi opuestos’. Mientras en Valencia se arman aulas dentro de los mismos centros ordinarios, con mobiliario monocolor para no generar distracciones en el momento de realizar las tareas que se les encomiendan a los niños, en el CENTES Nº1 se dispone de una estructura edilicia específica³⁴⁹ pero, en su interior, las aulas no son muy diferentes de las que pudieran verse en una escuela común³⁵⁰. En ambos casos se pretende responder a la demanda constitucional que prescribe la educación como un derecho. Sin embargo, podemos deducir que la conformación subjetiva a la que se apunta en ambos casos es distinta, como así también los significantes que conforman la relación que se instituye al convertir al niño en un alumno.

En ambos casos, se trata de niños que ‘tienen derecho’ a una escolaridad. Pero es menester distinguir que, en el primer caso, se responde a la demanda de acuerdo a las ‘posibilidades individuales’, ofertando espacios de acuerdo a lo ‘ya configurado’ para los niños, a lo que ‘ya se sabe’. Se trata de un abordaje que queda sometido a las etiquetas diagnósticas y que permite, facilita los agrupamientos de acuerdo a las características de los niños. Se trata de una respuesta ‘masiva’, homogeneizante y ‘objetiva’ a unos ‘determinados’ individuos. En el segundo caso, las etiquetas pueden servir simplemente de motor para que el ‘sistema educativo’ se movilice en la búsqueda de dispositivos capaces de dar respuesta a las necesidades educativas del niño que surgen, en primera instancia, por ser sujeto de derecho. Tal como explicaban las maestras, ellas consideran que sostienen una educación inclusiva en tanto son capaces de disponer los medios para asegurar una educación que apunte a rescatar al sujeto que hay en ese niño creando puentes que lo liberen de aquellas prácticas que, de momento, no puede sostener sin convertir ello en espacios de adiestramiento que

³⁴⁹ De hecho, la directora nos comentaba en la viñeta # 44 (pág. 262) la dificultad de compaginar la institución de un CENTES, con su organización, sus dispositivos y sus prácticas dentro de una de las escuelas de recuperación en la zona oeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

³⁵⁰ Nos referimos a que no existen ‘muebles adaptados’ sino que son sillas y mesas como las que pueden encontrarse en cualquier escuela. Evidentemente, la disposición del aula es distinta ya que no asisten 20 niños por clase como podría ocurrir en una aula ordinaria de primaria.

terminen anulando al niño de una-otra manera. De esta forma, la resistencia y la emergencia de lo que irrumpe se convierte en un promotor para buscar una praxis subjetivante, generadora de experiencias. Sin embargo, en el primer modelo, se busca reducirla con la finalidad de 'igualar' a todos dentro de 'una determinada niñez'.

Así pues vemos cómo la *demanda* de los padres de la escolarización de sus hijos y el *derecho* de éstos a una educación encuentra, dentro de marcos legales muy parecidos, prácticas con sentidos muy distintos. En el primer caso, la *responsabilidad* recae sobre el menor y sus circunstancias. Ellos será a partir de 'lo dado', de lo que se dice que 'es' según determinados convencionalismo aliados a unos discursos, lo cual organizará una articulación posible para atender a las *necesidades* del niño. En el segundo caso, se trata de una *responsabilidad social* asumida por los docentes y demás funcionarios del sistema educativos que han de *responder al derecho* del niño a *participar de una educación que posibilite su emergencia como sujeto de lo común, sujeto del Otro*. En este caso se trata, como ya anticipábamos en la pág. 244, de una búsqueda de *equilibrio* entre una obstinada apuesta por la construcción de una subjetividad ligada al legado cultural y la tolerancia pedagógica para que el niño pueda comprometerse en dichos lazos desde lugares particulares, en tiempos singulares. Como veremos en el próximo punto, se trata de la producción de sujetos sostenidos por significantes distintos que configuran diferentes sentidos de un discurso que pudiera pretenderse igual en ambos contextos.

Antes de terminar este espacio de reflexión, quisiéramos exponer otras demandas y necesidades que también 'entran en juego' en la articulación de las prácticas. Se trata de aquellas que emergen de los mismos docentes y que estimamos de vital importancia dado que son ellos los que configuran (o debieran hacerlo) los sentidos que soportan su quehacer. La consideración de ellos mismos como sujetos de la institución y nuestra mirada sobre su propia producción como sujetos de la escuela nos permitirán entender cómo es posible la construcción de argumentos discursivos que habilite tiempos y lugares para sostener determinados posicionamientos de acuerdo a los requerimientos las prácticas, sean éstas cualquiera de los dos ejemplos tomados.

No pretendemos plantear que haya unas mejores que otras sino exponer cómo, a partir de configurar y comprometerse con los sentidos de uno u otro discurso a través de un posicionamiento respecto a cómo se articula el mismo, se derivan dispositivos que sostienen unas u otras necesidades y demandas docentes.

Continuando con nuestro ejemplo, mientras los docentes que tienen a su cargo las aulas CyL demandan ‘saber más sobre el tratamiento de determinadas patologías’, en el CENTES se busca pensar sobre la propia práctica e intentar exponer/escuchar otras visiones sobre aquello que no se sabe de la labor de cada uno. Para el primero caso, la Generalitat Valenciana diseñó un apartado en su página web desde dónde se puede bajar material además de atender a reclamos puntuales a través de la provisión de manuales que pudieran ayudar a comprender ‘qué le pasa’ al niño’, cómo ‘es’ y qué hacer a partir de ello. En el centro donde hemos realizado el trabajo de campo, las necesidades se asisten, principalmente, desde un cuerpo directivo que no sólo reclama determinadas prácticas sino que promueve dispositivos para que las mismas puedan construirse desde un determinado posicionamiento: desde el *no-saber* sobre el sujeto, apostando por la emergencia de éste en el interjuego con los objetos culturales. Como ya hemos mencionado, se hace de la pregunta el dispositivo clave para el ensamblaje de las prácticas que se sostienen ‘entre varios’, armando duplas pedagógicas, cátedras abiertas o espacios de supervisión, entre otros.

Como vemos, las necesidades no ‘están allí’ sino que se configuran a partir del establecimiento de los significantes que sostienen uno y otro discurso. La legalidad puede pretender ser parecida en ambos países pero su articulación se encuentra lejos de ser similar. Entendemos que ello deriva de los sentidos que sostienen la construcción de las prácticas escolares en cada uno de los espacios socio-históricos convocados.

Sin embargo, ambos se articulan alrededor de una u otra concepción de sujeto de la educación. Ello nos impele a abordar el tema en el próximo capítulo no sólo para intentar vislumbrar los significados que sostiene el discurso de la Educación Inclusiva³⁵¹

³⁵¹ Los cuales ya habíamos anticipado en distintas partes de estas conclusiones que trataríamos en este último apartado.

sino también para redondear todo lo trabajado en esta investigación.

2. ¿Nuevos sujetos o sujetos nuevos? Anclajes, sujeciones y lazos.

Los procesos de producción subjetiva nos hablan del entrelazamiento que existe entre el advenimiento del ser al orden simbólico y su constitución como sujeto psíquico y su ser en el mundo, en un mundo que le es propio, que es así constituyente del sujeto, produciendo a la vez el psiquismo y un sujeto histórico/social y político.

LILIANA DONZIS,
Seminario “El niño ante la ley”.

A partir de todo lo expuesto hasta aquí y retomando las categorías del apartado anterior, nos sumergimos en un punto que, a nuestro entender, condensa las principales categorías de nuestro trabajo. Se trata de hilvanar todas las elaboraciones en relación a la producción de la subjetividad desde la institución educativa y los efectos de ésta en dicho proceso que no sólo estructura al sujeto sino ‘realiza’ la misma sociedad sobre la que se soporta. Tal como puede apreciarse en los últimos 150 años, hemos asistido a una academia que ha realizado grandes desarrollos que dan cuenta de la estructuración psíquica. Por otra parte, la pedagogía se ha permitido construir discursos desde disciplinas como la psicología cognitivo-conductual, abordajes de estudios de las funciones cognitivas superiores o desde la sociología. Con todas ellas ha colaborado en el enriquecimiento de sus respectivos desarrollos teóricos y de todas ellas se ha servido para construir sus propios discursos, aunque tomando las variables y categorías de cada ámbito del conocimiento en forma separada. Como ya anticipáramos en los primeros apartados, desde estas líneas se ha rescatado el psicoanálisis y el marxismo para dar cuenta de los efectos sobre la díada psique-sociedad que se producen a partir del atravesamiento de la institución escolar. Así pues, nos hemos volcados a pensar y argumentar sobre la estructuración del sujeto pero a partir de una producción que no puede ser abordada separadamente del concepto social ya que las sujeciones que hacen de la *cría infans* un sujeto son,

