



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS
SOCIALES
-SEDE ACADEMICA ARGENTINA-
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

*Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una
lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo.
Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las
prácticas socio-educativas*

AUTOR/A: Perla Zelmanovich

DIRECTOR/A: Dra. Inés Dussel

CO-DIRECTOR/A: Dra. Elena Lacombe

FECHA: 29 de julio del 2013

Resumen

Esta tesis aborda **las paradojas que presenta la inclusión de los adolescentes en la escuela media argentina, a través de una investigación basada en los aportes del psicoanálisis desde una perspectiva transdisciplinaria**. A partir de la confluencia de tres dimensiones –subjetiva, socio-cultural y educativa-institucional– se identifican tres puntos ciegos en los desajustes entre las políticas inclusivas y sus efectos educativos: la conmoción en los docentes por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes, la adjudicación a los estudiantes de las dificultades para el ejercicio de la función docente, y las mutuas interpelaciones fallidas cooptadas por una alternancia entre omnipotencia e impotencia.

Para su lectura se considera como objeto de estudio la posición subjetiva-profesional de los docentes en el **vínculo educativo**, a partir del análisis de cuatro experiencias como lecciones. La metodología se basa en el paradigma de inferencias indiciales (Ginzburg, [1986] 1994) que orienta un ejercicio transdisciplinario entre un concepto de la pedagogía, **el vínculo educativo** (Herbart: [1806] 1983, Núñez: 2003) y dos referencias del psicoanálisis, **la teoría de los cuatro discursos** (Lacan: 1969-1970) y el **concepto de transferencia** (Freud, 1900-1925; Lacan, 1953, 1964, 1967, 1969-1970).

Del análisis de las experiencias surgen cuatro hipótesis explicativas sobre condiciones que favorecen la inclusión de los estudiantes en el vínculo educativo: la transferencia que instituye al sujeto de la educación en un lazo social; la modalidad entre bastidores que facilita la inclusión ante la resistencia de los estudiantes al discurso escolar burocratizado y estigmatizante; la transferencia reticular que motoriza el deseo y el interés cuando prima la apatía; la dialéctica entre dispositivos pedagógicos a través de mediaciones evanescentes, que facilita el sostenimiento de la función educativa con sujetos que han padecido la indiferencia, el rechazo y/o la victimización.

Se verifica una secuencia antisegregativa que logra interpretar e interrumpir los puntos ciegos que operan en las tres paradojas y muestra la

lógica con la cual los profesores apelan a conquistar nuevos semblantes que preserven su función educativa. La mediación evanescente entre docentes y estudiantes favorece la declinación de posiciones defensivas de los primeros y el levantamiento de la censura de la voz de los segundos. La secuencia desafía las políticas públicas de inclusión al abordar una lógica antisegregativa bifronte que mira hacia el sujeto de un lado y hacia el agente de la educación del otro.

Abstract

This thesis focuses on the paradoxes of the inclusion of the young in the Argentinean education system (*escuela media*). The research is based on the psychoanalytic theory, but it also presents a transdisciplinary approach. From the convergence of three dimensions –subjective, socio-cultural and institutional-educational–, three “blind points” are identified in the lack of correspondence between the inclusive educational politics and their educational effects: the teachers’ shock due to the massive access of young students with new profiles, the act of making the students responsible for the difficulties the teachers have to carry out their teaching duties and their mutual questionings that fail because of alternating spells of omnipotence and impotence.

The object of study is the subjective position of the teachers in the educational bond. The analysis aims at considering four “experiences” as “lessons” (*lecciones*). The methodology is based on the evidential paradigm (Ginzburg, [1986] 1994). This paradigm helps to construct a transdisciplinary exercise that involves one notion from pedagogy, the notion of educational bond (Herbart, [1806] 1983; Núñez: 2003), and two notions from psychoanalysis, the theory of the four discourses (Lacan: 1969-1970) and the concept of transference (Freud, 1900-1925; Lacan, 1953, 1964, 1967, 1969-1970).

From the analysis of the experience, four explanatory hypothesis about the conditions that make easier the inclusion of the students in the educational bond are presented: the transference that establish the educational subject in a social bond; the modality “behind the scene” that makes the inclusion of students easier when they are reluctant to accept the bureaucratic and stigmatizing discourse from the school; the reticular transference that impels desire and interest when apathy predominates; the dialectics between pedagogical devices through evanescent mediations, that lessens the difficulty of the teacher’s tasks with students subjects that have suffered indifference, rejection and/or victimization.

It is concluded that an anti-segregation sequence exists which makes it possible to interpret and interrupt the “blind points” that operate in the three paradoxes and that show the logic that teachers use to conquer new attitudes that preserve the educational function. The evanescent mediation between teachers and students facilitates the withdrawal of defensive positions in the students and the removal of censorship in the teachers. This sequence challenges the public politics of inclusion with the approach of an anti-segregation strategy which considers the educational subject and the agent of education at the same time.

ÍNDICE

| | |
|--|---|
| Introducción (Hoja de ruta) | 1 |
|--|---|

PARTE I

| | |
|--|---|
| Planteo del problema, definición del objeto de investigación y presentación de las unidades de análisis..... | 6 |
|--|---|

Capítulo 1

| | |
|---|---|
| Las paradojas de la inclusión educativa en la escuela secundaria y la posición de los docentes en el vínculo educativo..... | 7 |
|---|---|

| | |
|--|---|
| 1.1. El debate sobre la Escuela Media en la Argentina..... | 8 |
|--|---|

| | |
|--|--|
| 1.2. Escuela Media en el escenario del trabajo de campo: | |
|--|--|

| | |
|--------------------------------|----|
| la Ciudad de Buenos Aires..... | 19 |
|--------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 1.2.1. Diferencias territoriales y desigualdad educativa en la Ciudad de Buenos Aires..... | 20 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.2.2. La Educación Media en la Ciudad de Buenos Aires..... | 21 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.2.3. Programas y proyectos en las escuelas..... | 25 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 1.3. De las paradojas de la inclusión al vínculo educativo..... | 28 |
|---|----|

| | |
|------------------------|----|
| 1.4. Conclusiones..... | 36 |
|------------------------|----|

Capítulo 2

| | |
|--|----|
| Abordaje metodológico del objeto de investigación..... | 38 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 2.1. La perspectiva metodológica y las experiencias como casos..... | 39 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 2.2. Lógica temporal y estructura de la tesis..... | 46 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 2.3. Las experiencias en sus escenarios: el instante de ver..... | 51 |
|--|----|

| | |
|--------------------------|----|
| 2.3.1. Las escuelas..... | 52 |
|--------------------------|----|

| | |
|---|----|
| 2.3.2. Las experiencias como lecciones..... | 63 |
|---|----|

| | |
|------------------------------|----|
| 2.3.3. Trabajo de campo..... | 71 |
|------------------------------|----|

PARTE II

| | |
|--|----|
| Supuestos teóricos para la producción de hipótesis explicativas..... | 76 |
|--|----|

Capítulo 3

| | |
|---|----|
| Vínculo educativo, sujeto y discurso..... | 82 |
| 3.1. El vínculo educativo entre conocimiento y saber no sabido..... | 83 |
| 3.2. El sujeto y la cultura: el saber no sabido que se asienta en lo irreductible del conflicto pulsional..... | 92 |
| 3.3. El sujeto emerge entre significantes..... | 95 |
| 3.4. A propósito de la noción de discurso y su relación con una concepción de sujeto..... | 98 |

Capítulo 4

| | |
|--|-----|
| Teoría de los cuatro discursos: su pertinencia para la tesis y su lógica de producción..... | 103 |
| 4.1. Una teoría que lee el lazo social desde la perspectiva del psicoanálisis..... | 104 |
| 4.2. Sobre la lógica de producción de los diferentes discursos..... | 109 |
| 4.2.1. Cuatro lugares..... | 112 |
| 4.2.2. Cuatro elementos..... | 116 |
| 4.2.3. Un orden determinado entre los elementos..... | 118 |
| 4.2.4. Cuatro desplazamientos de los elementos entre los cuatro lugares..... | 118 |
| 4.3. Los cuatro discursos y sus particularidades..... | 119 |
| 4.4. Discurso del Amo (DM)..... | 121 |
| 4.5. Discurso del Universitario (DU)..... | 129 |
| 4.6. Discurso Histérico (DH)..... | 132 |
| 4.7. Discurso del Analista (DA) | 133 |
| 4.7.1. El discurso del analista posibilita el giro entre discursos..... | 134 |

Capítulo 5

| | |
|--|-----|
| La transferencia como efecto del giro entre discursos: su incidencia en el vínculo educativo..... | 138 |
| 5.1. Sobre el concepto de transferencia en su contexto de producción..... | 139 |
| 5.2. Freud y el concepto de transferencia..... | 142 |
| 5.3. Lacan y el concepto de transferencia..... | 147 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. El algoritmo de la transferencia..... | 150 |
| 5.5. Transferencia de trabajo | 154 |

PARTE III

| | |
|---|-----|
| De supuestos teóricos a hipótesis explicativas..... | 156 |
|---|-----|

Capítulo 6

Primera lección (L1: Elegir)

| | |
|---|-----|
| Efectos de transferencia y vínculo educativo..... | 158 |
| 6.1. Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis..... | 158 |
| 6.2. El <i>indicio</i> por el que ingresamos a la exploración..... | 159 |
| 6.3. Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: primera hipótesis explicativa..... | 162 |
| 6.3.1. Primera operación..... | 163 |
| 6.3.2. Segunda operación | 167 |
| 6.3.3. Tercera operación | 170 |
| 6.3.4. Cuarta operación..... | 175 |
| 6.3.5. Quinta operación..... | 178 |
| 6.3.6. Sexta operación..... | 180 |
| 6.4. Conclusiones..... | 186 |

Capítulo 7

Segunda lección (L2: Entre bastidores)

| | |
|---|-----|
| Tratar con la resistencia a la inercia, entre bastidores..... | 189 |
| 7.1. Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis..... | 189 |
| 7.2. El <i>indicio</i> por el que ingresamos a la exploración..... | 190 |
| 7.3. Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: segunda hipótesis explicativa..... | 194 |
| 7.3.1. Primera operación..... | 194 |
| 7.3.2. Segunda operación..... | 200 |
| 7.3.3. Tercera operación..... | 204 |
| 7.3.3.1. La producción de nuevo saber..... | 210 |

| | |
|---|-----|
| 7.3.3.2. Transferencia “à la cantonade”..... | 213 |
| 7.3.3.3. Entre bastidores es una modalidad que responde a la transferencia como obstáculo..... | 214 |
| 7.4.Conclusiones..... | 216 |

Capítulo 8

Tercera lección (L3- Cine)

| | |
|---|-----|
| Lidiar con la apatía bajo una transferencia reticular..... | 218 |
| 8.1. Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis..... | 218 |
| 8.1.1. La escuela y su historia en la ciudad..... | 218 |
| 8.1.2. La experiencia en el marco del Proyecto “Cine en las escuelas medias del sur”..... | 220 |
| 8.2. El <i>indicio</i> por el que ingresamos a la exploración..... | 223 |
| 8.3. Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: tercera hipótesis explicativa..... | 224 |
| 8.3.1. Primera operación..... | 226 |
| 8.3.2. Segunda operación..... | 234 |
| 8.3.2.1. El saber se desburocratiza entre varios..... | 234 |
| 8.3.2.2. Producción de semblantes provisorios y plurales para asumir la función docente..... | 237 |
| 8.3.3. Tercera operación..... | 243 |
| 8.4. Conclusiones..... | 249 |

Capítulo 9

Cuarta lección (L4: *Agenda cultural y ayudantes de clase*)

| | |
|--|-----|
| Tratar la indiferencia, el rechazo y la victimización a través de mediaciones evanescentes, entre dispositivos pedagógicos..... | 251 |
| 9.1. Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis..... | 251 |
| 9.2. El <i>indicio</i> por el que ingresamos a la exploración..... | 258 |
| 9.2.1. La experiencia..... | 261 |
| 9.3 Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: tercera hipótesis explicativa..... | 265 |

| | |
|-------------------------------|-----|
| 9.3.1. Primera operación..... | 266 |
| 9.3.2. Segunda operación..... | 270 |
| 9.3.3. Tercera operación..... | 279 |
| 9.4 Conclusiones..... | 284 |

Capítulo 10

| | |
|--|------------|
| Momento de concluir..... | 286 |
| 10.1. Una “secuencia antisegregativa” instauradora del sujeto en un lazo colectivo..... | 293 |
| 10.2. La multiplicación de semblantes acompaña el duelo por imposturas ineficaces | 295 |
| 10.3. La potencialidad del ejercicio transdisciplinario para definir un cuerpo teórico-metodológico | 297 |
| 10.4. Las líneas de investigación que se abren a partir de esta tesis..... | 300 |
| 10.5. Reconocimientos en primera persona..... | .302 |

ÍNDICE DE CUADROS, MAPAS Y FORMALIZACIONES

| | |
|--|-----|
| Mapa N° 1. Población en hogares con necesidades básicas insatisfechas (NBI) por Distrito Escolar. Ciudad de Buenos Aires..... | 24 |
| Cuadro N° 1. Tasas netas de escolarización por año según nivel de enseñanza. Años 1980, 1991 y 2001..... | 12 |
| Cuadro N° 2. Evolución de la matrícula del nivel secundario común según tipo de gestión..... | 14 |
| Cuadro N° 3. Cuadro comparativo entre escuelas..... | 60 |
| Cuadro N° 4. Cuadro comparativo de las cuatro lecciones..... | 70 |
| Cuadro N° 5. Síntesis del trabajo de campo..... | 72 |
| Cuadro N° 6. Evolución de la repitencia en la EA en 1° y 2° año, entre el año 2006 y el año 2010..... | 260 |
| Cuadro N° 7. Cuatro discursos y operaciones predominantes del agente..... | 120 |
| Formalización N° 1. Vínculo educativo y triángulo herbartiano..... | 87 |
| Formalización N° 2. Estructura básica de un cuadrípodo | 109 |
| Formalización N° 3. Esquema de la comunicación..... | 113 |
| Formalización N° 4. Los cuatro algoritmos que escriben cuatro discursos..... | 119 |
| Formalización N° 5. Discurso del Amo (DM)..... | 122 |
| Formalización N° 6. Discurso universitario (DU) | 130 |
| Formalización N° 7. Discurso histórico (DH)..... | 132 |
| Formalización N° 8. Discurso del analista (DA)..... | 133 |
| Formalización N° 9. Algoritmo de la transferencia..... | 151 |
| Formalización N° 10. Algoritmo de la transferencia educativa..... | 165 |
| Formalización N° 11. Doble implicación del sujeto del aprendizaje y de la educación..... | 176 |
| Formalización N° 12. Apertura del triángulo herbartiano como efecto de transferencia..... | 187 |
| Formalización N° 13. Transferencia bifronte..... | 196 |

| | |
|---|-----|
| Formalización N° 14. Discurso Universitario (burocratizado)..... | 197 |
| Formalización N° 15. De un Discurso Universitario necesario a un DU burocratizado | 199 |
| Formalización N° 16. Cierre del vínculo educativo y saber burocratizado | 199 |
| Formalización N° 17. El lugar del sujeto (\$) en el giro (del DU al DA)..... | 201 |
| Formalización N° 18. Los significantes amo (S1) en el giro (del DU al DA)..... | 202 |
| Formalización N° 19. Relocalización del saber (S2) en el giro (del DU al DA)..... | 203 |
| Formalización N° 20. Pasaje fugaz por el DA..... | 212 |
| Formalización N° 21. Dinámica del vínculo educativo y transferencia entre bastidores..... | 217 |
| Formalización N° 22. Dinámica del vínculo educativo y la transferencia reticular..... | 250 |
| Formalización N° 23. Dinámica del vínculo educativo y transferencia bifronte..... | 285 |
| Formalización N° 24. Dinámica de cierre y apertura del vínculo educativo..... | 299 |
| Formalización N° 25. Tres dimensiones del vínculo educativo y sus paradojas..... | 301 |

ANEXOS

- **ANEXO I: Producciones audiovisuales**
- **ANEXO II: Hipótesis explicativas y operaciones**
- **ANEXO III: Formalizaciones**

0. Introducción (Hoja de ruta)

Hemos iniciado el recorrido de esta tesis de doctorado a partir de las conclusiones a las que arribamos en nuestra tesis de maestría en el año 2008, que llevó por título “*El vínculo educativo y sus avatares actuales en experiencias de transmisión escolar*”. En el último párrafo con el cual le dimos cierre decíamos:

La “matriz conceptual de lectura del vínculo educativo” augura la posibilidad de **identificar en futuras investigaciones diversas modalidades transferenciales** que pueden hacerse operativas en diferentes circunstancias y contextos, atendiendo así a las **necesidades que surgen de la masificación y diversificación de los sujetos** que asisten hoy a las escuelas de educación secundaria. A su vez augura la posibilidad de **conformar un marco conceptual formalizado para el análisis de experiencias** de enseñanza que puedan propiciar la conversación pedagógica entre colegas, docentes de nivel medio que enseñan diferentes disciplinas en contextos diversos. Entendemos que dicha matriz conceptual deberá ser puesta a prueba y contrastada al momento de analizar múltiples y diversas experiencias educativas. (Zelmanovich, 2008: 102-103)

La tesis que aquí presentamos recoge aquella apuesta que auguraba la posibilidad de identificar diversas **modalidades transferenciales** que pueden hacerse operativas en diferentes circunstancias y contextos. Hemos considerado para ello las **necesidades** que surgen de la **masificación y diversificación de los sujetos** que asisten hoy a las escuelas de educación secundaria, que fueron señaladas entonces y **confirmadas** ahora a partir de esta nueva elaboración. A los efectos de identificar diferentes modalidades que atendieran dichas necesidades, recuperamos la iniciativa de producir un **marco conceptual formalizado** como una herramienta de **lectura de experiencias educativas**. El título de esta tesis indica los puntos de avance a partir de aquella elaboración:

“Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas”.

Esta nueva formulación introduce novedades y aportes con respecto a:

- la identificación de las necesidades que surgen de la masificación de la escuela media, que han sido comprendidas en términos de **paradojas de la inclusión**, lo cual refinó la lectura del problema
- la especificación del abordaje del vínculo educativo, que se realizó a partir del estudio de la **posición de los docentes**, lo cual precisó las diferencias entre modalidades transferenciales según el tipo de dificultades que se presentan la precisión del marco teórico-metodológico que se basa en el **psicoanálisis**, **adopta una perspectiva transdisciplinaria** y se orienta a producir líneas de **investigación** del malestar en las prácticas socio-educativas

Estos aportes se presentan en el desarrollo de la tesis en **nueve capítulos** organizados en **tres partes**.

En la **Parte I**, “**Planteo del problema, definición del objeto de investigación y presentación de las unidades de análisis**”, el lector encontrará **dos capítulos** que ubican el sentido social y metodológico de la tesis. En el **capítulo 1** se presenta un panorama de los problemas del nivel medio en la Argentina y en la ciudad de Buenos Aires. Una lectura de ese panorama permite identificar tres paradojas que se configuran a partir de los procesos progresivos de inclusión masiva llevados a cabo en las últimas cuatro décadas. La identificación de las paradojas orienta la investigación hacia la posición de los docentes en el vínculo educativo. En el **capítulo 2** se presenta la perspectiva metodológica, fundamentada en los aportes del psicoanálisis en su articulación con la metodología que surge de la corriente historiográfica correspondiente a la microhistoria. La metodología basada en el paradigma de inferencias indiciales, centrada en el estudio de casos y en el método abductivo, orienta la definición de las unidades de análisis: cuatro experiencias presentadas como lecciones. En este mismo capítulo se describen las experiencias y las escuelas donde se llevaron a cabo, y se realiza una comparación entre las mismas.

En la **Parte II**, “Supuestos teóricos para la producción de hipótesis explicativas”, el lector encontrará **tres capítulos** que definen una posición epistemológica de corte transdisciplinario, consistente con el sentido social y metodológico desplegado en la primera parte. Se desarrollan los tres supuestos teóricos que permitieron formular las hipótesis explicativas con las que se leen en esta tesis las paradojas de la inclusión en el nivel medio. En el **capítulo 3** se presenta el primer supuesto teórico: “Vínculo educativo, sujeto y discurso”. Sustentado en los aportes de la pedagogía (vínculo educativo) en sus articulaciones con el psicoanálisis (sujeto y discurso), este supuesto es el punto de partida para definir el objeto de estudio y la línea de horizonte que define la pertinencia de los otros supuestos teóricos. Se presenta un esquema, llamado “el triángulo herbartiano”, con el que se grafica el vínculo educativo. Este esquema se complejiza a lo largo de la tesis a partir de la relación con los otros dos supuestos teóricos. En el **capítulo 4** se presenta el segundo supuesto teórico, la “Teoría de los cuatro discursos”. Sustentado en los aportes del psicoanálisis, este supuesto contribuye a leer la lógica de apertura y cierre del vínculo educativo representado por el triángulo herbartiano así como los efectos paradójales que conlleva dicha dinámica. En el **capítulo 5** se presenta el tercer supuesto teórico: “La transferencia”. Basado en el psicoanálisis, el concepto define una de las condiciones necesarias para que el vínculo educativo se establezca a partir de la posición de los docentes.

En la **Parte III**, “De supuestos teóricos a hipótesis explicativas”, el lector encontrará **cuatro capítulos** en los que se definen diferentes modalidades transferenciales en función de las dificultades que deben ser afrontadas. Estas modalidades tienen el carácter de hipótesis explicativas construidas a partir de los supuestos teóricos definidos en la Parte II y siguiendo la metodología presentada en la Parte I. Cada capítulo constituye una lección y se basa en las enseñanzas aportadas por la posición que asumen los docentes en una experiencia, ante dificultades particulares. En el **capítulo 6** se presenta la primera lección, “Efectos de transferencia y vínculo educativo”, sustentada en la experiencia de elección de profesores para la entrega de diplomas. Esta experiencia fue analizada en la tesis de

maestría, pero cobró una nueva significación en el marco de esta tesis a la luz de las nuevas experiencias y del refinamiento del análisis. Se desprende de la misma el carácter necesario de la producción de un significante de la transferencia (st) y se presenta la primera articulación entre el “triángulo herbartiano” y las variables que definen el vínculo de transferencia. En el **capítulo 7** se presenta la segunda lección, “Tratar la resistencia a la inercia, entre bastidores”, basada en la experiencia de elaboración de una obra de teatro. Esta experiencia, que también fue analizada en la tesis de maestría, adquirió una nueva significación a partir de situar el tipo de dificultad con la que trata la “Transferencia entre bastidores”: la resistencia activa de los estudiantes a la inercia y burocratización de la cultura escolar. En este mismo capítulo se presenta la segunda articulación entre el “triángulo herbartiano” y la posición de los docentes que surge de esta modalidad transferencial. En el **capítulo 8** se aborda la tercera lección, “Lidiar con la apatía bajo una transferencia reticular”, basada en la producción de cortometrajes. Esta experiencia permite situar el tipo de dificultad con la que trata la “Transferencia reticular”: el desinterés de los estudiantes y su relación con el deseo del enseñante. Se presenta una tercera articulación entre el “triángulo herbartiano” y la posición de los docentes que surge de esta modalidad transferencial. En el **capítulo 9** se desarrolla la cuarta lección, “Tratar la indiferencia, el rechazo y la victimización a través de mediaciones evanescentes, entre dispositivos pedagógicos”. Esta lección se funda en una experiencia que incorpora dispositivos pedagógicos singularizados en función de las necesidades que presentan algunos estudiantes. La experiencia permite situar los tres tipos de dificultades con la que tratan estos dispositivos: la indiferencia, el rechazo y la victimización. Se desarrolla la cuarta articulación entre el “triángulo herbartiano” y las figuras mediadoras de carácter evanescente, que trabajan también sobre la posición de los docentes.

Finalmente se presentan las **conclusiones** que surgen de las tres cuestiones sobre las que avanza la tesis. Se presenta el valor que adquiere la formulación del problema de la inclusión en términos de paradojas y su relación con la segregación del vínculo educativo mismo. Se determina la

potencialidad que tiene leer la posición de los docentes en el vínculo a partir de las cuatro hipótesis explicativas formuladas en la tercera parte de la tesis para interpretar los puntos ciegos en los que se sustentan las paradojas de la inclusión educativa. Se sistematizan los avances relativos a un campo teórico metodológico para investigar el malestar en las prácticas socio-educativas. Quedan así esbozadas las líneas de investigación con las cuales se espera avanzar.

PARTE I

Planteo del problema, definición del objeto de investigación y presentación de las unidades de análisis

Como se señala en la introducción al itinerario de esta tesis, la Parte I, cuyo objetivo es presentar las razones sociales y metodológicas en las que se fundamenta este estudio, se organiza en dos capítulos. En el **capítulo 1**, “Las paradojas de la inclusión educativa en la escuela secundaria y la posición de los docentes en el vínculo educativo”, se describe el problema del que parte la investigación. El mismo está referido a las dificultades que se presentan en el nivel medio para hacer efectivas las políticas educativas de inclusión plena de los estudiantes. Se introduce para ello primero el debate sobre la escuela media en la Argentina y luego un panorama de este nivel educativo en la ciudad de Buenos Aires, donde se desarrollan las experiencias que se estudian en el trabajo de campo. Finalmente se formulan tres paradojas que orientan la investigación hacia un objeto: la posición de los docentes en el vínculo educativo establecido entre estudiantes y profesores.

En el **capítulo 2**, “Abordaje metodológico del objeto de investigación”, se configura el objeto de estudio en función de una perspectiva metodológica basada centralmente en los aportes del psicoanálisis para el análisis de problemas sociales, en particular socio-educativos, y articulada con el enfoque de la corriente historiográfica de la microhistoria, con el estudio de casos y con el método abductivo. Se argumenta la estructura de la tesis en base a una concepción lógica de la temporalidad elaborada por la teoría psicoanalítica. A partir de la misma queda plasmado el procedimiento con el cual se fueron estableciendo los hallazgos, en un reenvío permanente entre la teoría y las experiencias en estudio. Finalmente se presentan las experiencias constituidas en cuatro casos paradigmáticos y las razones por las cuales son consideradas lecciones.

