

Escenas de juego y conversación

Eda Carina Muñoz | UNER
edacarinamunioz123@gmail.com

Resumen

El artículo combina una crónica del *Conversatorio sobre experiencia compartida*, actividad programada en el marco de la jornada de cierre del Proyecto de Investigación, con el trabajo de producción conceptual desarrollado, que busca poner en diálogo el discurso pedagógico educativo con el de la psicología social de Pichon Rivière, la salud mental y el psicoanálisis.

Por una parte, describe el dispositivo lúdico con el que fue organizada la propuesta, dando cuenta de su justificación teórica con una exploración conceptual en torno a la noción hermenéutica de *conversación*. Por otra, expone los principales ejes de trabajo de reflexión grupal, a saber, *el valor pedagógico del juego y el valor pedagógico de la afectividad* los que, según su análisis, en la conversación fueron entramados cada uno en tres líneas de problematización: lo colectivo-grupal, las resistencias, el reconocimiento propio, del otro y de la institución. El hilo argumental busca evitar los lugares comunes de ciertos discursos y usos banalizados.

Palabras clave: juego – conversación – vínculo pedagógico – grupo – subjetividad

Scenes of game and conversation

Abstract

The article combines a chronicle of the *Conversation about shared experience*, activity programmed within the framework of the closing day of the Research Project, with the work of conceptual production developed, which seeks to put in dialogue the educational pedagogical discourse with the Pichón Rivière's psychology social, mental health and psychoanalysis discourses.

On the one hand, it describes the playful device with which the proposal was organized, showing its theoretical justification with a conceptual exploration around the hermeneutical notion of *conversation*. On the other hand, he exposes the main axes of group reflection work, namely, *the pedagogical value of the game and the pedagogical value of affectivity* which, according to his analysis, in the conversation were each linked in three lines of problematization: *the collective -group, resistances, self-recognition, the other and the institution*. The plot line seeks to avoid the commonplaces of certain discourses and banalized uses.

Keywords: game - conversation - pedagogical bond - group - subjectivity

I. El contexto

Deseo compartir en este artículo la experiencia de uno de los momentos más significativos de la VII *Jornada Debates sobre Educación e Igualdad* con las que cerramos el Proyecto¹, el *Conversatorio sobre la experiencia compartida*. La Escuela Secundaria N° 12 Dr. Mariano Moreno, una de las dos sedes territoriales en las que transitamos más de dos años de trabajo, fue también sede de esta actividad que reunía las emociones de los finales y las despedidas. El equipo directivo de la escuela —en otra muestra más de su capacidad para *alojar al otro*— decidió encuadrar el evento dentro de la normativa para convocatorias de jornadas institucionales², facilitando así las mejores condiciones para la participación de los docentes de la casa en esta instancia.

Se planteó entonces la necesidad de modificar la modalidad habitual de los encuentros académicos, de exposiciones alternadas con breves espacios de intercambios finales, porque era preciso encontrar una dinámica que permitiera responder al mismo tiempo a exigencias diversas: el Proyecto de Investigación requería que la Jornada pudiera habilitar las reflexiones necesarias para el cierre de una etapa dedicada al estudio del vínculo pedagógico mientras que la Escuela requería asegurar el espíritu con el que han sido concebidos estos espacios de formación situada.

II. El dispositivo

En un proceso de intercambios dentro del equipo y con los docentes de la escuela, advertimos que, además de esa dificultad, íbamos a participar quienes fuimos parte del desarrollo del proyecto y personas que no habían compartido la experiencia. Resolvimos entonces crear un espacio de conversación y reflexión en el que pudiera circular nuestra experiencia pero con vistas a *pensar la escuela* en un sentido amplio, recuperando algunos de los ejes del proyecto: el juego, la conversación, la escucha.

Si bien el espacio fue diseñado colectivamente, la coordinación estuvo a cargo de una de las profesoras de la escuela, Trinidad Balbuena, licenciada en Comunicación Social, graduada de nuestra facultad. Trinidad es docente del Taller de Radio y de asignaturas de comunicación oral y escrita, y es reconocida por sus compañeres por el enfoque lúdico de sus clases. Como hemos señalado en otros trabajos, el juego ha sido una de las improntas teórico- metodológicas de nuestra producción también.

El espacio *Conversatorio* fue organizado desde esa perspectiva, en cuatro momentos. El primero, destinado a plantear la propuesta y crear confianza, estuvo centrado en juegos de movimiento y música: caminar atendiendo el ritmo, producir contacto entre participantes a través de la mirada y el baile. El segundo, destinado a conformar los pequeños grupos y presentar las consignas. A través de la identificación de cada participante con un color que refería al color de cada una de las cinco «ventanas» de papel distribuidas en distintos rincones del salón, se conformaron cinco grupos. Una vez reunidos en la ventana de su color, los participantes de-

¹ Proyecto Integral Vínculo Pedagógico, Transmisión y Lazo Social en la Escuela Secundaria. Sobre las Relaciones Intergeneracionales, Aprendizaje y Socialización. Convocatoria 2016 «Universidad y Territorio», Secretaría de Extensión Universidad Nacional de Entre Ríos.

bían descubrir la consigna de su trabajo escondida en la ventana, abriéndola. El tercer momento, en apariencia el más caótico, fue el de la producción grupal en torno a la consigna; cada grupo buscó sus materiales y un lugar, algunos dentro y otros fuera del salón, en el patio. El cuarto y último, el momento del plenario en el que se compartieron las producciones gráficas —en algunos casos dibujos, en otros, palabras— comentando los aspectos significativos de la conversación que tejió el trabajo.

Antes de sintetizar los ejes de las exposiciones, nos detendremos en algunas puntualizaciones importantes. En la presentación, Trinidad Balbuena decía:

Se trata de compartir, y me preguntaba de qué manera podemos compartir, charlar sobre nuestras prácticas y reflexionar, pero también aflojarnos un poquito... que podamos jugar un poco. Que nos permitamos dejar la mochila de nuestras preocupaciones y mirarnos; mirarnos hacia adentro y mirar a los ojos a los otros, a aquellas personas con las que trabajamos todos los días. Elegí a Eduardo Galeano, varios de sus textos que, como verán, están colgados en esas ventanas de papel de colores que hemos puesto en las paredes del salón. Vamos a jugar con esas ventanas y con los textos de Galeano.

De algún modo, literalizando en el juego el recurso literario del autor, la ventana, ese espacio para mirar, para dejar entrar la luz y el aire, nos ofreció —paradójicamente— una metáfora interesantísima para describir el espíritu que intentábamos imprimir a este espacio. Además del color, cada ventana adoptaba el nombre del texto escondido. Al abrir cada ventana, los participantes encontraban, junto con un fragmento del libro *Las palabras andantes* (Galeano, 2001), un desafío para el grupo, con forma de pregunta.