necesariamente, particulares lazos con lo común-compartido. A lo largo del trabajo, hemos desarrollado dos ejemplos: por un lado, hemos convocado la idea de un sujeto que es bañando por el lenguaje que lo acoge. Este último consiste en una colección de significados que recortan significaciones sociales que le son donados a cada ser para que desde la palabra, se construyan vínculos con el Otro, con los otros. En ese interjuego, todos somos señalados y definidos por los demás que nos referencian. Somos en tanto existimos para un otro que nos nombra. El segundo ejemplo que citamos es cómo, desde el psicoanálisis, la estructuración psíquica se recorta desde parámetros sociales como puede ser el Complejo de Edipo. Se instaura en el sujeto una legalidad social, la cual éste recoge como propia. Aquellos marcos referenciales producto de unas determinadas significaciones sociales en un contexto socio-histórico específico producirán un sujeto del inconsciente a partir de una estructuración que habilitará los modos de satisfacción de lo pulsional. Como vemos, psique y sociedad, íntimo y social, privado y público son hoy categorías muy difíciles de delimitar en forma 'pura'. Todas ellas emergen en una interrelación que se planteó, en principio, a partir de definiciones opuestas. Pero según puede comprenderse, sus delimitaciones responden más a disquisiciones teóricas que motivaciones reales. A partir de todo ello, podemos comprender por qué en la pág. 302 las maestras de infantil iban promoviendo experiencias para generar lazos que pudieran dejar huellas en la estructura particular de cada niño. Se trata de movimientos donde lo social atraviesa, otra vez, una psique que, en el caso de estos niños, se encuentra muy expuesta y detenida en tiempos específicos. Teniendo todo ello en cuenta, no podemos pensar un proceso estructurante de la díada psique-sociedad a partir de 'una' disciplina más psi o más social. Es en la dinámica relación que ambas se instituyen y su abordaje teórico reclama, como hemos pretendido hacerlo en este trabajo, miradas desde más de una disciplina.

Así pues, sabiendo que la construcción teórica que nos hemos propuesto es, en principio compleja, retomemos el discurso de la Educación Inclusiva ya que, por un lado, comentamos algunas de sus aristas en el punto anterior pero, por otro, el mismo parece organizar gran parte de la práctica escolar de nuestros días. Se hace preciso

pensar ahora las consecuencias que tienen las distintas articulaciones que sostienen unos u otros significados, aun partiendo de mismos significantes.

En base a todo lo elaborado hasta aquí podemos afirmar que la educación es un hecho político y su consecución está sostenida por discursos contruidos más o menos conscientemente³⁵². Cuando desde los sentidos que soportan una determinada legalidad se promueven prácticas tendientes a la fabricación en serie de sujetos como si fueran meros objetos pasibles de ser recortados por unas mismas adaptaciones curriculares, unas mismas prácticas y los mismos dispositivos, nos planteamos (como lo hacíamos en la pág. 245), qué subjetividades pueden promoverse y ‘lanzarse’ a través de procesos alienantes como esos.

Entendemos que el mayor error de lo que aquí acaece no está en pretender la institución de educación como un simple derecho³⁵³ sino en pensarlo como algo que es ‘para todos’ y no ‘de todos y cada uno’³⁵⁴. La primera acepción nos coloca más cerca de un servicio que ofrece el Estado y configura lógicas que se inscriben en la dimensión política de un sistema capitalismo neoliberal. Es decir, su institución persigue metas tendientes a la (pre)configuración de unas prácticas que pretenden la fabricación de individuos alienados a significantes más o menos explícitos para servir a unas necesidades sociales específicas en base a ideales y valores que se plasman en un proyecto y una ética social determinada. Por ende, esta práctica política ya no encuentra en la palabra o la autonomía la meta de la educación³⁵⁵. Se trata de un proceso volcado a la formación de obreros que ofrezcan mano de obra más o menos cualificada a partir de subjetividades laxas, propias de identidades inmediatamente caducadas y de sujetos convertidos en empresarios de sí mismos, que soporten los vaivenes de los nuevos hitos del sistema, es decir, se entreguen a la flexibilidad, la

³⁵² Tal como expusimos en el apartado anterior, resulta indispensable organizar los dispositivos que pueda colaborar a la construcción consciente de los sentidos del discurso que sostienen las prácticas escolares.

³⁵³ Aún cuando nosotros estimamos que es un proceso más amplio que convoca no sólo sujeciones de orden legal.

³⁵⁴ El error deriva, a nuestro entender, de una lectura interesada del discurso moderno. En la pág. 225 puede volverse sobre las diferencias que se sostienen al pensar una “Educación para Todos” o una “Educación para todos y cada uno”.

³⁵⁵ Nos remitimos a los sentidos que fueron aquí desplegados para ambas categorías.

reducción de derechos, etc. sin capacidad para alzar la voz. Podríamos decir que su palabra no está autorizada en tanto no pueden aparecer en el espacio público como iguales, ya que ven mermada su facultad para producir y hacer circular unos-otros sentidos discursivos. A partir de este proceso se configura un sujeto que se (re)viste de discursos sostenidos por significantes que promocionan una supuesta 'autonomía'³⁵⁶ ligada a ideales como los de la autogestión, los emprendedores, la resolución individual a los problemas. Al igual que pasa en la escuela, el sujeto que no llegue a alcanzar 'el éxito' en la consecución de esta empresa social no sólo se verá excluido sino que además se verá cargando una 'culpa' por sus 'limitaciones personales'³⁵⁷. No podemos ser ajenos ni inocentes ante esta construcción de la realidad ya que estamos implicados en dicho proceso. La institución escolar, en tanto es uno de los grandes aparatos ideológicos del Estado, está comprometida a través, por ejemplo, de propuestas como amparada bajo los ideales de una Educación Inclusiva. A través de ella se articulan valores y objetos culturales con tiempos y espacios particulares para la producción de sujetos (ex)puestos en cada contexto socio-histórico orientados bajo significados muy específicos que el sistema capitalista necesita para sobrevivir.

Sin embargo, en otro punto del planeta, en el CENTES Nº1, también pretenden ser inclusivos. Rechazan prácticas como las descritas pero reivindican su hacer como 'inclusivo'. No obstante, construyen otros significantes a partir de ser conscientes que la subjetividad no es algo que se sitúe solamente en espacios de la organización personal sino que circula en lo social, lo histórico, los aparatos del Estado y dispositivos de lo más diversos. De esta forma, la producción *no sólo* abarca lo más particular del sujeto sino que se pone en juego lo común a través de lo institucional. Por eso, cuando en la pág. 251 analizábamos cómo una maestra presentaba los objetos de la clase (objetos culturales) y le decía "agarrá", exponíamos cómo se conformaba *una práctica dirigida a realizar una apuesta en función de una oferta*. La apuesta es por la

³⁵⁶ Término que convoca, como hemos expuesto en los primeros apartados, tensiones de orden político. Sin embargo, en esta dinámica, sólo es propuesta como un significante capaz de condensar significados relacionados con el ámbito económico.

³⁵⁷ Sería interesante analizar bajo el amparo de qué significados y qué significaciones sociales se construyen hoy discursos como el de la resiliencia. Luego, analizar qué sujeto producen y qué articulaciones sociales convoca.

emergencia de un sujeto aún cuando no sabe si aceptará o no participar de lo común y en caso de hacerlo, no puede predecir lo que el niño hará a partir de hacer suya la historia, lo simbólico y los objetos culturales. Es decir, vemos claramente cómo el hecho educativo no sólo parte desde un posicionamiento docente que implica un *no-saber* (ya comentado en el apartado anterior) sino que además no cuenta con ninguna certeza sobre el producto de su intervención. Lo que sí puede vislumbrarse en cada intervención, en cada construcción, es la meta y los efectos de dicha oferta. Convocados por una tozuda certeza de que la educabilidad es posible, el maestro vislumbra los efectos a partir de la institución de un lazo con el niño que lo sujeta. Sus diferentes ofertas de objetos culturales que puedan convocar el placer de la representación se sostiene a partir de su apuesta por la emergencia del sujeto. Sus efectos están en relación a ello y no específicamente a logros cognitivos. Estos, como otros sociales, sólo se consideran en función de su posibilidad de ligar la pulsión. Esto es una dinámica que orienta todo el quehacer educativo aun cuando en las escuelas comunes, ello es más difícil de entrever ya que los niños aprehenden los objetos culturales y se realizan en los registros simbólicos con mayor facilidad aunque las mismas razones que lo facilitan, dificultan su recorte específico para su estudio ya que la dinámica en la que aparece el lazo escolar se encuentra más ‘enredada’ con otras dimensiones de la construcción subjetiva.