Capítulo 1

Las paradojas de la inclusión educativa en la escuela secundaria y la posición de los docentes en el vínculo educativo

En este capítulo desarrollamos el **problema** del que se parte y que le da sentido a esta tesis: las **paradojas de la inclusión educativa**. Al mismo tiempo se define y fundamenta el **objeto de estudio** a través del cual el problema es abordado: **la posición de los docentes en el vínculo educativo**.

Este capítulo consta de tres apartados:

- En el primer apartado se desarrolla “El debate sobre la Escuela Media en la Argentina”, donde se presentan datos cuantitativos y apreciaciones cualitativas que describen los puntos críticos de la inclusión educativa en el nivel medio y su evolución en la última década. En panorama planteado se lee la necesidad de estudiar experiencias que producen condiciones favorables a la inclusión educativa.
- En el segundo apartado, “Escuela Media en el escenario del trabajo de campo: la Ciudad de Buenos Aires”, se analiza la situación del nivel en la ciudad donde se desarrollan las experiencias que se estudiarán en el trabajo de campo. Se presentan las diferencias territoriales y su relación con la desigualdad educativa en dicha jurisdicción y su especificidad en la Educación Media. Se encara un breve análisis de la presencia de programas y proyectos en las escuelas que buscan remediar los problemas de inclusión.
- Finalmente en un tercer apartado, “De las paradojas de la inclusión al vínculo educativo”, se formulan tres paradojas que orientan la investigación hacia el vínculo educativo entre estudiantes y profesores.

1.1. El debate sobre la Escuela Media en la Argentina

A los efectos de circunscribir el problema, introducimos el debate que se desarrolla en Argentina en las primeras décadas del siglo XXI en torno a los cambios necesarios para la escuela secundaria. En ese debate, que se produce en el marco del mandato de obligatoriedad de la inclusión educativa en este nivel, encuentra su fundamento abordar la posición de los docentes en el vínculo educativo. A principios del siglo XXI, se configura junto con un crecimiento exponencial de la matrícula un mapa muy heterogéneo en términos de logros y dificultades para avanzar en la escolarización plena de todos los adolescentes. Esto se traduce en problemas de repitencia, abandono, sobreedad¹ y desigualdad de la oferta educativa. Los esfuerzos por incluir a un mayor número de jóvenes en las escuelas secundarias, a partir de la recuperación de la democracia en el año 1983, contrastan con la escasa resolución de los problemas señalados.

Inés Dussel (2008) destaca que a partir de la década del '90 en Argentina la matrícula escolar creció casi 20 puntos, sobre todo en los sectores más postergados socialmente. Dicho crecimiento se llevó a cabo en un movimiento “contracíclico” (Feijóo, 2002), debido a que el aumento de la matrícula y la expansión de los niveles superiores del sistema tuvieron lugar de manera simultánea a procesos de vaciamiento del Estado nacional, que derivaron en una de las peores crisis socioeconómicas y políticas de la historia argentina hacia fines del 2001. Producto de las condiciones contracíclicas se generaron mayores demandas a las instituciones educativas, que recibieron a nuevos sectores sociales con menos recursos y con escasas promesas de mejora en el horizonte.

Si bien se observa a partir del año 2003 una mejora en algunos indicadores sociales y educativos, señala Dussel que **persisten problemas muy graves**, como los siguientes:

¹ Un alumno considerado con sobreedad es aquel que tiene una edad superior a la teóricamente establecida a partir de la secuencia graduada del sistema educativo. La sobreedad caracteriza al repetidor y puede estar originada en el ingreso tardío o en el abandono y posterior reingreso al sistema educativo.

- desigualdad en la oferta educativa
- baja calidad de la formación que reciben los estudiantes, en particular de los sectores desfavorecidos
- altos índices de repitencia y abandono
- problemas de autoridad y de legitimidad del saber
- creciente diversidad de las trayectorias y expectativas de los estudiantes
- reclamo por parte de los estudiantes de otros espacios de participación
- desafíos de los estudiantes a las autoridades tradicionales planteados desde nuevos saberes y prácticas culturales que entran en conflicto con los conocimientos y las tradiciones escolares

Estos problemas forman parte de las dificultades para producir en este nivel educativo los cambios que demandan las políticas de inclusión, y dan cuenta del desacople entre las características de los nuevos estudiantes y algunas de las **características históricas de la escuela secundaria**, bajo las cuales se han formado los docentes actuales (Dussel, 2008). Entre ellas se destacan dos:

- la estructura disciplinaria que data de principios del siglo XX y arrastra cierto anacronismo
- la designación de profesores por disciplina específica y su contratación por horas de clase a dictar

Con respecto a estas características, Flavia Terigi (2008) señala la organización del trabajo docente en la escuela secundaria como uno de los obstáculos para las transformaciones más profundas en este nivel educativo. En consonancia con un currículum organizado por asignaturas disciplinarias, la designación de los profesores se hace por especialidad (matemática, historia, geografía, literatura, etc.) y su formación también es

marcadamente disciplinaria. Por su parte, la organización del trabajo por horas de clase a dictar conlleva otros múltiples problemas:

(...) la colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional –pues la unidad de designación no es el puesto en la escuela sino la asignatura–, además de que se excluye de la definición del trabajo otras tareas institucionales que no sean las de dar clase. El régimen de trabajo de los profesores aparece reportado en numerosos trabajos como uno de los principales problemas de la escuela media (...) y como productor de otros problemas igualmente graves como el ausentismo y la rotación de personal. (Terigi, 2008: 64).

Estas formas históricas de estructuración del trabajo docente no se condicen con las **numerosas, variadas y novedosas tareas** que se les encarga cumplir actualmente a los profesores, entre las que se encuentran:

- preparar adecuadamente sus clases y capacitarse periódicamente, debido al desfase entre los contenidos establecidos en la currícula, su propia formación y los cambios en la producción de conocimientos en todas las disciplinas
- evaluar de manera más comprensiva, dadas las dificultades de los estudiantes para sostener los aprendizajes
- mantener el orden y la actividad en los grupos, con el fin de superar las dificultades que se presentan en la conformación de los mismos
- reunirse con colegas para planificar actividades conjuntas y conversar sobre las dificultades de los estudiantes, debido a la insuficiencia de los saberes disciplinares compartimentados y las habilidades que se requieren para atender situaciones a las que los enfrentan algunos grupos y estudiantes
- hacerse responsables por el bienestar general de los estudiantes que pertenecen a diversos sectores sociales y portan culturas generacionales a las que no estaban habituados

El informe de Dussel (2008) aporta elementos relativos a los procesos históricos de la escolarización media en la Argentina que permiten avanzar en la comprensión de las lógicas de producción de los **desajustes** entre las **formas históricas de estructuración del trabajo docente** y las **nuevas tareas**.

La autora señala que se trata de un nivel educativo que surge en la segunda mitad del siglo XIX en respuesta a la necesidad de una escuela secundaria separada tanto de la instrucción primaria masiva como de las universidades. Esta necesidad se hizo evidente con la organización nacional que encararon durante sus presidencias J. J. de Urquiza (1854-1860), B. Mitre (1862-1868) y D. F. Sarmiento (1868-1874). Dicha organización requería de una elite que superara sus afiliaciones locales y abrazara las visiones de la nueva conducción política. La escolarización secundaria tuvo así desde sus comienzos una clara función política de **formación de la elite** (Tedesco, 1986). En los profesores y estudiantes se instaló una sensación de **pertenecer a un grupo definido y selecto**, así como una percepción de estar llevando a cabo una tarea significativa para sus vidas y para el país.

A lo largo del siglo XX estos **sentidos se fueron vaciando** y fueron reemplazados por **exigencias** percibidas como **imposibles** de sostener, con ideales exactamente inversos: no se trata ya de educar a las elites sino a los pobres y marginados del sistema. Sin embargo la misión de educar para la distinción y la jerarquía social se mantuvo aun cuando las aulas se poblaron de estudiantes que no pertenecían ya a las elites, y pese a que las formas de distinguirse y de relacionarse se habían transformado profundamente. Por otro lado, durante la primera mitad del siglo XX el crecimiento cuantitativo fue paulatino y se sucedieron numerosas reformas curriculares que afirmaron progresivamente tanto el curriculum enciclopédico y humanista (Dussel, 1997) como la estructura básica de los saberes del nivel. Con el crecimiento también cambió el perfil de los profesores que ya no eran intelectuales que producían conocimiento en sus propios campos, como sí ocurría en los inicios del nivel.² Comenzaron a ser diplomados en sus disciplinas específicas creándose varios Institutos Superiores del Profesorado que formaron muchas camadas docentes. Lentamente la escuela secundaria se fue poblando de **otros actores sociales** también en el colectivo de profesores.

El impulso renovador que se produjo a mediados del siglo XX a partir de la gran expansión y masificación del nivel (Wiñar, 1974) no fue

² Figuras de la talla Giménez Pastor configuraban el tipo de perfiles de los docentes. Este profesor, que fue autor de estudios de historia y literatura, redactó uno de los programas más interesantes de enseñanza de la literatura que recuerden las escuelas medias argentinas (Bombini apud Dussel, 1997).

acompañado de una redefinición curricular e institucional. La **organización disciplinar se mantuvo vigente desde principios del siglo XX**.

Algunos datos estadísticos permiten advertir la **magnitud del crecimiento** que estamos describiendo, que comenzó en el siglo XX y continúa en el siglo XXI: de acuerdo con la información proporcionada por el censo de población realizado en el año 2001, 71 de cada 100 adolescentes que tienen entre 13 y 18 años asisten a un establecimiento de nivel medio. El cuadro 1 muestra que la participación de los jóvenes en las escuelas aumentó un 20,5% entre 1991 y 2001:

Cuadro N° 1. Tasas netas de escolarización por año según nivel de enseñanza. Años 1980, 1991 y 2001

| Nivel de Enseñanza | 1980 | 1991 | 2001 (*) |
|--------------------|------|------|----------|
| Inicial | 57,5 | 72,6 | 78,8 |
| Primario | 90,5 | 95,7 | 99,7 |
| Medio | 38,8 | 59,3 | 71,5 |
| Superior | 7,5 | 14,4 | 18,3 |

Se organizó la información con la estructura del sistema educativo anterior a la Ley Federal de Educación para permitir la comparabilidad entre censos. Fuente: Montes 2006, en base a censos de población, INDEC. Citado en Dussel (2010).

Resulta relevante destacar el papel que han tenido las **políticas educativas** en el crecimiento de la matrícula. En primer lugar, una de las primeras medidas de los gobiernos democráticos después de 1983 fue la supresión de procedimientos selectivos, como los exámenes de ingreso, y la promoción de propuestas de reforma que superaran el estancamiento matricular del período 1977-1983.

En segundo lugar, uno de los ejes de las reformas educativas implementados durante los '90 consistió en aumentar la cobertura de los niveles básicos de enseñanza.

Desde el año 2003 un conjunto de programas y políticas sociales promueven la inclusión educativa de todos/as los/as niños/as y adolescentes,

especialmente de aquellos más castigados por la desigualdad económica y social.

La sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 en el año 2006 plantea dos cambios fundamentales: la obligatoriedad del nivel secundario, que avizora un horizonte de avance en dirección a la cobertura plena y la reunificación del nivel en una institución de educación secundaria, que en la mayoría de las provincias argentinas– con excepción de la Ciudad de Buenos Aires y de Neuquén– se separó en ciclos diferenciados a partir de las reformas de los ‘90. Además de las políticas educativas, otros factores confluyeron en la expansión de la matrícula, como los nuevos **requerimientos del mundo del trabajo**, que para puestos aún de baja calificación en el sector servicios requieren el nivel secundario completo, cuyo equivalente hace tres décadas era el “ciclo básico aprobado”, es decir, los tres primeros años de este nivel educativo.

Sin embargo el crecimiento de la matrícula no habla de las **condiciones en las que se encuentran los que están dentro, formalmente escolarizados.**

Las trayectorias educativas de los estudiantes en el nivel se ven signadas por altos niveles de no promoción y abandono, principalmente en el inicio, donde se intensifica el fracaso escolar. A pesar de que el nivel secundario logra captar a los estudiantes que egresan de la primaria, aún se está lejos de garantizar un tránsito en tiempo y forma al menos en los dos primeros años del nivel. (Scasso & Jaureguizar, 2013: 37)

Junto con la progresiva incorporación de estudiantes al sistema hay que advertir las **dificultades para mejorar los indicadores de retención en el sistema escolar.** En el cuadro 2 se observa una tendencia al decrecimiento de la matrícula en los últimos años en el sector estatal, después del pico de asistencia del año 2002.

Cuadro N° 2. Evolución de la matrícula del nivel secundario común según tipo de gestión

| <i>Año</i> | Matrícula Total | Estatal | <i>Privada</i> |
|-------------|------------------------|----------------|----------------|
| 2000 | 2.736.947 | 1.980.371 | 756.576 |
| 2001 | 2.790.203 | 2.016.012 | 774.191 |
| 2002 | 2.794.495 | 2.018.056 | 776.439 |
| 2003 | 2.761.553 | 1.990.407 | 771.146 |
| 2004 | 2.744.803 | 1.958.996 | 785.807 |
| 2005 | 2.731.224 | 1.938.736 | 792.488 |
| 2006 | 2.725.318 | 1.928.694 | 796.624 |

Fuente: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

De acuerdo con investigaciones recientes, no se manifiestan en la actualidad mejoras en la cobertura del nivel secundario:

(...) el porcentaje de población excluida del nivel muestra niveles similares entre el 2001 y el 2010. (Scasso & Jaureguizar, 2013: 37)

En las jurisdicciones que más avanzaron en la cobertura de este nivel la tasa neta de escolarización llega al 84% (Ciudad de Buenos Aires) y 79% (Tierra del Fuego), y en las más rezagadas solo incluye a la mitad de los adolescentes (Santiago del Estero, 50% y Misiones, 52,9%). Solo un tercio de las provincias están por encima del promedio de cobertura para el país. Esto da cuenta de un **mapa sumamente heterogéneo en términos de logros y dificultades** para avanzar en la escolarización plena de todos los adolescentes.

Capellaci & Miranda (2007) señalan que hay **múltiples explicaciones** para este fenómeno. Por un lado, si durante la crisis socio-económica las escuelas se convirtieron en espacios de contención alimentaria y social, los años posteriores al 2003 en los que se experimentó una expansión económica, plantearon **más oferta de empleo para los jóvenes**, que ingresaron al mercado laboral en vez de seguir en la escuela. Otra de las causas obedece a que en esos mismos años en que declina la asistencia a escuelas secundarias, **sube la matrícula de escuelas secundarias para adultos**, sobre todo en la franja de jóvenes de más de 16 años. Es probable que un grupo de estudiantes opte por las escuelas para

adultos debido a sus características más flexibles o adaptables a sus propias necesidades o posibilidades (Cappellacci & Miranda, 2007: 12). Investigaciones recientes muestran que esta **dinámica decreciente se mantiene de manera sostenida**.

Tampoco se evidencian mejoras significativas en el tránsito de los estudiantes por la secundaria: la probabilidad de culminar la secundaria es la misma para quienes iniciaron el nivel en el 2001, para quienes lo hicieron en el 2005, y también para quienes comenzaron en el 2009, si se mantienen las tendencias actuales. (Scasso & Jaureguizar, 2013: 37)

Hasta aquí el **diagnóstico** muestra que hay un ritmo sostenido de **expansión** de la matrícula –al que se suma un crecimiento de la inversión en educación– junto con **dificultades para retener** a los alumnos en las escuelas.

Ante este diagnóstico, nuestra **tesis** abre la pregunta por **los sentidos** que tiene la escuela **para los nuevos incorporados**. Para abordarla es necesario leer las características que tiene la enseñanza que se imparte y las condiciones en que se lleva a cabo. Estas lecturas están orientadas a situar las **causas endógenas** que se producen en las escuelas. Estas se suman a los factores que señalan Capellacci y Miranda (2007) e intentan explicar las tendencias que anticipan Scasso y Jauregizahar (2013).

Entre las causas endógenas figura el impacto que produjo en los docentes que una cuarta parte del aumento de la escolarización entre 1998 y 2001 se debiera a la **asignación de becas**. Este dato estadístico se constata por la correlación existente entre la variación de la asistencia y los recursos destinados por el “Programa Nacional de Becas Estudiantiles” (MECYT) a la retención educativa (Chitarroni, 2002). A lo largo de nuestra argumentación se podrá apreciar que la incidencia de este factor se vincula con las representaciones construidas por muchos profesores sobre los estudiantes que llegan a partir de esta política pública, y con las **dificultades para producir ajustes en los modos de ejercer la función educativa**.

Algunos indicadores muestran problemas muy serios en cuanto a la **desigualdad de la oferta educativa** y a la distinta calidad de la educación que se imparte. Los nuevos sectores sociales que se incorporaron a la escuela secundaria lo han hecho, muchas veces, en circuitos educativos de

calidad menor y con condiciones de infraestructura y equipamiento desiguales (Tiramonti 2004; Tedesco, 2005; Dussel, Brito & Núñez, 2007). Si bien los jóvenes y adolescentes que viven en hogares más vulnerables acceden ahora en mayor proporción que antes, no lo hacen en la misma proporción que los sectores más favorecidos ni en los mismos establecimientos. A este panorama de desigualdades contribuyó otra modificación importante que se produjo con la participación creciente del sector privado y de los gobiernos provinciales en la oferta educativa. Se verifica la lenta **migración de las clases medias acomodadas al circuito privado** y el surgimiento de **nuevas escuelas secundarias** a cargo de los gobiernos provinciales, que son **más populares** pero también **menos prestigiosos** que los “viejos colegios nacionales”.

Otra de las causas endógenas para abordar la pregunta acerca de los sentidos que tiene la escuela para los nuevos incorporados refiere a las **tensiones entre rigidez y flexibilidad** que se evidencian en las **culturas institucionales**. Las instituciones se muestran aferradas a ciertos rituales y pautas disciplinarias rígidas, al mismo tiempo que se ven obligadas a flexibilizarlas. En algunos casos son los directivos quienes están a la vanguardia de los cambios y los profesores quienes los resisten. Distintos estudios (Tiramonti, 2004; Gallart, 2006) enfatizan las características de negociación que se establecen en cada escuela en particular, siendo la negociación permanente una característica de época. La rigidez convive con un discurso en que niños y adolescentes se saben sujetos portadores de derecho y son educados desde pequeños –entre otros por el mercado de consumo– para hacer sus elecciones e imponerlas en el ámbito familiar (Meirieu, 2002).

Otra de las causas se ubica en una tendencia a que las **relaciones entre adultos y jóvenes** tengan un cariz muy distinto al que tenían hace décadas, cuando la autoridad de los mayores se presentaba más firme y sostenida y ponía límites claros, siendo la transgresión parte de esa dinámica. En la actualidad, esos límites aparece más difusos y las relaciones tienden a ser **horizontales** de manera que la **responsabilidad** por las decisiones pareciera ser **compartida**. Esta tendencia, sumada a la pérdida de sentido de la escuela para amplios sectores, en particular los más

postergados, impacta directamente en las **dificultades** para el sostenimiento de una **autoridad** como **referente adulto**.

Se suma a estas causas endógenas el hecho de que muchas instituciones mantienen algunas características históricas de la escuela media, como la **organización curricular** enciclopédica y fragmentaria y una estructura institucional que parece **poco adecuada para las tareas que hoy toca resolver**.

En algunas jurisdicciones, los alumnos tienen entre 13 y 18 materias por semana, lo que hace que su experiencia escolar se convierta en un “**salpicón**” de **disciplinas**, antes que una introducción sistemática en cuerpos de conocimiento. La **razón burocrática** es lo que hace que esta situación se mantenga, lo cual, junto con las razones previamente señaladas, dificulta el punto de encuentro entre docentes y estudiantes en relación a los contenidos culturales. La selección de esas mismas disciplinas refleja en buena parte la clasificación de los conocimientos de principios del siglo XX. La introducción de materias nuevas, como “Tecnología”, “Informática” o “Aprendizaje solidario” no alcanza a constituirse como una alternativa que proponga una organización diferente de los saberes. Datos aportados por el programa FINES, que promueve la terminalidad de la escuela secundaria de sujetos que abandonaron sus estudios, señalan que el 30% fracasó en Matemática y un 20% en Lengua y Literatura, lo cual muestra hasta qué punto el **peso del curriculum** sigue orientado por las **materias básicas**, relegando a los **nuevos saberes a lugares marginales**.

Señala Buckingham (2007) que la mayor parte de las **prácticas culturales de los jóvenes** de hoy queda **por fuera** de lo que se enseña en las escuelas. Las experiencias que analizaremos en la Parte III de esta **tesis** muestran la necesidad de **considerar dichas prácticas a los efectos de reinventar los sentidos de la escuela** para amplios sectores de los estudiantes.

Del **panorama** planteado por Dussel (2008) surgen algunas **conclusiones** que puntualizamos con el objetivo de aportar a la configuración del problema del que partimos:

- El **defasaje** entre **organización institucional y curricular**, por un lado, y **formas de relación**, de **autoridad** y **horizontes de expectativa**, por otro, es lo que causa más problemas en la escuela media actual y es en ese registro que deben leerse las alarmantes cifras de abandono interanual y de repitencia.
- Las **cifras de abandono no resultan** todavía suficientemente **escandalosas** como para incitar a la acción a distintos niveles de la política educativa y de la iniciativa social, debido a que hay alguna **continuidad con las tradiciones heredadas**, entre las que cuenta la idea de una escuela preparatoria para los estudios superiores y para un sector restringido.
- Se evidencia un **defasaje entre el mandato de obligatoriedad** e inclusión plena y los **resultados** efectivos.
- Existe un **desajuste** entre las **expectativas** con que se forman los docentes y la **realidad** del trabajo en el aula que los lleva a replegarse en posiciones defensivas, nostálgicas y victimizadas.
- Los problemas más importantes en relación con la escolarización son la **crisis de sentido**, la **irrelevancia** y **desajuste** de sus **contenidos** en relación con la sociedad y la cultura de la época, entre las que figuran las culturas juveniles y generacionales y los problemas de inequidad.
- Las **características de la escuela secundaria** no ocupan el primer plano.
- Los principales **actores del debate** actual no son los profesores ni los estudiantes.
- Existen **experiencias y programas** que logran mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, aunque a pequeña escala.

El diagnóstico de Dussel resulta fundamental para nuestra investigación, dado que sitúa la relevancia del problema que estudiamos al presentar los desajustes en los procesos de inclusión educativa a escala nacional y con una perspectiva histórica. Al mismo tiempo, identifica la necesidad de incluir la voz de profesores y estudiantes como protagonistas del debate, cuestión que fundamenta nuestra decisión de situar ese

protagonismo en los avatares del vínculo educativo. La identificación de experiencias que logran mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje aporta argumentos a favor de la pertinencia de encarar en esta tesis el estudio de dichas condiciones en experiencias singulares.

En el próximo apartado se presenta el problema que Dussel analiza a escala nacional en el nivel de la Ciudad de Buenos Aires, que es donde se desenvuelven las experiencias seleccionadas como unidades de análisis.

1.2. Escuela Media en el escenario del trabajo de campo: la Ciudad de Buenos Aires

El estudio de las experiencias se llevó a cabo en la ciudad de Buenos Aires. Se escogió esta ciudad porque es una de las jurisdicciones que, si bien es la que más se desarrolló en la cobertura a nivel medio, revela igual que el resto del país cifras importantes de deserción y de repitencia, junto a otros indicadores que muestran los desajustes en los procesos de la inclusión educativa.

A los efectos de avanzar en ponderar la insuficiencia de la consideración del crecimiento de la matrícula para dar cuenta de una inclusión genuina de los estudiantes en las escuelas, se presentan además de **datos cuantitativos de rendimiento interno** del sistema educativo, **aportes cualitativos** que surgen de un estudio basado en el análisis de la experiencia de las **escuelas de reingreso**.³ Estas constituyen en sí mismas un indicio y una respuesta a los problemas de retención del alumnado en la mencionada ciudad. Son escuelas que promueven que los jóvenes no escolarizados vuelvan a la escuela y concluyan los estudios secundarios. Ofrecen una propuesta pedagógica diferente y diversas estrategias que buscan acercar la escuela a las necesidades de los adolescentes y jóvenes que quieren volver a

³ En el marco del decreto N° 408/GCABA/04 se crean, en el año 2004, las primeras seis escuelas. Al año siguiente, se suman dos ER con ciclo lectivo agosto-agosto. La particularidad del ciclo lectivo de estas últimas se desarrolló a partir de la lectura por parte de la Gestión Central (Dirección de Educación Media y Técnica, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum) y de los Centros de Gestión y Participación de la existencia de una fuerte demanda de sectores sociales que abandonan la escuela luego del período vacacional de julio, así como aquellos que no alcanzan a inscribirse en el período de febrero-marzo (Krichesky, 2007).

estudiar. Algunas de las características que las distinguen son el número reducido de materias de cursado simultáneo, un régimen especial de equivalencias, actividades opcionales (como artes, actividad física, formación profesional) y la promoción por asignaturas, entre otras. En un mismo año se pueden cursar materias que en el plan de estudios habitual corresponden a años diferentes. La asistencia es por materia y cuenta con sistema de apoyo escolar y tutorías.⁴

A continuación se presentan algunos de los resultados de la investigación (Maddonni, 2009) que caracteriza el nivel y sus dificultades en el espacio en el que se desenvuelven las experiencias que analizaremos en la Parte III de esta tesis.

1.2.1. Diferencias territoriales y desigualdad educativa en la Ciudad de Buenos Aires

La Ciudad de Buenos Aires (CABA) es la jurisdicción con **menor proporción de pobreza** del país. En su tesis “Trayectorias escolares discontinuas”, Patricia Maddonni (2009) señala que esta ciudad presenta los **indicadores más altos a nivel nacional con respecto a la inserción** dentro del sistema educativo. En lo tocante al nivel educativo alcanzado afirma:

(...) la Ciudad tiene el mayor porcentaje de población con primaria y secundaria completa del país. A su vez, a lo largo de la década estos indicadores mejoraron en un 2,9% y 23,2%, respectivamente” (Maddonni, 2009: 13).