La consigna exigía, pues, poner el cuerpo, participar en intervenciones concretas cuyas implicaciones más significativas quisiera recuperar. Por un lado, cada grupo quedaba conformado *en el itinerario de búsqueda de la ventana de su color, en cuyo trayecto se producía el encuentro con los otros*. Por otro, las preguntas y los desafíos se debían buscar activamente: *solo si abrían las ventanas podrían encontrar el desafío, la pregunta y la literatura*. También es posible pensar que los textos y las preguntas son, ellas mismas, ventanas que dejan ver otro paisaje, otro horizonte; que pueden ser también lugares por donde entre aire fresco y que incluso pueden también echar luz sobre nuestra situación actual.

Finalmente, las preguntas buscaban la reflexión en torno a vivencias compartidas, deseos y proyectos; en todos los casos la interpelación estuvo planteada en primera persona y tuvieron como denominador común el verbo *sentir*. Dicho verbo tiene, por un lado, la connotación afectiva del sentimiento, pero también la decisiva implicación con el problema del *sentido*, una perspectiva que interesaba trabajar.

Así, junto con «Ventana de la memoria (I)», la pregunta para reflexionar era «¿Qué siento que necesito para que mi práctica en la escuela sea

transformadora?». Con «Ventana de la herencia», el desafío a pensar era «¿Qué siento que es lo mejor que puedo dar a mi escuela (institución, grupo de pares, a los estudiantes)?». En «Ventana sobre la palabra», la pregunta escondida era «¿Qué siento que me ha dejado compartir la experiencia con el Proyecto Vínculo en esta escuela?». En «Ventana sobre la memoria (III)», la pregunta para pensar era «¿Qué siento cuando otre me acompaña en el trabajo cotidiano en la escuela?». En «Ventana sobre la pregunta», finalmente, el desafío fue reflexionar sobre «¿Qué siento que podemos hacer como propuesta renovadora en nuestra escuela?».

El juego que se proponía entonces era reflexionar a partir del *sentir*, formulando preguntas que buscaban recuperar la vivencia del sentir subjetivo, no para quedar allí, sino para hacerla objeto de una re-significación, poniéndola a funcionar en la grupalidad. En otras palabras, el desafío consistía en conversar y producir grupalmente a partir de una pregunta planteada en primera persona que apelaba a la implicación subjetiva en dicha producción.

Durante media hora, los grupos de entre 15 y 20 personas ocuparon diferentes espacios de la escuela, incluyendo, además del salón, otras aulas, los patios y jardines, para conversar sobre la experiencia docente, sintonizando con los desafíos propuestos. Las escenas que podían contemplarse eran las de una cierta algarabía en apariencia caótica en las que la charla circulaba con los mates, mezclada con lecturas en voz alta y mociones para la producción colectiva que tenían que presentar luego... Chistes y risas, junto con intervenciones muy sentidas que recibían una respetuosa escucha. Pero, definitivamente, no se parece a lo que suele considerarse como un trabajo serio.

El proyecto que estábamos terminando en este encuentro intentó producir conocimiento en torno al vínculo pedagógico, a partir de estudiar intervenciones educativas concebidas en diálogo con el psicoanálisis y la psicología social de Enrique Pichon Rivièrè, en particular, las nociones de *vínculo* y de *proceso grupal*. El autor desarrolló una teoría clínica basada en *una idea vincular del sujeto*, es decir, para él *sujeto* no es alguien que mantiene vínculos con otros sino que es el efecto de la configuración singular de una trama vincular. Todo sujeto es expresión de un vínculo; todo vínculo es una relación bicorporal, decía el autor, pero tripersonal. Es decir, el vínculo nunca es un asunto entre dos, sino entre dos y el mundo de representaciones socialmente construidas que hay entre ellos. *El vínculo —el sujeto— es una terceridad*. Por otro lado, Pichon Rivièrè sostenía que toda relación clínica terapéutica implica necesariamente un proceso de aprendizaje —dialéctico, no lineal— que, a su vez, radica en un proceso de comunicación, porque comunicación y aprendizaje son procesos configuradores de toda subjetividad.

Por ello, no fue del todo casual —como ella misma explicó— que Trinidad Balbuena haya preparado para la apertura de este espacio otro texto de Eduardo Galeano —del todo pertinente—, con el que se había encon-

trado por una feliz «coincidencia». *El fútbol, es una terapia de vínculo*, así, su título destaca, del modo en que la literatura puede hacerlo, el perfil de nuestro autor clave y su idea de *vínculo* como *la forma de ser del sujeto*. «Antes de empezar les voy a hablar de fútbol», anunció Trinidad, y la audiencia acalló rápidamente las risas para acompañar con atento silencio la lectura en voz alta. La profesora en verdad lo interpretó vocalizando inflexiones y acompasando el ritmo, lo que capturó enseguida al público:

Enrique Pichon Rivière pasó toda su vida penetrando los misterios de la tristeza humana y ayudando a abrir las jaulas de la incomunicación. En el fútbol encontró un aliado eficaz. Allá por los años cuarenta, Pichon Rivière organizó un equipo de fútbol con sus pacientes del manicomio. Los locos, imbatibles en las canchas del litoral argentino, practicaban jugando a la pelota, la mejor terapia de sociabilización. «La estrategia del equipo de fútbol es mi tarea prioritaria», decía el psiquiatra, que también era el entrenador y el goleador de aquel cuadro. Más de medio siglo después, los seres humanos estamos más o menos todos locos. Aunque casi todos vivimos, por razones de espacio, fuera del manicomio. Desalojados por los automóviles, arrinconados por la violencia, condenados al desvínculo, cada vez más apilados y más solos. Y tenemos cada vez menos espacios de encuentros y menos tiempo para encontrarnos. (Galeano, 1995)

Fue tan interesante el efecto que produjo esta escena en todos nosotros, los integrantes del equipo. Habíamos llevado a la escuela, en nuestro quehacer diario y también en muchas instancias de formación, los conceptos de Pichon Rivière que, en el momento final del trabajo, reaparecían devueltos en la voz de la literatura y puestos a funcionar de una manera completamente otra y, a la vez, común. Fue *la experiencia de una resonancia*.

III. Lo conversado

La última fase del conversatorio fue el plenario de presentación de las producciones de cada grupo, que se extendió por algo más de cuarenta minutos. Las exposiciones estuvieron a cargo de los coordinadores que habían designado los participantes. En términos generales, los presentadores comenzaron describiendo la composición de sus grupos, la procedencia de sus integrantes, para luego dar lectura al texto y a la pregunta-desafío con que habían trabajado. Antes de exponer la síntesis, algunos compartieron también los criterios con los que habían acordado representar la conversación en los afiches. El coordinador del grupo Ventana de la Memoria II, explicó: «se nos ocurrió la idea de trabajar sobre una mesa imaginaria para escribir en el papel... como pueden ver las palabras están deformadas y desaparejas según la tensión que tenía al momento de escribir la "mesa", el papel, y cada palabra es muy representativa de quien la escribió. Es decir, las palabras tienen *peso propio*...». Mientras que la coordinadora del grupo Ventana de las Preguntas, aclaró: «Si bien nosotros escribimos todas las palabras sueltas, todo tiene que ver con todo. Es decir, están conectadas, es un circuito...».