El haber abordado este estudio en el CENTES N°1 nos ha permitido discriminar más claramente los efectos del vínculo escolar en la estructuración de la subjetividad. Por eso, en la pág. 259, cuando describíamos las consecuencias de uno de los instantes educativos de los que participamos, es decir, cuando abordábamos los efectos del establecimiento de un vínculo educativo con niños cuya mayor dificultad se encuentra justamente en su capacidad de ‘hacer lazo’, nos planteamos la posibilidad de pensar ese encuentro a partir de una *tychè* que conjuga lo particular y lo común para que emerja algo de lo singular. Así, como planteábamos en el desarrollo teórico, esos puntos de encuentro entre la estructura y el desarrollo, aquí nos encontramos con un otro punto que también se dirime en el registro simbólico³⁵⁸ y comporta consecuencias

³⁵⁸ No sin la asistencia de los otros registros si tomamos una lectura lacaniana del sujeto.

estructurales pero, a diferencia de la propuesta de LEVIN (2007)³⁵⁹, conjugan la díada psique-sociedad. Ambas se ven alteradas a partir del hecho educativo. Algo cambia para siempre a partir de la institución del sujeto en los términos planteados.

Por la relevancia que comprende todo lo expuesto, en la pág. 304 nos (pro)poníamos la tarea de rescatar la labor educativa y comprender que a partir de ella se configura el proyecto de sujeto y sociedad que sostiene (a) la humanidad. Es en este sentido que rescatamos los fundamentos de la Educación Moderna apuntando a las metas que ya se configuraran en la *paideia* griega. A partir de ahora resulta indispensable pensar los sentidos que sostienen la educación en tanto allí, en ese proceso, se dirime el proyecto político desde el que construimos nuestra sociedad.

³⁵⁹ Tal como describimos en las págs. 82 y ss. el autor describe cómo estructura psíquica y desarrollo psicomotor encuentran su *tychè* y dando lugar a la emergencia de elementos que pueden recortar al sujeto y al niño en la medida que determinados significantes se conjugan y 'se producen' en dicho encuentro.

XII. Para Finalizar

El tiempo es el mejor autor: siempre encuentra un final perfecto.

CHARLES CHAPLIN.

Como ya hemos anticipado al comenzar la cuarta parte, este trabajo no termina aquí. Es verdad que concluye un proceso, lecturas, investigación y escritura que pudiera considerarse más íntimo, personal. Ahora se abre otro en relación a la academia. Sin embargo, se inaugura un-otro tiempo que, tanto a mí como a las maestras del CENTES Nº1 y a quienes dirigieron esta pesquisa, nos permitirá tener una dimensión clara de los sentidos de las huellas que necesariamente se han inscripto en cada una de nosotras al producirlo.

En este apartado pretendemos rescatar y mencionar referencias específicas de la misma investigación no sólo con la finalidad de cumplir con ciertos requisitos académicos ‘casi obligados’ o protocolares. Se trata de intentar recuperar, desde una mirada lo más externa posible y con fines más bien prácticos, si hemos alcanzado aquello que nos habíamos propuesto y que motivó y movilizó la aventura que implica hacer una tesis doctoral. A ello nos abocamos en las siguientes líneas. Empero, para dar cuenta de los efectos singulares, tal como pasa en la escuela y teniendo en cuenta que esta investigación también está construida a partir de un hecho también educativo, deberemos ‘dar tiempo’. A partir de entonces, podremos rebuscar las marcas de las improntas que las palabras han tenido en todos y cada uno de nosotros.

✓ En relación a los objetivos planteados

A nuestro entender hemos podido poner en palabras, hacer razonable, inteligible los efectos del atravesamiento de la institución escolar en la producción de la subjetividad. Ello fue posible gracias a la elección de un centro educativo donde los alumnos presentan una estructuración psíquica tan expuesta (casi desnuda o ‘a la

intemperie' como me dijo una de las maestras) que las huellas y las inscripciones que derivan del hecho escolar son rastreables con mayor facilidad aún dentro de lo complejo que ello implica.

A partir de entonces, hemos mostrado los efectos que derivan de los procesos escolares poniendo en relación las normas, los discursos y relaciones de poder que sostienen la escuela. Todos ellos disponen las bases para que maestro y alumno puedan articular un lazo social que en el caso del niño le permite participar de lo social, reconociéndolo, integrándolo a lo común-compartido. En definitiva: lo producen como sujeto.

Entendemos que hemos podido desenmarañar los efectos que se derivan de la producción de la subjetividad y así dar relevancia y reconocimiento a una de las tantas instituciones que hoy está siendo atacada por los ideólogos del sistema capitalista neoliberal con la finalidad de destinar su estructura a la producción de trabajadores/consumidores privados de ciudadanía. Por ello, hoy en día participamos de un proceso de desinstitucionalización de 'esa vieja escuela moderna' que sostenía los ideales de la *paideia*, para instituir la 'escuela del mercado', destinada a producir subjetividades alienadas al consumo, las cuales no puedan tramitar su deseo dejándose atravesar por tiempos y lugares singulares y sólo puedan hacer operativo su goce en función de objetos o relaciones cosificantes.

Todo ello supuso una profundización sobre los sentidos que soportan significantes compartidos en casi todo el mundo sobre lo que hoy se entiende por Educación y especialmente aquellos relacionados con la Educación Inclusiva. En esa línea, hemos comprobado la importancia de adoptar un posicionamiento político claro para la construcción de los significados que habremos de defender en el momento de la consecución de la praxis escolar.

De esta forma, no solo pudimos vislumbrar los efectos del atravesamiento de lo escolar sino que ofrecimos las razones que justifican una defensa del proyecto educativo de la modernidad, aún cuando es menester pensar los significantes sobre los que habremos de estructurar el discurso que sostiene hoy lo escolar en cada contexto

socio-histórico. Tal como hemos explicado, ello se debe a la comprensión de que toda institución recorta significaciones sociales propias de un determinado tiempo y lugar, por lo que se impone hacer lo propio en estos momentos y no asumir significantes que pudieran estar naturalizados.

✓ En relación al proceso de construcción de esta investigación

Como ya hemos anticipado en el trabajo de campo, la presente investigación no sólo da cuenta de lo construido, de lo pensado sino también, y justamente a través de lo que dice, re-vela algo de lo imposible para sí como constructo teórico y para la investigadora. El hacer de una pesquisa nos enfrenta, por un lado, a las limitaciones del campo escolar en tanto éste está conformado no sólo por lo dicho sino por los silencios, por aquello que lo desborda, por los sombras. Por otro lado, también pone de manifiesto tanto la imposibilidad misma de una construcción teórica 'acabada' como así también los propios imposibles de quien construye una mirada sobre la escuela.

Así como las maestras del CENTES Nº1 labran su práctica a partir de lo emergente sabiéndose sujetos de un no-saber, sujetos barrados, quien escribe y los directores de esta tesis hubimos de enfrentarnos a las contradicciones, los accidentes, los imprevistos no sólo de la investigación misma sino a aquellas que nos hacen sujetos. Hubo puntos y momentos que marcaron el proceso y coyunturas que reorientaron el trabajo. En ese andar, se abandonaron algunas señales y se articularon otras, unas nuevas, otras ya concitadas. Nos sumergimos en cuestiones previstas, indagamos algunas más sobresalientes, intentamos tramar unos-otros sentidos a partir de significantes pegoteados a rígidos significados construidos por el discurso hegemónico. Sin embargo, ello no puede configurarse como un trabajo completo, acabado. Nunca lo está en la medida que nosotros mismos somos producidos en el mismo movimiento en que significamos aquello que nos significa, contamos aquello que nos cuenta. Eso implica que, aún cuando hubimos de elegir un punto para detenernos en nuestra escritura y cerrar este trabajo, somos conscientes de aquellas huellas que dejamos sin

indagar, esas otras que hoy nos mueven a pensar las proyecciones de este trabajo y sobre todo, entendemos que existe un *quantum* de significantes que serán rescatados por el lector en cada contexto socio-histórico, produciendo un texto que, a partir de la lectura de otro, dejará de ser nuestro. Así pues, nuestra falta, nuestro *no-saber*, nuestras limitaciones posibilitan no sólo la construcción de sentidos por quien (re)tome este texto sino también de quien se sienta afectado, conmovido en sus sentidos. De esta manera, esta investigación se constituye en un escrito vivo que pretende escapar al polvo de una vieja biblioteca para poner en movimiento no sólo a quien hoy traza y a quienes han orientado esa labor, sino a quien lo lee.

Por último, es menester señalar que nuestra propuesta ha girado alrededor de una teorización que engarzó discursos de disciplinas como la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis pero, fundamentalmente, se abrió a pensar la construcción política del hecho escolar en tanto productor de subjetividades. Por ello, entendiendo que la construcción de cada sociedad pone en juego dinámicas de poder, discursos, tensiones, fuerzas, pulsiones, etc. pretendemos que esta pesquisa pueda retomar las líneas de pensamiento e investigación orientadas a ordenar, organizar los sentidos de lo escolar ya que allí se inscriben las metas que orientan la potencia cultural de cada sociedad. Sujetos con capacidad instituyentes como maestros, padres e intelectuales, entre otros, han de volver la mirada sobre aquello que ‘hace’ sociedad. En este contexto, la pretensión de esta tesis es intentar conmover el inmovilismo al que nos atan frases como “...las reformas vienen para quedarse” (expresión muy popular en Argentina) o “...es lo que hay” (dicho muy español) para superar el fatalismo al que nos lía el discurso neoliberal hegemónico, haciendo que políticas como la Educación Inclusiva se muestren innovadoras para que, en realidad, nada cambie. Si de alguna manera pudimos movilizar las estructuras que sostienen hoy ese discurso para apuntar a un nuevo replanteo de lo que significa una educación de todos y cada uno, instituyente de sujetos cada vez más autónomos y determinantes de todo aquello que soporta la sociedad en la que se insertan, habremos construido un-otro dispositivo que, desde dentro del sistema educativo (aún en su último escalón) se orienta a pensar los ordenamientos que regulan la educación en estos momentos. Se trata de poder leer el

atravesamiento político que necesariamente tiene toda tesis pero, fundamentalmente, aquella que versa sobre la construcción de la díada psique-sociedad.