Sin embargo, los indicadores no se presentan en forma homogénea y muestran las **grandes desigualdades entre los barrios del norte y del sur** de la ciudad. Algunos sectores que no están registrados de forma oficial por las autoridades de la CABA son reconocidos como barrios por habitantes y turistas. También forma parte de este conjunto una gran cantidad de villas de emergencia, núcleos habitacionales transitorios (NHT) y asentamientos, mayoritariamente habitados por sectores sociales medio-bajos y bajos.

⁴ Para ampliar las características se puede consultar Krichesky (2007).

Las villas, NHT y asentamientos se emplazan mayoritariamente en la zona sur y este de la ciudad. Entre ambas zonas hay una clara diferencia respecto de las condiciones habitacionales, sociales y económicas. La zona sur concentra las condiciones sociales, demográficas, económicas y educativas más precarias de la ciudad, con los valores más altos de hogares bajo la línea de pobreza, el mayor porcentaje de población con necesidades básicas insatisfechas, vivienda deficitaria y condiciones de hacinamiento, así como también la mayor proporción de jefes de hogar con instrucción primaria incompleta.

De acuerdo con Madonni (2009: 13), los distritos situados en el extremo meridional presentan *“niveles socioeconómicos más precarios aún y se constituyen como el grupo demográfico con mayores urgencias sociales y educativas.”* De acuerdo con la localización de las escuelas donde se desarrollan las experiencias que hemos relevado, junto con las diferencias marcadas entre ambas zonas de la ciudad, se puede apreciar una presencia de las desigualdades internas dentro de cada una de ellas. Las desigualdades entre zonas, así como en el interior de las mismas, repercuten en lo que acontece en las instituciones educativas en general y en las de nivel medio en particular.

1.2.2. La Educación Media en la Ciudad de Buenos Aires

Si bien para el conjunto de la Ciudad el **promedio de escolarización es de 12 años**, los valores extremos de este promedio muestran la diferencia norte-sur: la **zona norte** cuenta con un promedio **superior a los 13 años**, mientras que la **zona sur no alcanza los 10 años**. Este dato evidencia que en esta zona una parte de la población no alcanza a concluir el nivel secundario.

Las **tasas de escolarización** también muestran las diferencias en el acceso de los jóvenes a la educación secundaria en las diferentes comunas: las pertenecientes a la zona sur se ubican por debajo del promedio de acceso que se evidencia para toda la Ciudad, con valores inferiores al 86%.

Las **trayectorias** de los jóvenes que asisten a ese nivel educativo exhiben también esta disparidad, siendo los distritos escolares de la zona sur

aquellos que tienen los más altos porcentajes de repitencia, abandono y sobreedad. Los valores más comprometidos se encuentran en los distritos escolares XIX, IV y V (ver mapa 1), según Maddonni (2009),

(...) con tasas de sobreedad superiores al 46%, tasas de repitencia mayores del 13% y de abandono superior al 11%. Asimismo son estos distritos los que se caracterizan por la presencia de adolescentes y jóvenes en situaciones de mayor pobreza, y con vidas cuya complejidad les dificulta sostener frecuencia en la escolaridad. (p. 14)

Debido a que el sistema público de Educación Media Común de la Ciudad de Buenos Aires está conformado por instituciones que responden a orígenes y modalidades diversas, así como también a programas diferentes, haremos un breve recorrido por los últimos cambios en términos de políticas educativas que contribuyen a leer esta diversidad.

Entre los años 1992 y 1993 se da una segunda etapa de transferencia de los servicios educativos de la Nación a la ex Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Así se inicia un proceso de transformación del nivel secundario⁵ cuya primera parte se caracteriza por *“un período de transición y de coexistencia de instituciones con un fuerte prestigio e historia, junto a la creación de nuevas escuelas denominadas Escuelas Municipales de Enseñanza Media –EMEM.”* (Maddonni, 2009: 45). Estas instituciones son creadas por la Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires en la década del ‘90, con el fin de extender la cobertura educativa a zonas que no contaban con suficiente oferta de escuelas. Estos establecimientos, destinados a los jóvenes en situaciones de mayor pobreza, trataron de implementar una experiencia pedagógica alternativa a la existente en las escuelas medias transferidas desde la Nación. Si bien estas escuelas presentan una organización escolar diferente al incluir instancias de talleres, la cuatrimestralización de algunas asignaturas y acompañamientos como los apoyos escolares y tutorías, su plan curricular no difería sustancialmente del resto de las escuelas medias. (Maddonni, 2009).

En el año 2002 la Ciudad cuenta con un 12% de jóvenes entre 13 y 18 años que no asiste a la escuela media. Así, alrededor 18.000 adolescentes

⁵ Se trata de la ley N° 24.049/92 que extiende el mapa del sistema educativo de la Ciudad a partir de la transferencia de los establecimientos que dependían de la Nación (escuelas normales, técnicas, de comercio, liceos, escuelas artísticas, de adultos y privadas) hacia el gobierno porteño.

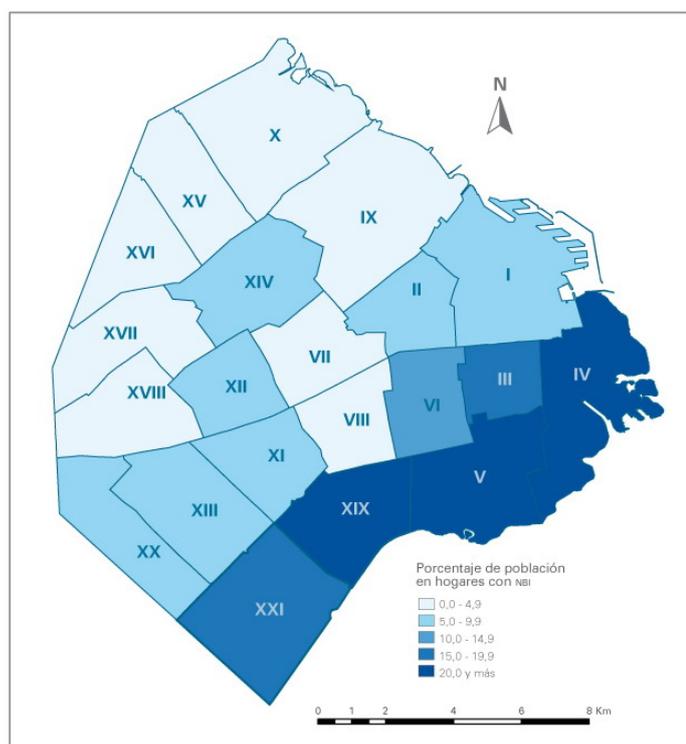
quedan fuera del sistema aunque están en condiciones de ingresar al mismo, a lo que se suman altos índices de repitencia y deserción en primer y segundo año. Estos datos impulsan el avance hacia la universalización del nivel medio con la promulgación de la **ley de obligatoriedad (Ley N° 898)** que, además de establecer la obligatoriedad educativa del nivel, promueve implementaciones de apoyo y promoción a la escolaridad para aumentar la retención y reducir los índices de repitencia y abandono. En el análisis de las experiencias que realizamos en esta **tesis (Parte III)** se podrá advertir en qué medida incide la presión de la ley en las posibilidades de incluir a los jóvenes, y su dependencia con respecto a la posición que asumen los agentes educativos.

La Ciudad se convierte en la primera jurisdicción del país en establecer esta meta social y educativa, al promulgar una ley que implica la reasignación de recursos para la elaboración de estrategias y políticas tendientes a alcanzar la inclusión masiva y la educación igualitaria.

Si bien el porcentaje de **asistencia** a entidades educativas se ha incrementado de forma importante desde el año 2001 hasta la actualidad la cantidad de estudiantes con **sobreedad** también ha venido en aumento. Si se focaliza la mirada solo en el sector de gestión estatal, los valores de alumnos con sobreedad aumentan considerablemente y muestran que el problema se agrava en las escuelas estatales. Con respecto a la **repitencia**, los datos también son alarmantes. En cuanto a las cifras de egreso anuales, de cada dos jóvenes que terminan de cursar el secundario en escuelas de gestión estatal, solo uno se recibe, es decir, solo el 50% de los estudiantes que terminan de estudiar en escuelas de gestión estatal obtiene su título secundario. Esto evidencia aún más que los jóvenes que ingresan al nivel secundario tardan más tiempo del esperado para cumplimentar su escolaridad o quedan a mitad de camino (Maddonni, 2009). Maddonni califica a los distritos escolares II, III, XV y XIX como los más críticos. En ellos se presentan los niveles más altos de sobreedad, abandono escolar y repitencia. Los distritos escolares I, IV y IX son los que siguen en orden de gravedad. Por otro lado, la autora demarca que los distritos escolares V y XXI tienen la menor proporción de jóvenes escolarizados y poseen una tasa de asistencia escolar para jóvenes de 12 a 17 años por debajo del 90%,

siendo el principal problema la inserción en la escuela. El siguiente mapa muestra la distribución de los distritos escolares y su relación con indicadores de pobreza.

Mapa N° 1. Población en hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) por Distrito Escolar. Ciudad de Buenos Aires. Año 2001⁶



Fuente: Anuario Estadístico 2009. Ministerio de Hacienda GCBA.

El conjunto de los datos referidos señala que la situación de la región sur de la Ciudad de Buenos Aires es la más crítica y evidencia la dificultad de realizar una trayectoria escolar en los tiempos y condiciones que establece el sistema educativo, tendencia que en especial se ha profundizado en los barrios y regiones de mayor pobreza urbana (Maddonni, 2009).

El conjunto de programas y proyectos que buscan promover la inclusión educativa y fortalecer la permanencia de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria es indicio de las dificultades para concretar tales propósitos.

⁶ Para profundizar sobre estos datos ver:
http://www.estadistica.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_general/ca_pdinamico.php?idcap=menuder&anio=2009&id=29&menu_id=33285

1.2.3. Programas y proyectos en las escuelas

La **diversidad de programas y proyectos** que llegan a las escuelas de toda la Argentina, incluida la ciudad de Buenos Aires, debe ser analizada en un **marco histórico**. Desde 1984 se inicia un proceso de cambio educativo que comienza con la democratización del acceso a los niveles del sistema y la reversión de la lógica autoritaria en las relaciones intra-interinstitucionales (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995). Con la hiperinflación de fines de los '80 y principio de los '90, se pone en juego una reforma de reestructuración del sistema a partir de la transferencia de los servicios educativos desde la nación a las provincias.

A partir de allí, el Ministerio de educación Nacional libre de esta responsabilidad asume un papel eminentemente técnico y procede a la redefinición de la estructura académica, de los contenidos básicos, de la formación docente, de los roles y funciones de los diferentes agentes educativos... (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995: 27)

Desde la década del '80 comienza un cambio de rumbo en las políticas sociales que dejan de ser universales y pasan a focalizar sus prestaciones a partir de un proceso que parte de la identificación de grupos con problemáticas específicas y de la implementación de programas y proyectos con el fin de resarcir dichas problemáticas. Dicho cambio está fundamentado en la necesidad de utilizar más eficientemente los recursos hacia poblaciones objetivo mediante lo que se conoce como discriminación positiva.

Con este formato [se han] diseñado una serie de programas destinados a abordar otras tantas problemáticas, entre ellos los que intentan modificar los indicadores de fracaso escolar. (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995: 29)

Según las autoras los **programas focalizados** tienen un claro sentido **asistencial**, debido a que **no se proponen profundizar sobre las condiciones institucionales y estructurales** que cooperan en la producción de las problemáticas. En el caso del fracaso escolar, por ejemplo, la mayoría de los programas permiten **mejorar momentáneamente los indicadores** de retención escolar y aumentar de este modo la capacidad de contención social de la escuela.

Las instituciones educativas son matrices de traducción de las políticas. Este movimiento de concreción (Terigi, 1993) es un proceso activo de producción de la vida y la cultura escolar, en la que intervienen tanto los mandatos de las políticas educativas, las demandas sociales, el clima cultural, como las historia y tradiciones de organización institucionales y curriculares, incorporadas en las opiniones de directivos, docentes, padres y estudiantes (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995: 30).

Los proyectos forman parte de un proceso más general que excede a la población foco a la cual se aplica el programa en cuestión, y pueden cumplir diversas funciones en la cultura escolar. Puede desempeñar un papel **“dinamizador de la vida institucional”** (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995: 32) movilizándolo al personal a realizar diagnósticos, relevar estadísticas y hacer uso de la información disponible para resolver la situación que convoca al proyecto. Se produce así un “efecto rebote” que pone en funcionamiento la utilización de diversos recursos, en busca de las estrategias y acciones planificadas, necesarias para su concreción. Junto a esta función dinamizadora se encuentran también otros **efectos indeseados** como son las consecuencias de la **burocratización**, que transforman el proceso de solicitud y aplicación del proyecto en un puro formalismo, con una **ausencia de diálogo entre los directivos y los docentes**, y con una escasa profundización sobre las complejas causas de las problemáticas que se busca resolver (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995: 33). Un ejemplo de ello en el caso de los programas que intentan revertir el **fracaso escolar**, es la **tendencia en la atribución de dicho problema a los alumnos y a sus familias**, mientras la práctica pedagógica y a la posición de los docentes se mantiene fuera de cuestión. Esta situación abona la hipótesis acerca de la no problematización del tema y, desde allí, la dificultad para construir y abordar estrategias cualitativamente distintas: el fracaso escolar no se explica, sucede (Birgin, Dussel & Tiramonti, 1995).

En las experiencias que constituyen nuestras unidades de análisis, es posible apreciar la permanencia de esta dinámica de los programas y proyectos focalizados. A partir de dichas experiencias será posible advertir también que se produce una diferencia notable cuando se les da vida propia a los programas y proyectos mediante la implicación de quienes los llevan a cabo. Se pone en evidencia la posibilidad de hacer un **uso crítico y creativo de los recursos existentes**. Sin embargo, aún así resulta acotado,

inestable y precario su alcance desde el punto de vista de su sustentabilidad en el tiempo y su expansión hacia el conjunto de la escuela. En los cuatro capítulos que integran la Parte III de la tesis se podrá apreciar el papel que juegan los programas y proyectos, según la posición que asumen los actores institucionales ante los mismos.

Actualmente en la Ciudad de Buenos Aires se encuentra en marcha un proceso denominado por las autoridades educativas de la jurisdicción “Nueva **Escuela Secundaria de Calidad**” (NESC).⁷ No se trata de un programa focalizado, ya que se enmarca en la ley de obligatoriedad y reforma de la escuela media definida por el Consejo Federal de Educación⁸, órgano dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina que regula los lineamientos educativos para todo el país. En noviembre de 2013 se deberá presentar ante ese organismo el ciclo básico y el marco general de las orientaciones, que iniciarán su implementación en 2016. La reforma de la escuela media, que abarca a todo el país, busca responder al panorama que hemos delineado.

La **breve caracterización** sobre la situación en la que se encuentra la educación media en la **CABA** corrobora el panorama nacional y suma algunas especificaciones propias de la jurisdicción:

- Las **diferencias entre el norte y el sur** de la ciudad son indicios de los problemas de inequidad que se presentan a nivel nacional.
- Aún en este distrito, que evidencia comparativamente con el resto del país una mayor retención de la población estudiantil, se pueden advertir **alarmantes cifras de repitencia, abandono y sobreedad**.
- La **cantidad de programas** inaugurados en el año 2001 son indicios de las **condiciones contracíclicas** en que se produjo la incorporación masiva de estudiantes⁹.
- Programas como el de “**Asistencia en Medios**” uno de cuyos proyectos se verá desplegado en el capítulo 8, denotan intentos de

⁷ Se puede ampliar la información en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes.php> (Disponible el 04/07/2013).

⁸ Resolución CF: 84/09: Resolución del Consejo Federal de Educación del Ministerio de Educación de la Nación del 15 de octubre de 2009, que resuelve en su artículo primero aprobar el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.

⁹ Se encuentran listados en el Krichesky 2010.

reparar los defasajes señalados en el panorama nacional entre la organización institucional y curricular, por un lado, y las formas de autoridad, horizontes de expectativa y culturas de los jóvenes, por otro.

- A pesar de los **programas que se sobreagregan** a la estructura preexistente de la escuela, las altas cifras de desgranamiento indicarían el **bajo impacto de los mismos ante la crisis de sentido, la irrelevancia y el desajuste de los contenidos** que se imparten con relación a la sociedad y a la cultura de la época.

El reconocimiento de los desajustes entre la organización del trabajo docente y las nuevas necesidades educativas se pone en evidencia como un problema que excede la actual coyuntura, a partir de la presencia de proyectos que datan de al menos cuatro décadas y buscan **concentrar las horas de trabajo por institución**. Un ejemplo de ello es el llamado “**Proyecto 13**”, que se encuentra aún vigente. Se constata su presencia en dos de las escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo.¹⁰ En la experiencia que se analiza en el capítulo 7, se advierte que esa concentración de horas es una condición favorable pero no suficiente para incidir en el vínculo educativo que establecen los docentes con los estudiantes. Esta es una de las razones que fundamenta la necesidad de encarar el estudio de la posición que asumen los primeros en el mismo.

Ambos panoramas, nacional y local en la CABA, revelan algunas paradojas que operan en los procesos de inclusión educativa, cuya visibilización puede orientar la investigación de sus causas. Presentamos a continuación las paradojas que hemos articulado y que nos llevaron a situar como objeto de nuestra investigación el vínculo educativo.

1.3. De las paradojas de la inclusión al vínculo educativo

Presentamos las dificultades que surgen de los procesos de **inclusión** bajo la forma de **paradojas** por la potencialidad que tiene ese tipo de

¹⁰ Es un proyecto que modificó el régimen de trabajo de una parte de los profesores de enseñanza media y promovió las “horas cargo” u “horas extra-clase” para docentes o instituciones. Las horas extra clase del “Proyecto 13” se otorgaron entre 1970 y 1981 a docentes de algunas instituciones de educación media de la Ciudad de Buenos Aires.

formulación para un proceso investigativo. La paradoja es un concepto que tiene múltiples acepciones. Consideraremos dos de ellas por su pertinencia para especificar el problema que estamos esbozando.

Una definición proviene del campo de la **lingüística**, de donde surge que algunas figuras retóricas son cercanas a la paradoja. Una de ellas es el **oxímoron** que une términos aparentemente contradictorios en un mismo sintagma, por ejemplo, los términos *viejo* y *jovencito* en *viejo jovencito*. Es un medio de hacer surgir, gracias a una fórmula breve, una oposición semántica que se sitúa a nivel del sentido figurado o de la connotación. Esta figura **reaviva el valor de las palabras gracias a la unión forzada**.¹¹ Rescatamos esta idea como un valor para nuestra tesis, que busca reavivar el valor de una palabra que ha ingresado en el orden de la doxa, de la opinión o de la burocratización.

Otra acepción del concepto proviene de la **lógica**. Dirá al respecto Juana M^a Sancho Gil:¹²

En rigor lógico: la paradoja es algo que tiene lugar aunque y porque no tiene lugar, o viceversa: que no sucede precisamente porque sucede (2006: 182).

Desde esta perspectiva, una paradoja presupone la existencia de una **mancha ciega** que es la que sostiene su aparente contradicción, la cual requiere de una lectura de la lógica en la que se funda. El carácter paradójico del problema del cual partimos para encarar esta investigación radica en que **la inclusión sucede aunque no sucede**. Esa aparente contradicción convoca a interrogar los puntos ciegos en los que se sostiene. Una primera cuestión a señalar es que la educación misma conlleva una paradoja estructural, porque involucra un “imposible” constitutivo que emerge de manera ejemplar en la posición paradójica del educador (Sanabria, 2007).

(...) [el docente está] llamado a sostener una función de transmisión (“conservadora”) de los legados culturales a la vez que de acogimiento de lo innovador y de lo particular de cada sujeto. En esta paradoja estructural se localiza lo que hay de sintomático (“lo que no marcha”) en el acto educativo (...) (Sanabria, 2007: 1)

¹¹ Esta definición fue tomada de Sopeña Balordi (2002), quien presenta un recorrido por diferentes sentidos.

¹² El autor analiza la paradoja que supone que nunca hubo tantos recursos y facilidades de acceso a todo tipo de información, y sin embargo ello no redundó automáticamente en el aumento del deseo y la motivación –sobre todo de los jóvenes– para aprender.

Este carácter paradójico ineludible requiere de su particularización en cada ámbito en el que se despliega, como es el que estudiamos en esta tesis. Para avanzar en esta particularización resulta necesario precisar lo que implica una paradoja.

El matemático René Guitart (2003) plantea la necesidad de formular claramente las paradojas, porque solo una buena formulación de lo paradójico abre un motivo de investigación. Plantea que las paradojas remiten a una incompletud constitutiva del orden simbólico, dado que **siempre hay un “resto”, es decir, “algo” que no se puede formular.**

Advertir el carácter paradójico de los procesos de inclusión, supone anticipar la necesidad de investigar sus “restos”, aquello que no ingresará como incluido. La incompletud constitutiva que suponen la educación y la inclusión misma implica reconocer su ineludible lado oscuro, sus sombras, su mancha ciega. Plantea el matemático que para que los **verdaderos problemas** puedan abordarse, el fondo siempre debe **leerse como una paradoja.** Lo que funda un campo de problemas se inaugura necesariamente mediante una frase pronunciada de manera paradójica. Esto no implica que la paradoja se resolverá de manera absoluta, ya que al tratarse de un campo como el educativo, que se sostiene en una paradoja ineludible y estructural, requerirá siempre de una nueva reescritura. Afirma al respecto el pedagogo Philip Meirieu (1998) que lo normal en educación es que “la cosa no funcione”, perspectiva que resulta consistente con la manera en que concibe el psicoanálisis a la educación.

Presentamos a continuación **tres paradojas** que hemos identificado en el recorrido trazado hasta aquí y que tuvimos en cuenta para la construcción del problema que busca estudiar nuestra tesis así como para situar el objeto a partir del cual investigarlo y las unidades de análisis desde las cuales abordarlo.

A) Primera paradoja: La inclusión educativa **sucede aunque no sucede** porque se revelan **altos índices de exclusión** expresados en abandono, repitencia y sobreedad.

El recorrido realizado nos acercó cifras que muestran un crecimiento exponencial de la matrícula (sucede). Dichas cifras que buscan dar cuenta de la inclusión de los estudiantes, cuando se ponen en relación con los altos índices de abandono, repitencia y sobreedad (no sucede), legitiman la complejidad de sus condiciones de producción, sus manchas ciegas.

Los datos numéricos sustentan la construcción de esta paradoja y en este sentido son necesarios. Sin embargo hay un riesgo si son contemplados de manera fragmentaria y aislada de otras consideraciones, como la existencia de los “restos” que remiten a una incompletud constitutiva del orden simbólico.

Retomamos a propósito de la insuficiencia y opacidad estadística el planteo que formulan los sociólogos Jean-Paul Fitoussi y Pierre Rosanvallon en su obra *La nueva era de las desigualdades* (1997):

En muchos aspectos lo social se hizo más inasible. Todo ocurre como si una parte de la realidad pasara a través de las mallas -muy apretadas, sin embargo- de las cifras producidas por las diversas instituciones estadísticas. De resultados de ello, chocamos con una verdadera dificultad de desciframiento global, que es otra faceta del déficit de representación que sufre la sociedad. De allí surge, por otra parte, la tendencia a reducir la cuestión social al único fenómeno que se presenta como masivo evidente: el crecimiento de la exclusión (...) (p. 28).

Los autores advierten la tendencia a reducir la cuestión social al fenómeno masivo y evidente del crecimiento de la exclusión, empobreciendo de este modo las representaciones sobre lo que acontece. De modo similar, nosotros advertimos los riesgos de reducir el fenómeno de la inclusión y sus desgranamientos a las cifras, empobreciendo lo que acontece en el nivel de las prácticas educativas que deben sostener el mandato de inclusión. Uno de esos riesgos es invisibilizar a los jóvenes al considerarlos solo como sujetos de su posible exclusión (Laurent, 1999).

Este riesgo de ubicar la relación estadística en términos de paradoja conduce a la lectura de la lógica que la sostiene. Cabe señalar la oportunidad que ofrece el debate abierto sobre la implementación de la nueva ley de educación media¹³. Eludir los efectos paradójales como constitutivos de los procesos de inclusión contribuye, por ejemplo, a que no ingrese como uno de los ejes del debate la **conmoción que produjeron en los docentes las**

¹³ Ley 26206, Ley de Educación Nacional, Boletín Oficial número 31.062, del 28 de diciembre de 2006.

condiciones contracíclicas en las que se llevó adelante la incorporación masiva de estudiantes. El proceso de investigación de cada una de las experiencias leídas a partir de los referentes teóricos seleccionados, permitió situar algunas de las variables que intervienen en dicha **conmoción** y en los modos de afrontarlas.

B) Segunda paradoja: La inclusión educativa **no sucede** precisamente porque **sucede el ingreso de sectores sociales que impiden asumir la función** educativa a los docentes.

La formulación de esta paradoja contribuye a la lectura de la primera. Muestra las condiciones sociales de los nuevos estudiantes que ingresan (lo que sucede) como causa de la pérdida de la función (que también sucede). Considerar esta relación como una paradoja permite leer **una inversión de las causalidades**, ya que es **la función la que está llamada a producir efectos** sobre aquello que le concierne. Esta inversión se puede leer en las dificultades recogidas por Maddonni en su investigación:

(...) son muchos los jóvenes que piden a los adultos un reposicionamiento de una autoridad necesaria para cuidarlos o protegerlos (...) (2009: 139).

Advertir esta inversión permite reorientar la pregunta desde las condiciones de los sujetos hacia la función. En el año 2002¹⁴ comenzamos a esbozar la idea que subyace a esta paradoja fundada en una inversión de causalidades a partir de los efectos de la conmoción que significó la crisis social del 2001 en Argentina:

Pensar una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece (...) tres consideraciones (...) que los adultos, en estos tiempos, al estar más vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta

¹⁴ En el 2001, mientras transcurría la mayor crisis política y económica de las últimas dos décadas en Argentina, vislumbramos sus posibles efectos en la posición de los adultos en su vínculo con las nuevas generaciones, así como también en los lazos de los docentes con los estudiantes, mientras asistíamos a la “inclusión” educativa bajo las ya aludidas condiciones contracíclicas. Cabe destacar el aporte que significaron las conversaciones con la psicoanalista Dra. Elena Lacombe para delinear esta idea, que se concretó primero en la clase virtual N° 9 “Infancia, escuela y subjetividad” (Zelmanovich, 2002) y luego en el artículo “Contra el desamparo” (Zelmanovich, 2003).

equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante (...) El riesgo (...) es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización (Gamsie, 2000). (...) ¿Cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven? (Zelmanovich, 2003: 60-61).