Se desarrolló así una dinámica dialógica entre los expositores, el resto del grupo y el plenario de participantes, con intervenciones de fuerte implicación subjetiva, lo que fue configurando una suerte de espiral conversacional en la que las tematizaciones adquirirían diferentes densidades. Ahora bien, la potencia creadora de la conversación grupal no califica en los cánones aceptados del conocimiento científico, por ello nos interesa acudir a algunas perspectivas teóricas cuyas herramientas nos permiten hacerlo. Nos detendremos brevemente en dos referencias significativas.

La idea pichoniana del espacio grupal como sede privilegiada del aprendizaje y la comunicación —del *enseñaje* (proceso de enseñanza-aprendizaje)—, que forma parte de nuestras referencias conceptuales, admite reenvíos interesantísimos hacia algunas ideas de la hermenéutica contemporánea. Uno de sus referentes ineludibles, Martín Heidegger, hacia el final de su vida, en una carta a un joven amigo francés, reflexiona sobre el valor de la conversación en el acto de conocer. El pensamiento fecundo —escribe— antes que en la lectura y la escritura, se produce «la conversación cara a cara» (Heidegger, 1947). Hans Georg Gadamer, sin duda su discípulo más reconocido, introduce a esta idea una variación de vital importancia. A diferencia de su maestro, al conceptualizar la conversación, pone el acento en el Otro como clave de toda experiencia humana posible. El ser es «ser con otro», y dirá para enfatizar que, para poder sobrevivir, los hombres «deben construir con los demás un mundo común por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación» (Gadamer, 1998).

En ese sentido, toda experiencia del mundo es, desde el principio, experiencia de los demás, es decir, «experiencia de la alteridad en la conversación» (Fernández Labastida, 2006). La única posibilidad de acercamiento al otro, con vistas a la subsistencia común, nos es dada por la conversación. Conversar, antes que para intercambiar información, sirve para aproximarse, dice Gadamer y agrega: «Allí donde se logra realmente una conversación, los interlocutores ya no son exactamente los mismos cuando se separan» (Fernández Labastida, 2006).

Desde la filosofía del teatro, Jorge Dubatti propone el concepto de *convivio* para definir lo propio del teatro: ese encuentro con el otro, esa dimensión vivencial que no se deja reducir al papel del actor o al papel del espectador como polos separados. El teatro acontece en el encuentro de ambos, necesariamente. Desde este punto de vista, *el convivio teatral es una terceridad*, cuya índole es la de un simposio, un ritual de encuentro en el que pierde sentido la pregunta por quién lo sostiene —si el actor o el espectador—; porque el teatro, como experiencia viva, en tanto *convivio*, puede ser pensada como exceso, es decir, es más que la copresencia de los actantes (Dubatti, 2005).

Para Dubatti, en esto reside lo acontecimental del teatro. En cierto punto, la producción de esa terceridad resulta imposible de prever; aunque el convivio es lo invocado-convocado en el acto dramático, al mismo

tiempo, cuando acontece, lo hace como un movimiento sorpresivo, inesperado, en la medida que habilita posibilidades antes impensadas. La idea de convivio concibe un encuentro en el que un actor sostiene una puesta en escena, lo que introduce dimensiones diferenciales respecto de una situación cotidiana; salvando esas distancias, esta es, desde nuestro punto de vista, una idea muy cercana, muy fértil para pensar el modo de producción grupal de la conversación en la que se registran también huellas del acontecimiento convivial de una voz puesta en una escena (Curiqueo y Vaccalluzzo, 2018).

Como hemos explicado, los temas de conversación grupal fueron suscitados por los fragmentos literarios referidos a *la memoria, la herencia, la palabra, la pregunta* y el desafío de interrogantes sobre «qué siento» respecto de *lo que necesito para transformar; lo mejor que puedo dar; lo que podemos hacer como propuesta renovadora; «qué siento» como la experiencia compartida* (apuntado a lo realizado en el proyecto pero no solo); «qué siento» *cuando otre me acompaña en la tarea diaria*.

En la intersección de estos vectores, memoria-herencia-palabra-pregunta/sentir-dar-hacer-compartir-experiencia-acompañado, las tematizaciones recurrentes pueden resumirse en dos grandes tópicos, *el valor pedagógico del juego y el valor pedagógico de la afectividad*. Ahora bien, en las distintas intervenciones, dichos tópicos cobraron densidad en función de líneas de problematización muy interesantes: (1) valorando la experiencia escolar colectiva; (2) comprendiendo las resistencias; (3) reconociendo al otre, a la institución y a sí mismo.

Sobre el valor pedagógico del juego

En la experiencia de investigación que desarrollamos, el juego se fue configurando como herramienta de intervención en torno a ensayos y exploraciones en el trabajo con jóvenes, tanto en dispositivos de salud mental³ como en las escuelas secundarias. Viendo retrospectivamente, los juegos de mesa, videojuegos de dispositivos simples o la pelota y también la música, era aquello que teníamos a la mano como recurso más consistente, casi lo único que podíamos proponer con plena consciencia de nuestra condición, de la precariedad, escasez, limitación. Y, precisamente por ello, con una enorme sinceridad en la invitación: jugar con otros era la verdadera puesta en acto de nuestro deseo de hacer algo juntos. Podemos conjeturar que ese sentido fue siempre interpretado por los jóvenes y adultos con quienes trabajamos y ¡maravillosamente bien recibido!

El campo teórico del juego y, en particular, el lugar del juego en los procesos educativos tiene —a esta altura— muchísimo desarrollo que nosotros apenas hemos comenzado a indagar. Con fines de contextualizar la conversación que queremos sistematizar aquí, conviene señalar brevemente algunos aspectos clave. Si bien en el terreno educativo el juego ha comenzado a rescatarse con creciente interés, muchas veces se encuentran usos banalizados que quisimos y queremos evitar abiertamente.

³ Proyecto de Innovación Programa de Formación Docente - Acompañamiento Pedagógico en Dispositivos de Salud Mental para Jóvenes y Adolescentes, Secretaría Académica Universidad Nacional de Entre Ríos (2015-2016).

Dicha banalización proviene de una matriz cultural occidental-capitalista en la que el juego ha sido significado en una serie signifiante: infantil, improductivo-inútil, poco serio, falso; por lo tanto, negativo. En oposición otra serie: adulto, productivo y útil, serio, verdadero; en consecuencia, positivo. Cuando queremos decir que alguien no trata bien a otra persona, decimos «está jugando con ella» (no la toma en serio) o, por el contrario, decimos «esto no es un juego» (¡esto no es cosa de niños!) para indicar que algo es serio y verdadero. Es decir, la palabra juego ha funcionado como una adjetivación negativa en un sistema de reglas sociales y situacionales que son difíciles de remover. Su persistencia, en efecto, suele sobredeterminar una cierta banalización pedagógica que consiste en términos generales en un uso instrumental, el juego como medio para fines superiores, por ejemplo, jugar para motivar a los niños, es decir, el juego como parte de un dispositivo de disciplinamiento; o el juego como recurso didáctico, para enseñar contenidos complejos o resistentes.

