

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

Macarena Guadalupe Alarcón
UNER
maca_alarcon@live.com

Resumen

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

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

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

Abstract

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *La escucha como derecho.*

- *Transmisión.*

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

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

(...) El lazo social quiere decir que el sujeto no está solo con su ello, su yo y su superyó, que la verdad de la vida psíquica no es el solipsismo, que el sujeto no es autista, que está siempre el campo del Otro, e incluso que el campo del Otro precede al sujeto, el sujeto nace en el campo del Otro. Pero el lazo social no equivale a la sociedad. (Miller, 2017)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De esta manera,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía

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

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

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

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

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

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

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

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

MUÑOZ, Carina (2016). Vínculo pedagógico, transmisión y lazo social en la escuela secundaria. Sobre las relaciones intergeneracionales, aprendizaje y socialización. Documento de trabajo. Proyecto Integral - FCE UNER.

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

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

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

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

Datos de la autora

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