

Formación, interdisciplina, juego y territorio

Melina Albornoz | UNER
melinaalbornoz98@gmail.com

Quiero compartir con ustedes algunas reflexiones que surgieron a partir de mi paso por este proyecto¹ y que nutren mi formación como futura profesora de ciencias de la educación. En primer lugar, la *inserción territorial* en espacios escolares (en mi caso en la Escuela Secundaria Dr. Mariano Moreno) fue enriquecedora para poner en tensión y situar en *experiencias* —en el sentido que describe Jorge Larrosa— no como aquello que pasa, sino lo que *nos* pasa (Larrosa, 1998: 22). Este modo singular de estar en la escuela me permitió visitar muchas de las conceptualizaciones que leía, discutía y escuchaba en mi propia formación acerca de la vida escolar. En segundo lugar, el acceso a *herramientas teóricas propias del campo de la salud mental*, que permiten seguir pensando críticamente hoy en el vínculo pedagógico, en las relaciones intergeneracionales. Y, como intentaré expresar en este breve ensayo, reflexionar sobre la construcción de espacios institucionales reflexivos respecto de la producción de subjetividad, es decir, de vínculo, en este caso vínculo pedagógico. Cuando me refiero a la construcción de espacios institucionales es porque, si bien los hay ya instituidos, en muchos casos merecen ser resignificados para que sean posibilitadores de un encuentro otro, donde el vínculo tenga lugar como relación de transmisión cultural entre generaciones y sea posibilitador de la creación de un lazo social.

Una de esas herramientas aportadas por el trabajo interdisciplinario con la salud mental ha sido el concepto de *escucha*, como recurso pedagógico para pensar, precisamente, las relaciones intersubjetivas en la escuela y, en consecuencia, resignificar lo instituido. Nos referimos a una escucha asumida como derecho correlativo a la necesidad de «ser escuchado» y la escucha como la posibilidad de «emergencia de un sujeto inesperado» (Carballeda, 2015: 58). Escuchar, dice Carballeda, es inclusión social, es el reconocimiento del otro en tanto un sujeto con los mismos derechos para crear lazos; la palabra, la mirada, la escucha misma, se vuelven instrumentos claves en las diferentes metodologías de intervención social (Carballeda, 2015: 59).

Uno de los primeros objetivos que persiguió el proyecto fue habilitar un espacio escolar para la escucha, es decir, «institucionalizar un espacio que pudiera ser referenciado por los alumnos como lugar para plantear demandas relativas a lo escolar, y no simplemente responder a imperativos institucionales —de los adultos— sobre los jóvenes estudiantes».

¹ Proyecto Integral: *Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en la Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización*, FCEdu-UNER (2016-2018).

Este espacio, desde un primer momento, fue el patio escolar. El recreo constituyó un espacio potencialmente habilitante para comenzar a ser reconocidos y reconocer a los miembros partícipes de la institución —estudiantes, docentes, preceptores, directivos, etc.— para dejar de ser aquellos «extranjeros» que iban una vez por semana a la escuela y comenzar a construir un vínculo pedagógico con los jóvenes, vínculo donde ellos pudieran expresar necesidades y demandas. De esta manera, el patio pasó a ser el *afueradentro* de la escuela; dice Débora Kantor: «lo diferente, lo convocante, pasa por el patio; es decir, lo que es el borde del adentro, lo que estando adentro es casi afuera y admite, por lo tanto, otras normas, otras lógicas» (Kantor, 2007: 209).

El dispositivo, situado en los minutos de recreo, posibilitaba a los estudiantes otras alternativas de actividades y de socialización; las actividades desarrolladas tuvieron que ver con lo lúdico: juegos grupales y de mesa, mediados por la música y el encuentro con un otre. Todas estas actividades, donde el juego adquiere valor pedagógico, transformaron espacios-tiempos escolares no áulicos en espacios-tiempos para una alternativa pedagógica, en la medida en que estuvieron organizadas y «destinadas» a los estudiantes.

Los recreos posibilitaron una particular dinámica que daba lugar a «lo joven». Se constituyeron en lugares para dar lugar a la palabra, a la escucha, para que algo tenga lugar en ellos y a partir de ellos. «Adentro: alumnos, *afueradentro*: jóvenes». Siguiendo a Kantor, «adentro: el derecho a la educación; una reivindicación o un logro histórico. *Afueradentro*: el derecho a expresarse, a elegir, a divertirse, a participar; una innovación» (Kantor *et al.*, 2007: 210).

Con el correr del tiempo, el dispositivo se abrió a nuevos espacios y tiempos, la merienda, la expresión plástica, el teatro, salidas grupales y organizadas por grupos de profesores y preceptores. Me parece pertinente recuperar el hecho de que las intervenciones no tuvieron nunca como destinatarios a sujetos específicos (por ejemplo «les chiques-problema»), sino que las actividades fueron para toda la comunidad escolar. Esto también permitió la inserción del equipo en horas de clases, para acompañar el trabajo de determinados profesores que deseaban incluir al proyecto en sus actividades, como las horas de Teatro, del Taller de Radio o Plástica.

Lo común de todos estos espacios-tiempos que fuimos construyendo/deconstruyendo o, mejor dicho, resignificando es que actuaron como posibilitadores de la creación de un vínculo pedagógico en tanto producción de lazo social y espacio de transmisión cultural intergeneracional; en todos ellos nuestro objetivo siempre fue el de posibilitar espacios donde se habilite la palabra de los estudiantes y espacios de escucha.

De esta manera, el lazo social no es una mera interacción, sino que supone una relación establecida desde una mutua representación interna de un sujeto con otro (Pichon Rivière, 1982). La idea de lazo permite comprender al vínculo pedagógico en términos inescindiblemente sociales, no

como relación entre individuos, sino como sujetos que son ambos construidos en las relaciones sociales.

La experiencia de pensar y sostener intervenciones constituye una instancia decisiva de la producción de conocimientos antes que una instancia de mera aplicación técnica. El trabajo territorial asume un valor muy importante en mi formación para repensar constantemente en la transmisión de aprendizajes escolares, en el vínculo que construiré con los estudiantes y ellos conmigo, y poder valerme de estas categorías que me ofrece la salud mental para la tarea como educadoras y educadores.

Bibliografía

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

KANTOR, Débora *et al.* (2007). El lugar de lo joven en la escuela. En Baquero, Ricardo *et al.* (comps.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial

LARROSA, Jorge (1998). *La experiencia de la lectura*. Estudios sobre literatura y formación. 2da. Edición. Barcelona: Laertes.

MUÑOZ, Carina (2016). Programa de Formación Docente: Acompañamiento Pedagógico en Escuelas Secundarias desde la Perspectiva de Derechos en Educación y Salud Mental. Informe Final Proyecto de Programa de Innovación e Incentivo a la Docencia. Paraná: FCE-UNER.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1982). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.