Nosotros hemos trabajado con el juego solo por jugar y para jugar, poniendo en juego —valga la expresión— nuestra ignorancia de otras formas de comunicación. Paradójicamente, esa posición precaria desde la que solamente invitamos al otro a jugar, nos devolvió una experiencia sorprendente, cuyo valor fuimos aprendiendo en sucesivas ondas y reverberaciones, en nuestras instancias de conversación sobre el acontecer cotidiano, las instancias de supervisión y formación.

Durante los dos años de desarrollo del proyecto el equipo organizó y sostuvo un espacio lúdico en los recreos, en el patio: juegos de mesa, pelotas y un equipo de música. Dicho espacio fue la primera actividad organizada con la dirección, la preceptoría y la asesoría pedagógica. Constituyó la puerta de entrada a la institución, ya que nos permitió esclarecer que el objetivo del proyecto no era intervenir en las clases, ni observar, ni evaluar a los profesores, sino *acompañar*. Con el juego y la música, se producían conversaciones caóticas, cruzadas, en las que fueron tomando forma demandas y propuestas nuevas, planificando salidas y hasta clases compartidas. Así, el espacio de juegos en el patio se configuró como dispositivo privilegiado para la conversación y la escucha atenta.

En las instancias de reflexión volvíamos sobre las intervenciones realizadas para pensarlas desde las herramientas conceptuales de la salud mental, del psicoanálisis. Así, advertimos que la vivencia del juego —tanto el juego reglado (competitivo o cooperativo) como los deportes, o el juego expresivo o de simbolización, como las simulaciones o las creaciones visuales o sonoras— tienen una potencia creadora multifacética que se nutre de varias dimensiones igualmente importantes, con implicaciones subjetivas. Por un lado, tanto en el juego de expresión, como en la cooperación, o en la competencia, a través del movimiento, el contacto, la percepción, *el placer de lo real del cuerpo queda puesto en primer plano vivencial*. Por otro, la apelación activa a *la intervención de la dimensión imaginaria tanto para transformar objetos* (hacer de un bollo de papel

una pelota o los arcos de suéteres y mochilas), como *para transformar las posiciones subjetivas*, para ser otro idealizado o para ponerse en el lugar del otro, para des-doblarse, es central para la creación y la socialidad; finalmente, la *simbolización* que permite *modular posibilidades*, valorar alternativas, dominar reglas para cumplirlas, transgredirlas o refundarlas, como el cooperar con arreglo a fines o medir consecuencias en la dialéctica invención-reproducción de los logros, todo ello, resulta de enorme valor heurístico. No sorprende entonces que, en la mayoría de los grupos, se haya recuperado el juego como una herramienta pedagógica y como una experiencia escolar valiosa.

El juego como experiencia escolar colectiva

Escuchemos algunas intervenciones. «La idea era ver cómo nos vinculábamos pedagógicamente a través del juego», explica el expositor de un grupo. Si bien aparece el sesgo instrumental del que hablábamos antes, la idea del juego como «medio» se plantea como un interrogante, esto es, no se afirma como una perspectiva a adoptar. «Nosotres pensamos en generar espacios de juego —dice el representante de otro grupo— seguir con la propuesta del Proyecto que venimos trabajando en la Escuela, en los recreos»; mientras que una participante aporta su mirada sobre la experiencia referida:

El recreo se ha convertido en un espacio lúdico, en el que se olvidan que están en la escuela. Tienen distintos juegos y hasta les ponen música y a les profes nos «obligan» —aunque lo hacemos con todo gusto— a que vayamos con esa onda, que vayamos a jugar y a conversar con ellos y vincularnos desde otra postura... porque uno va al aula en el papel del docente, a transmitirles conocimiento y, entonces, está bueno poder implementarlo en todas las instituciones.

Otra profesora agrega:

Me parece que es importante destacar de lo que decían las compañeras, lo del vínculo y el juego me parece que hace esto, vincularnos desde otro lugar. Las postales que se veían en el patio, estudiantes que por ahí no tenían buena onda entre ellos, se los veía jugando. Lo mismo sucede en el aula, con el vínculo docente-estudiante y estudiante-estudiante, si proponemos un juego, me parece que predispone de otra manera. Si no hay vínculo no hay aprendizaje, si no hay afecto, tampoco.

La pregunta por el juego se dirige a les docentes en primera persona, buscando pensar *cómo* nos vinculamos pedagógicamente con él. Y aunque la problematización se asume en términos de prácticas escolares concretas y no tanto como perspectivas teóricas sobre el juego (instrumental-no instrumental), la conversación recuperó aspectos conceptuales de la experiencia. En algunas intervenciones, dicha experiencia se plantea como generalizable a otras escuelas y, vale la pena advertir el matiz, al aula. Recordemos que, si bien en la jornada el juego fue el organizador del espacio tiempo de conversación, asimilable a la configuración áulica, durante el

desarrollo del proyecto el juego fue parte del espacio tiempo común del patio en el recreo.

En la reflexión se recuperó el valor pedagógico del juego en una configuración escolar relativamente novedosa, caracterizada por (a) un espacio-tiempo puramente lúdico-recreativo, (b) una propuesta colectiva-grupal con alternativas y (c) un soporte institucional amplio. Estos rasgos hacen, al menos en parte, a las condiciones de posibilidad que desmarcan al juego de lo meramente instrumental.

Comprendiendo las resistencias

Una de las expositoras reconstruye la conversación del grupo y explica:

Yo comenté que hace un rato, cuando se propuso jugar y bailar, estaba ahí sentada y lo primero que sentí fue una incomodidad. Y a partir de eso empezamos a charlar y a darnos cuenta de que la incomodidad tiene que ver con la mirada con la que venimos haciendo las cosas cotidianamente... Uno viene a un día institucional y sucede esto, resulta que hay que cambiar esa mirada. En realidad no es algo malo, pero es algo que me pasó.

El grupo introduce una dimensión muy importante para tener en cuenta en toda intervención, a saber que la mejor intencionada, la más organizada, puede suscitar resistencias. Se pone de manifiesto la necesidad de comprender y aceptar dichas resistencias antes que hacerlas objeto de juicio y rechazo. En esa dirección, por un lado, es preciso considerar cómo opera en cada uno la estigmatización del juego como parte de su significado socialmente construido y, por otro, que tener en cuenta que el juego, por simple que parezca, implica hacia los estudiantes una demanda subjetiva-corporal muy alta que tiene que poder ser aceptada y tomada por cada participante. La profesora añade otros aspectos a considerar:

Aunque algunos no quieran participar, siempre lo hacen: aunque estemos callados, estamos diciendo cosas. A través de los sentimientos de incomodidad, de risas o lo que sea, ya estamos participando. Cuando hacemos las clases teóricas tradicionales, ¿qué logramos? Que muchas veces los chicos no se involucren. En la clase convencional, alguien habla en el frente y todos los demás están sentados, estamos apostando a que todos estén callados. Cuando hacemos juegos, aunque sea a través de la queja, ya se están involucrando y podemos llegar a ellos. Eso es lo maravilloso del juego. Quizás el juego genere desorden y parezca poco serio. Pero logramos involucrarnos y conocernos, aunque sea a través de la queja. Distintas formas de salir del contexto tradicional y, al hacerlo, llegamos al otro, ¡ya ganamos!