Nuestro planteo en torno a los riesgos de **transferir a los estudiantes la vulnerabilidad de los adultos** encarnados en los profesores se relaciona con la consideración de Birgin, quien ya en 1995 señala una tendencia a atribuir los problemas a los alumnos y a sus familias, manteniéndose la práctica pedagógica y la posición de los docentes fuera de cuestión. La incidencia que conlleva invertir el orden de las dificultades para incluir educativamente a los estudiantes se puede rastrear en investigaciones teóricas y empíricas producidas desde finales de los '90 en adelante. Las mismas revisan desde diferentes perspectivas las dificultades para asumir la función educativa por parte de los docentes y cada una de ellas contempla aristas e hipótesis diversas para explicar el problema. Entre ellas destacamos los trabajos de Minnicelli (1997), Antelo & Abramowski (2000), Kessler (2002), Duschatzy & Corea (2002), Corea & Lewkowicz (2008), Dussel, Brito & Núñez (2007), Greco (2007), Ricardo Pereira (2008), Tiramonti & Montes (2008), Abramowski (2010), Ricardo Pereira, (2010); Southwell (2010).

El proceso de investigación de cada una de las experiencias leídas a partir de los referentes teóricos seleccionados permitió situar algunas de las variables que intervienen en la **inversión de las causalidades** y en los modos de afrontarlas por parte de los profesores.

C) Tercera paradoja: Los estudiantes **están dentro** de las instituciones pero **sin acceder a tomar parte** y los docentes **están dentro** pero **sin darse por aludidos**.

Esta paradoja presenta a los estudiantes dentro de las instituciones aunque no formen parte efectivamente de lo que allí sucede en términos de aprendizajes y experiencias, y del mismo modo a los docentes que están en sus cargos pero sin darse por aludidos de aquello que no alcanza a suceder. Se basa en el planteo de la pedagoga Violeta Núñez (2008), quien refiere a

los factores que intervienen en la producción de las violencias por parte de los jóvenes:

(...) están dentro pero sin acceder a tomar parte, ante lo cual los adultos parecen no sentirse aludidos. (p.6).

Esta tercera paradoja pone de manifiesto una **doble desvinculación** a la que hizo referencia el informe de Dussel: de los estudiantes con el sentido que tiene para ellos la experiencia escolar y de los docentes con su función, lo cual redundando también en el sinsentido que adquiere la tarea que desarrollan. Vemos en este caso que la paradoja de la inclusión pone en entredicho que ambos actores se sientan interpelados. Señala al respecto Southwell (2010):

A partir de la adhesión o rechazo a diversos sistemas de interpelación, los sujetos se reconocen como miembros de colectividades diversas, realizan acciones que les permiten dar sentido a su práctica social y elaboran nuevos discursos que llevan a la transformación, en mayor o menor medida, de la gramática social.

La **interpelación**, según Southwell (2010), permite desarrollar prácticas que hacen que los sujetos se reconozcan como miembros de un grupo. Son constituidos mediante la identificación con discursos que los interpelan a través de diversos referentes. Este proceso identificatorio se pone en juego no solo en los grandes espacios sociales sino también en pequeños espacios como la comunidad, la familia, el intercambio entre pares, etc. (Padierna Jiménez, 2008). De esta manera, la escuela media se transforma en un ámbito en donde la interpelación –uno de los factores más influyentes en la transformación de las identidades de los sujetos sociales– se puede desplegar potencialmente. Sin embargo, en la actualidad este proceso no siempre tiene lugar:

Los y las jóvenes que asisten a la escuela media hoy no resultan interpelados por la propuesta de formación ni la noción de futuro propia de la matriz histórica (...), aunque sí algunos elementos de aquel viejo discurso son resignificados y reubicados en nuevas formulaciones. Muchos análisis asocian esta dificultad al “desinterés” de los jóvenes o a sus difíciles condiciones de vida; creemos que es necesario atender al corazón de la cuestión, el “quid” del problema: la finalidad, la concepción, el modelo y la organización de la escuela media en sí misma. (Southwell, 2010)

Southwell propone detenerse en los modos en los que se entiende a los estudiantes, los lazos intergeneracionales en los cuales se los incluye y las

formas de extrañamiento con las que son concebidos por los profesores como “ellos”, debido a que son estas modalidades las que generan caminos distintos para la potencialidad de las escuelas y los futuros que se abren. Propone ampliar la mirada educativa “*a distintos espacios de lo social en donde los sujetos se encuentran desarrollando prácticas novedosas no solo en los espacios de visibilidad macro sino también en la interacción constante con medios y lenguajes.*”

Las lógicas históricas que subyacen a la doble desvinculación que presentamos –de los estudiantes con respecto al saber y de los docentes con respecto a su función– concebidas por Southwell en términos de en términos de **interpelaciones fallidas** nos llevan a dimensionar la sedimentación de prácticas profesionales que participan de la producción de la paradoja a la que alude Núñez.

El proceso de investigación de cada una de las experiencias leídas a partir de los referentes teóricos seleccionados permitió situar algunas de las variables que intervienen en las **interpelaciones fallidas** y en los modos de afrontarlas por parte de los profesores. Pudo diferenciarse así entre lo que hay de ineludible en dichas “fallas” de lo que es cooptado por una lógica oscilante entre la impotencia y la omnipotencia.

Las tres paradojas que hemos puntualizado, esbozan diferentes puntos ciegos:

- la **conmoción** producida por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes
- la **inversión de las causalidades** para leer las dificultades en el ejercicio de la función
- las **interpelaciones fallidas** entre docentes y estudiantes en alguna medida ineludibles, cooptadas por una lógica oscilante entre la impotencia y la omnipotencia

Circunscribir las tres manchas ciegas que impactan en el corazón de la función educativa, en la autoridad epistémica y pedagógica de los docentes, y en el consentimiento de los estudiantes a dejarse enseñar da fundamento a la decisión de investigarlas a partir de leer la lógica en la que se sustenta **la posición que asumen los docentes en el vínculo educativo.**

1.4. Conclusiones

Hemos delineado en el **capítulo 1** nuestro problema, las paradojas de la inclusión educativa en el nivel medio, en el que se fundamenta nuestro objeto de estudio, la posición de los docentes en el vínculo educativo.

Para configurar el problema y el objeto hemos realizado en primer lugar un análisis de la situación del nivel medio en la Argentina, en el cual se presentan las dificultades que atraviesan las políticas de universalización este nivel para cumplir sus objetivos. Se identificaron los desajustes entre los modos históricos del saber hacer profesional de los docentes y las nuevas formas en que se presentan los estudiantes en la trama socio-cultural y educativa actual.

Se presentó luego una caracterización del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires, dado que es el escenario en el cual se despliegan las experiencias que hemos seleccionado en calidad de unidades de análisis. Surge de ese panorama que las problemáticas son coincidentes con las que se presentan a nivel nacional, a pesar de ser la ciudad la jurisdicción con mayores índices de cobertura.

A partir de las dificultades descritas en el panorama nacional y en el local de la Ciudad de Buenos Aires, se identificaron tres paradojas y se esbozaron sus puntos ciegos, los cuales nos llevan a formular las preguntas que orientan la investigación:

- ¿Qué aspectos de los que sostienen la función de los docentes se vieron afectados por la **conmoción** que les produjo el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes?
- ¿Qué factores facilitan la **inversión de las causalidades** al momento de leer las dificultades en el ejercicio de la propia función?
- ¿En qué lógica se sustentan las **interpelaciones fallidas** entre docentes y estudiantes?

En el **capítulo 2** delimitaremos las **unidades de análisis** en las que se constituye cada una de las experiencias y la **perspectiva teórico-metodológica** en la que se fundamenta esta vía de ingreso para abordar el problema y el objeto de estudio que hemos delimitado.

Capítulo 2

Abordaje metodológico del objeto de investigación

En la caracterización del problema y en la definición del objeto de investigación, que hemos esbozado en el capítulo precedente, se sustenta el **objetivo fundamental** de nuestra tesis, que consiste en situar los **límites y las posibilidades** que abre un **reposicionamiento de los docentes en el vínculo educativo**. El conocimiento de esos límites y posibilidades permitirá establecer los modos en que dicho reposicionamiento **incide en las paradojas** que se verifican a partir de las políticas de inclusión plena en el nivel secundario.

Este objetivo general se precisa en los **objetivos específicos** que se desprenden de las preguntas a las que dieron lugar las tres paradojas de la inclusión escolar. Estos objetivos específicos consisten en:

- situar aquellos **aspectos de la función** docente que se vieron afectados por la **conmoción** que produjo el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes
- distinguir los **factores que facilitan la inversión de las causalidades** al momento de leer las dificultades en el ejercicio de la propia función
- definir la **lógica** en la que se sustentan las **interpelaciones fallidas** entre docentes y estudiantes

Los objetivos son encarados a partir de un **estudio de cuatro experiencias**, que constituyen nuestras **unidades de análisis**. Dichas experiencias se llevaron a cabo en escuelas medias localizadas en diferentes barrios de la Ciudad de Buenos Aires, a las que concurren adolescentes de sectores sociales diversos, predominantemente medio-bajos y bajos. El criterio que orientó la elección de las experiencias se basó en que los docentes y estudiantes que participaron de las mismas manifestaron que han sido **productivas** y reconocieron en ellas enseñanzas y aprendizajes; asimismo, las producciones concretas a las que dieron lugar revelan algún

tipo de **re-vinculación** de los primeros con su función de **enseñantes** y el **consentimiento** de los segundos a ocupar el lugar de **aprendientes**.¹⁵

La decisión de focalizar el trabajo de campo en experiencias efectivamente producidas retoma el planteo de Dussel, quien sostiene que *“existen experiencias y programas que logran mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, aunque a pequeña escala”* (2008).

Este capítulo consta de tres apartados:

- En el primero se presenta la perspectiva metodológica en la que se fundamenta la consideración de las experiencias como casos.
- En el segundo se justifica la estructura de la tesis en base a la teoría de la temporalidad lógica, que no es lineal sino retroactiva.
- En el tercer apartado se presentan las escuelas donde se desarrollan las cuatro experiencias y se incluye un cuadro comparativo de las mismas. Asimismo se describen las experiencias y se fundamenta por qué son consideradas lecciones. Finalmente se presenta el trabajo de campo que dio lugar a la investigación de cada lección.

2.1. La perspectiva metodológica y las experiencias como casos

A los efectos de situar **experiencias** que resulten **paradigmáticas** de los modos de mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, avanzamos en la construcción de **cuatro casos** con el fin de producir conocimiento sobre el **saber hacer** que los propios docentes muestran en sus **prácticas cotidianas** a partir de los efectos que generan en términos de **vinculación de los estudiantes con los aprendizajes**. Las cuatro experiencias han sido reconocidas por los estudiantes y los docentes que

¹⁵ Para subrayar la idea de que la función del docente es tal cuando se verifica por los efectos que produce, apelamos a las expresiones “enseñante” para referirnos al docente y “aprendiente” para referirnos al estudiante, siguiendo los desarrollos del pedagogo uruguayo Luis Ernesto Behares (2010).

participaron de las mismas por su valor cultural y social.¹⁶ Nos hemos concentrado en identificar **condiciones de posibilidad** para que se produzcan en lo que atañe al posicionamiento de los docentes en situaciones “ordinarias.”¹⁷

Su elección respondió a contingencias particulares del trabajo de campo, vinculadas a la factibilidad de ingreso a las escuelas y a la confianza que pudimos establecer con nuestros interlocutores,¹⁸ antes que a una construcción deliberada que buscaba variables particulares y explícitas de comparación. Sin embargo, se definieron los siguientes criterios a partir de los cuales se emprendió la búsqueda de experiencias: que la dirección tuviera apertura para el ingreso de un investigador, que las escuelas tuvieran diferencias entre sí en cuanto a los sectores sociales que atienden y que hubiera en cada escuela alguna experiencia considerada interesante por los propios actores desde el punto de vista educativo. Si bien las experiencias echaron luz recíprocamente al análisis de algunas de sus condiciones de posibilidad, siempre en función de leer la posición que asumen los docentes en el vínculo educativo, tanto las convergencias como las divergencias que encontramos se produjeron en el marco de una elección hasta cierto punto azarosa, y por lo tanto las conclusiones que pudimos extraer de la mutua elucidación son consideradas en este estudio como indiciales (Noel, 2009: 13)¹⁹ y con un valor paradigmático a verificar. Se verá que este carácter indicial y paradigmático es central en nuestra definición metodológica. Coincidimos con Noel cuando afirma que aunque se trate de una

¹⁶ No nos hemos ocupado de un análisis específico y exhaustivo de los contenidos culturales y sociales involucrados, aunque entendemos que resulta necesario encarar estudios que lo aborden, cuestión que queda abierta a investigaciones específicamente pedagógicas con las cuales dialogar.

¹⁷ Anne Marie Chartier (2000) denomina "saberes ordinarios" a los que orientan la acción de los oficios y las profesiones y circulan por canales informales. Se basan en la autoridad que brinda la práctica y en la experiencia de lo probado que ha dado resultados positivos. Enfatiza la importancia de jerarquizarlos y conocerlos como vía posible para comprender y transformar las prácticas. Consideramos las situaciones ordinarias como aquellas que ponen en juego dichos saberes.

¹⁸ La confianza entre el investigador y los sujetos que participan del caso que se procura construir puede ser pensada a partir del concepto de **transferencia**, que será desplegado en el capítulo 5. Este concepto se enmarca en una perspectiva teórico-metodológica que permite situar la posición del investigador y es una de las herramientas claves para el análisis de la posición de los docentes en el vínculo educativo.

¹⁹ Una de las referencias metodológicas a las que hemos apelado es el trabajo encarado en su tesis de doctorado por el antropólogo argentino Gabriel Noel (2007), en una investigación de base etnográfica.

comparación asistemática cuenta con ventajas metodológicas porque evita el escollo señalado por Geertz ([1973] 1987: 32-35) que consiste en que el empeño etnográfico por generalizar un caso pueda dar lugar a una extrapolación indebida que inscribe lo local o lo particular en un modelo ejemplar, equivalente a cualquier ejemplo o clase (Noel, 2009: 14).

Por otra parte, el número acotado de casos que hemos seleccionado obedece a que se trata de un **estudio cualitativo de sentido exploratorio y analítico**, que como tal buscó afinar la observación, la escucha y el análisis de las condiciones que hicieron posible las experiencias seleccionadas, con el fin de capturar la singularidad y complejidad de las relaciones que se produjeron en el transcurso de su desarrollo. Por lo tanto, no buscamos validar conclusiones desde un conjunto representativo de situaciones, por el contrario, profundizamos el análisis de la singularidad de los mecanismos puestos en juego y la articulación de las condiciones que favorecieron las producciones a las que dieron lugar las experiencias, orientados por el objetivo central de nuestra investigación relativo a la incidencia de la posición de los docentes en el vínculo educativo.

Este enfoque se emparenta con el tipo de **estudio de casos** en el sentido propuesto por Stake (1995), quien examina un caso singular y a partir de su complejidad busca comprender su actividad, su modo de funcionamiento en las circunstancias en las que se despliega. Desde su perspectiva, se define la pertinencia de un caso cuando tiene un interés particular en sí mismo y se intenta a su vez dar cuenta de su interacción con sus contextos. Los casos así concebidos pueden cobrar el estatuto de **exemplum** y un **valor paradigmático**, en el sentido propuesto por el filósofo italiano Giorgio Agamben (2009), quien retoma los estudios de Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1975):

Puede decirse que el paradigma define (...) el método foucaultiano en su gesto más característico. El *grand enfermement* [gran encierro], la confesión, la indagación, el examen, el cuidado de sí: todos estos fenómenos históricos singulares son tratados –y esto constituye la singularidad de la investigación de Foucault con respecto a la historiografía– como paradigmas que, al mismo tiempo que deciden un contexto problemático más amplio, lo constituyen y lo vuelven inteligible. (Agamben, 2009: 24).

Considerando este planteo, cada una de las experiencias –en la medida en que exhibió su propia singularidad en el transcurso de la investigación–

volvió inteligible un contexto problemático más amplio referido a las dificultades y posibilidades para una inclusión de los estudiantes desde la perspectiva de la posición de los docentes. Cada una dio lugar a una formalización cuyo sentido radica en que volver formalizable cierto saber conlleva volverlo transmisible y enseñable, lo que en epistemología se denomina “reducción simple”. Esta reducción implica que la experiencia se vuelva formulable (Cancina, 2008: 84).

Las **formalizaciones** a las que dio lugar el análisis de las experiencias pueden adquirir un **valor paradigmático** en tanto que permiten definir algunas regularidades que propician condiciones favorables para el establecimiento del vínculo educativo ante las contingencias subjetivas/educativas particulares con las que confrontan los estudiantes a sus docentes. Puntualizamos a continuación dos de las características que, según el análisis que realiza Agamben (2009: 42), definen el paradigma²⁰:

- El paradigma es una **forma de conocimiento** ni inductiva ni deductiva, sino **analógica**, que se mueve de la singularidad a la singularidad. En esta tesis se produce en el análisis sucesivo de cada una de las cuatro experiencias, que van remitiendo a su vez a nuevas miradas sobre las anteriores, potenciadas por la singularidad de una, que remite a la singularidad de la otra.
- La **historicidad del paradigma** no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en un cruce entre ellas. Esta tesis se sitúa entre las condiciones históricas en las que se produce cada experiencia y las que se despliegan en su desarrollo actual.

Señala Agamben que tanto él como Foucault trabajan a través de paradigmas. Así lo explica en relación con los paradigmas que construyó:

El *homo sacer* y el campo de concentración, el *Muselmann* y el estado de excepción (...) no son hipótesis a través de las cuales se intenta explicar la modernidad, reconduciéndola a algo así como a una causa u origen histórico. Por el contrario, como su misma multiplicidad podría dejar entrever, se trata en todos los casos de paradigmas que tenían por objetivo hacer inteligible una serie de fenómenos cuyo parentesco se le había escapado o podía escapar a la mirada del historiador (...) al situarse en el cruce de diacronía y sincronía vuelve inteligible no menos el presente del investigador que el pasado de su

²⁰ En el cierre de la tesis, estas características serán confrontadas con el valor paradigmático que pueden llegar a adquirir las formalizaciones relativas a los modos de situarse de los docentes en el vínculo educativo a las que hemos arribado.

objeto. (...) Del paradigma depende, de hecho, en última instancia, la posibilidad de producir en el archivo cronológico en sí inerte, aquellos *plans de clivage* [planos de clivaje] que son los únicos que pueden hacerlo legible. Si se pregunta finalmente si la condición paradigmática está en las cosas o en la mente del investigador, mi respuesta es que la pregunta no tiene sentido. (Agamben, 2009: 43).

El valor paradigmático de las formalizaciones a las que arribamos a partir del análisis de cada experiencia busca ofrecer la posibilidad de producir planos de clivaje, al situar algunos puntos de inflexión en la lectura histórica y macro educativa relativa a las dificultades para producir inclusiones genuinas de los estudiantes.

La consideración de **lo singular como punto de partida** para la investigación en el campo de lo social, como es el estudio de una experiencia particular, se emparenta y se nutre de los aportes de las corrientes antropológicas de **orientación etnográfica** (Geertz, [1973] 1987); de la corriente historiográfica de la **microhistoria** (Ginzburg, [1986] 1994; Levi, 1990) y de los desarrollos de la investigación a partir del **psicoanálisis** en su extensión a lo social y su aplicación al campo educativo (Zafiropoulos, 2004, 2007, 2010; Assoun, 2003; Assoun & Zafiropoulos, 2004; Tizio, 2004; Cancina, 2008; Gallo & Ramírez, 2012). Esta última perspectiva es la que cobra mayor relevancia en esta tesis, ya que es la que orientó la selección de los supuestos teóricos y la elaboración de las hipótesis explicativas que se presentan en la segunda parte (capítulos 3, 4 y 5).

Todas las corrientes teóricas mencionadas recuperan y trabajan sobre lo no advertido a primera vista y sobre los detalles dejados de lado. En nuestro estudio, esos detalles se configuraron como **indicios** a partir de los cuales se pudieron inferir las lógicas subyacentes a las **invenciones**²¹ de los docentes, devenidas paradigmáticas. Llamamos invenciones a las estrategias que desarrollan los docentes que buscan nuevos modos de sostener el trabajo educativo con los estudiantes, a los efectos de no desligarlos de un **lazo con la cultura** y con la **valoración social** de sus producciones. Estas

²¹ En concordancia con la perspectiva aportada por Chartier (2000) referida a los saberes ordinarios, se adopta la perspectiva que orienta la psicoanalista Hebe Tizio (2003). Ubicada en la perspectiva del psicoanálisis para leer los obstáculos que se presentan en la actualidad en el trabajo docente, propone la necesidad de “inventar” en el trabajo cotidiano nuevas formas de producir el vínculo educativo.

invenciones se desarrollan en las nuevas condiciones de la cultura educativa ordenada en torno al significativo de la inclusión. Estudiar las invenciones nos permitió a su vez identificar las **lógicas que subyacen a las prácticas de segregación** de los estudiantes con respecto al trabajo educativo.

La recuperación de los detalles en su carácter indicial como método y paradigma presenta un amplio desarrollo en el proyecto historiográfico de la microhistoria italiana (Aguirre Rojas, 2003). Entre sus principales representantes se encuentra el historiador Carlo Ginzburg, de cuya producción adoptamos las conceptualizaciones referidas al **paradigma de inferencias indiciales** según el cual *“la existencia de un nexo profundo, que explica los fenómenos superficiales, debe ser recalcada en el momento mismo en que se afirma que un conocimiento directo de ese nexo no resulta posible. Si la realidad es impenetrable, existen zonas privilegiadas – pruebas, indicios– que permiten descifrarla”* (Ginzburg, [1986] 1994: 162). Refiere el historiador:

En algunos estudios biográficos se ha demostrado que en un individuo mediocre, carente en sí de relieve y por ello representativo, pueden escrutarse, como en un microcosmos, las características de todo un estrato social en un determinado momento histórico, ya sea la nobleza austriaca o el bajo clero inglés del siglo XVII (Ginzburg, [1986] 1994: 22).

Señala Ginzburg que el paradigma de inferencias indiciales encuentra sus fundamentos en diferentes ámbitos como los **estudios sobre el arte**²², la **medicina** y la **estrategia analítica** de Freud para el abordaje de los síntomas, los sueños, los lapsus y otras manifestaciones apenas perceptibles y aparentemente insignificantes. El valor de lo no advertido o lo dejado de lado se recupera en nuestro estudio a partir de producciones y otros indicios que permitieron leer las condiciones en las que se produjeron cada una de las experiencias, que suelen pasar inadvertidas en la vida cotidiana escolar. La estrategia metodológica busca suspender el juicio y estar atenta a los detalles, los eventos mínimos, los gestos, los significantes en juego que se transforman en un recurso que orienta la mirada, la escucha y el análisis.

²² Giovanni Morelli en el siglo XIX, cuando define su método para identificar la autenticidad de una obra de arte, plantea que es necesario *“prescindir de la impresión global y de los grandes rasgos de la pintura, destacar el valor característico de los detalles subordinados, pequeñeces como el lóbulo de las orejas, la forma de las uñas, la aureola de los santos y otros detalles inadvertidos cuya omisión el copista omitía y que sin embargo cada artista ejecuta de manera singular.”* (Cancina, 2008: 12)

Para el desarrollo de esta misma perspectiva, resultan particularmente enriquecedores los aportes de Giovanni Levi (1990), también representante de esta corriente historiográfica. El autor plantea que la propuesta de la microhistoria italiana ha sugerido cambiar la escala de análisis de los problemas abordados por los historiadores para hacerlos capaces de reconstruir de un modo más complejo y rico la esencial **dialéctica** que va y viene **entre las dimensiones microhistóricas** y los **procesos sociales**. En 1985 se publica *La herencia inmaterial*, obra en la cual Levi estudia de una manera exhaustiva e intensiva una pequeñísima comunidad del Piamonte durante los siglos XVII y XVIII. Poniendo en práctica el microanálisis, somete a examen y a crítica los modelos macro-históricos entonces vigentes para la explicación de la historia económica, social, política y cultural de los territorios que conformaban Italia. Su análisis exhaustivo-intensivo hace posible reconstruir los mecanismos de la “herencia inmaterial”: en ausencia de bienes económicos que heredar las personas van a darles a sus hijos un status social privilegiado, movilizándolo complejos mecanismos de relaciones interpersonales de poder en la aldea, para hacerles “heredar” de manera indirecta ciertos cargos políticos y posiciones de jerarquía (Aguirre Rojas, 2003).

Otro antecedente significativo del cual se nutre esta metodología, que ingresa por lo que se presenta como nimio para acceder al conocimiento de estructuras más amplias, son los trabajos de Michel De Certeau (1995). Este autor retoma, al igual que Agamben, la naturaleza y análisis de las **microtécnicas** utilizadas por su contemporáneo Michel Foucault:

Foucault aísla el gesto que organiza el espacio discursivo, no como en su *Historia de la Locura*, el gesto epistemológico y social de encerrar al loco con el fin de crear el espacio de la razón, sino un gesto minúsculo, en todas partes reproducido, que recorta el espacio visible con el fin de someter a los habitantes a la vigilancia. (De Certeau, 1995: 29).

De Certeau recupera el análisis que emprende Foucault de los procesos que repiten, amplifican y perfeccionan la gestualidad de prácticas y discursos, y advierte que estos procesos caracterizan de manera singular el tratamiento que las **ciencias humanas** realizan sobre los fenómenos sociales.