✓ En relación a la proyección de este estudio

Estimamos pertinente bosquejar, aunque sea someramente, cuáles son las derivaciones que ya hemos detectado como pasibles de una investigación más profunda a partir de los contenidos que aquí se han trabajado dado que, a nuestro entender, las conclusiones delimitan simplemente las primeras aproximaciones que pueden ofrecerse de un estudio tan complejo y multidimensional.

Las mismas podrían citarse de la siguiente manera:

- ✚ Profundización sobre los efectos del Lenguaje en los procesos de socialización en los primeros años de vida, volcándonos sobre los condicionamientos y los efectos producidos a partir del atravesamiento de lo escolar.
- ✚ Educación Infantil: Tiempo, espacio y lugar para la construcción de sujetos del Lenguaje. Sentidos de los discursos que ‘arman’ una etapa escolar. Un abordaje multidisciplinar a partir del entramado social en el que se inserta la escuela.
- ✚ Sentidos y Significaciones de la Educación Especial en la conformación de Sujetos. Nuevos abordajes para construir una Pedagogía de la Diferencia.
- ✚ Exploración de los dispositivos que pudieran construirse aquí, en España para volver a pensar las metas instituyentes de una educación que pueda escapar a las significaciones naturalmente con-sentidas de las que nos ha provisto el discurso hegemónico.
- ✚ Formación del profesorado (inicial y permanente) como agentes instituyentes de nuevos discursos y dispositivos educativos.
- ✚ Dispositivos institucionales en el ámbito escolar para abordar el ‘saber de

sí' en la práctica como praxis orientada a una labor emancipadora de los docentes.

- ✚ El vínculo escolar como producción liada a otras instituciones y espacios sociales. Articulación del ámbito social, escolar e íntimo en la producción de lazos.

Por último, en menester mencionar que quien escribe encontró, ya hacia el final de este estudio, nuevas aristas para abrir la lectura hacia otros campos y construcciones teóricas que no han sido aquí desarrolladas. El abordaje de un estudio profundo y minucioso de autores como FOUCAULT o DELEUZE marcan un punto de inflexión que señala los límites de este trabajo pero también abre la puerta para que el deseo de saber discurra por nuevos caminos que podrán (o no) reformular los puntos de partida de esta investigación, aunque sin duda nutrirán la producción de unas (mismas) conclusiones necesariamente diferentes. Hoy emergen ya nuevas cuestiones que se presentan inquietantes y que inquieten búsquedas, por ejemplo, en relación a construcciones posibles sobre el posicionamiento político de una labor articulada del psicoanálisis. Ella es una de tantas que seguramente se irán ordenando para orientar la continuidad de este trabajo.



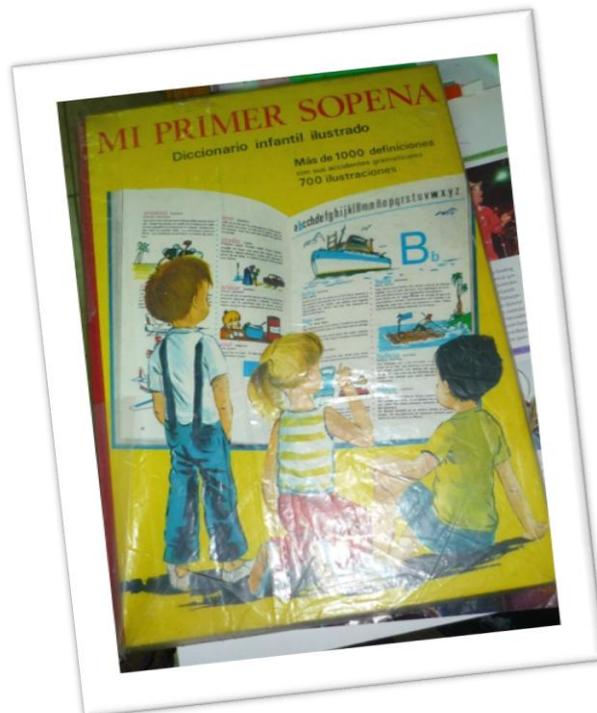
De esta forma, damos por concluido la labor de escritura de esta tesis. Evidentemente, no podemos decir lo mismo en relación con la investigación. Como hemos expuesto en diferentes apartados, todo este trabajo nos atravesó como personas y en lo particular, a quien escribe, la constituyó como sujeto de la investigación en el contexto de una Universidad Europea.

Además de los caminos formales que ha de recorrer a partir de ahora el presente trabajo y que nos expondrá en los rituales correspondientes a la academia, queda pendiente una tarea muy importante a nuestro entender: volver al CENTES Nº 1 y hacer una devolución de todo lo aprendido y elaborado mirando, participando,

colaborando, haciendo inteligibles, recortando las articulaciones que nos han permitido compartir los hechos educativos que se dan en este centro. Entendemos que gran parte del 'vuelo' que pueda alcanzar las palabras que aquí se organizaron para dar cuenta de esta experiencia escolar, cobrarán realmente sentido a partir de la lectura y el trabajo que puedan hacer las maestras en la escuela.

QUINTA PARTE

Referencias que hacen a la investigación



XIII. Glosario

Las conceptualizaciones congregadas en el presente glosario no pretenden ser exhaustivas sino poner en relación algunas categorías con el objetivo de facilitar la lectura de la tesis.

Autonomía Concepto desarrollado para explicar los fines de la escuela como institución que apunta a lograr que los sujetos sean autónomos, en tanto tengan capacidad de cuestionar la herencia cultural y volver la ley sobre sí mismos, tal como proponen autores como KANT, HEGEL Y CASTORIADIS entre otros (aún cuando son más conocidos los desarrollos del primer autor citado). A medida que el niño atraviesa la escolaridad, se entiende que va logrando mayor nivel de autonomía para alcanzar luego, el máximo nivel posible que le permitirá con-vivir con los demás y ser sociedad.

(Ver pág. 53, aunque es una noción convocada a través de todo el trabajo).

Aparato Psíquico Término freudiano que se inserta en la producción teórica de su época y condensa las atribuciones y las formas de funcionamiento que el autor le confiere al psiquismo más allá de las funciones superiores que se sostendrían sobre este 'aparato'. Remite a la capacidad de la psique transmitir y transformar una energía determinada y su diferenciación en sistemas o instancias. Amparado en una Modernidad que partía de diferenciar mente-cuerpo, Freud le asigna al *aparato psíquico* la capacidad de tramitar la pulsión: concepto límite entre lo psíquico y lo somático.

Por otro lado, el autor desarrolló esta noción, planteándola en su primer tópica como un aparato formado por sistemas (Consciente, Preconsciente e Inconsciente) para luego aportar la segunda tópica, donde propone las instancias del Ello, el Yo y el SuperYo. A partir de 1923/2007, ambas se complementarían.

(Ver pág. 70, aunque es una noción convocada a través de todo el trabajo).

Consciente Sistema del Aparato Psíquico (Primera Tópica freudiana) y cualidad de algunas de las Instancias planteadas en la Segunda Tópica.

Deseo

La distinción entre *goce* y *deseo* (en forma muy sintética y con fines estrictamente didácticos) dentro de la teoría psicoanalítica, implica convocar al primero como el punto más íntimo de cada ser humano en el que se alcanza una satisfacción a mociones inconscientes y que no tiene que ver con la relación con los otros, cerrando así el camino hacia los otros, hacia el Otro. Se trata más que de un punto de placer, de algo del orden del exceso, de un plus.

En cambio, el deseo es en aquello que encuentra satisfacción la pulsión a través de la apertura hacia lo social, haciendo lazo con el Otro. En ese sentido se dice que está unido a la demanda y a una cadena de significantes que, a través de su articulación con los demás, puede permutar o mudar.

En resumen, mientras el deseo está ligado al deseo del Otro, el goce está ligado con la exclusión, a lo Uno.

(Ver pág. 84 y 53, donde se explica la relación entre el goce y la norma, como posibilidad de abrir y hacer circular el deseo).