Este comentario introduce una gran novedad en la mirada docente: el poder considerar la resistencia, la queja, el desorden como posibilidades pedagógicas. Esto significa un cambio sustantivo en la posición subjetiva del adulto cuyas implicaciones podemos examinar mejor a la luz del próximo nivel de problematización. Así pues, la dimensión colectiva grupal que describíamos antes queda puesta en tensión con la necesidad de

introducir la aceptación de la resistencia como regla de juego. Se hace una invitación que el sujeto debe tomar. El «permiso para no jugar» da lugar al deseo, lo aloja y es por ello, subjetivante. Como explica el grupo, al contener la resistencia como posibilidad, quien resiste sigue siendo parte de un grupo que lo reconoce y acepta en una posición diferencial.

Re-conociendo al otro, a la institución y a sí mismo

El reconocimiento o, mejor dicho, su *falta* es una queja muy extendida en el malestar docente, que siempre resuena como demanda al otro. Esa queja-demanda suele aparecer como catarsis especialmente cuando los espacios grupales habilitan una escucha. En la serie de exposiciones e intercambios del conversatorio, en cambio, aparece otra cosa. A efectos de poder apreciarla, transcribimos varios pasajes.

La expositora de un grupo dice:

Otra idea que conversamos fue la de generar cátedras compartidas y proyectos interdisciplinarios. (...) También, nos parecía importante continuar con los espacios de encuentro como el que se planteó, por ejemplo, en la jornada del martes pasado, cuando festejamos los 15 años de la escuela.

En la escuela secundaria es muy frecuente que el peso curricular de las asignaturas, su importancia y valoración sean consideraciones que adquieren connotación personal para los profesores. Así pues, la iniciativa de compartir espacios curriculares, referida en la primera parte, entraña un reconocimiento hacia los demás compañeros y las demás disciplinas. En la segunda parte, la propuesta de «continuar» entraña una valoración positiva de una actividad específica: espacios de encuentro y festejo. Para argumentar, expresa su vivencia:

En la jornada del martes —recuerda— los profes de educación física plantearon varias postas de juego y les chiques se organizaron (...) no sé qué fue diferente pero hace doce años que estoy en la Escuela y les puedo decir que la jornada pasada estuvo genial, fue la más linda que he vivido acá. Éramos otro ambiente y no puedo explicar por qué; no sé qué había distinto, no les puedo decir qué. Los estudiantes se involucraron tanto en los juegos como en la radio abierta. Una radio abierta realizada por los alumnos de cuarto y no por los de sexto como ha sido generalmente en años anteriores. Me quedé super asombrada —reflexiona— por el compromiso que tuvieron; todos involucrados en el rol que les había tocado, súper serios, súper responsables en las funciones que tenían.

El comentario jerarquiza, por una parte, la planificación por parte de los profesores de educación física, que no suelen ser los más valorados conforme el hábito al que antes hacíamos referencia. Pero, sobre todo, enfatiza el reconocimiento del compromiso de los jóvenes, su responsabilidad, y no solo en los más grandes. El sentimiento que explicita es el asombro, pero toda la valoración connota emoción y alegría. Y así, retoma lo conversado en el grupo: «proponíamos organizar más espacios como

ese, quizás al finalizar cada trimestre. También pensar en espacios de encuentro en la escuela y con otras escuelas, como para que les estudiantes se relacionen con otros adolescentes, con otras realidades, con otros barrios», concluye. Alguien interviene para recordar que, el año pasado, un grupo de profesoras tuvieron la iniciativa de visitar otra escuela y pide a una de las protagonistas que cuente la experiencia. La profesora aludida responde:

La iniciativa surgió de los estudiantes de quinto año, para visitar la escuela en la que está como director el profesor Julio Galera, que también da clases en esta escuela, y reflexiona: fue una experiencia de aprendizaje muy linda; viajamos hasta allá, caminamos por el campo y compartimos una jornada con los estudiantes de esa localidad. No solamente de juegos, sino que también, como están construyendo un vivero en la escuela, algunos se engancharon a trabajar. Otros miraban. Hicimos hamburguesas para compartir el almuerzo. Fue muy lindo salir de Paraná; para les estudiantes de aquí fue muy bueno. Muchos no conocían esa zona. Quieren ir nuevamente y hacer un campamento. Me parece que es interesante destacar esto que decía la compañera Florencia, que el aprendizaje no solamente pasa por el aula, sino también en el patio, en el Patito Sirirí, en el patio jugando con otros...

Encontramos diferentes planos de reconocimiento, en primer lugar, al autor de la iniciativa, al trabajo de la escuela que visitaron y a la valoración de la palabra de otra compañera. También, que hay un reconocimiento — en el sentido de aceptación— de los distintos modos de participar, quienes se enganchan y quienes miran. La misma participante reflexionaba sobre nuestro proyecto: «si desde la academia están proponiendo que se puede tomar el juego desde el lugar del conocimiento, y que el conocer es una experiencia vincular, es porque se han corrido de un cierto lugar», concluyó, dando lugar a otra forma de reconocimiento que es la de advertir cambios en los puntos de vista.

La teoría psicoanalítica del sujeto encuentra en el reconocimiento del otro una de las operaciones subjetivantes centrales. La demanda de reconocimiento es, en última instancia, demanda de amor, deseo del otro. Sin embargo, y precisamente por su índole, el reconocimiento, en tanto deseo, es imposible de satisfacer plenamente. El deseo no tiene otro destino que fracasar en su destino, se mantiene en estado no plenificado. Siguiendo ese razonamiento, entonces, todo acto de reconocimiento entraña siempre un resto de des-conocimiento.⁴ El reconocimiento admite al menos dos sentidos: uno ligado a una dimensión cognitiva, al dominio de un conjunto de saberes, habilidades, y otro ligado a lo que Nancy Fraser ubica en relación con la justicia, la igualdad distributiva y la posición social de clase, es decir, no se trata de valoraciones y representaciones culturales, sino de implicaciones políticas de prácticas sociales que reproducen determinado orden institucional.⁵

Psicoanálisis y teoría feminista, entonces, nos hacen ver que la tan mentada necesidad de reconocimiento no admite respuestas sencillas; sin advertir estos escollos, en su nombre se puede tomar el camino opuesto. Teniendo en cuenta estos avatares, podemos advertir que en estos inter-

⁴ Véase Entradas: Imaginario, Simbólico y Real. En: Roudinesco, Elisabeth y Michel Plon (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

⁵ Desde la teoría feminista, Nancy Fraser problematiza las luchas por el reconocimiento de minorías, advirtiendo la necesidad de inscribirlo en una perspectiva clasista —más que identitaria— como condición para una emancipación social de las opresiones que repare las injusticias.

cambios no aparece la catarsis de queja por falta de reconocimiento, sino que, por el contrario, hay una posición subjetiva que comienza poniendo el acto el reconocimiento del/al otro: el otro par adulto, el otro joven estudiante, el otro espacio institucional. Este es, sin lugar a dudas, un movimiento sustantivo en la posición subjetiva.