En nuestra tesis nos ocupamos de circunscribir y analizar los **indicios a través de los cuales los docentes logran vincular educativamente a los estudiantes**, a partir de los cuales encaramos una lectura de las operaciones que subyacen a la producción de las paradojas de la inclusión educativa. De allí que resulten relevantes las referencias de las que nos hemos provisto y que hemos presentado en este primer apartado.

2.2. Lógica temporal y estructura de la tesis

El procedimiento en el que nos hemos basado para **estructurar la tesis**, que refleja nuestro propio proceso de elaboración, se relaciona con el marco de referencia teórico metodológico que hemos presentado. Considera la conceptualización de la **temporalidad subjetiva** propuesta por Jacques Lacan (1945)²³, quien define como parte de una lógica temporal tres instancias que no constituyen una secuencia cronológica, sino un movimiento de resignificación en el cual los sujetos se reconocen involucrados (“*ahora me doy cuenta de eso que ocurrió*”). El sentido de su aplicación en el campo de las prácticas profesionales busca incidir en los procesos de subjetivación de las dificultades con las cuales los profesores deben lidiar cotidianamente. En relación con el problema que situamos en el primer capítulo, su valor radica en que contempla los procesos de **implicación de los docentes en los efectos** que producen sus prácticas, tanto en términos de aciertos como de dificultades.

La implicación atañe a lo que denominamos la **posición subjetiva/profesional**. Empleamos la expresión posición subjetiva/profesional para connotar que se trata de un modo de situarse con las propias modalidades subjetivas ante los requerimientos del trabajo profesional. Hacemos extensiva a la investigación socio-educativa la conceptualización de la temporalidad subjetiva por considerarla fértil para

²³ El desarrollo de esta teoría del tiempo subjetivo se encuentra en Lacan (1945 [2008]). En el espacio de investigación que dirigimos y que forma parte del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas que funciona en el Área de educación de FLACSO Argentina, hemos considerado esta teoría para acompañar desde la formación de docentes y otros profesionales afectados al trabajo educativo los procesos de subjetivación de los problemas con los cuales deben lidiar cotidianamente. Se puede ampliar la fundamentación de su aplicación en Zelmanovich 2009 a.

advertir la incidencia de factores que atañen a la subjetividad de los sujetos sociales involucrados en unas coordenadas socio-culturales particulares de las que participa también el investigador²⁴. Por lo tanto esta concepción de la temporalidad subjetiva participa de manera directa del modo en que fuimos delineando nuestro objeto de investigación.

La descripción que realizamos de las experiencias en sus escenarios sociales e institucionales, las referencias teóricas en las que nos basamos para estudiarlas y las conclusiones a las que arribamos, se inscriben en las tres instancias temporales:

- a) El instante de ver
- b) El tiempo para comprender
- c) El momento de concluir

Esta estructura tripartita de la temporalidad lógica está conformada por unidades que no son cronométricas y se implican recíprocamente, ya que cada una cobra sentido retroactivamente a partir de los hallazgos de la siguiente, reabriendo y renovando cada vez el circuito de ver-comprender-concluir. La temporalidad subjetiva supone una resignificación permanente del concluir que reenvía a una nueva instancia de ver. A continuación desplegamos cada una de ellas:

a) El **instante de ver** se emparenta con el paradigma indiciario porque es la instancia que permite situar los **indicios** que habrán de constituirse en las vías más fértiles para ingresar al estudio de la posición de los docentes. Se ocupa de aquello que acontece y se produce, así como de los detalles no previstos por las intenciones, propósitos y marcos teóricos con los que el investigador se acerca a su objeto de estudio. Este punto de partida se conformó inicialmente en nuestro trabajo de campo a partir de

²⁴ Entendemos que el investigador que se ubica en la perspectiva ética del psicoanálisis está involucrado a partir de su deseo en saber responder al malestar en la cultura. Miquel Bassols (1999) afirma que “(...) *el deseo del analista debe saber responder al malestar en la cultura (...)*”. Como veremos en el desarrollo de la tesis, en nuestro caso se aplica también al deseo del profesor con relación a enseñar a los estudiantes con los que le toca efectivamente trabajar en las coordenadas sociales, culturales e institucionales en las que se desenvuelve, en lo particular de cada caso (en intensión) y en el horizonte que define el marco de los otros discursos que son los discursos imperantes hegemónicos, tanto pedagógicos como de las políticas educativas, de los medios de comunicación, de la medicina, la psicología educacional, entre otros.

identificar las **producciones de los estudiantes**, las **razones y circunstancias en que se produjeron**, para avanzar a partir de allí sobre los enunciados de los estudiantes y de sus profesores. La investigación fue apoyada por textos, imágenes, gestos y otras fuentes ofrecidas por cada una de las experiencias, que ampliaron el campo de la mirada y permitieron acceder al conocimiento de estructuras más amplias (De Certeau, 1996). El instante de ver recoge aspectos descriptivos de la institución, su historia y contexto, la población que atendía y atiende, su organización, propósitos y propuestas, etc., aspectos que pudieron ser resignificados a partir del valor que cobraron progresivamente en la comprensión de los obstáculos que hubo que sortear y de las condiciones que hicieron posible las experiencias. Se trata de información recogida fundamentalmente de las referencias que nos ofrecen los propios actores involucrados, dado nuestro interés en situar el posicionamiento subjetivo/profesional de los docentes y su incidencia en los procesos de inclusión educativa. Episodios o momentos relevantes que dan cuenta de un clima institucional, de una **gramática**²⁵ y una **cultura escolar**²⁶ singulares contribuyeron a situar algunos factores de peso en las prácticas de los profesores, tales como la organización de los espacios, los tiempos, los grupos y los avatares en los colectivos de trabajo. Las problemáticas visibilizadas por las estadísticas (repetencia, sobreedad, deserción) y las dificultades con las demandas de atención que reciben (desigualdad de la oferta educativa según sectores sociales, problemáticas que presentan los estudiantes, falta de apoyo de las familias) se situaron como **síntomas**²⁷ a ser leídos bajo la luz de las experiencias, consideradas

²⁵ **GRAMÁTICA ESCOLAR:** Entendemos con Tyack & Cuban (1995) que la gramática escolar es el conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación. Estas reglas son, según Tyack & Cuban, un sustrato de alta perdurabilidad en el tiempo y el espacio, ya que establecen qué se entiende por escuela, por buen alumno y buen docente, y resisten a buena parte de los intentos de cambio.

²⁶ **CULTURA ESCOLAR:** Según Julia (1995), la cultura escolar corresponde a un conjunto de normas que definen saberes y prácticas ordenadas a determinadas finalidades y varían según los momentos históricos.

²⁷ **SÍNTOMA:** El psicoanálisis propone pensar el síntoma no solo como manifestación, ni en un sentido patológico, sino que, para ser considerado como tal, se requiere de una lectura de determinadas manifestaciones. Puede constituirse en una herramienta que habilite algún grado de subjetivación de un padecimiento o de un límite en la propia función. El síntoma sabe hacer con las dificultades y el sujeto en la medida que pueda subjetivarlo, podrá hacer algo con su síntoma. Renouard (1992) distingue los síntomas sociales, y plantea que no deben confundirse con los síntomas del sujeto.

como respuestas o como síntomas en sí mismos. El término *síntoma* no se emplea en un sentido patológico, sino como invención que busca dar una solución al problema con el que se enfrenta. Esta instancia temporal será desplegada a través de una primera aproximación a las escuelas y las experiencias en el apartado 2.3 del presente capítulo. Luego se profundizará cuando se presente cada una de las experiencias en la Parte III (capítulos 6, 7, 8 y 9)

b) El **tiempo de comprender** consiste en la producción de **hipótesis explicativas** que parten de los indicios y situaciones identificados en el instante de ver. Las hipótesis explicativas son elaboradas a partir de caracterizar las **operaciones** que ensayan los docentes para lidiar con las dificultades que se les presentan en el ejercicio de su función. Estas operaciones constituyen modos de respuesta a los desafíos que les proponen los estudiantes. Cuando despluguemos nuestras hipótesis, en la Parte III, ampliaremos estas consideraciones. La lectura de las operaciones que dan lugar a la elaboración de las hipótesis explicativas se fundamenta en **supuestos teóricos** que estructuran la arquitectura teórica de la tesis. Los mismos son presentados en la Parte II.

Llamar “supuestos” a los conceptos seleccionados para construir las hipótesis explicativas implica una selección llevada a cabo por quien investiga en función de las relaciones significativas que guardan los conceptos con el material empírico. Freud plantea al respecto:

En rigor, [los conceptos] poseen el carácter de convenciones, no obstante lo cual es de interés extremo que no se los escoja al azar, sino que estén determinados por relaciones significativas con el material empírico, relaciones que se cree colegir aun antes que se las pueda conocer y demostrar. Solo después de haber explorado a fondo el campo de fenómenos en cuestión, es posible aprehender con mayor exactitud también sus conceptos científicos básicos y afinarlos para que se vuelvan utilizables en un vasto ámbito, y para que, además, queden por completo exentos de contradicción. Entonces, quizás, haya llegado la hora de acuñarlos en definiciones. Pero el progreso del conocimiento no tolera rigidez alguna, tampoco en las definiciones. Como lo enseña palmariamente el ejemplo de la física, también los “conceptos básicos” fijados en definiciones experimentan un constante cambio de contenido. ([1915] 1979: 113)

Esta manera de entender la dinámica de producción del conocimiento puede leerse a partir de una metodología de tipo **abductivo** que implica ir del **efecto** (en nuestro caso los efectos producidos por las experiencias) a la

causa (el análisis de las condiciones que las hicieron posibles), pero a partir de la introducción de una **regla**. En nuestra tesis, esta regla está constituida por las **hipótesis explicativas** elaboradas a partir de **tres supuestos teóricos** que se explican en la Parte II: una teoría del **vínculo educativo** que surge del campo de la pedagogía y la teoría de **los cuatro discursos** y el concepto de **transferencia** que surgen del campo del psicoanálisis. Estas tres conceptualizaciones se definen como necesarias cuando encuentran en el trabajo de campo relaciones significativas con el material que ofrecen las experiencias. De esta manera las teorías se constituyen en los supuestos que fundamentan las hipótesis explicativas que se despliegan en la Parte III a partir de cada caso. En palabras de Cancina, el razonar abductivo parte de un caso particular –las experiencias en esta tesis– a partir del cual es posible detectar las hipótesis explicativas:

En la abducción a fin de entender un fenómeno, se introduce una *regla* que opera en forma de hipótesis, para considerar dentro de tal regla al posible resultado como caso particular. En otros términos: en el caso de una *deducción* se obtiene una *conclusión* “q” de una premisa “p”, mientras que el razonar abductivo consiste en explicar “q” considerando a “p” como hipótesis explicativa. (Cancina, 2008: 94)

En nuestro estudio, las **hipótesis explicativas** se fueron articulando con el propósito de situar las causas que dieron lugar a los efectos educativos de cada una de las experiencias, que se pusieron en evidencia a través de las producciones de los estudiantes. Las hipótesis se introdujeron para explicar dichos efectos, no como premisas conceptuales a ser constatadas (Cancina, 2008: 109-112), lo cual implicó dejar de lado durante el recorrido algunas formulaciones conceptuales. Para la construcción de las hipótesis explicativas se optó por un marco conceptual en el que se sustentan los supuestos teóricos que permiten atender un entramado de tres dimensiones de análisis: social-cultural, educativa-institucional y subjetiva. El **marco conceptual** se basa en una **antropología psicoanalítica** de orientación freudiana y lacaniana (Assoun, 2003; Zafiropoulos, 2004; Bassols, 1999) en su extensión y aplicación al campo educativo (Behares, 2010; Brignoni, 2007; De Lajonquière, 1992, 2000, 2011; Minnicelli, 2010 a; Núñez, 2003; Ricardo Pereira, 2008; Tizio, 2003 a). Esta orientación tiene en sus fundamentos la necesidad de producir intercambios transdisciplinarios en el campo de las ciencias sociales y humanas (Karsz,

2007), más específicamente en el plano de la problematización de sus objetos de cruce (Assoun & Zafiroopoulos, 2004): el lazo social, el vínculo educativo en la escuela, la posición subjetiva/profesional de los docentes, las lógicas de producción de los sujetos en las coordenadas de la época y de las sociedades particulares. Este tiempo de comprender se despliega en los capítulos 3, 4 y 5 de la Parte II, donde se presentan los supuestos teóricos en los que se sustentan las hipótesis explicativas que se desarrollan en la Parte III.

c) El **momento de concluir** consiste en un acto en el que decantan las dos instancias temporales previas. El acto alude a aquello que se produce en el momento en que el profesional se encuentra interviniendo en su labor cotidiana o ante un problema emergente. Un acto es un momento conclusivo que va más allá de lo planificado, que excede a las razones concientes que llevan a tomar decisiones. El acto como tal se verifica por los efectos de la función del profesional, por sus consecuencias, y no solo por las intenciones que lo animan. En este caso refiere al momento de concluir del investigador, que a diferencia del acto profesional, supone una instancia provisoria de cierre de las elaboraciones teóricas y la apertura de nuevos enigmas, nuevas preguntas que relanzan la investigación. Las conclusiones que sorprenden al propio investigador son efecto de un encuentro, antes que de una búsqueda. El momento de concluir se fue produciendo en sucesivas formalizaciones de las hipótesis explicativas a las que arribamos progresivamente durante el proceso de análisis de cada experiencia. En esas elaboraciones formalizadas de las experiencias encontraron su sentido y fueron decantando los supuestos teóricos.

Las conclusiones que surgen de la metodología que adoptamos dieron lugar a especificar categorías de análisis pertinentes al problema y objeto de estudio y a nuevos enunciados que se presentan en el final de la tesis.

2. 3. Las experiencias en sus escenarios: el instante de ver

Antes de describir las cuatro experiencias y a los efectos de ubicar a los lectores en los escenarios donde se desarrollaron las mismas, presentamos una breve caracterización de las cinco escuelas en las que se

desplegaron²⁸. Esto permitirá apreciar variables socio-históricas que pueden incidir en la posición que asumen los docentes ante sus estudiantes y advertir también el valor que adquieren en cada contexto los indicios que en cada caso nos llevaron a estudiarlas.

2.3.1. Las escuelas

Las cinco escuelas en las que se recogieron las experiencias atienden a población de diferentes sectores sociales en la fragmentada ciudad de Buenos Aires. La diferenciación de sectores sociales que hemos realizado es aproximativa²⁹.

Las escuelas en las que realizamos nuestro trabajo de campo que están localizadas en la zona norte de la ciudad atienden a sectores de elite, medios (altos y bajos) y populares. Las que están localizadas en la zona sur atienden a sectores medio-bajos y populares. Como se puede apreciar, hay presencia de sectores medios y bajos, aún con sus diferentes matices, en las escuelas de ambas zonas de la ciudad, siendo el rasgo distintivo entre ambas la presencia de estudiantes pertenecientes a sectores de elite y medio-altos en la zona norte, a raíz de que allí se encuentra localizada la única escuela de gestión privada de la muestra. Este dato se condice con la concentración en dicha zona de un considerable número de escuelas privadas, entre las que se destacan las de elite, producto de la profundización de las desigualdades sociales en la ciudad y de la consecuente migración de población estudiantil del sector público al privado, como señala la investigación de Maddonni (2009). Dos de las escuelas donde desplegamos nuestro trabajo de campo están emplazadas en la zona sur de la ciudad, mientras que las tres restantes se ubican en la zona norte. En el capítulo 1 ya hemos señalado las diferencias sociales y económicas entre ambas zonas, así como el hecho de que el mayor porcentaje de población de sectores desfavorecidos en términos de capitales materiales y simbólicos (Bourdieu & Passeron, 1970)

²⁸ Si bien se trata de cuatro experiencias, la cantidad de cinco escuelas se debe a que la primera de las experiencias consistió en una indagación que se desarrolló en tres instituciones diferentes. En una de ellas se relevó también otra experiencia, que es una de las tres restantes, con la que se completa el número total de cuatro experiencias.

²⁹ Para un análisis riguroso de la problemática de las desigualdades sociales reflejadas en el campo educativo, recomendamos los trabajos de Gabriel Kessler (2002), quien se ocupó específicamente de los sectores marginados producto de los procesos de pauperización de la población. Otras lecturas ineludibles son Tiramonti (2004), Tiramonti & Ziegler (2008) y Dussel (2007).

se encuentra en la zona sur. Allí se localizan villas de emergencia, núcleos habitacionales transitorios y asentamientos precarios, aunque cabe recordar que el entramado de la pobreza urbana encuentra una de las mayores villas de emergencia emplazada en la zona norte, en uno de los barrios de mayor concentración de la riqueza.³⁰ La decisión de que las experiencias se desarrollaran en escuelas que atienden a estudiantes de diferentes sectores sociales y en **distintas zonas de la ciudad** obedeció al propósito de discernir **aspectos comunes y diferenciales** en la posición de los docentes según el tipo de población.

En cuanto a los **aspectos comunes**, se buscó determinar en qué medida algunos factores estructurales desde el punto de vista de la constitución subjetiva de los adolescentes, como es la necesidad de operar una separación respecto del mundo adulto, inciden en las relaciones que establecen entre sí y con los docentes más allá de las diferencias sociales. En el mismo sentido, se indagaron las incidencias comunes que tienen algunas características de la época, que también intervienen en las relaciones entre generaciones. Finalmente se analizó en qué medida el dispositivo escolar presenta dificultades más allá de las diferencias de sector social con el cual trabaja.

En cuanto a los **factores diferenciales**, se ponderó la incidencia que tienen en los profesores los efectos producidos por los procesos de desigualdad y fragmentación en los estudiantes y por el cambio de tipo de alumnado que como hemos advertido a la hora de situar las paradojas de la inclusión educativa (capítulo 1), constituye para los docentes una de las situaciones más difíciles de procesar subjetiva y profesionalmente.

Los nombres de las escuelas, alumnos y docentes fueron modificados para asegurar la reserva de las identidades. Mantuvimos esta modalidad aún en los casos en los que no fue un requisito planteado por nuestros entrevistados, en particular en aquellos en los que accedimos a producciones filmicas o a la posibilidad de producir nuestras propias filmaciones de la experiencia, parte de las cuales se adjuntan en el anexo de producciones audiovisuales.

³⁰ “Durante las últimas décadas del pasado milenio, Buenos Aires -de manera análoga a ciudades del norte avanzado- ha sido testigo del simultáneo florecimiento de la opulencia y la indigencia, la abundancia y la miseria (...)” (Auyero, 2001: 12).

A continuación presentamos las **siglas** con las que denominamos a las **escuelas** a partir de un **rasgo de peso** para su historia o para su presente que las distingue entre sí. En dos casos la distinción nominativa recae en la modalidad educativa (escuela normal y comercial), en los otros tres el nombre se elige por el rasgo que la asocia a algún sector de elite en el presente (bachillerato internacional) o en el pasado (ex colegio universitario y ex colegio aristocrático). Las denominaciones son las siguientes:

En la **zona sur** de la CABA:

- **EN:** Escuela Normal Superior que atiende sectores medios. La escuela tiene una larga tradición en el barrio y en el sistema educativo, y fue creada a fines del siglo XIX.
- **EC:** Escuela Comercial que atiende sectores medios y populares (medio-bajos, bajos y de villas de emergencia), creada durante el primer gobierno peronista a mediados del siglo XX.

En la **zona norte** de la CABA:

- **EI:** Escuela con la modalidad del bachillerato Internacional que atiende sectores de elite (medio-altos y altos). Es la única de gestión privada de la muestra y fue creada a mediados del siglo XX.
- **EU:** Escuela asociada en sus orígenes a una institución de gestión pública y Universitaria, que anteriormente atendía sectores de la clase media alta y media profesional, y en la actualidad atiende a sectores medios y populares (medio-bajos y bajos). Fue creada a comienzos del siglo XX.
- **EA:** Escuela que atendía en sus orígenes población que se reconocía como parte de la elite Aristocrática argentina, pero que atiende en la actualidad fundamentalmente a sectores populares que habitan en villas de emergencia, población migrante del interior de la Argentina y de países limítrofes y, en un menor porcentaje, población de sectores medios. Fue creada a comienzos del siglo XX.

Con respecto al **tiempo de creación** de las escuelas, cabe destacar que las tres de la muestra con mayor antigüedad son de gestión estatal y se encuentran distribuidas en ambas zonas de la ciudad: la **EN** de zona sur es la más antigua (126 años), y le siguen en orden de antigüedad la **EA** (118 años) y la **EU** (106 años), emplazadas en la zona norte. El hecho de que la institución más antigua se encuentre en la zona sur obedece a una política de distribución de las escuelas normales, que en sus orígenes fueron formadoras de docentes de nivel primario, en diferentes zonas de la ciudad; mientras que la localización de la segunda y la tercera responden a las políticas de formación de las elites gobernantes e intelectuales concentradas en la zona norte de la ciudad.³¹ Las escuelas más jóvenes son la **EI** de gestión privada (76 años) y la **EC** de gestión estatal de la zona sur (61 años). El emplazamiento de la EI en la zona norte obedece a dos factores que responden a los movimientos de las clases medias acomodadas y de elite: las migraciones educativas del sector público al privado, que se deben a los procesos de desigualdad y fragmentación social, y las migraciones de origen europeo de mediados del siglo XX. En cambio, el emplazamiento de la EC en la zona sur responde a las políticas del estado de bienestar orientadas a los sectores populares durante los procesos de industrialización por sustitución de importaciones³² durante el mismo período. Vemos reflejados en esta diversidad de orígenes tres hitos de la historia nacional vinculados a las políticas de formación según sectores sociales y relacionados a su vez con los avatares internacionales: la creación del sistema educativo en el marco de la institucionalización del Estado y la Nación a fines del siglo XIX; la formación de las elites gobernantes a comienzos del siglo XX en el marco de las disputas por el poder político; el ascenso de los sectores populares a mediados del siglo XX y la aparición de migraciones de procedencia europea en el marco de la segunda guerra mundial.

Los **diversos orígenes de las cinco escuelas** y los **avatares sociales de las poblaciones** a las que atendían y atienden otorgan a cada una de ellas una impronta singular. Esta signa las diferentes trayectorias que transitaron los docentes en las mismas y las representaciones heredadas por los nuevos

³¹ Estos datos fueron extraídos del trabajo de Tiramonti & Ziegler (2008).

³² La EC se funda en 1949. El modelo económico de sustitución de importaciones corresponde al período posterior a la crisis del '30, que se extiende hasta la primera mitad de los años '70 del siglo XX.

profesores que ingresan en ellas. Sin embargo, todas evidencian procesos comunes, como los relativos a los cambios de población, a los nuevos vínculos generacionales en el marco de las transformaciones de la época y a los desfases respecto de la forma escolar de la escuela media.

Una comparación rápida en lo que refiere a las **zonas de emplazamiento** nos brinda claves de lectura con respecto a algunas características de la población que concurre a las escuelas. Estas características responden a sus condiciones de vida material y cultural y a sus desplazamientos, e impactan decididamente en la posición que asumen los docentes con respecto a los estudiantes y sus familias. En lo que atañe a la **zona sur**, la **EC** inaugurada en el año 1949³³ fue la primera escuela del barrio que ofrecía la posibilidad de obtener el título de Perito Mercantil, mientras que la **EN** de la misma zona, pero en otro barrio, es una Escuela Normal Superior fundada en el año 1884 en el marco del proceso de conformación del Estado y la Nación Argentina, uno de cuyos pilares fue la creación del sistema educativo, del que fueron una pieza clave las escuelas formadoras de maestros. Esta última abarca en la actualidad todos los niveles educativo (inicial, primario, medio y terciario). Ambas escuelas de la zona se describen como tradicionales, “de barrio”, con un fuerte anclaje en la comunidad, el que se puede apreciar en el tejido de redes sociales que establecen con las instituciones de la zona.

Con respecto a los **cambios en la composición del alumnado**, en la **zona sur** la escuela **EC** se caracteriza por recibir un amplio porcentaje de alumnos de bajos recursos, provenientes de villas de emergencia que circundan la zona y de barrios carenciados localizados en zonas linderas de la provincia de Buenos Aires. Se destaca además que un gran porcentaje proviene de sectores humildes procedentes de países limítrofes, en su mayoría de Bolivia y Paraguay. Dicha composición tiene matices según el turno (mañana, tarde o noche), lo que da lugar a problemáticas diversas que inciden en la posición de los docentes ante los estudiantes. A pesar de que se encuentra emplazada en la misma zona, una de las más carenciadas de la CABA, la **EN** en la actualidad recibe a una población de clase media y media-baja. Inscripta en la historia y tradición obrera del barrio, se

³³ Forma parte de las escuelas que se crearon entre los años 1946 y 1954 bajo la primera y segunda presidencia de Perón.

caracteriza por generar una marcada filiación en términos generacionales, dado que muchos de sus alumnos son hijos y nietos de ex-alumnos. Cuenta con “Proyecto 13” y clases de apoyo. Sin embargo, esta situación no la exceptúa de la deserción y la repitencia concentradas en los primeros años, hecho señalado por los agentes que hemos entrevistado como el problema más importante de la escuela. Cabe destacar que este fenómeno está generalizado en todas las escuelas de gestión estatal de la muestra.