Educación

Se trata de un proceso que apunta a construir sujetos autónomos, sujetos de ley, ciudadanos de la sociedad. Implica un ejercicio que trasciende la formación e instrucción (aunque se vale de ellas) de modo tal que las generaciones adultas puedan hacer entrega de todo un legado cultural para que los recién llegados puedan asirse a ellas, compartiendo significados y recreándola.

(Concepto que atraviesa toda la investigación pero que planteamos como una categoría a desarrollar ya desde la pág. 23).

Goce

Ver Deseo

Identificación

Proceso por medio del cual el sujeto asimila determinados aspectos o propiedades o atributos de otra persona, transformando así parte de su personalidad.

(Ver págs. 72 y ss. donde se expone el término en relación a la conformación del aparato psíquico conjuntamente con otros mecanismos).

<i>Imaginario Social Instituido</i>	Cristalización de las significaciones imaginarias sociales encarnado por los distintos dispositivos sociales como el lenguaje, las instituciones y todos aquellos elementos que apuntan a dar coherencia a determinada sociedad.
<i>Inconsciente</i>	Sistema del Aparato Psíquico (Primera Tópica freudiana) y cualidad de algunas de las Instancias planteadas en la Segunda Tópica.
<i>Otro</i>	Para Lacan el “Otro” es todo el conjunto de sujetos que constituyen a la cultura y la sociedad desde el origen de la humanidad. Es, según él, el Tesoro de Significantes, y desde ese Otro, es que el sujeto puede asirse a un lenguaje que lo antecede y lo estructura (nadie piensa inicialmente desde su ego o desde su sí mismo, sino que lo hace a partir de lo que recibe por tradición desde el Otro).
<i>Palabra</i>	<p>Cuando se habla aquí de la <i>palabra del sujeto</i>, se intenta destacar que la misma es aquel gesto, mirada o fonema que trasciende lo dicho, no sólo porque una de las cualidades humanas es que las mismas no articulan una relación fija entre el significado y el significante sino porque a través de ellas, puede vislumbrarse aquello que tiene que ver con la singularidad tanto de quien la emite como de quien la escucha.</p> <p><i>(Concepto que atraviesa toda la investigación pero que planteamos como una categoría a desarrollar ya desde la pág. 30. En las págs. 79 y 138 se realizan puntualizaciones sobre los sentidos que le conferimos en esta tesis y su articulación en el proceso de estructuración subjetiva).</i></p>
<i>Pre-Consciente</i>	Sistema del Aparato Psíquico (Primera Tópica freudiana) y cualidad de algunas de las Instancias planteadas en la Segunda Tópica.
<i>Posicionamiento</i>	En distintas partes del texto hemos recuperado la idea de posicionamiento como un lugar de referencia en el discurso con el fin de entender desde dónde se articula la práctica del docente. Remite a ‘lugar’ en el registro

simbólico que habilita un análisis de las relaciones que se establecen en relación a ese punto.

(Ver págs. 145 y ss.53, donde se desarrolla el término en relación a la transferencia y las razones que llevaron a su elección para trabajar la construcción desde donde el docente aborda su práctica).

Pulsión

Concepto límite entre lo psíquico y lo somático que articula cómo el lenguaje, la palabra, las representaciones ‘toman cuerpo’ en cada sujeto, constituyéndolo y configurándolo como un sujeto del inconsciente, del lenguaje, del Otro.

(Ver págs. 63 y ss.). 53

Significaciones sociales imaginarias

Concepto desarrollado por CASTORIADIS (1986) en “El campo de lo social histórico” donde plantea que se trata de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen la vida de una sociedad, las cuales no hacen referencia a elementos reales sino que son sustentadas como creaciones simbólicas propiamente humanas y compartidas por el conjunto social.

Subjetividad

En forma sintética y a fines de facilitar la lectura de cualquier parte de la investigación, diremos que se trata de la forma singular que tiene cada sujeto de atravesar su experiencia vital en relación a los otros, a la naturaleza y a sí mismo. Supone una construcción atravesada por los modos históricos en que cada sociedad ‘representa’ sus formas de relación con lo corporal, lo psíquico y lo social. Implica una construcción que se halla más allá de cada una de estas categorías individualmente, pero que a su vez no puede concebirse sin todas y cada una de ellas

En este contexto, no se ha trabajado el tema de la personalidad pero con la finalidad de deslindar ambos términos, podríamos resaltar que mientras la subjetividad remite a un espacio subjetivo, singular de cada sujeto a partir del cual hace lazo con los demás, la personalidad está enmarcada como las características que la persona ‘posee’. Entendemos que se tratan de posiciones epistemológicas distintas que hacen difícil hacerlas coincidir en el escueto espacio de un glosario.

Se trata de remarcar que la subjetividad es en función del Otro y a través del lazo. Por ello, es a través de la

Educación (en cualquiera de las instituciones destinadas a tal fin) que la subjetividad de cada sujeto tomará fuerza y consistencia.

(Si bien el concepto es citado en distintas partes del escrito, el apartado "Sujeto, subjetividad y Lazo Social" –págs.. 130 y ss. está dedicado a realizar algunas disquisiciones).

Sujeto

En este escrito se hace especial hincapié en resaltar las cualidades de este vocablo como posibilidad de ser humano. Se trata de entender que cada uno puede ser definido como un *sujeto sujetado* a distintos dispositivos, instituciones o a su propio inconsciente. Permite distinguir aquellas condiciones que lo hacen activo actor en una red de significaciones, sorteando no sólo la cosificación que implicaría hablar de individuo sino poniendo especial relieve en la necesidad de caracterizar a cada uno como un singular entrecruzamiento de aquello que atañe a la psique y a lo social.

(Si bien el concepto atraviesa toda la tesis y ya en el primer apartado tiene una definición como punto de partida para compartir significados, en el apartado "Sujetos, Sujetos" –págs.. 57 y ss. se expone un desarrollo teórico más extenso que permite capturar los sentidos aprendidos para esta tesis).

Transferencia

Proceso por medio del cual se actualizan deseos infantiles relacionados con determinados objetos o personas. Se trata de una repetición de ciertos prototipos infantiles que dejaron huella en la psique del sujeto en los primeros años de vida (especialmente relacionados con *marcas* surgidas de la relación familiar).

XIV. Bibliografía

- Agamben, G. (2007). *Qué es un dispositivo*. Recuperado el 2010, de Caosmosis: <http://caosmosis.acracia.net/?p=700>
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Alemán, J. (2010). El nuevo malestar en la cultura. Políticas para un sujeto dividido. *Seminario - La vida que viene*. (A. González, Entrevistador) Seminario Atlántico de Pensamiento. Las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 11 de Marzo de 2014, de <http://www.seminarioatlantico.com/iii-seminario/el-nuevo-malestar-en-la-cultura-politicas-para-un-sujeto-dividido/>.
- Alemán, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Alemán, J. (2013a). Neoliberalismo y subjetividad. *Página 12, Contratapa*, págs. 58 (Edición en papel 14/04/2013) - Recuperado el 26 de Marzo de 2014, de www.pagina12.com.ar.
- Alemán, J. (2013b). *Izquierda Lacaniana y Antifilosofía. El psicoanálisis ante el debate posmoderno*. Recuperado el 11 de Marzo de 2014, de La silla del coordinador. Biblioteca de Psicología Social.: <http://lasilladelcoordinador.over-blog.es/article-izquierda-lacaniana-y-antifilosofia-el-psicoanalisis-ante-el-debate-posmoderno-jorge-aleman-119214871.html>
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Editorial Paidós.
- Anderson, P. (1986). *Tras las huellas del materialismo histórico*. Madrid: Siglo XXI SA.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península SA.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (págs. 119-138). Barcelona: Gedisa S.A.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ascargorta, L. (2011). Abramos las puertas para entrar a jugar. Leandro atravesando las puertas de la institución para llegar al jardín. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la educación Especial*. (págs. 143-148). Buenos Aires: Editorial Relatos.

- Ascargorta, L., Costelo, M., Nahmanovici, E. & Reina, C. (2011). El Nivel Inicial en el CENTES Nº1. Tejiendo una trama en la experiencia infantil. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 33-38). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Aulagnier, P. (2010). *La violencia de la Interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu Editores S.A.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). *El concepto de poder en Michael Foucault*. Recuperado el 2010, de A Parte Rei, Revista de Filosofía, Nº 53: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Baio, V. & Kusnierek, M. (1998). Trabajar entre varios. En V. Baio, M. Kusnierek, A. Stevens & A. Zenoni, *Una Clínica en Institución* (págs. 1-13). Rosario: Equipo Antenne 111, Centro de día terapéutico-eEducativo.
- Baño Burgos, F. (2009). *La escuela de la multitud. Una lectura pedagógica de los textos de Antonio Negri*. Recuperado el 13 de 07 de 2012, de Tesis Doctoral de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.: www.tdx.cat/bitstream/10803/31949/1/baño.pdf
- Barquero, R. (2011). Las infancias y la época. En G. Dueñas (comp.), *La patologización de la infancia: niños o síndromes* (págs. 139-146). Buenos Aires: Ediciones NOVEDUC SRL.
- Barquero, R. & Narodowsky, M. (1994). ¿Existe una infancia? *Revista del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación: "Escuela y construcción de una infancia"* (4), 61-67.
- Barroso, A. & Lorenzo, A. (2011). Construyendo redes... entre profesionales, entre instituciones, entre teorías, entre áreas, entre disciplinas, entre miradas, entre personas... En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 109-114). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Begaudeau, F. (2006). Aliarse a la lengua. En *Le Petite Girafe*, Nº 24 (Traducción no autorizada de Elvira Taberner, SCF-Valencia). Paris: ECF
- Begaudeau, F. (2008). Lo que he aprendido en la escuela. En *Terre du cien* (Francia), Nº 21 (Traducción no autorizada de Elvira Taberner, SCF-Valencia). Valencia: SCF-Valencia.
- Beltrán Llavador, F. (1998). La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública. *Revista Enfoques Educativos*, 1(2), 23-47.