Sobre el valor pedagógico de la afectividad

La idea de afectividad, igual que la de juego, se fue configurando desde los proyectos anteriores a este que estamos cerrando, en los que estudiamos intervenciones pedagógicas en dispositivos de salud mental. Allí, la hipótesis era la de explorar el modo en que las herramientas del psicoanálisis y de la salud mental aportaban a la formación docente en una comprensión más amplia del vínculo pedagógico. En ese proceso de intercambio con equipos interdisciplinarios de salud mental pudimos dimensionar el papel fundante del deseo, esto es, la emergencia de un sujeto deseante, tanto en la posición alumno-joven como en la posición docente-adulto, como condición para el aprendizaje. Del mismo modo, también en estudios anteriores sobre inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad, en consonancia con la perspectiva social de la discapacidad, señalábamos que la capacidad de un sujeto depende del tipo de relación social. Es decir, la capacidad —o discapacidad— no es un atributo individual de las personas, sino una configuración social en la que se producen o desmontan las barreras para el acceso a los derechos. Entonces, la posibilidad de aprender de un sujeto «depende de la *capacidad* comprensiva del entorno y, particularmente, del entorno *socioafectivo*; si, como explica el psicoanálisis, la posibilidad de aprender algo nuevo o de internalizar una regla social requiere de una disposición afectiva que dé soporte a los procesos cognitivos; y si en la configuración de esa disposición afectiva la generación adulta tiene una función primordial que supone poner en juego su propio deseo de enseñar al otro, entonces, es preciso trabajar en la formación de los docentes, ofreciendo experiencias en las que puedan construir herramientas teóricas y afectivas que le permitan *alojar* a los jóvenes en procesos de aprendizaje, en las complejas condiciones que presenta lo escolar hoy» (Muñoz, 2018).

La noción pichoniana de vínculo, nos permitió recuperar la afectividad en clave pedagógica, lo que requiere algunas precisiones. Lo *afectivo* no es «la parte humana» de la enseñanza, ni se restringe a una dimensión emocional desmarcada de lo corporal-conductual y lo racional mental. Siguiendo la teoría vincular de la psicología social, pero también la noción lacaniana del sujeto como anudamiento inescindible de los registros real, simbólico, imaginario, el afecto se entiende como la necesaria presencia de un «otro» en la configuración de un sujeto. El sujeto afectado por esta imperiosa y necesaria presencia del otro. En un sentido levemente distinto, aunque completamente relacionado con este, la posibilidad de aprendizaje y de comunicación, centrales para la vida misma, están condicionadas

por las posibilidades de afectación del sujeto. Es decir, por el modo en que este puede ser afectado por el otro y el mundo.

Desde este punto de vista, pues, la afectividad no es una mera parte del sujeto o de las relaciones pedagógicas, sino aquello que interviene en lo fundante de la subjetividad y, por lo tanto, no puede ser nunca desalojado, solo negado o reprimido. Pero entonces, retorna transformado sintomáticamente, a veces de un modo que no puede ser reconocido.

(1) Afecto y experiencia escolar colectiva

Decíamos que la afectividad en el vínculo pedagógico remite inmediatamente al lugar del otro. La conversación trajo el tema a partir de la pregunta que proponía reflexionar sobre el «sentirse» acompañade en la tarea docente cotidiana. Cabe, antes de continuar, una pequeña apostilla sobre el «acompañar». Las políticas de inclusión educativa han puesto a circular el uso sustantivado del verbo acompañar a través de una nueva figura, la del «acompañamiento pedagógico», o el «acompañamiento terapéutico». El verbo acompañar es derivado del sustantivo «compañero», que significa *el que comparte el pan*. Acompañar, en ese sentido, es compartir algo. Ahora bien, tal como estuvo formulada, la pregunta puso el eje en el docente. Escuchemos al expositor del grupo:

Conversamos mucho sobre cómo nos sentíamos cuando alguien nos respaldaba en la escuela... decíamos que todos sabemos que muchas veces nos sentimos solos (...) Cuando alguien nos acompaña en la tarea cotidiana, sentimos seguridad, sentimos fuerza. Que la responsabilidad es compartida. Nos sentimos acompañados, potenciados. Sentimos que trabajamos en un equipo donde también hay diferencias, donde también se presentan conflictos, donde nos tenemos que adaptar y nos sentimos más comprometidos a trabajar con otros. Vemos que surgen nuevas propuestas y hay un intercambio muy rico en todo este trabajo; sentimos que trabajamos en forma colaborativa y que se presenta la diversidad, que está en todos lados y todo el tiempo. Y vemos que hay cooperación en todo esto, que se produce un aprendizaje entre nosotros, nos sentimos respaldados, respetados.

La afectividad en la experiencia escolar apareció también aludiendo a la presencia física, deslizando el sentido del afecto desde el docente hacia el alumno. Otro de los grupos lo expuso de este modo:

Hablábamos en el grupo sobre la importancia de estar presente, de la empatía, de hacer contacto. O sea, llegar a un aula y no intentar dar la clase que está preparada. A veces la clase —les chiques— están sugiriendo algo diferente. A veces están esperando (...) para contarte algo o para preguntarte algo particular (...). Todos los días pasan cosas que dan ganas de compartir (...). Como pueden notar —explica señalando el afiche confeccionado— todas esas palabras están rodeando la palabra amor, parece que todas surgen de esa palabra. Nos referimos al amor que nos nace cuando estamos junto a ellos aunque también peleamos de vez en

cuando. Después de la pelea tenemos que seguir fortaleciendo ese vínculo para que estén un poco mejor; nosotros también nos vamos fortaleciendo en ese vínculo.

La reflexión sobre la herencia apareció a partir de la pregunta por lo que cada uno siente como el mejor aporte que puede hacer como docente. La conversación derivó hacia una serie de significantes que el grupo conecta con el amor. Ese amor está entendido como un tiempo de calidad en la co-presencia y el compromiso. Reconstruyamos la serie: el mejor aporte-herencia-amor-presencia. Una profesora interviene para reintroducir la afectividad como algo que el docente también necesita:

Agrego que mientras veía la palabra, recordaba que, justamente, la idea con la que iniciamos esto era la de generar vínculos positivos, que era como la base de todo lo demás. Lo que hablábamos es que, para los chicos, lo prioritario es la afectividad, que es la condición para que la educación sea transformadora. Ahora, eso no se da solo con los estudiantes, sino también con los profesores, obviamente. Entre todos los actores.