Entre las escuelas emplazadas en la **zona norte** se encuentran dos de gestión estatal de amplia trayectoria en sus barrios respectivos. La **EU**, asociada en sus orígenes a un prestigioso colegio perteneciente a una universidad, nace como anexo de la misma en 1904 y se autonomiza en 1906. Si bien uno de los ideales en sus orígenes fue el de la excelencia académica, según hemos recogido a través de múltiples testimonios no dejó de reconocerse nunca como una escuela de barrio y pudo hacer convivir ambas características a partir de un perfil de participación y jerarquización de la política, destacándose por sus valores de solidaridad y comunitarios. La composición mayoritaria del alumnado, que históricamente fue de clase media/intelectual o con aspiraciones a serlo, se fue modificando y pasaron a ser predominantes los sectores de clase media empobrecida y los sectores populares. Los testimonios recogidos en entrevistas y conversaciones con los docentes señalan como problemática actual relevante la estrepitosa caída de la matrícula, junto con significativos niveles de repitencia y deserción concentrados especialmente en los dos primeros años. A partir de la década que se inicia en 1990, y sobre todo luego de la crisis del 2001, el colegio comienza a recibir a la clase media empobrecida, muchos alumnos son hijos de desocupados, mientras los estudiantes provenientes de sectores de elite y medios comienzan a migrar hacia el sector privado. La población estudiantil de la EU alcanza un 50% de repitencia en el período de nuestro acercamiento a la misma, al que se asocian otros problemas como la sobreedad y el abandono de la escuela. En la **E. ex Aristocrática**, localizada en la misma zona pero en un barrio eminentemente comercial de alto poder adquisitivo, se puede apreciar el ideal histórico de colegio selecto para grupos selectos. De los testimonios se recoge que ambas reconocen un cambio sustantivo respecto de haber sido formadoras de figuras prestigiosas

para diferentes ámbitos de la vida intelectual, científica y política del país, en un caso con una orientación progresista y democrática y en el otro con una orientación conservadora y tradicional. Estas diferencias las han llevado a transitar también los cambios de manera diferente. El mayor impacto de la nueva configuración de la población escolar se puede observar en la **EA**. Desde su fundación en el año 1892, el cambio radical consistió en pasar de ser una escuela que educaba a los hijos de la aristocracia tradicional y conservadora porteña, a recibir en la actualidad mayormente a jóvenes que habitan una de las villas de emergencia más grande de la ciudad. Esta escuela, como la **EC** (zona sur), también recibe un alto porcentaje de estudiantes procedentes de provincias pobres del norte de la Argentina y de otros países latinoamericanos, como Bolivia, Perú, Paraguay y Chile, lo cual nos vuelve nuevamente sobre el entramado de las desigualdades y de la fragmentación en el interior de la ciudad. Sin embargo, la presencia de migrantes pobres tiene unas connotaciones segregativas más acentuadas en la **EA**. En contraste con este movimiento reciente en la población de alumnos, un porcentaje alto de los profesores que integraba la plantilla docente de la **EA** en los comienzos de la investigación tenía un promedio de antigüedad de alrededor de treinta años en la misma institución. Si bien se produjeron jubilaciones, aún así su elevado número revela grandes dificultades para afrontar los cambios, que igual que en el resto de las escuelas, se han profundizado a partir de la crisis del 2001. Tanto en la **EU** como en la **EA** hay un alto índice de ausentismo docente y pedidos de licencias, con las correspondientes horas “libres” (de trabajo educativo) que dejan a los estudiantes “librados” a su propia suerte. Veremos que en la experiencia de la **EA** este problema se transformó en el indicio que llevó a poner en marcha la experiencia que estudiamos.

Para completar el panorama de las escuelas de esta zona destacamos el contraste con la **EI** emplazada en un barrio de la **zona norte**. Se trata de un colegio bilingüe laico, que en 1934 surge por iniciativa de una colectividad de origen europeo. Esta institución se sostiene en el mismo ideal de excelencia que destacamos en las dos escuelas públicas de esta zona, que es alimentado por valores como la libertad, la responsabilidad social, el encuentro de culturas, el respeto de los derechos humanos y la

convivencia con el otro. Algunos de los entrevistados dan cuenta de los cambios experimentados por el colegio, dado que ya no reconocen la primacía de estos valores, sino que privilegian la lógica del mercado y de la distinción social. Se asemeja en sus orígenes a los valores declarados e identificados en la **EU**. Debido a que la **EI** trabaja con estudiantes de sectores de elite (medio-altos y altos), los testimonios destacan conflictos diferentes de los de las otras escuelas que están relacionados con la poca presencia de los padres, la sobrecarga de actividades y la sobre-estimulación de las capacidades físicas e intelectuales de estos jóvenes. Estas características marcan el pulso de un nuevo modo de estar en el aula, según manifiestan los docentes entrevistados, que cuestionan al igual que en el resto de las escuelas el dispositivo de transmisión “tradicional”, uno de los rasgos que trasciende los sectores sociales. Por otro lado, los problemas vinculados a esta población se centran también en la modalidad de vínculo entre docentes-estudiantes y entre los estudiantes mismos, particularmente en relación con actitudes de discriminación, falta de respeto y prácticas llamadas “egoístas” por algunos profesores, que conducen a la dificultad de los adultos en el sostenimiento de una posición de autoridad que marque un límite y que a la vez habilite modos de lazo.

Con el afán de atender problemas emergentes que se van constituyendo en temas de agenda de las políticas educativas nacional y locales, en las escuelas de todo el país funciona una considerable cantidad de programas que se van sobre-agregando o interrumpiendo a medida que pasan las gestiones de gobierno, como ya señalamos en el capítulo 1. Estos programas aparecerán, de manera tangencial o protagónica, en el análisis de todas las experiencias.

A pesar del carácter azaroso de la elección de las cinco escuelas, producto de los avatares que impuso el trabajo de campo, una mirada retrospectiva sobre sus orígenes y sobre los movimientos de población por los que atravesaron nos ha permitido situarlas en procesos sociales más amplios. Estas caracterizaciones echan luz sobre algunas formas de anudamiento de dimensiones, como es el caso de los ideales cuyas raíces históricas se anclan en la dimensión subjetiva de los docentes.

Como podremos apreciar a partir de una lectura del cuadro N° 3, la comparación entre escuelas y el cruce de variables en cada una de ellas nos acerca a la comprensión de algunas de las causas de los problemas. Estos problemas tienden a ponerse de relieve y a volverse públicos a partir de sus manifestaciones en los estudiantes, como se observa en el punteo de los síntomas. Una mirada comparativa, analógica, permite entrever el impacto que tienen en los docentes los factores sociales, históricos, culturales, demográficos. Este impacto suele quedar invisibilizado y opacado ante la estridencia de las manifestaciones que presentan los estudiantes. Hicimos referencia al mismo cuando identificamos la **conmoción** producida por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes como una de las manchas ciegas de las paradojas.

Cuadro N° 3: Cuadro comparativo entre escuelas

| | EN | EC | EI | EU | EA |
|--|---|--|---|---|--|
| Característica saliente | Normal Superior de prestigio y tradición en el barrio | Comercial reconocida por ser la primera en el barrio | Bachillerato Internacional reconocido en materia de DDHH | Asociada en sus orígenes a un colegio Universitario de gestión pública, reconocido por su interés en la política | Asociada en sus orígenes a una población de elite Aristocrática. En la actualidad es reconocida por sus proyectos inclusivos |
| Zonas de emplazamiento | Sur | | Norte | | |
| Gestión | Estatal | | Privada | Estatal | |
| Momento de creación | 1884 | 1949 | 1934 | 1906 [1904] | 1892 |
| Ideales en los que se reconoce la escuela | Escuela “tradicional”, “de barrio” Hoy: mantiene ese ideal pero atravesado por la pauperización de la población y por los cambios en las culturas generacionales | | Escuela de “excelencia académica” que fomenta valores de “libertad”, “responsabilidad social”, “respeto de DDHH” Hoy: Los ideales están debilitados por las lógicas del mercado y de la distinción de clases | Escuela que valora el nivel académico junto con la “solidaridad” y la “participación política y comunitaria” Hoy: El ideal está atravesado por la pauperización de la población y por los cambios en las culturas generacionales | Escuela “selecta” para grupos “selectos” Hoy: el ideal está en tensión con la fama de escuela que “integra” a los estudiantes con dificultades de toda índole |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|---|
| <p>Cambios en la población</p> | <p>De clase trabajadora a sectores medios y medio-bajos. Marcada filiación familiar (hijos y nietos de ex-alumnos)</p> | <p>De clase trabajadora a sectores medios, medio-bajos y populares (trabajadores personas que habitan villas de emergencia). Inmigrantes humildes de países limítrofes. El turno tarde concentra población humilde y marginal</p> | <p>De sectores medios-altos y de elites intelectuales o profesionales a mayor porcentaje de hijos de la clase alta empresarial</p> | <p>De clase media alta y media intelectual profesional a predominio de sectores medios, y populares (medio-bajos y bajos)</p> | <p>De aristocracia tradicional y conservadora porteña a habitantes de una villa de emergencia, con menor porcentaje de sectores medios y medio bajos. Migrantes de provincias pobres del norte argentino y de países limítrofes</p> |
| <p>Síntomas: (●) Comunes (≠) Diferentes según fueron destacados por las escuelas</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Interés diversificado en los grupos ● Nuevos modos de estar en el aula que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional | <ul style="list-style-type: none"> ● Intereses diversificados en los grupos ● Nuevos modos de estar en el aula que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional ● Mayores dificultades en el turno tarde <p>≠ Apatía de los estudiantes y desinterés de directivos por proyectos alternativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Intereses diversificados en los grupos ● Nuevos modos de estar en el aula que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional <p>≠ Rigidez de profesores extranjeros y falta de respeto por parte de los estudiantes</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Deserción y repitencia en los dos primeros años ● Sobreedad e inasistencia de los estudiantes ● Intereses diversificados en los grupos ● Nuevos modos de estar en el aula que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional ● Mayores dificultades en el turno tarde <p>≠ Estrepitosa caída de la matrícula</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Deserción y repitencia en los primeros años ● Sobreedad e inasistencia de los estudiantes ● Intereses diversificados en los grupos ● Nuevos modos de estar en el aula que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional ● Mayores dificultades en el turno tarde <p>≠ Alto índice de horas libres por ausentismo docente y pedidos de licencia</p> |

| | | | | | |
|--|--|--------------------------------|--|---|--|
| | | motorizados por los profesores | <p>≠ Discriminación y prácticas “egoístas” entre estudiantes</p> <p>≠ Necesidad de diferenciarse de la cultura institucional por parte de un sector de los estudiantes: iniciativa de un centro de estudiantes</p> | ≠ Dificultades de los docentes para adecuarse al trabajo con la nueva población | ≠ Marcada fragmentación interna en el cuerpo de profesores vinculada con la posición ante la discriminación que sufren los nuevos sectores sociales con los que trabajan |
|--|--|--------------------------------|--|---|--|

El cuadro permite apreciar que hay síntomas comunes a todas las escuelas. Tal es el caso de la diversificación de intereses en los grupos y los nuevos modos de estar en el aula, que cuestionan el dispositivo de transmisión tradicional. Todas las escuelas cuentan con alguna característica de prestigio referida a sus orígenes, señalada por los propios docentes entrevistados. De acuerdo a la manera en que estos orígenes impregnan de manera más o menos explícita la cultura institucional actual y encarnan en los ideales profesionales de los profesores, se puede leer una correlación con los síntomas que se presentan. Es el caso de la EA, que en su ideal histórico es una escuela “selecta” para “grupos selectos”, pero hoy, dadas las políticas de inclusión, debe integrar a los estudiantes provenientes de sectores sociales empobrecidos y marginales. Esta tensión entre el ideal antiguo y el impuesto en la actualidad se correlaciona con mayores índices de ausentismo de profesores y de deserción de los estudiantes. En las escuelas cuyo prestigio se debe a su lugar en el barrio, la EN y la EC, se advierte una mayor congruencia entre los ideales que devienen de sus orígenes y su situación actual. Sin pretender establecer relaciones de causa efecto punto por punto, señalamos esta correlación como una variable a poner en consideración en una trama compleja, que junto con otras –como las condiciones laborales, sociales y personales– habrá que corroborar con una casuística más amplia para verificar su grado de incidencia en los

ausentismos masivos y generalizados. También se puede apreciar una correlación entre los síntomas que refieren a las dificultades para sostener la continuidad de las trayectorias escolares y la condición de ser escuelas de gestión estatal.

Las diferencias que se observan se vinculan con las dificultades que fueron señaladas por nuestros interlocutores, reconocidas en este sentido por ellos como síntomas. Esto no supone que no estén presentes en las otras escuelas como dificultades que no fueron destacadas como tales en las entrevistas.

En el análisis de cada experiencia se advierten las relaciones que se van tejiendo entre los orígenes de las escuelas, las variaciones en los ideales y su confrontación con los cambios de población. La tensión entre ideales incide en los modos en que profesores y directivos se posicionan ante los cambios para afrontarlos. Influye la lectura que realizan de algunos de los síntomas en los que se expresan los desajustes, o por el contrario la inexistencia de una lectura. Muchos profesores naturalizan los desajustes al adoptar acríticamente las explicaciones que provee el sentido común a través de los medios de comunicación o de las corporaciones médicas y psiquiátricas.

2.3.2. Las experiencias como lecciones

Hemos considerado las experiencias como cuatro *lecciones* siguiendo la expresión que emplea Markos Zafiroopoulos (2004) para subrayar que cada caso ofrece enseñanzas³⁴ singulares al estudio del problema en cuestión. Cada una nos enseña un modo singular de leer las invenciones de los docentes para lidiar con las paradojas a las que dieron lugar las condiciones contracíclicas bajo las cuales se desarrollaron los procesos de inclusión educativa, con sus expresiones particulares en cada escuela. A partir de las analogías que fuimos construyendo y tras la formalización que hemos realizado de los hallazgos, cada experiencia

³⁴ El pedagogo uruguayo Luis Behares (2010: 10) nos recuerda que el sentido etimológico de la palabra *en-señar* alude a poner en “signos” o en “señas”, a marcar los límites para el otro. En esta perspectiva cada experiencia se convierte en lección a partir de nuestro trabajo de formalización, que busca “poner en señas” las operaciones, modalidades y disposiciones constitutivas de una determinada posición subjetiva/profesional.

adquirió la potencialidad de *exemplum* y un valor paradigmático (Agamben, 2009).

A continuación presentamos las denominaciones con las que aludiremos a las experiencias, así como una breve descripción de cada una. Las denominaciones se basan en algún rasgo que las distingue por las producciones a las que dieron lugar y el modo en que se accedió a las apreciaciones sobre las mismas por parte los propios actores.

- **Lección 1. L1 - Elegir:** los estudiantes de quinto año *eligen a quienes les entregarán sus diplomas* en el marco del *ritual de cierre del ciclo* de su escolaridad media. La lección se exploró en las **E. Normal**, **E. Comercial** y **E. Internacional**. Se emprende la lectura de una posición subjetiva/profesional favorable al trabajo educativo a partir de una mirada retrospectiva que realizan sobre sus profesores doce estudiantes que han logrado completar el trayecto de toda su escolaridad secundaria en tres de las escuelas. Ingresamos a sus apreciaciones a partir de las razones que dan para fundamentar la decisión que han tomado. Del mismo modo se han recogido las interpretaciones que hacen de dichas elecciones seis de los docentes más solicitados por los estudiantes. Nuestro relevamiento se produjo a lo largo de los dos primeros años del trabajo de campo (2004-2005). Se despliega su análisis en el capítulo 6.
- **Lección 2. L2 - Entre Bastidores:** estudiantes del último año *producen una obra de teatro* sobre la identidad, basada en un tema de la historia reciente de la Argentina, en el marco de una evaluación final de filosofía no convencional y como parte de un *proyecto especial de la escuela* para los últimos años, conocido como “el proyecto de los quintos”, en el que confluyen los aportes de más de una asignatura. En este caso participaron literatura, historia y filosofía; el proyecto es el eje en torno del cual gira la asistencia quincenal en el segundo cuatrimestre.³⁵ Durante la semana que no asisten a clase los estudiantes

³⁵ Este proyecto, que se inicia en los años ‘80 con el fin de preparar a los estudiantes que egresan para un régimen de estudio de tipo universitario y para promover la autonomía, fue objeto de discusiones internas al cuerpo de profesores en la última década. Uno de los argumentos esgrimidos a favor de darlo por concluido es que hoy los estudiantes necesitan estar en la escuela y no en la calle, lo cual hace que sea contraproducente el intervalo semanal de asistencia. Leemos este debate en el marco de las condiciones contracíclicas de

preparan el proyecto sobre el cual trabajan en la semana que asisten. La experiencia se llevó a cabo en la **EU**. Esta lección lee las condiciones relativas a la posición de la docente que hicieron posible que las cuatro estudiantes involucradas llevaran a cabo una experiencia que resultó de alta valoración para ellas y para la profesora, en un marco de resistencia a las consignas de trabajo. Nuestros relevamientos e intercambios con los involucrados se llevaron a cabo durante dos años y medio (desde mediados del 2004 hasta el 2006), con algunos acercamientos posteriores. Se despliega su análisis en el capítulo 7.

- Lección 3. **L3 - Cine**: consiste en la producción de un *cortometraje* realizado por alumnos de cuarto año en el marco del *Proyecto Cine en las escuelas media del Sur*, en articulación con otras instituciones educativas y culturales. Se desarrolló en la **E. Comercial**, que es la única escuela en la que se registraron dos experiencias, dado que la lección *Elegir* se indagó en esa misma escuela y permitió identificar la lección *Cine*. Esta lección lee la posición de una docente de lengua y literatura que lleva adelante un proyecto de producción y realización de cortometrajes con grupos de estudiantes de cuarto año. El proyecto es impulsado y sostenido por diferentes gestiones de gobierno desde 1999. La realización de los cortos fomenta el contacto de los estudiantes con el lenguaje y la técnica cinematográfica a través de la producción de cortometrajes basados en *temas seleccionados por los propios estudiantes*, bajo la orientación de sus profesores. Nuestro seguimiento se prolongó durante dos años y medio (desde mediados de 2006 a fines de 2008). Se despliega su análisis en el capítulo 8.
- Lección 4. **L4 – Agenda cultural y ayudantes de clase**: consiste en el armado de una agenda cultural y la incorporación de ayudantes de clase en el marco de un proyecto para disminuir la repitencia en los dos primeros años de la escuela. Se desarrolla en la **E. ex Aristocrática**. Esta lección lee la posición de los docentes de una institución a partir de los efectos que genera el armado de nuevos dispositivos institucionales y pedagógicos ideados e implementados por una rectora, con la colaboración de docentes contratados ad hoc. El proyecto data de fines

crecimiento de la población estudiantil, que produjeron en el caso de esta escuela un cambio importante en la población con los efectos que venimos señalando.

de 2006 y nuestro relevamiento se realizó desde fines de 2008 hasta fines de 2011.³⁶ Se despliega su análisis en el capítulo 9.

A la hora de encarar una mirada comparativa de las cuatro experiencias, advertimos que presentan aspectos comunes y diferenciales a partir de considerar tres criterios que nos acercan a leer las condiciones que resultan más o menos favorables para su realización:

- el lugar institucional de los docentes involucrados;
- algunos aspectos de la gramática y de la cultura escolar
- la temporalidad cronológica de la participación de los estudiantes y de los profesores en la experiencia.

Con respecto al **lugar institucional**, los docentes protagonistas de las L1- *Elegir*, L2- *Entre Bastidores* y L3- *Cine* son profesores de diversas asignaturas (historia, química, matemática, filosofía, lengua y literatura y cine), excepto en una de las escuelas de la L1 donde el papel de la directora de estudios es relevante. Por otra parte, en la L4- *Agenda Cultural y Ayudantes de clase*, el protagonismo y la iniciativa corresponden a la *rectora*, aunque también involucra a profesores de todas las asignaturas, pero seleccionados por ella y una colaboradora, que ocupa un lugar destacado en el proceso. Estas diferencias de inserción institucional desde el punto de vista jerárquico van a intervenir en posibilidades y restricciones diversas para producir determinados cambios. Argumentaremos en nuestras conclusiones el peso que tiene el posicionamiento subjetivo/profesional más allá de las jerarquías, así como la potencial magnitud y el alcance institucional de los cambios a los que puede dar lugar la combinación de posición subjetiva/profesional y jerarquía institucional. Cuando se trata de un cargo directivo, interviene un doble posicionamiento subjetivo/profesional, a saber, en relación con los estudiantes y con los docentes.

³⁶ Cabe señalar que durante la escritura de esta tesis el proyecto ha sido seleccionado por la Universidad de Iberoamericana de León, México, para formar parte de una investigación más amplia de alcance latinoamericano en torno a la relación entre aprendizaje y convivencia escolar. En Zelmanovich & Levinsky (2012) se recoge la presentación.

Una lectura retrospectiva de las cuatro experiencias nos acerca a algunos **nudos críticos de la vida cotidiana institucional**, cuya lectura se ve facilitada cuando la leemos en términos de gramática y de cultura escolar (Tyack & Cuban 1995; Juliá, 1995).

Con respecto a la **gramática**, dos experiencias (L1- *Elegir* y L2- *Entre Bastidores*) se desenvuelven en el último año de la escolaridad, (L3- *Cine*) en el penúltimo año y (L4- *Agenda y Ayudantes*) en los dos primeros años. De este modo hemos abarcado todo el arco de la escolaridad media, dado que tuvimos un acercamiento al tercer año a partir de una reorganización de los agrupamientos en la L4, con la experiencia de un Curso Integrado.³⁷ Las lecciones dejaron entrever que la gradualidad establecida por años y el régimen académico acorde a la misma –se repite el año, no la materia– se revela como una variable que incide en las trayectorias discontinuas de los estudiantes. Se verifica en particular en aquellos estudiantes que a causa de sus fragilidades subjetivas y materiales tienden a abandonar o a resignarse a una repitencia naturalizada en la cultura escolar, ante el fracaso que representa repetir el año. Se pudo apreciar este fenómeno en casos aislados de la E. Internacional de gestión privada y en todas las escuelas de gestión estatal, pero sobre todo en las E. ex Universitaria y en la E. ex Aristocrática, donde entendemos juegan con peso los avatares de sus prestigiosos orígenes vinculados a ideales de poder (ya sea por la vía del conocimiento en la EU, como por la vía del gobierno en la EA).

Todas las experiencias mostraron la disposición de los docentes a operar una **reorganización de los agrupamientos** de las clásicas divisiones, otro de los puntos sensibles de la gramática, que correlaciona con las dificultades para atender la novedad y variedad de los intereses y los nuevos modos de estar en el aula. En L1 (*Elegir*) hay una recurrencia a esta disposición por parte de los profesores más elegidos por los estudiantes; en L2 (*Entre bastidores*) la disposición se traduce en el trabajo por proyectos donde los grupos se organizan en función de los mismos; en L3 (*Cine*) la disposición se muestra a partir de la organización de grupos en función de

³⁷ Se puede encontrar un análisis de esta experiencia en Zelmanovich & Levinsky 2012.

los intereses y habilidades de los estudiantes para facilitar una producción colectiva; en L4 (*Agenda y Ayudantes*) se traduce en la conformación de cursos de carácter transitorio con menor cantidad de estudiantes (de 3 a 12 estudiantes) para incluir a quienes no logran ingresar en las regulaciones de los cursos habituales (20 a 40). En todos los casos, los reagrupamientos buscan una inclusión educativa genuina, en tanto acompañan las necesidades de producir cambios en el tratamiento de los contenidos para que estos lleguen efectivamente a los estudiantes.

Las cuatro experiencias revelan cambios con respecto a los **tiempos de permanencia de los estudiantes en la institución**, en algunos casos de manera planificada (como es el caso de la L2 – *Entre Bastidores*, donde los estudiantes asisten semana por medio a la escuela) y en otros de hecho, como es el caso de los estudiantes que trabajan, lo cual introduce disputas entre los docentes con relación a la flexibilización de los tiempos (de ingreso por ejemplo) para adecuar la organización escolar a la realidad de los estudiantes. También se observa una recurrencia en la organización de tiempos extra-clase que buscan compensar aquello que la escuela no alcanza a resolver y que en todos los casos deja entrever las dificultades para operar cambios en las clases habituales. Si bien este “reagrupamiento” del horario escolar no implica una “superación” de la gramática, da cuenta de que hay un problema con la forma de pensar la organización del tiempo, la clasificación de los saberes y la asignación de estudiantes a grupos, entre otras cuestiones estudiadas por los historiadores de la educación.

En sintonía con estas búsquedas de soluciones en los márgenes de lo establecido, en dos de las lecciones se revela la presencia de **otros modos de contratación** (L3- *Cine* y L4- *Agenda y Ayudantes*), que tensionan las lógicas legales, normativas y también sindicales en las escuelas de gestión estatal, lo cual trae aparejados problemas entre los docentes.

Con respecto a las **culturas escolares** se observa la insistencia de **rituales** que buscan ligar a la comunidad educativa (entrega de diplomas, eventos artísticos, publicaciones, encuentros de ex-alumnos); se advierten tensiones entre **inercias e innovaciones** con respecto a los modos de

evaluación y al tratamiento de la **currícula** ya sea con relación a la selección de los contenidos o al modo en que se los enseña, a su secuencia y cantidad (L2, L3 y L4); se dejan escuchar en todos las experiencias **discursos estigmatizantes** entre los docentes con respecto a los estudiantes y sus familias, con diferentes grados de hegemonía y de disputa interna; se insinúa siempre la **apertura a otras instituciones**, así como la presencia de **programas y proyectos**.

Con respecto a la **temporalidad de las experiencias**, la cantidad de tiempo en el involucramiento de los estudiantes y los profesores en ningún caso fue inferior a un año. Esta extensión temporal dio oportunidad de considerar situaciones relacionadas con la posición de los docentes más allá de coyunturas circunstanciales, las cuales sin embargo también adquirieron en el transcurso de la investigación un notable valor indicial. L1 (*Elegir*) es efecto de cinco años de tránsito de los estudiantes por la escuela y de sus circunstancias particulares al momento del cierre del proceso (el conjunto de los entrevistados concluyó el ciclo en los cinco años previstos según el régimen académico establecido). En cambio, la L2 (*Entre bastidores*) es el resultado del trabajo de todo un año, el último de la escuela secundaria, por parte de los estudiantes. La profesora lleva adelante el mismo tipo de experiencia desde hace más de una década. En la L3 (*Cine*) también es producto de un año de trabajo de los estudiantes y la profesora que la lleva adelante desde hace más de una década. Con respecto a la L4 (*Ayudantes*) supone la participación de los estudiantes durante sus dos primeros años de escolaridad secundaria y los docentes con mayor involucramiento son sus gestores, a los que se suman equipos de ayudantes. Esta temporalidad da indicios de la historicidad de los procesos que van develando las experiencias estudiadas, las cuales contemplan un orden diacrónico y sincrónico y se anudan, tal como lo señala Agamben (2009) cuando fundamenta el estudio de casos.