- Beltrán Llavador, F. (2003a). *Hannah Arendt y John Dewey: Sobre lo Público y la Educación*. Recuperado el 13 de Noviembre de 2010, de Institut Universitari d'Estudis de la Dona: <http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/beltran.htm>
- Beltrán Llavador, F. (2003b). Organización postfordista y régimen de producción de los nuevos sujetos docentes. En N. Carapeto Ferreira, *A gestao da educaçao na sociedade mundializada. Por uma nova cidadania*. (págs. 101-125). Río de Janeiro: DP&A Ediciones.
- Beltrán Llavador, F. (2006). John Dewey y la Relevancia del Trabajo Escolar en Investigación del Profesorado. *Cinta Moebio*(25), 64-76.
- Beltrán Llavador, F. (2007). Educar: un concurrir apasionado a la ciudad. *Proposições. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação, Universidad do Campinas (Brasil)*, 18(1), 169-195.
- Beltrán Llavador, F. (2010). *Organización de Instituciones Socioeducativas: Imposibilidad y Desórdenes*. Texto cedido por el autor.
- Beltrán Llavador, F., San Martín Alonso, A. & Salinas, D. (1999). *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes* (Vol. 20). México: Cuadernos del IMCED.
- Berenguer, E. (2012). *¿Cómo se construye un caso?* Venezuela: Red Psi/Centro de Investigación y Docencia en Psicoanálisis.
- Bernstein, B. (1996). Los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas y El dispositivo pedagógico. En *Pedagogía, control simbólico e identidad* (págs. 15-69, Cap. 1 y 2). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Berstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*. Barcelona: El Roure Edutorial, S.A.
- Boltanski, L. & Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones AKAL, S.A.
- Bourdieu, P. (1995). La violencia simbólica. En *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (págs. 101-127). Mexico: Grijalbo S.A.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia S.A.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Bourdon, R. (1980). *Efectos perversos y orden social*. México: Premiá Editores.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder. Teoría de la sujeción*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós S.A.

- Calvino, I. (1993). *La gran bonanza de las Antillas*. Barcelona: Turquest S.A.
- Calzetta, J. J. (2006). Representación y Trauma en el Autismo. *Anuario de Investigaciones. Facultad de Psicología - UBA, XIV*, 15-21.
- Canales, M. & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado, & J. Gutierrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Caretti Ríos, J. (2012). Presentación del libro de Jorge Alemán "Soledad: Común". *Letras en la Ciudad*(5), 76-79.
- Carpintero, E. (Abril de 2004). La subjetividad del idiota plantea la pregunta: ¿cómo inventamos lo que nos mantenía unidos? *Topía. Psicoanálisis, Sociedad y Cultura, XIV*(40), 2-3. Recuperado de www.topia.com.ar, el 13 de julio de 2012.
- Carretero, C. (2003). *Los dos tiempos del sujeto: palabra y pulsión*. Recuperado el 2009, de Escuela Lacaneana de Psicoanálisis del Campo Freudiano de la Comunidad de Valencia: <http://www.elpcvalenciana.arrakis.es/textos/Los%20dos%20tiempos%20del%20sujeto.htm>
- Carretero, E. (2003). La subjetividad del idiota plantea la pregunta ¿cómo inventamos lo que nos mantenía unidos? *Topía: Lugar, XIII* (39), 2-3.
- Caruso, M. & Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpson: Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Casal, V. (2011). Palabras de Apertura I. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 23-25). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Castoriadis, C. (1977). *Transformación Social y Creación Cultural*. Recuperado el 26 de Julio de 2009, de http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis01.pdf
- Castoriadis, C. (1986). *El Campo de lo Social Histórico*. Recuperado el 31 de Octubre de 2010, de Hemeroteca Virtual ANUIES, <http://www.herodigital.unam.mx/ANUIES>
- Castoriadis, C. (1993). Subjetividad e Histórico-Social. *Revista Zona Erógena*, Recuperado el 20/08/2012, de <http://www.educ.ar>.
- Castoriadis, C. (1994). *Tiempo e Imaginación*. Recuperado el 5 de Enero de 2009, de Zona Erógena, Nº 18: <http://www.educ.ar>
- Castoriadis, C. (1995). La Democracia como procedimiento y como régimen. *Leviatán: Revista de Pensamiento Socialista, II*(62), 65-83. Recuperado el 20 de Octubre de 2009, de <http://www.inisoc.org/Castor.htm>.
- Castoriadis, C. (1996). Nuevamente sobre psique y sociedad (Entrevista de Fernando Urribarri). *Zona Erógena, Revista abierta de psicanálisis y pensameinto contemporáneo*(28), 4-6 y 48-50. Recuperado en 2009, de www.educ.com.ar.

- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. *Revista Zona Erógena*, Recuperado el 13/04/2009, de <http://www.educ.ar>.
- Castoriadis, C. (2008). *El pensamiento de Cornelius Castoriadis* (Vol. 2). Ediciones Proyecto Revolucionario. Recuperado el 24 de Enero de 2011, de <http://www.scribd.com/Insurgencia>
- Castoriadis, C. (2010). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes.
- Celentano, C. & Pintow, E. (2011). Cine Plus Dante. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 93-97). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Cenoz, H. (2007). Lazo social y psicoanálisis. *Psikeba. Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*, Recuperado el 9 de Diciembre de 2009 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2503876>.
- CEREDA (2009). *Carretel* (Vol. 9). Bilbao: Diagonales Hispanohablantes y Americana de la Nueva Red Cereda.
- Cipolla, C. (1979). *Historia económica de la Europa preindustrial*. Madrid: Alianza S.A.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavijero.
- Del Cueto, A. M. (2012). En el campo de la Salud Mental en la infancia y la adolescencia. Clase Nº 4. *Seminario "El niño ante la ley. Niños en riesgo"*. Buenos Aires: www.elSigma.com.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Amorrourtur.
- Deleuze, G. (2007). ¿Qué es un dispositivo? En *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975 - 1995)*, (págs. 305-312). Barcelona: Pre-Textos.
- Delgado, M. (2012). Todo cambia. En *El cor de les aparences*, publicado el 27 de Enero de 2012. Recuperado el 13 de Mayo de 2013, <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com/2012/01/todo-cambia-respuesta-una-encuesta-de.html>
- Dewey, J. (1916). *Democracia y Educación* (2004 ed.). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Dewey, J. (1929). *Escuela y Sociedad*. Recuperado el 14 de Octubre de 2013, de Presencias.net: <http://presencias.net/educar/ht1050c.html>
- Dewey, J. (1952). *La busca de la certeza*. Mexico/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 21-76). Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Donzelot, J. (1979). The poverty of political culture. *Ideology and Consciousness* (5), 78.

- Donzis, L. (2012). El niño ante la ley. Niños en riesgo. Clase Nº 1. *Seminario Virtual "El niño ante la ley. Niños en riesgo"*. Buenos Aires: www.elSigma.com.
- Donzis, L. (2012). El campo de la salud mental en la infancia y la adolescencia. Clase Nº 4. *Seminario Virtual "El niño ante la ley. Niños en Riesgo"*. Buenos Aires: www.elSigma.com.
- Donzis, L. (2012). El niño ante la ley: niños en riesgo. Clase Nº 5. *Seminario "El niño ante la ley. Niños en riesgo"*. Buenos Aires: www.elSigma.com.
- D'Stefano, C. & Quadrelli, C. (2011). Acerca de las puertas que se cierran, puertas que se abren... o la necesidad de ampliar horizontes. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Espacial*. (págs. 103-108). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Flahault, F. (2009). *¿Quién eres tú? Identidad y relación*. Madrid: Ediciones Sequitur.
- Flesler, A. (2007). *El niño en análisis y el lugar de los padres*. Buenos Aires: Paidós.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y las intervenciones del analista*. Buenos Aires: Paidós.
- Follari, R. (1996). La escuela, hija de la modernidad. En *¿Ocaso de la Escuela?* (págs. 7-24). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, M. (1988). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Ed.Gedisa.
- Foucault, M. (2001). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En: *Estética, ética y hermeneútica* (págs. 392-415). Barcelona: Paidós S.A.
- Freud, S. (2007). Tres ensayos para una teoría sexual. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1169-1237). Madrid: Biblioteca Nueva (Trabajo original publicado en 1905).
- Freud, S. (2007). La moral sexual 'cultura' y la nerviosidad moderna. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (págs. 1249-1261). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1908).
- Freud, S. (2007). Teorías sexuales infantiles. En L. B. (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1262-1271). Madrid: Biblioteca Nueva (Trabajo original publicado en 1908).
- Freud, S. (2007). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso Juanito). En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1365-1440). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1909).
- Freud, S. (2007). Sobre la degradación general de la vida erótica. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1710-1717). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1912).