El lugar docente también debe ser pensado en términos de una producción subjetiva, es decir, con una implicación afectiva. La afectividad, desde este punto de vista, está ligada a la presencia del otro, de los otros en una experiencia compartida de acompañamiento.

(2) Comprendiendo las resistencias

Escuchemos la presentación de uno de los grupos.

La pregunta que trabajamos fue «¿Qué siento que necesito para que mi práctica en la escuela sea transformadora?» A partir de ella empezaron a surgir palabras que, como dijeron otros colegas, tienen mucho peso... compromiso, paciencia, pertenencia, confianza, acompañamiento institucional, escucha, tiempo, diálogo. Hacer, concreción, proyectos....

Lo que aparece como necesidad subjetiva para una práctica transformadora, es decir, para enseñar conforme a un *ideal de práctica docente*, es una serie de palabras «de mucho peso», esto es, cargadas afectivamente. Podríamos decir que la principal necesidad *sentida* para sostener un *sentido* transformador en las prácticas es de orden afectivo. Por eso mismo, es lógico que junto con esta serie también emerjan, como contrapunto, consideraciones de cierta precaución. Me parece importante detenernos a pensar sobre este comentario en el que se plantea la inquietud por la diferencia:

(Necesitamos) claridad en el rumbo, pero de todos los actores de la comunidad académica. (...) Sé que el que vi ayer no es el mismo que viene a la clase, muchas horas, muchas historias. A mí también me pasó de todo... A eso nos referimos: que la institución tenga bien en claro qué es lo que no va a permitir; o de qué manera no nos va a violentar en esta tarea de educar y de transmitir.

La necesidad de afirmación de un rumbo, un criterio común con el que todos acuerden nos confronta al problema del desacuerdo y a la pregunta

qué hacer con las diferencias-resistencias que siempre son «del otro»; el otro que se resiste, el otro que no acompaña. Y es muy importante reflexionar sobre estas cuestiones porque en las dificultades de su trámite aparecen formas de sufrimiento institucional. En el ámbito escolar esta elucidación requiere introducir el eje de la dimensión generacional de la transmisión, adultos y jóvenes.

En relación con los adultos, el «estar todos de acuerdo», en efecto, aparece a primera vista como condición indispensable para un trabajo colectivo como el de la comunidad escolar. Sin embargo, lo sabemos por el psicoanálisis, la sociedad como unidad es una ilusión. «Estar todes juntas» es un enunciado que no se corrobora para nada en los hechos: es imposible que todes estemos siempre de acuerdo en todo. No resulta lógico, como es obvio, sostener que si no estamos todes de acuerdo, no se puede hacer nada.

Ahora bien, pese a ello, hay ocasiones en que esta ilusión funciona y es operativa. Objetivamente, el «estar todos de acuerdo» es una construcción imaginaria fantástica en la que logran articularse las diferencias en una dirección *todos-no-todos*. El reconocimiento de las diferencias, en el doble sentido de conocerlas y darles lugar como posiciones diferenciales, es un trabajo clave de la comunidad de adultes para sostener esta ilusión tan poderosa y productiva. La pregunta que insiste en este sentido es cómo se dirimen en este plano las diferencias irreconciliables. En ocasiones, la resistencia es muchas veces una posición ético política también necesaria de sostener como tal.

En relación con los estudiantes, uno de los aspectos más productivos del trabajo interdisciplinar educación-salud mental ha sido la posibilidad de *resignificar* algunas situaciones negativas, es decir, inesperadas aunque paradójicamente frecuentes. Una de las mayores frustraciones de los docentes ocurre cuando los estudiantes rechazan o no responden a planificaciones, aun cuando estas han sido realizadas con mucha preparación y esfuerzo. Interpretando las respuestas de los estudiantes desde esta otra mirada podemos comprender que no todo rechazo por parte de un alumno es necesariamente una respuesta negativa. Al contrario, en ciertas condiciones, incluso puede significar un avance muy importante en su propia producción subjetiva: muchos jóvenes vulnerables precisamente necesitan posicionarse como sujetos, aprender a decir que no, a sostener su punto de vista en disidencia, habilitarse la posibilidad de elegir y decidir. Tal cambio de posición docente respecto de las respuestas inesperadas de los alumnos permite ampliar el horizonte de expectativas con las que se entabla el vínculo pedagógico, habilitando un espacio para la emergencia de la alteridad del sujeto.

(3) Re-conociendo al otre, a la institución y a sí mismo

A riesgo de complejizar la lectura, vamos a transcribir extensamente el siguiente intercambio porque encontramos en él toda la riqueza argu-

mental en torno a la importancia afectiva del reconocimiento propio y el reconocimiento institucional. Escuchemos:

Me quedaba una cosita más sobre la cuestión de la memoria que leyeron las chicas. Hacer memoria sobre los procesos históricos de la escuela es importante. Cuando entramos y somos nuevos por ahí no sabemos... se topan con gente que no sabemos... Yo tengo once años de antigüedad acá en la escuela y la escuela tiene quince. Así que hay mucha agua que ha corrido por lo bajo (risas); y que para quienes hace años que estamos también, por ahí, es importante poder hacer un proceso de memoria para construir el sentido de pertenencia... creo que sería importante que en todas las instituciones.

El movimiento comienza con un comentario a la presentación de un grupo que había dado lectura a uno de los textos, «Ventana sobre la memoria». El comentario retoma la idea de memoria para resignificarla en relación con la historia institucional en la que ella misma se inscribe como una de las más antiguas, destacando, precisamente, la relación memoria institucional-pertenencia subjetiva haciendo referencia a la situación de desconocimiento que tienen los recién llegados, en una preocupación de relación entre generaciones de docentes. El comentario, a su vez, genera una primera resonancia. Otra profesora de muchos años se levanta para intervenir asintiendo esto y dice:

(...) nosotros percibimos la transformación en educación desde la constitución de nuestra escuela. Empezó siendo una escuela con trayectos pedagógicos alternativos. Y fue muy importante porque en la experiencia personal, lo que yo traía no me sirvió para nada, absolutamente. La premisa fundamental era que los chicos puedan estar, puedan tener pertenencia institucional. Se trataba de encontrar el aprendizaje a como dé lugar. Si no funcionaba en algún lugar, iba a funcionar en otro, pero era preciso creer que alguien puede ser mejor de lo que es por el solo hecho de creer que va a lograr una transformación. Estoy hablando de transformación, no de aspectos cuantitativos. Al haberse constituido así, ya fue una transformación. Es la esencia de la Escuela Moreno como institución. Después empezamos a tener días institucionales sumamente aburridos para Educación Física, no les puedo decir cómo los padecí... así que sí, lo que vos dijiste me interpeló muchísimo.

La intervención reconstruye un relato fundacional en el que se destaca el ideal alternativo y de inclusión educativa, cuyo soporte primordial es la actitud docente de «creer en la transformación del alumno». Cierra describiendo el *padecimiento* en la práctica escolar, a causa del declive de ese proyecto. Otra participante, recuerda:

Yo estuve trabajando un tiempo acá y estaba embarazada. En un curso, uno de los chicos me dijo «le voy a hacer perder ese bebé». Entonces me dije «no, no estoy capacitada, no estoy emocionalmente bien para hacerlo si llego y un chico me amenaza con hacerme perder el embarazo».