Cuadro N° 4. Cuadro comparativo de las cuatro lecciones.

| Lecciones | (L1) Elegir | | | (L2) Entre Bastidores | (L3) Cine | (L4) Ayudantes |
|--|--|-----|-----|--|--|---|
| Productos/ indicios | Elección de adultos para la entrega de <i>diplomas</i> al finalizar la escuela media | | | Producción de una <i>obra de teatro</i> en el marco de la <i>evaluación final</i> de filosofía | Producción de un <i>cortometraje</i> en el marco del Proyecto Cine en las Escuelas Medias del Sur y de la materia Lengua y Literatura | Armado de dispositivos pedagógicos individualizados y culturales para todos: <i>Ayudantes de clase</i> y <i>agenda cultural</i> en los <i>dos primeros años</i> de la escuela |
| Escuelas | EN | EC | EI | EU | EC (*) | EA |
| Condiciones | | | | | | |
| Lugar institucional de los involucrados | Profesores (y la directora de estudios en EI) | | | | Directivos y profesores | |
| Gramática Escolar | (1) (2) | (*) | (3) | - Variaciones en los tiempos de permanencia de los estudiantes (1) - Apelación a tiempos extra-clase (2) | - Otros modos de contratación (3) - Variaciones en los tiempos de permanencia de los estudiantes - Apelación a tiempos extra-clase | - Reorganización de agrupamientos - Otros modos de contratación - Variaciones en los tiempos de permanencia de los estudiantes - Apelación a tiempos extra-clase |
| Cultura escolar | -Rituales que buscan ligar a la comunidad educativa -Apertura a otras instituciones - Presencia de programas y proyectos -Inercias e innovaciones para evaluar y en el tratamiento de la currícula -Discursos que estigmatizan a los estudiantes y sus familias conviven con discursos que los alojan en su singularidad | | | -Rituales que buscan ligar a la comunidad educativa -Apertura a otras instituciones - Presencia de programas y proyectos -Inercias e innovaciones para evaluar y en el tratamiento de la currícula -Discursos que estigmatizan a los estudiantes y sus familias conviven con discursos que los alojan en su singularidad | -Rituales que buscan ligar a la comunidad educativa -Apertura a otras instituciones - Presencia de programas y proyectos -Inercias e innovaciones para evaluar y en el tratamiento de la currícula -Discursos que estigmatizan a los estudiantes y sus familias conviven con discursos que los alojan en su singularidad | -Rituales que buscan ligar a la comunidad educativa -Apertura a otras instituciones - Presencia de programas y proyectos -Inercias e innovaciones para evaluar y en el tratamiento de la currícula -Discursos que estigmatizan a los estudiantes y sus familias conviven confrontados a discursos que los alojan en su singularidad |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p>Tiempo de participación de estudiantes y profesores</p> | <p>-Efecto de cinco años de tránsito de los estudiantes por la escuela y de sus circunstancias particulares en el momento del cierre del proceso</p> <p>-Profesores de más de siete años en la institución, elegidos año a año. Directora de estudios en la EI</p> | <p>- Efecto de un año de trabajo de los estudiantes</p> <p>-La profesora lleva adelante el mismo tipo de experiencia por más de una década</p> | <p>- Efectos de un año de trabajo de los estudiantes</p> <p>-La profesora lleva adelante la propuesta por más de una década</p> | <p>-Participación de los estudiantes durante sus dos primeros años de escuela</p> <p>-Los docentes involucrados son los gestores de la experiencia desde fines del 2006</p> |
|---|--|--|---|---|

(*) La escuela Comercial participa de dos experiencias.

A continuación presentamos una síntesis de cómo abordamos las experiencias en el trabajo de campo.

2.3.3. Trabajo de campo

Los **instrumentos** y las **prácticas investigativas** que permitieron recoger información sobre las condiciones que dieron lugar a las experiencias y a sus contextos de producción contemplaron observaciones participantes y no participantes. Se registraron así relatos y episodios de la vida cotidiana, conversaciones con estudiantes, conversaciones de carácter abierto con profesores y directivos concebidas como una invención dialógica (Arfuch, 1995) y se llevaron a cabo entrevistas a estudiantes. Asimismo, se realizó el análisis de documentos de circulación institucional, de intercambios de correos electrónicos de filmaciones producidas durante la investigación y de otras producidas por las instituciones. Las permanencias permitieron captar el clima institucional.

En todas las variantes de acercamiento nos hemos dejado guiar por criterios consistentes con el **paradigma de inferencias indiciales** y con los supuestos teóricos que privilegian la **escucha textual despojada de premisas a ser verificadas**. Estos supuestos consideran la lectura del

vínculo con los sujetos de la experiencia como parte del proceso de investigación (transferencia)³⁸.

En el cuadro N° 5 se especifican los instrumentos que se aplicaron y la presencia de otras instituciones y proyectos que forman parte de las condiciones en las que se desarrollaron las experiencias. El orden en que están presentadas las experiencias es acorde a la secuencia en la que fueron abordadas durante la investigación.

Cuadro N° 5: Síntesis del trabajo de campo

| Trabajo de campo | | | | |
|---|--|---|--|---|
| Escuelas | EI - EC *- EN | EU | EC * | EA |
| Lecciones | (L1) Elegir | (L2) Entre Bastidores | (L3) Cine | (L4) Ayudantes |
| Tiempo de relevamiento | - Tres primeros años del trabajo de campo (2004-2005-2006) | -Dos años y medio, con algunos acercamientos posteriores (desde mediados de 2004 a fines de 2006) | -Dos años y medio (desde mediados del 2006 hasta finales del 2008) | -Tres años (fines del 2007 a fines de 2010) |
| Otras instituciones involucradas | No se identificaron debido a que la elección de los profesores es en el interior de la escuela | -Asociación Madres de Plaza de Mayo - Teatro por la Identidad | -Universidad del Cine -Ministerio de Educación Municipal | -4 ONG -Ministerios de Educación Nacional y Municipal -UBA |
| Programas y proyectos | No se identificaron por las características de la experiencia | “Proyecto 13”. Horas concentradas por cargo. Proyecto de quinto año | Cine en las Escuelas Medias del Sur | 1° T: Primera Temporada “Fortalecimiento de los primeros años y Agenda Cultural” (desde fines de 2006- continúa). 2° T: Segunda Temporada “Curso integrado. Experiencia piloto” (desde comienzos de 2009 - continúa). 3° T: Tercera Temporada “Enseñanza-aprendizaje: Apoyo a alumnos y a docentes” (desde fines de 2009 - continúa). |

³⁸ Se explicita este concepto en el capítulo 5.

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| <p>Cantidad de conversaciones con docentes y estudiantes</p> | <p>-12 con los profesores más elegidos -12 con estudiantes</p> | <p>-5 con la profesora de filosofía -2 con las estudiantes involucradas -1 con la profesora de biología -1 con el vicerrector</p> | <p>- 5 con la profesora de lengua y literatura que motoriza el proyecto desde la escuela - 2 con profesores de la FUC - 6 grupos focales con estudiantes - 1 grupo focal con la directora y el asesor pedagógico de la escuela.</p> | <p>-17 con la rectora. -1 con la ex-rectora. -5 con la coautora del Proyecto, primera coordinadora del EA (Equipo de apoyo) -2 reuniones con EA (TT y TM) -2 con la segunda coordinadora de los EA -3 con la profesora de biología -2 con el estudiante con quien se inicia la experiencia</p> |
| <p>Permanencias en las escuelas</p> | <p>-6 permanencias de 3 horas cada una, dos en cada escuela</p> | <p>-4 permanencias de 3 horas cada una</p> | <p>-30 permanencias de tres horas cada una durante la filmación del proceso de elaboración de dos cortometrajes a lo largo de dos años - 8 jornadas de permanencia en la FUC de cinco horas cada una durante la filmación del proceso de edición de los cortos 2007 y 2008 - 2 jornadas de ocho y once horas durante la filmación del rodaje 2008. - 2 de tres horas proyección pública de cortos 2007 y 2008.</p> | <p>- 8 estancias de 3horas cada una: en rectoría, vicerrectoría, sala de EA, circulación por la escuela</p> |
| <p>Material escrito</p> | <p>-Documentos oficiales tomados de la página Web de las instituciones -Relatos recibidos por correo electrónico</p> | <p>-Material producido por la profesora para la puesta en marcha del proyecto -Cartas de la profesora a las autoridades de la escuela -Carta de la alumnas a la Asociación Madres de Plaza de Mayo</p> | <p>-Transcripción de 12 reuniones filmadas -Relato de S. sobre historia y características de la escuela y de la experiencia</p> | <p>-Relato / Trabajo práctico de la rectora sobre el proceso de F. que dio lugar a la experiencia. -Relato /Trabajo práctico la profesora de geografía ex/rectora - Escritos de tres estudiantes -Intercambios de MSN entre la coautora del proyecto con dos estudiantes</p> |

| | | | | |
|--------------------------|---|--|--|---|
| | | | | y un padre -Cartas de la rectora dirigidas a exalumnos, a las autoridades ministeriales, a los padres, a los estudiantes, respuestas y descargos dirigidos a docentes de la escuela. -Pedido de perfiles para la cobertura del cargo de coordinador de grupo integrado, formulado por la rectora -Intercambios vía mail con la rectora -Primer número de la revista de la escuela, producida en el transcurso de la investigación |
| Material de video | Cortos de estudiantes producidos en un taller de video, provistos por la directora de estudios de la EI | -Video de la obra de teatro -Documental sobre los 100 años de la escuela -Relato audiovisual de la experiencia | -5 conversaciones filmadas entre fines del año 2006 y fines del 2008 -30 horas de producción del corto -Relato audiovisual de la experiencia -Cortos producidos por todas las escuelas del Proyecto | -Programa de Canal Encuentro centrado en la experiencia -Entrevistas filmadas a R. -Producciones y testimonios de estudiantes y profesores del proyecto Agenda Cultural Producciones de Profesora de Lengua y estudiantes de la 3° Temporada |

Se puede apreciar en el cuadro que el volumen y la variedad del material se fue incrementando a medida que se avanzó en el trabajo de campo. Ello obedece a la precisión de las hipótesis explicativas que se fueron tejiendo entre el análisis de una experiencia y otra, que nos permitió refinar la metodología en la medida en que fuimos enfocando el sentido de nuestra exploración. También influyó la envergadura institucional que se fue incrementando de la primera a la última experiencia, en la que el azar y nuestra apertura investigativa se conjugaron.

Se retomará una mirada singular respecto de cada una de las lecciones en la Parte III. Cada capítulo muestra la producción de la hipótesis

explicativa a la que dio lugar cada experiencia, basada en los supuestos teóricos que resultaron necesarios para su elaboración, que presentamos en los tres capítulos siguientes y que conforman la Parte II de la tesis.

PARTE II

Supuestos teóricos para la producción de hipótesis explicativas

Hemos desarrollado en la primera parte de la tesis el “instante de ver”: el problema (las paradojas de la inclusión), el objeto de estudio (la posición de los docentes en el vínculo educativo), las unidades de análisis (las lecciones) y la metodología con la que nos acercamos a las mismas. Este instante de ver fue revisitado a partir de las tres herramientas teóricas con las que nos acercamos sucesivamente a cada una de ellas. Presentamos en esta segunda parte el “tiempo de comprender” facilitado por **tres supuestos teóricos** que orientaron la lectura de las experiencias y que contribuyeron a redefinir qué íbamos a buscar en cada ocasión:

- a) **el vínculo educativo** según las elaboraciones de Violeta Núñez (2003)³⁹ quien retoma los aportes de Herbart ([1806] 1983) y otros pensadores en función de su pertinencia contemporánea
- b) **los cuatro discursos**, teoría elaborada por Jacques Lacan (1969-70)
- c) **la transferencia**, teoría elaborada por Sigmund Freud en textos que van desde 1900 a 1925 y reelaborada por Jacques Lacan (1953,1964,1967, 1969-1970)

Los tres supuestos teóricos se sustentan en una concepción de **sujeto** basada en la perspectiva del psicoanálisis, que orienta el modo de concebir al sujeto de la educación y del aprendizaje. El criterio de selección de estos tres supuestos teóricos es su **pertinencia** para leer la **posición subjetiva/profesional** de los docentes en el vínculo educativo, a partir de las operaciones, modalidades y disposiciones que asumen. Señala Hebe Tizio con respecto a la idea de posición:

³⁹ La autora encara en este trabajo un recorrido por diferentes definiciones de la educación y del vínculo educativo, seleccionadas en función de las preocupaciones actuales en ese campo. Si bien recuperamos los aportes de otros investigadores, nos apoyamos centralmente en sus elaboraciones.

En el discurso corriente la posición hace referencia a la manera en la que una cosa o persona está situada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. Para el psicoanálisis esta ubicación tiene que ver con una interpretación que se desconoce pero que funciona. Dicho en otros términos, la posición subjetiva se refiere a la modalidad de **goce**.⁴⁰ Claro está que hay diferentes niveles y matices y que el término posición puede declinarse desde la toma de posición conciente hasta sus determinaciones inconcientes. (2003: 178-179).

El interés de estudiar las paradojas de la inclusión educativa partiendo de considerar la **posición** de los docentes está fundamentado en la concepción que propone Hebe Tizio, basada en los aportes del psicoanálisis. Considera que la posición configura el hecho que cada profesional ha de tratar y construye el problema del cual se ha de ocupar. La posición se conforma con el **aparato conceptual** con el que el profesor se maneja, con la **distancia** más o menos crítica que mantiene con respecto a la **doxa**, es decir, con respecto a las opiniones hegemónicas circulantes en el discurso social y escolar, y con el **lugar que ocupa en el discurso**, cuestión en la que nos detendremos y que desplegaremos específicamente en el capítulo 4.

Las tres variables que conforma la posición (aparato conceptual, distancia con respecto a la doxa y lugar en el discurso) involucran determinadas **operaciones**⁴¹ y que responden a **modalidades** subjetivas particulares que Tizio (2003 a) llama modalidades de goce⁴², las cuales inciden en las **disposiciones**⁴³ del agente con respecto a los estudiantes y al saber.

Para una lectura de las operaciones, modalidades y disposiciones que intervienen en la posición de los docentes en el vínculo educativo, encaramos un **ejercicio transdisciplinario** en el sentido en que lo plantea

⁴⁰**GOCE:** Lacan traza una distinción esencial entre placer y goce; el goce reside en el intento permanente de exceder los límites del principio de placer. Este movimiento –ligado a la búsqueda de la cosa perdida, de lo que falta en el lugar del Otro– es causa de sufrimiento, pero el sufrimiento no erradica nunca por completo la búsqueda del goce.

⁴¹**OPERACIÓN:** función de la cual se deriva siempre un resultado (Albano, Levit & Gardner, 2005). Puede ser conciente o inconciente y se verifica por los efectos producidos.

⁴²**MODALIDAD DE GOCE:** se despliega en el capítulo 4 con la teoría de los cuatro discursos, ya que el discurso es considerado como un modo de regulación del goce (satisfacción paradójica).

⁴³**DISPOSICIÓN:** manera de disponerse a una relación (abierta, cerrada, reticente, desconfiada, confiada, respetuosa).

Assoun⁴⁴ (2006), para quien la transdisciplinariedad se practica a partir de la **problematización de determinados objetos de cruce**.

A partir de dos teorizaciones centrales para el **psicoanálisis** –la teorización de la **transferencia** considerada como uno de sus cuatro pilares conceptuales junto con los conceptos de pulsión, inconciente y repetición y la teorización de los **cuatro discursos**, clave para el estudio del sujeto en el lazo social –introducimos la vertiente inconciente en la conceptualización del **vínculo educativo**, un tópico ineludible de las **teorías pedagógicas**. El aporte de esta tesis desde el punto de vista de su arquitectura teórica es la puesta en diálogo de las tres conceptualizaciones en función de su potencialidad para la problematización de un objeto de cruce, a saber, la posición subjetiva/profesional de los docentes ante las dificultades actuales para la inserción de los sujetos en un lazo que, en el campo de las prácticas educativas, se especifica en el vínculo educativo.

Con respecto a la problematización señala Foucault:

[la] problematización no es la representación de un objeto preexistente, o la creación a través del discurso de un objeto que no existe. Es la totalidad de las prácticas discursivas y no discursivas que coloca a algo en el juego de lo verdadero y lo falso, y lo convierte en un objeto para la mente (ya sea en la forma de reflexión moral, conocimiento científico o análisis político) (Foucault, apud Dussel en prensa)

Dado la metodología que adoptada, no se busca relevar la totalidad de los discursos, como plantea Foucault, sino establecer modalidades paradigmáticas de inserción de los agentes educativos en el discurso y determinar su incidencia en la construcción de los problemas que han de tratar.

Cabe realizar algunas advertencias relativas a los supuestos teóricos del campo del psicoanálisis: las elaboraciones se basan en formulaciones freudianas, retomadas por Lacan en diferentes épocas de su producción, según su potencialidad para la construcción del problema que estudiamos. Para acercar al lector ajeno a este campo teórico específico, algunos conceptos se presentan a partir de la lectura de situaciones recogidas durante

⁴⁴ En estos términos lo plantea Assoun (2006: 54): “*El psicoanálisis reconduce el postulado de una pluridisciplinariedad. Sin ello sus aportaciones se perderían en el “caldo” al que, como se sabe, el entendimiento freudiano es alérgico (...) debe informar a las otras disciplinas de sus resultados, animarlas con sus ideas, confrontarlas con sus problemas*”. Agregamos que el psicoanálisis puede dejarse animar por las ideas de las otras disciplinas, como en este caso, las que surgen del campo de la pedagogía].

la indagación de las experiencias, asumiendo el riesgo de algunas simplificaciones o esquematismos. El lector podrá acudir a las referencias bibliográficas presentadas para una ampliación de los conceptos. También se incluyen a pie de página algunas explicaciones a modo de glosario, con el objetivo de facilitar la comprensión de conceptos que no se abren en el cuerpo del capítulo. Se consideraron para este fin diversos diccionarios de psicoanálisis y referencias a las fuentes originales.⁴⁵

El despliegue de la conceptualización del vínculo educativo es comparativamente más acotado. Ello obedece a que el basamento teórico de la tesis se sustenta en los aportes del psicoanálisis, dada su pertinencia para leer los puntos ciegos, inconcientes, de la inserción de los sujetos en el vínculo educativo. Esta disciplina permite leer las relaciones que se establecen entre cultura y educación, en los términos que lo explicita Paul Laurent Assoun (2003). De acuerdo con este autor, el aporte del psicoanálisis a la educación se sitúa entre las ciencias sociales y la teoría de la cultura, en tanto esta disciplina introduce el tópico sobre la **verdad subjetiva** que se configura en relación con el **ideal social**. En nuestro caso, este ideal se traduce en el **ideal de la inclusión plena** de los estudiantes en el nivel secundario y en las **verdades subjetivas que emergen en el vínculo educativo**. Assoun propone dos ejes para fundamentar la relación entre la verdad subjetiva y el ideal social educativo:

a) **Los efectos irreductibles de la pulsión⁴⁶ a la socialización que plantea el conflicto con la cultura.**

Lo irreductible del conflicto entre pulsión y cultura radica en el empuje de la pulsión a la satisfacción inmediata, que la cultura busca reorientar hacia fines sociales. Se pregunta al respecto Assoun si la

⁴⁵ Notará el lector que los mismos conceptos se despliegan en los diferentes capítulos que conforman la Parte III de esta tesis, articulados a otros como necesarios para el análisis de cada una de las experiencias, por lo cual pueden deslizarse algunas reiteraciones realizadas a favor de la claridad del desarrollo argumentativo.

⁴⁶**PULSIÓN:** Es un concepto acuñado por Freud, que Lacan retoma como uno de los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, junto con el de inconciente, transferencia y repetición. Freud (1915[1979]) plantea que se trata de un impulso que desencadena determinadas acciones, cuya satisfacción siempre es incompleta. Sus diferentes destinos son inversión, reversión, represión y sublimación, este último destino es el privilegiado para favorecer el trabajo educativo. Para una ampliación ver Freud 1915[1979]). En “Más allá del principio del placer” ([1920] 1993), a partir de los indicios suministrados por la repetición, forja la hipótesis de la existencia de una pulsión de muerte.

educación, en tanto función cultural y práctica social, no constituye el momento en que se decide el “destino” de dicho conflicto. El destino del conflicto entre pulsión y cultura se verifica por ejemplo, en los efectos de aprendizaje o en las resistencias y dificultades para que se produzcan.

b) La contribución del saber de los procesos inconcientes a la teoría de la educación.

Las teorías de la educación sistematizan los modos en que la cultura puede ser aprehendida por los sujetos. No es casual, reflexiona Assoun, que Freud sitúe el interés del psicoanálisis para la pedagogía como la línea de horizonte de la aportación psicoanalítica a las ciencias del hombre y la sociedad (Freud, [1913 b] 1993).

De acuerdo con Assoun, entre estos dos ejes emerge la dimensión ética de la aportación psicoanalítica, en tanto que la conjunción educación-psicoanálisis es una muestra del compromiso del psicoanálisis y del freudismo con el destino de la cultura y de sus figuras sociales. Para Assoun el psicoanálisis cuenta con la potencialidad de captar la educación como el momento de la verdad “práctica” de la propia contradicción de la *Kultur*⁴⁷. Si no tenemos en cuenta la noción de inconciente, es la realidad misma del vínculo social la que queda mutilada en su inteligibilidad. Tomar en cuenta el papel del inconciente es fundamental para comprender nuestro objeto de estudio.

La Parte II de esta tesis se organiza en tres capítulos, cuyo objetivo es desplegar los tres supuestos teóricos que permiten leer las experiencias.

En el capítulo 3, “Vínculo educativo, sujeto y discurso”, se desarrolla la teoría del vínculo educativo y se presenta un esquema del mismo que se retoma luego en cada una de las cuatro experiencias analizadas en sus capítulos correspondientes (6,7 ,8 y 9).

⁴⁷ Assoun escribe *Kultur* de acuerdo con la escritura en alemán para referirse a la teoría de la cultura del psicoanálisis, que hace hincapié en el tratamiento que la misma le ofrece a las pulsiones.

En el capítulo 4, “Teoría de los cuatro discursos”, explicamos esta teoría y demostramos su pertinencia para elaborar las hipótesis explicativas que surgen de cada una de las experiencias. El caso de Victoria, tomado de la lección cuarta (capítulo 9), acompaña el despliegue de esta teoría.

Por último en el capítulo 5, “La transferencia como efecto del giro entre discursos”, consideramos la transferencia y su incidencia en el vínculo educativo. El caso de Lucía, tomado de la primera lección (capítulo 6), ilustra la exposición de la teoría.

Capítulo 3

Vínculo educativo, sujeto y discurso

En este capítulo se presenta la perspectiva referida al vínculo educativo, basada en las elaboraciones del grupo de investigación “Psicoanálisis y Pedagogía”,⁴⁸ que forman parte de nuestros puntos de referencia para la problematización de este vínculo. Recogemos a su vez las investigaciones referidas al estatuto y al lugar del saber en educación que se desarrollan en la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay) bajo la dirección de Luis E. Behares (2010), las que también ponen en diálogo el discurso de la pedagogía con el psicoanálisis. Se explicita la consideración del vínculo educativo como práctica de discurso, y la concepción de sujeto en la que se basa.

Este capítulo consta de cuatro apartados:

- En el primero, “El vínculo educativo entre conocimiento y saber-no sabido”, se presenta una diferenciación entre dos tipos de saber que se ponen en juego en el vínculo educativo y que participan de su dinámica de apertura y cierre para la producción de aprendizajes.
- En el segundo apartado, “El sujeto y la cultura: el saber no sabido que se asienta en lo irreductible del conflicto pulsional”, se explicita cómo entiende el psicoanálisis la relación existente entre la regulación de la vida pulsional y la cultura.
- En el tercer apartado, “El sujeto emerge entre significantes”, se avanza sobre la relación entre pulsión y cultura a los efectos de fundamentar la constitución del sujeto y el papel del lenguaje en dicha conformación.
- Finalmente en el cuarto apartado, “A propósito de la noción de discurso y su relación con una concepción de sujeto”, se articulan los tópicos presentados en los apartados precedentes, para definir que ese sujeto, que se constituye en el lenguaje y que por ese medio

⁴⁸ Grupo de Investigación “Psicoanálisis y Pedagogía”, Instituto del Campo Freudiano, Europa. Sección Clínica de Barcelona, Área de Psicoanálisis Aplicado. <http://www.scb-icf.net/es/area-formativa.php?idarea=5>. La psicoanalista Dra. Hebe Tizio y la Pedagoga Dra. Violeta Núñez son sus fundadoras. Los avances sobre el tema que nos ocupa se encuentran en Tizio (2003).

encuentra su regulación pulsional, se produce en una trama de relaciones que el psicoanálisis denomina discurso.

3.1. El vínculo educativo entre conocimiento y saber no sabido

En su obra *Pedagogía General* ([1806] 1983), Johann Friedrich Herbart⁴⁹ despliega una perspectiva de la educación cuyo interés particular para esta tesis radica en el papel que le adjudica al **saber** en el vínculo educativo. Este autor que se desempeñaba como profesor de filosofía, psicología y pedagogía, es considerado uno de los fundadores de la psicología moderna. A partir de su concepción de un yo que no es mera conciencia, Herbart desarrolló una doctrina en torno a las nociones de representación, pulsión y represión. Hizo estallar la identidad ya dividida del sujeto de la filosofía post-kantiana en múltiples representaciones definidas como átomos del alma: reprimidas por debajo del umbral de la conciencia, luchan entre sí para invadirla. Con esta teoría, Herbart describía todas las modalidades del inconciente dinámico en el que se inspiraría Sigmund Freud en la elaboración de su primera tópica del funcionamiento psíquico conformada por tres instancias (inconciente, percepción-conciencia y preconciente). Señala Assoun ([1981] 2001):

Seguimos la filiación de Herbart a Freud (...) acabamos de interpretar el estatuto histórico del sujeto freudiano como agonía del Yo Fichteano, hecho añicos por Herbart, y del cual Freud manipula los últimos fragmentos sin saberlo. (p. 138)

⁴⁹ Es interesante señalar que **Herbart**, profesor de filosofía, psicología y pedagogía fue sucesor de Immanuel Kant (1724-1804) en la cátedra de Königsberg en 1809. Antes de Herbart, Johann Fichte había criticado el *cogito* cartesiano y el acto de conocimiento kantiano como toma de conciencia del pensamiento cognoscente. En una conferencia de 1911, publicada tres años más tarde, Luise von Karpinska, una psicóloga polaca, fue la primera en estudiar la importancia de la doctrina dinámica de Herbart en la génesis del pensamiento Freudiano. Después de ella, Maria Dorer trató de demostrar que Freud había sido marcado por el herbartismo a partir de la enseñanza de su maestro Theodor Meynert. Más tarde, Siegfried Bernfeld puso de manifiesto la importancia que había tenido para el joven Freud la lectura del manual de Lindner titulado *Lehrbuch der Psychologie von Stanpunkte des Realismus und nach genetischer Methode*, publicado en 1875. Finalmente, Ernest Jones y sobre todo Ola Andersson estudiaron de manera más sistemática el lugar del herbartismo en la doctrina Freudiana [<http://psicopsi.com/Biografia-Herbart-Johann-Friedrich-1776-1841.asp>] Assoun ([1981] 2001) analiza los aportes de Herbart a la teorización freudiana en su libro *Introducción a una epistemología freudiana*.