- Freud, S. (2007). Totem y Tabú. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1745-1850). Madrid: Biblioteca Nueva (Trabajo original publicado en 1912-13).
- Freud, S. (2007). Multiple interés del psicoanálisis. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 1851-1867). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original presentado en 1913).
- Freud, S. (2007). Introducción al Narcisismo. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 2, págs. 2017-2033). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original presentado en 1914).
- Freud, S. (2007). Lecciones introductorias al psicoanálisis (Parte III). En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas*. (Vol. 2, págs. 2273-2412). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1917).
- Freud, S. (2007). Más allá del principio de placer. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 3, págs. 2507-2541). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (2007). Psicología de las masas y análisis del yo. En López Ballesteros (Trad.), *Obras completas* (Vol. 3, págs. 2563-2610). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1921).
- Freud, S. (2007). Autobiografía. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 3, págs. 2761-2800). Madrid: Biblioteca Nueva (Trabajo original publicado en 1924).
- Freud, S. (2007). El 'YO' y el 'ELLO'. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas*. (Vol. 3, págs. 2701-2728). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (2007). Prefacio para un libro de August Aichhorn. En López Ballesteros (Trad.), *Obras completas* (Vol. 3, págs. 3216-3217). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1925).
- Freud, S. (2007). El porvenir de la ilusión. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas*. (Vol. 3, págs. 2961-2992). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1927).
- Freud, S. (2007). El malestar en la cultura. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 3, págs. 3017-3067). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1930).
- Freud, S. (2007). Conclusiones, Ideas, Problemas. En López Ballesteros (Trad.), *Obras Completas* (Vol. 3, págs. 3431-3432). Madrid: Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938 [1941]).
- Gabilondo, A. (2001). *La vuelta del Otro. Diferencia, identidad, alteridad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Garcés, L. (2006). Educación, Trabajo y Exclusión. *Seminario Internacional "La escuela*

- media a Debate*". Buenos Aires: FLACSO.
- Garcés, M. (2011). *La honestidad con lo real*. Recuperado el 10 de Abril de 2014, de Espai en blanc: http://www.espaienblanc.net/IMG/pdf/La_honestidad_con_lo_real.pdf
- Garcés, M. (2013). *Un mundo común*. Barcelona: Bellaterra.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: GEDISA.
- García Molina, J. (2012). *Alegato a favor de la riqueza de lo obvio, de eso que llamamos realidad cotidiana y que cuando nos descuidamos parece que en ella nada (nos) pase. Mirar lo cotidiano y estar a la altura de sus complejidades*. Recuperado el 14 de Abril de 2014, de Palabras que no tienen cosa: <http://somoshierba.blogspot.com.es/2012/10/alegato-favor-de-lo-familiarmente-obvio.html>
- Gargano, M., De Candia, C. & Villavicencio, L. (2011). La función subjetivante de la escuela. El proceso intrasubjetivo que acontece en la intersubjetividad que se genera en el hacer cotidiano dentro de nuestra institución. En G. A. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 45-48). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Geretto, V. & Pintow, E. (2011). Sala de Padres: destejando esperas. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 53-60). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península SA.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones MORATA S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones MORATA S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Ediciones MORATA S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *El valor de tiempo en educación*. Madrid: Ediciones MORATA S.L.
- Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria.
- Giner San Julián, S., Lamo de Espinosa, E. & Torres Alvero, C. (2006). Individualismo. Modernidad. En *Diccionario de Sociología* (págs. 431-432/567). Madrid: Alianza Editorial SA.

- Gómez Enjamio, P. & Fiori, C. (2011). "No se tira por la ventana". El desafío de enseñar cuando la ley no está inscrita en la estructura psíquica. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 87-92). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Graciano, A. (2011). Palabras de Apertura II. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 27-30). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. Londres: Lawrence and Wishart.
- Green, A. (1996). *La metapsicología revisada*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- Guyot, V. (2000). Territorio de enseñanza. La escuela. En M. Téllez, *Repensando la educación en nuestros tiempos. Otras miradas, otras voces*. (págs. 31-48). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. San Luis: Ediciones LAE. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de San Luis. Argentina.
- Hecló, H. (2010). *Pensar institucionalmente*. Madrid: Paidós SLU.
- Herbart Mead, G. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica SA.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- Hobbes, T. (2006). *Leviatán: o la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Imen, P. (2002). *Nuevos ropajes de la vieja desigualdad educativa: notas críticas sobre la caracterización de las escuelas estatales*. Recuperado el 23 de Marzo de 2010, de <http://www.fisyp.rcc.com.ar>
- Imen, P. (2005). *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. *Revista Perspectiva*, Vol.26 (Nº 2).
- Jaëger, W. (2006). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Jean, G. (1989). *Bachelard, la infancia y la pedagogía*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

- Jodar Rico, F. (2000). *Subjetivación docente y escolaridad. Una lectura desde Gilles Deleuze y Michel Foucault*. Dirigida por Francisco Beltrán Llavador. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- Kaës, R. (1987). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Kaës, R. (2005). *La palabra y el vínculo. Procesos asociativos en los grupos*. Madrid: Amorrortu Editores.
- Kohan, N. (2007). *Gramsci y Marx. Hegemonía y poder en la teoría marxista*. Recuperado el 2010, de <http://www.amaua.lahaine.org>
- Lacan, J. (1964). *Seminario XI. Cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Recuperado el 20 de Enero de 2012, de <http://centrodedifusionyestudiospsicoanaliticos.files.wordpress.com/2013/03/14-seminario-11.pdf>.
- Lacan, J. (1992). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.
- Lacan, J. (1998). *Escritos* (Vol. II). México: Editorial Siglo XXI.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lajonquiere, L. d. (2011). *Figuras de lo infantil. El psicoanálisis en la vida cotidiana con los niños*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. (1996). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Larrosa, J. (coord.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación: notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa, *Escuela, poder y subjetivación* (págs. 257-361). Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J. (1997). El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero. En J. Larrosa & N. Pérez de Lara (comp.), *Imágenes del Otro* (págs. 59-76). Barcelona: Virus Editorial.
- Larrosa, J. & Pérez de Lara, N. (comp.). (1997). *Imágenes del Otro*. Bilbao: Virus Editorial.
- Lather, P. (1991). Research as Praxis. En *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern* (págs. 50-69). New York: Routledge.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Madrid: GEDISA Editorial.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

- Lechón, C. (2002). *El sentido de los síntomas*. Recuperado el 2009, de Escuela Lacaneana de Psicoanálisis del Campo Freudiano de la Comunidad Valenciana: <http://www.elpcvalenciana.arrakis.es/textos/El%20sentido%20de%20los%20síntomas.htm>
- Lefort, R. & Lefort, R. (1997). El acceso del niño a la palabra. Condición del lazo social. En AA.VV., *El niño y el lazo social* (págs. 9-15). Buenos Aires: Atuel SA.
- Levin, E. (2007). *La infancia en escena: constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Levin, E. (2011). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Lewkowicz, I. (2002). *Pedagogía del Aburrido*. Recuperado el 2010, de Clase Virtual FLACSO: http://argentina.indymedia.org/uploads/2006/11/02._lewkowicz_-_escuela_y_cudadan_a.rtf.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Lorenzer, A. (1973). *Sobre el objeto del psicoanálisis: lenguaje e interacción*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- Lourau, R. (1980). *El Estado y el inconsciente: ensayo de sociología política*. Madrid: Editorial Kairos.
- Luri, G. (2009). La escuela ante el presente. *Revista de Debat Polític*. Recuperado el 3 de Mayo de 2011, de http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/escola_segle_xxi_bloc_tema.pdf], 62-67.
- Luzuriaga, L. (1966). *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Biblioteca del Maestro/LOSADA.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. México: Siglo XXI Editores SA.
- Martínez Bonafé, J. (2003). *Ciudadanía, Poder y Educación*. Barcelona: GRAO S.L.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Ausencias, Insuficiencias y Emergencias en la Educación Actual. En AA.VV., *Didáctica General*. Madrid: MC GRAW HILL.
- Marx, K. (1857/1858). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (borrador)*. Recuperado el 24 de Junio de 2013, de Publicaciones Siglo XXI Argentina y Editorial Universitaria Chile: <http://www.archivochile.com/Marxismo/Marx%20y%20Engels/kmarx0017.pdf>
- Masotta, O. (1997). El niño, síntoma y testimonio del malestar en la cultura. En A. Di Ciaccia (comp.), *El Niño, la Familia y el Inconsciente* (págs. 30-47). Barcelona: Ediciones Eolia.
- Masotta, O. (2000). *Lecciones de Introducción al Psicoanálisis*. Barcelona: Editorial Gedisa, SA.
- Masotta, O. (2001). *Lecturas de Psiconálisis: Freud - Lacán* [2ª Edición: 2008]. Buenos Aires: Paidós.