En una segunda ronda de resonancias, el malestar emerge bajo al menos dos formas, la situación violenta en sí misma, por una parte, y el sentimiento de impotencia, de «no estar preparada para eso» que desencadena en la autoexclusión, por otra. La emergencia del malestar es recogida por una nueva intervención de la profesora preopinante, quien responde:

Era otra escuela. Si hemos podido llegar a esta instancia es porque creemos que sí se puede, que más allá de lo que nos interpela en la interacción con estos chicos; que en realidad su violencia está planteando una violencia social, más amplia y poder reinventarnos a esa angustia, que hayamos podido subsistir tiene que ver con esta sensación, esta convicción de que sí podemos hacer algo más allá de que en los libros de toda nuestra formación no lo encontremos. Por eso me levanté...

El comentario ubica dos tipos o proyectos de escuela: una en la que se despliega la violencia de los jóvenes, sin mediaciones, y otra en la que los docentes pueden sobreponerse a la angustia de esa violencia no atribuida a los jóvenes, desde una convicción de poder hacer algo, más allá de no haber recibido formación para eso. La conversación derivó hacia la formación docente, cuya importancia estriba en dar a los docentes «la posibilidad de reconocer las herramientas y las estrategias para que todo esto sea posible», admitiendo que «hay diferentes formas de formarse», en otras palabras, dichas posibilidades se ponen en juego en la perspectiva que la formación asuma. Siguiendo este argumento, otras intervenciones sostienen la importancia de «buscar todas las posibilidades o instancias que alimenten todo esto. Cuando digo formación y pensamos solo en la universidad, es una cuestión de mirada institucionalizada. También podemos pensar la formación en el proceso de las prácticas escolares, hay que buscar instancias para eso». Quisiera detenerme en este último punto para reconstruir lo que me parece significativo de este itinerario para seguir pensando el hecho pedagógico.

Visualizar el espacio escolar, cotidiano, como un espacio de formación situada, colectiva, en torno a la búsqueda de posibilidades, de reconocer herramientas que «alimenten» el proyecto de escuela que necesitamos, implica una fuerte resignificación de la escuela como mero campo de trabajo para el que se está preparado o no. Hay un cambio subjetivo importante en esta actitud instituyente. Pero además, como explica René Kaës, el sufrimiento es inextricable al hecho institucional, es decir, la institución produce necesariamente montos de sufrimiento y, por ello, resulta importante el mantenimiento del espacio psíquico, que hagan lugar al sufrimiento y puedan darle trámite (Kaës, 1996). El intercambio, además, ubica la necesidad de identificar diferentes tipos de formación (no solo entre las que pueden ofrecer las instituciones de formación y el campo profesional-laboral), sino también diferencias de perspectivas. Esta distinción introduce una diferencia entre la formación destinada al sistema meritocrático de valoración de antecedentes y la destinada a pensar el contexto social en el que se está implicado.

Es interesante advertir que la emergencia del malestar y el padecimiento o la satisfacción en la escuela —como dimensiones afectivas— pudieron ubicarse en relación con reconocimientos de lo institucional-instituyente y subjetivante. La institución escolar ha sido problematizada en términos de alternativas político-pedagógicas en juego, ligadas a las perspectivas de formación a las que hacíamos referencia. Estas alternativas, por último, configuran la historia institucional que es valorada en clave subjetivante: permite crear pertenencia estableciendo, a su vez, una relación entre las generaciones de docentes.

Notas

² Resolución del CGE N 5750/17

Bibliografía

CURIQUEO, Nestor y Victoria Vaccalluzzo [inédito] (2018). El decir escénico. Tesis de grado. Dir. Ana Yukelson. Licenciatura en Teatro. Córdoba: Facultad de Artes Universidad Nacional de Córdoba.

DUBATTI, Jorge [en línea] (2005). Cultura teatral y convivio. *Conjunto* N° 136. Cuba: Casa de las Américas. [Consulta: 2 de abril de 2019]. Disponible en: <http://www.casa.co.cu/publicaciones/revistaconjunto/136/dubatti.htm>

FERNÁNDEZ LABASTIDA, Francisco [en línea] (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans George Gadamer. *Anuario Filosófico* XXXIX/1, 55-76. [Consulta 02 de abril de 2019]. Disponible en: <http://www.uma.es/gadamer/resources/fernandez.pdf>

FRASER, Nancy [en línea] (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. [Consulta: 2 abril de 2019]. Disponible en: http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas_Archivos/id40/fraser%20reflexiones_sobre_el_reconocimiento.pdf

GADAMER, Hans George (1998). *El giro hermenéutico*. Madrid: Cátedra.

GALEANO, Eduardo (2001). *Las palabras andantes*. Buenos Aires: Catálogos Editores.

——— [en línea] (1995). El fútbol una terapia del vínculo. [Consulta: 2 de abril de 2019]. Disponible en: <https://www.facebook.com/PSICOLOGIA.SOCIAL.PATAGONIA/posts/eduardo-galeano-sobre-pichon-riviere/853008938091781/>

HEIDEGGER, Martín (1982). *Carta sobre el Humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80.

KAËS, René *et al.* (1996). *La institución y las instituciones*. Estudios psicoanalíticos. México: Paidós.

MUÑOZ, Carina [en línea] (2018). Vínculo pedagógico, lazo social y trans-

misión. *Educación y Vínculos*. Año I, N°2, 63. Paraná: Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consulta: 2 de abril de 2019]. Disponible en: <https://www.fc.edu.uner.edu.ar/educacionyvinculos/wp-content/uploads/sites/11/2018/02/Mu%C3%B1oz.pdf>

MILLER, Jacques-Alain [en línea]. *Psicoanálisis y sociedad*. Lazo social. [Consulta: 20 de julio de 2017]. Disponible en: http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=publicaciones&SubSec=on_line&File=on_line/psicoanalisis_sociedad/miller-ja_lautilidad.html

Proyecto de Innovación Programa de Formación Docente-Acompañamiento Pedagógico en Dispositivos de Salud Mental para Jóvenes y Adolescentes, Secretaría Académica Universidad Nacional de Entre Ríos (2015-2016).

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

ROUDINESCO, Elisabeth y Michel Plon (2005). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Eda Carina Muñoz | UNER

edacarinamunioz123@gmail.com

Es doctora en Ciencias Sociales y magister en Salud Mental. Es licenciada en Enfermería y profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular ordinaria de las cátedras Problemas Biopsicológicos en Educación en la FCedu-UNER y Enfermería en Salud Mental en la FCVS-UADER. Dirige proyectos de investigación sobre inclusión y accesibilidad educativa y proyectos de extensión en el campo de la salud mental. Ha publicado numerosos artículos sobre problemas de la Educación, de las Ciencias Sociales y del campo de la salud mental.