- Mazzitelli, N., Ratto, G. & Torrico Terceros, L. (2011). Los cordones que sujetan a Franco. El gran reto de crear dispositivos de enseñanza. En G. Onetto, *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 149-154). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1969). *El medio es el mensaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO S.L.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.
- Mendel, E. (2003). El sujeto de la Educación. Condiciones previas y oferta educativa. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 49-55). Barcelona: Editorial GEDISA S.A.
- Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Milano, R. & Nervi, A. (2011). Haceme recordar para que no me olvide. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 119-126). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Miller, J. (2011). El niño y el saber. En CEREDA, *Carretel* (Vol. 11) (págs. 7-13). Bilbao: diagonales Hispanohablantes y Americana de la Nueva Red Cereda.
- Miller, J. A. (2005). El reverso de la familia. *XXXIV Jornadas de l'ECF*. (M. Amirault & D. Holvoet, Entrevistadores)
- Miller, J.-A. (2006). *Recorrido de Lacan*. Buenos Aires: Editorial Manantial SRL.
- Molero Simarro, R. & Ruano Delgado, A. (2006). *Análisis de las categorías de la economía política: Marx como culminación del pensamiento económico*. X Jornadas de Economía Crítica, Barcelona.
- Morales Ascencio, H. (1997). *Sujeto y Estructura. Lacán, psicoanálisis y modernidad*. México: Ediciones de la Noche.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a la política*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Mouzelis, N. (1991). *Organización y Burocracia*. Barcelona: Península SA.
- Nahmanovici, E. & Reina, C. (2011a). "¿Dónde está mamá?" Interrogantes, relatos y reflexiones a partir de la experiencia vivida con un niño de Nivel Inicial. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 39-44). Buenos Aires: Editorial Relatos.

- Nahmanovici, E. & Reina, C. (2011b). No... Nada... Normal. *Segundas Jornada del CENTES Nº 1. Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva*. Buenos Aires: UBA. Pendiente de publicación.
- Najles, A. R. (2009). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Najmanovich, D. (2001). Pensar la subjetividad. *Utopía y Práxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 6 (14). Recuperado el 25 de Noviembre de 2009, de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>
- Najmanovich, D. (2005). Subjetividad y contexto social: figuras en mutación. En *El juego de los vínculos* (págs. 86-97). Buenos Aires: Editorial Biblos S.A.
- Najmanovich, D. (Mayo-Agosto de 2006). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 3 (2), 49-61.
- Naranjo Mariscal, J. A. (Diciembre de 2005). *La familia hace síntoma*. Recuperado el 17 de Octubre de 2006, de NODVS - L'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona: <http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=210&pub=5&rev=29&idsubarea=7>
- Nasio, J. D. (1996). *Enseñanza de 7 conceptos cruciales del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social. Cartas para navegar el nuevo milenio*. Buenos Aires: Editorial Santillana SA.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Núñez, V. (2003a). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo* (págs. 19-48). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Núñez, V. (2003b). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «Enseñar vs. Asisitir». *Conferencia del Seminario Internacional 'La formación Docente entre los siglos XIX y XXI'*. BA - Argentina.
- Onetto, G. A. (coord.) (2011). *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (Vol. I). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Onganía, C. J. (2011). Mirar al niño, en la clase de Educación Física. Dispositivos, recursos y estrategias que suman al momento de la construcción de la subjetividad. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 73-80). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Orlando, G. & Dafunchio, S. (2011). Episodios y experiencias de docentes y estudiantes en una escuela del Conurbano Bonaerense. Notas para seguir pensando. En VI

- Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA. [Ponencia] (Buenos Aires, 10-12 de Noviembre de 2011).* Buenos Aires: Recuperado el 28 de Febrero de 2012 de VI Jornada de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, en http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/6jornadasjovenes/EJE%208%20PDF/eje8_dafuncho.pdf.
- Quadrelli, C. (2011). A modo de cierre. En G. A. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial*. (págs. 133-134). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Querrien, A. (1980). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes S.A.
- Revault d'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ruíz, J. L. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Martín Alonso, Á. (2009). Refundación organizativa de los centros escolares. En *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información* (págs. 163-270). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama S.A.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana S.A.
- Skliar, C. (2008). ¿Qué pretendemos con la idea de 'diversidad'? ¿Qué pretende la idea de 'diversidad' con nosotros? *Encuentro Inspectorial de Equipos de Gestión y conducción Escolar - Construyendo una escuela Inclusiva*. Manucho, Santa Fé (Argentina).
- Skliar, C. & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc SRL.
- Socolovski, M. (2014). *¿Educación para todos o Educación de todos y cada uno?* Comunicación presentada en XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación inclusiva, Castellón, España.
- Soler Alomà, J. (2010). *Los Grundrisse: el descubrimiento de la categoría de fuerza de trabajo por Marx*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2012, de Revista Digital Rebelión: www.rebellion.org/docs/29367.pdf
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica a la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Stevens, A. (1998). El acto y la interpretación en la institución. En V. Baio, M. Kusnierek, A. Stevens & A. Zenoni, *Una clínica en institución* (págs. 14-22). Rosario: Equipo Antenne 111, Centro de día terapéutico-educativo.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Coruña: Editorial Anthropos.
- Therborn, G. (1989). *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*. México: Siglo XXI.
- Tizio Domínguez, H. (2002). Sobre las instituciones. En V. Núñez (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social* (págs. 195-212). Barcelona: Gedisa S.A.
- Tizio Domínguez, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Torres, J. (2005). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toulmin, S. (2001). *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona: Ediciones Península S.A.
- Treviño Moreno, P. (2000). Apuntes para una definición de la modernidad. En Z. Zeraoui, *Modernidad y posmodernidad: la crisis de los paradigmas y valores* (págs. 9-26). México: Grupo Noriega Editores.
- Varela, J. (2002). Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. En J. Larrosa, *Escuela, Poder y Subjetivación* (págs. 155-189). Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas: padres y maestros ante los desafíos del presente*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Vergara, J. (2003). El ideal de formación en la historia (II): Ilustración y Modernidad. En M. García Amilburu, *Claves de una filosofía de la educación* (págs. 137-170). Madrid: Dykinson Editores.
- Veyne, P. (2009). Una historia sociológica de las verdades: saber, poder, dispositivo. En *Foucault. Pensamiento y Vida* (págs. 103-120). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Weskamp, M. (Abril-Mayo de 2012). El silencio de los inocentes. Clase Nº 2. *Seminario "El niño ante la ley. Niños en riesgo"*. Buenos Aires: www.elSigma.com.
- Whitehead, A. (1957). *Los fines de la educación y otros ensayos*. Buenos Aires: Editorial Paidós S.A.
- Williams, R. (1981). *Cultura*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Granica.

- Woods, M. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía la educación*. Barcelona: Paidós España.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusions and student subjectivities*. Holanda: Springer.
- Zanger, J. (2011). Puntuación. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 127-130). Buenos Aires: Editorial Relatos.
- Zarka, Y. C. (1997). *Hobbes y el pensamiento político moderno*. Barcelona: Herder SA.
- Zenoni, A. (1998). La temporalidad del tratamiento. En V. Baio, M. Kusnierek, A. Stevens & A. Zenoni, *Una Clínica en Institución* (págs. 23-30). Rosario: Equipo Antenne 111, Centro de día terapéutico-educativo.
- Zerba, D. (2011). Epílogo a relatos en el ámbito clínico-educativo. En G. Onetto (coord.), *Relatos de prácticas con niños detenidos en la estructuración subjetiva. Experiencias en el campo de la Educación Especial* (págs. 135-140). Buenos Aires: Editorial Relatos.

XV. Anexos

Los anexos que aquí se detallan se han incorporado al CD que se adjunta respetando los nombres y el orden en que se enumeran a continuación:

- **Anexo I:** Proyecto Escolar CENTES N°1, Año 2011.
- **Anexo II:** Portada del libro “Relatos....”.
- **Anexo III:** Autorización de las maestras y la directora para la aparición de sus nombres en la presente tesis doctoral.
- **Anexo IV:** Certificación y Autorización de las distintas personas para la publicación de parte de las entrevistas.
- **Anexo V:** Certificación por parte del cuerpo directivo de la estancia de la investigadora en la institución.
- **Anexo VI:** Programación de las maestras del Ciclo de Infantil para uno de sus alumnos.