Tanto para Herbart como para Freud el funcionamiento del psiquismo no es considerado bajo el solo predominio de la conciencia. Esta diferenciación de instancias psíquicas contribuye a su vez a distinguir dos tipos de saberes, algunos disponibles a la conciencia y otros inconcientes. Dirá al respecto Assoun:

Herbart no lea simplemente a Freud algunas herramientas conceptuales, le transmite cierta concepción del conocimiento mismo basada en problemáticas metafísicas. ([1981] 2001: 135)

La diferenciación de los dos tipos de saberes es retomada en esta tesis distinguiendo **los contenidos de la cultura**, que son objeto de la enseñanza, de otros relacionados con un **saber no sabido** inconciente. Ambos participan de manera relevante en la posición que asumen los docentes en el vínculo con los estudiantes. Las investigaciones del grupo de “Psicoanálisis y Pedagogía” sobre el vínculo educativo, y las que surgen del “Programa de Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas” (FLACSO Argentina- Área de educación)⁵⁰ acerca de las lecturas que realizan los profesores de escuela media con respecto al malestar en su trabajo⁵¹ coinciden en señalar un desdibujamiento de los contenidos de enseñanza en la construcción del problema que están llamados a afrontar los docentes. En función de esta caracterización, destacamos de las elaboraciones de Herbart el papel que juega la instrucción en la educación, tal como lo retoma Violeta Núñez (2003):

(...) no se domina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio [y] para absorber los favorables (...) La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero; en esto consiste la suma capital de mi Pedagogía. (2003: 21-23)

Herbart ([1806] 1983) subraya en su definición la diferenciación y la relación entre **educación e instrucción**, y plantea que la primera depende de la segunda. Por su parte Núñez señala la dificultad de sostener en la actualidad esta relación, en tanto se verifica la **renuncia a la función instructiva**. Discute con las corrientes pedagógicas contemporáneas que

⁵⁰ Este programa es creado y dirigido desde el año 2007 por quien escribe cuando inicia sus actividades de formación, investigación y configuración de una clínica socio-educativa.

⁵¹ Parte de los resultados se encuentran publicados en Toscano & Molina (2010) y Zelmanovich y Molina (2012).

promueven la llamada “educación en valores” y la formación de “competencias”. Núñez considera que estas no brindan al sujeto los recursos culturales para un despliegue autónomo, y por el contrario su propósito se torna moralizante. Su consecuencia es la exclusión de la cultura como referencia. Se priva así al sujeto de la construcción de andamiajes intelectuales para la producción de posturas críticas y selectivas, ya que, en palabras de la autora *“ahora se trata de pasar a las grandes masas al campo de exclusión de los logros de la cultura: el entretenimiento y el entrenamiento”* (2003: 23). Según Núñez, la perspectiva de Herbart guarda en este sentido una línea de continuidad con las ideas de Kant⁵² en el terreno pedagógico, ya que ambos autores consideran que la educación pone a los sujetos en relación con los contenidos de la cultura de la época, así como con las herencias culturales. En la misma dirección de situar el papel que juega la cultura en la educación, Núñez retoma el planteo de Émile Chartier (Alain)⁵³ quien sostiene la tesis de que la expansión o universalización de los sistemas educativos no puede confundirse con la democratización, ya que la masificación alude a la expansión cuantitativa mientras que la democratización se vincula con la expansión de los legados culturales. En función de este segundo aspecto, Alain aboga por un trabajo educativo que les permita a los sujetos “despertar”, retomando de este modo la propuesta herbartiana: la instrucción del sujeto en los saberes y conocimientos de la cultura como premisa de toda educación.

Encontramos de este modo una interesante tensión en la perspectiva herbartiana entre el conocimiento necesario para toda educación y una subjetividad fragmentada que involucra un saber no sabido inconciente. Veremos operar esta **tensión entre conocimiento y saber no sabido** en las diferentes modalidades de relación que construyen los profesores en cada una de las lecciones que analizaremos en los últimos cuatro capítulos. Los conceptos de Freud y de Lacan seleccionados para entrar en diálogo con esta manera de entender al sujeto y al conocimiento ofrecerán un marco de lectura para esa tensión.

⁵² La continuidad con Kant convive con la ruptura con respecto a su concepción de sujeto introducida por Herbart y desarrollada por Freud. Lacan (1959, 1963) avanza sobre estas rupturas.

⁵³ Este autor publicó desde 1892 bajo el seudónimo de Alain.

Núñez (2003) profundiza este planteo cuando diferencia y pone en relación **educación y aprendizaje** al señalar que la educación requiere de aprendizajes que consisten en la adquisición de bienes culturales por parte del sujeto. Desarrolla esta idea al poner de relieve que para que el niño y el adolescente aprendan se requiere entrever algo de la dimensión educativa que involucra “**lo incierto**”. Introduce de este modo la gran paradoja del aprender: se trata de un acto que para realizarse necesita de un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita que el sujeto ha de percibir. En el despliegue de los capítulos que analizan las experiencias se hacen evidentes ambas necesidades contar con los legados culturales y al mismo tiempo advertir los puntos de fuga. Se puede relacionar esta paradoja con la ruptura con respecto al sujeto kantiano que introduce Herbart, del que abrevia también Freud cuando elabora su hipótesis del inconciente. Dirá al respecto Assoun ([1981] 2001):

(...) cómo no advertir la importancia (...) del modelo herbartiano del psiquismo que proporcionó a Freud, al mismo tiempo que esos átomos que son las representaciones, toda una concepción fragmentada de la subjetividad (p. 137)

Con respecto a la relación entre educación y aprendizaje, plantea Núñez que se conjugan dos tipos de realizaciones del lado del sujeto:

- a) la adquisición de “algo” del patrimonio cultural a través del aprendizaje
- b) los efectos subjetivos particulares a cada sujeto de la educación

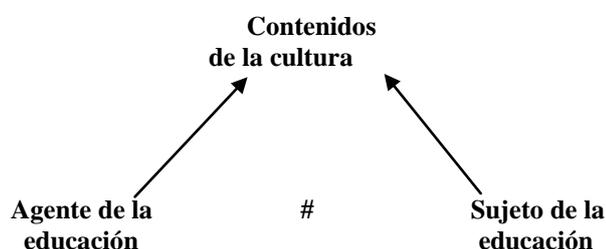
Los efectos subjetivos resisten a todo cálculo, pues no es posible anticipar qué de lo que se transmite en el acto de enseñanza hará su recorrido en el futuro para cada sujeto. En cambio, las adquisiciones que surgen de los aprendizajes se verifican en las posibilidades de crear y (re-crear) el mundo y contribuyen a tomar una distancia necesaria ante lo familiar y ante el entorno próximo. En el análisis de la experiencia que se despliega en el capítulo 8, se presenta el papel de los aprendizajes para los adolescentes en la producción de esa distancia necesaria y estructurante de la subjetividad.

No se puede subsumir una dimensión a la otra, señala Núñez, y cuando ambas se pliegan corren el riesgo de desaparecer. La autora destaca otro rasgo de interés de la concepción de Herbart: al sujeto le llevará al menos cierto esfuerzo realizar la construcción de las ideas con las que accederá al campo social. Núñez destaca que también Alain hace referencia a la importancia del esfuerzo:

(...) no es tan importante *qué* se transmite, sino que la transmisión de *algo difícil* se produzca. El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner en sus manos *su propio aprendizaje*, en vez de adiestrarlo desde fuera. Con ese objeto, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades [...] Todo el arte radica en graduar las pruebas y en medir los esfuerzos; porque la gran cuestión consiste en dar al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias; pero no es menos importante que dichas victorias sean difíciles y conseguidas sin el socorro ajeno. (Alain apud Núñez, 2003: 33-34)

Retomando estas ideas de Alain, Núñez señala la importancia de la transmisión de lo **difícil**, cuando en la actualidad “*la banalización se enseñoorea*”. Considera crucial poner un freno a la devaluación de los contenidos de la educación, en tanto caracteriza esta época como signada por un pliegue en el que prima la renuncia de la educación a la tarea culturalizadora. Para poner de relieve este vaciamiento, esquematiza a partir de lo que llama el “triángulo herbartiano” (2003: 28) la perspectiva de Herbart sobre el trabajo educativo:

Formalización N° 1
Vínculo educativo y triángulo herbartiano (Núñez. 2003:28)



Los tres elementos que componen la formalización 1 conforman un triángulo incompleto, ya que su base no se cierra. Núñez recoge el planteo sobre la relación entre educación y aprendizaje, en el que cobra especial

importancia el tercer elemento –los contenidos de la cultura, el vértice superior– que mantiene ocupados tanto al agente como al sujeto. Estos contenidos se refieren al saber acerca de la cultura, a los bienes culturales y sociales que una sociedad oferta al sujeto de la educación. En su base el triángulo no se cierra, figurando una separación, ya que aquello que separa es precisamente lo que une. Lo que actúa como una separación en esa base del triángulo da la posibilidad de que se convierta en unión en otro lugar, en su vértice superior. Siguiendo la definición de Hegel ([1832] 1987: 91, 93, 187), Núñez sostiene que el sujeto de la educación debe disponerse al arduo trabajo civilizatorio, es decir, debe consentir una cierta violencia o coacción pedagógica, separarse de lo instintual, limitar sus apetencias, constreñir su capricho, para canalizarlo hacia las formas culturales. Asimismo retoma las palabras de Gramsci (1973) según el cual le corresponde a la educación trabajar en contra de la naturaleza para inscribirse en la cultura de su época:

Algo del forzamiento, de la violencia simbólica ha de entrar en juego para arrancar al sujeto de la apetencia conocida y lanzarlo al mundo amplio, a través del acceso a las claves de la cultura: despertarlo. De la posición del agente en referencia a su relación con el mundo y los saberes, se puede inferir si dará lugar o no al vínculo educativo. (Núñez, 2003: 28)

La cultura opera en el acto educativo como lugar de encuentro donde se significan los aprendizajes, donde cobran forma, siendo el sujeto quien más adelante los resignificará, los modelará, los cambiará o, si cabe, incluso los desechará (Moyano, 2010). En estos enunciados se puntualiza desde el campo del saber pedagógico un determinado lugar a la cultura, que marca una orientación para la función del educador. Al mismo tiempo el hecho de que el triángulo del vínculo educativo esté abierto en su base indica que esa separación está urdida en torno al lugar que ocupa el conocimiento. Obviar esa relación ternaria haría emerger una relación simétrica *tú a tú* entre el agente y el sujeto sin nada que la medie, cerrando la base del triángulo. Las cuatro experiencias que analizamos en la Parte III de la tesis dan muestras del “arte” de mantener abierta la base del triángulo a partir del trabajo de orientar la relación hacia los contenidos de la cultura, es decir, hacia el vértice superior.

Señala Hebe Tizio que entender la educación como función civilizadora “*se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto*

y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro” (2003: 173). Cuando esta autora afirma que el agente puede llegar a “centrarse demasiado”, está haciendo referencia a una preocupación desmedida del agente por las condiciones de vida de los estudiantes, que borra la dimensión de una ocupación, que en este oficio consiste en transmitir la cultura para que pueda ser reapropiada y reinventada por cada generación. Con respecto al sujeto de la educación, Moyano (2010) introduce la idea de que en relación con el estudiante, el docente debe suponerlo capaz de interesarse (aunque no se sepa por qué cosas), “suponer” sus posibilidades (aunque no se sepa cómo las pondrá a trabajar) y sostener en el tiempo aquello que se le ofrece (aunque no se sepa cuándo se apropiará de ello). Las cuatro experiencias dan testimonio de la importancia de esta suposición.

Se puede advertir que es **la suposición** y no la certeza la que deja abierta la dimensión del **interés**, la cual está relacionada con la confianza en los términos de Laurence Cornú (2002). Es una **confianza** como apuesta a futuro que implica otorgar un crédito y un respaldo al otro. Requiere de tiempo y de la renuncia a ejercer un poder absoluto, lo que promueve la corresponsabilidad. Asimismo, involucra la convicción de que algo es posible: para un profesor implica que sus estudiantes podrán aprender. Como sostiene Graciela Frigerio (2003), la confianza depositada, la apuesta, es la que reactualiza la ocasión de un contrato y ofrece una oportunidad que iguala. En este tipo de confianza, que se basa en un no saber todo acerca del sujeto, se conjugan una necesaria **disposición al conocimiento** y una necesaria **disposición a un no saber**.

Lorenzo Luzuriaga señalaba en 1966 que el educador necesita una doble preparación para su profesión, de cultura general y de técnica pedagógica. Esta doble preparación es reinterpretada por Moyano (2010) en los siguientes términos: el educador necesita de una constante renovación del vínculo con su disciplina y con la cultura en un sentido amplio, y de una posición ética en relación a una revisión de las propuestas educativas en cada sociedad y momento histórico, pero además requiere de una disposición al *no saber*. Este autor emparenta esta disposición con el

concepto de **docta ignorancia**, sobre el que Nicolás de Cusa ([1440] 2003) plantea:

[...] ciertamente, puesto que el apetito en nosotros no es vano, deseamos saber que nosotros ignoramos. Y si logramos alcanzar esto en su plenitud, habremos de acceder a la docta ignorancia. Pues nada podrá más perfectamente acaecerle al hombre que esté sumamente interesado en la doctrina, que se descubra doctísimo en la misma ignorancia que le es propia. Y uno será tanto más docto, cuanto se sepa a sí mismo más ignorante.⁵⁴ (De Cusa, [1440] 2003: 41)

A partir de ese no saber, de esa docta ignorancia, se puede llegar a tener una posición abierta al conocimiento, dispuesta a aceptar que existe una cuota de no saber, tanto acerca de lo que se quiere transmitir, como acerca del sujeto de la educación. Esta es una postura contraria a la presentación del maestro como un modelo a seguir, que lo sabe “todo” acerca de “todo”, incluso acerca de lo que le pasa al sujeto. Es la docta ignorancia la que lleva a un arduo trabajo de actualización, de formación y de estudio. Este requerimiento apunta a deshacer las certezas para abordar el enigma de lo humano y a incorporar la **incertidumbre** que todo acto educativo comporta (Moyano, 2010). Se vincula con el punto de fuga que el sujeto habrá de advertir al que hace referencia Núñez y que Susana Brignoni especifica cuando distingue dos tipos de saberes:

(...) el psicoanálisis diferencia dos tipos de saberes: de un lado el saber de los **conocimientos académicos**, y de otro lado el **saber del inconciente**. Del lado de los conocimientos se trata de un saber que se puede enseñar y del otro de un saber que no se puede enseñar, no es un saber aprendido. Mientras que del lado del conocimiento hay la transmisión y la apropiación, del lado del inconciente el saber es algo a producir. Este saber que hay que producir es el propio inconciente y la paradoja es que se trata de un saber no sabido, un saber que el propio sujeto no sabe. (Brignoni, 2003:199)

Por su parte, el pedagogo uruguayo Luis Behares hace referencia a la distinción entre un saber inconciente y los conocimientos académicos, cuando investiga la angustia que se pone en juego en el enseñante (2010: 5)⁵⁵. Basando su estudio en los aportes de Jacques Lacan al tema de la angustia (Lacan, [1962-1963] 2004) pone en relación el **deseo del**

⁵⁴ De *docta ignorantia* [1440]. Esta expresión está recogida del *Diccionario de Filosofía* de J. Ferrater Mora (1994: 927-928). Lacan ([1955] 2008) presenta su idea acerca del valor de la ignorancia en “Variantes de la cura-tipo”, dentro del apartado “Lo que el analista debe saber: ignorar lo que sabe.”

⁵⁵ Se puede leer un desarrollo de la relación entre saber y angustia en el capítulo nueve, “Fragmentos de un discurso sobre la angustia, el deseo y el goce del enseñante”, de Behares 2010.

enseñante y un **no saber constitutivo**, al que Brignoni refiere como **saber no sabido**. Retomaremos esta cuestión cuando abordemos, en el capítulo centrado en los cuatro discursos, la relación del deseo del enseñante con una posición en el lazo social, el cual se pone en forma en un determinado discurso. En la misma dirección que Brignoni y Moyano, Behares afirma que:

(...) hay conocimiento, lo que se “sabe” y lo que se “enseña”, y hay saber lo que no se sabe y por lo cual se enseña. Muy lejos está, con certeza, nuestra miserable teoría de la enseñanza de fines del siglo XX de preocuparse por el saber ausente que hace hablar al enseñante, porque está ocupado en resolver problemas de las técnicas de intervención en la construcción del conocimiento o del aprendizaje, con respuestas esperanzadoras y tranquilizadoras (...) cantos de sirena para que no se vea el terror, lugar en el que está situado el deseo del enseñante, y por ende, su enseñanza. (Behares, 2010: 8-9).

Behares propone detenerse de la cuestión del terror que genera aquello que *no se sabe*, pero que es lo que motoriza la enseñanza y plantea que toda enseñanza es una respuesta a un “saber que se sabe que no se sabe”.

Esta doble dimensión que caracteriza la enseñanza cuando incluye también la perspectiva del saber inconciente puede leerse a partir de dos operaciones psíquicas que el psicoanalista **Antonio Di Ciaccia** (1997) considera que forman parte del trabajo habitual de cada educador y que trabajan de manera coordinada, una operación educativa y otra de enseñanza:

- a) **Operación educativa:** sostiene al sujeto en la búsqueda de un lugar en la cadena significativa⁵⁶ ofreciéndole la posibilidad de servirse de identificaciones⁵⁷ que le dan ocasión de protegerse de la pulsión.

⁵⁶ **CADENA SIGNIFICANTE:** Lacan llama *cadena significativa* al conjunto de significantes articulados entre sí, capaces de producir en virtud de la misma articulación, un efecto de sentido determinado. Ninguno de sus componentes es un portador específico de sentido, sino que este es producido por la posición diferencial y co-variante que el significante ocupa en una determinada cadena (Albano, Levit & Gardner, 2005).

⁵⁷ **IDENTIFICACIÓN:** La identificación está referida a reconocerse en un significante. Más allá de las imágenes que tenga el propio sujeto de sí mismo, solo puede ser representado por un significante. Este se caracteriza por la diferencia, ya que ningún significante basta para representar a un sujeto, pero cada cual a su manera dice algo de su verdad (Chemama & Vandermersch, 2004).

b) Operación de enseñanza: partiendo de un saber constituido socialmente –una de cuyas formas es el conocimiento escolar– la operación de enseñanza produce un sujeto capaz de hacer frente a lo que escapa como saber no sabido y le ofrece instrumentos para un dominio por medio del conocimiento.⁵⁸.

Advertir la presencia de un saber no sabido -objeto de estudio del psicoanálisis- aporta a la lectura de los puntos ciegos que trabajan silenciosa pero eficazmente en la desinserción de los sujetos respecto del lazo educativo.

En los próximos apartados se explicita una concepción de **sujeto** en la que se fundamenta la necesidad de considerar las dos operaciones relativas a la educación y la enseñanza de acuerdo con Di Ciaccia (1997) y las referidas a la educación y el aprendizaje de acuerdo con Núñez (2003). Dicha concepción de sujeto permite comprender las lógicas subjetivas en las que se sustenta la pulsación de apertura y cierre de la base del triángulo que formaliza el vínculo educativo. Esta pulsación está en los fundamentos de los procesos de regulación subjetiva/educativa, según se dirima la orientación del agente y el sujeto hacia el vértice superior del triángulo o hacia su base. En la distancia que separa el vértice y la base se tejen posiciones que se van configurando entre saber-conocimiento y saber-no sabido. Las cuatro experiencias así lo muestran (capítulos 6, 7, 8 y 9).

3.2. El sujeto y la cultura: el saber no sabido que se asienta en lo irreductible del conflicto pulsional

En su obra “**El malestar en la cultura**” ([1930] 2006), Freud presenta la función de la cultura en los procesos psíquicos. En ese texto se puede leer una inversión con respecto a las interpretaciones corrientes: no es que hay malestar porque hay cultura, sino que, porque hay una cuota de malestar

⁵⁸ Los criterios para la selección de contenidos participan de esa construcción social. No es indistinto enseñar que la familia es la célula natural de la sociedad, que concebir su historicidad y pluralidad, enseñar una historia procesual que fáctica, una geografía que concibe al espacio como construcción social que una determinación natural, entre otras distinciones.

ineludible e irreductible que surge del empuje pulsional, es que hay cultura y hay instituciones. En palabras de Freud:

(...) la cultura se edifica sobre la renuncia a lo pulsional, al alto grado en que se basa precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?) de poderosas pulsiones. Esta “denegación cultural” gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres; ya sabemos que esta es la causa de la hostilidad contra la que se ven precisadas a luchar todas las culturas. También a nuestro trabajo científico planteará serias demandas: tenemos mucho por esclarecer ahí. No es fácil comprender cómo se vuelve posible sustraer la satisfacción a una pulsión (...) debemos (...) preguntarnos por los influjos a que debe su origen el desarrollo cultural, por el modo de su génesis y lo que comandó su curso. (Freud [1930] 2006: 96)⁵⁹

La cultura y sus instituciones encuentran su génesis en la necesidad de un tratamiento posible, aunque siempre incompleto de la **pulsión** (1905, 1914, 1915, 1920, 1930, 1933), y en ello radica que el malestar sea ineliminable por completo, al mismo tiempo que es motor de la cultura. Freud reconoce el aspecto irreductible del malestar en ese factor pulsionante difícil de dominar, que siempre empuja a su satisfacción y, ante la imposibilidad de conquistarla de manera plena, motoriza búsquedas de formas culturales que lo encaucen. La pulsión es un concepto que se presenta en la frontera entre lo físico y lo psíquico, dirá Freud en 1905. Es una fuerza constante, un empuje que no entiende de razones que no sean las de su satisfacción, que se encuentra desde el comienzo con la necesidad de ser interpretado por las figuras de referencia que acogen al cachorro humano. El pasaje de la necesidad de satisfacción por la interpretación de un **otro**⁶⁰ desnaturaliza el instinto humano, que con el objetivo de distinguirlo del de otras especies, Freud denomina pulsión. Es tarea del aparato psíquico ligar esa energía a representaciones.

De acuerdo con las elaboraciones de Lacan dichas representaciones se constituyen en la trama del lenguaje (de allí que sean representaciones significantes). Por lo tanto, la tarea del psiquismo es **anudar significativo y pulsión**. Se avanzará sobre esta idea cuando se despliegue el concepto de transferencia como práctica de discurso (capítulo 5) y la teorización del discurso como lazo social (capítulo 4). Las consecuencias que conllevan

⁵⁹ Freud vuelve a ocuparse del “proceso” de la cultura en la misma obra ([1930] 2006: 117-8 y 135 y sigs.). Lo menciona nuevamente en su carta abierta a Einstein, *¿Por qué la guerra?* ([1933] 2006).

⁶⁰ Se especifica en el capítulo 4.

algunas formas de no ligazón de la pulsión con la dimensión significativa se traducen en dificultades para conquistar una posible regulación subjetiva y del propio cuerpo. El ser humano solo y fuera del lenguaje, librado a las exigencias de la pulsión, se ve llevado a la muerte según Freud y Lacan. Hablar, amar, escribir, pintar, estudiar, jugar, resultan tratamientos significantes de la pulsión, modos de regular y encauzar ese empuje constante, que, sin ese tratamiento que se pone en forma en un lazo social determinado, conduce a desbordes y excesos. En lo escolar, el desenlace entre significativo y pulsión se traduce en determinadas formas que adopta el exceso pulsional desregulado, que la doxa llama en la actualidad “violencia escolar”. El discurso psiquiátrico hegemónico⁶¹ traduce las manifestaciones de las desregulaciones pulsionales en síndromes, como el “Trastorno por Déficit de Atención y Comportamiento Perturbador”, los “Trastornos Generalizados del Desarrollo” y el “Trastorno bipolar infantil”, entre otros muy difundidos en los ámbitos educativos⁶². La desregulación es atribuida al sujeto, lo cual abona a la **des-responsabilización**⁶³ de los agentes escolares, familiares y de salud. Esta tendencia deriva en la patologización de las nuevas generaciones⁶⁴. A contracorriente de estas tendencias, la perspectiva que se adopta en esta tesis está centrada en una concepción de sujeto que emerge en lazos sociales determinados, que requiere del anudamiento de la pulsión a un orden significativo.

Esta tesis interpela el involucramiento y la responsabilización de los agentes cuando se presentan los fenómenos de desregulación subjetiva, que

⁶¹ Discurso difundido a través del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (APA, 2013) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría. Este manual contiene una clasificación de los trastornos mentales y proporciona descripciones de las categorías diagnósticas. La edición vigente es la quinta, DSM-5, publicada el 18 de mayo de 2013 (Estados Unidos).

⁶² El psiquiatra infantil y psicoanalista argentino Juan Vasen (2010), que se ha dedicado a investigar este fenómeno, afirma: “*En nuestro país ha habido en los últimos años un aumento de la tramitación de los muy mal llamados Certificados de Discapacidad que habilitan para obtener beneficios legalmente resguardados. Como se avienen a tomar los cuadros descritos en el DSM y reconocidos por la seguridad social como es el caso de los TGD, el ADHD y los TBPI, estas organizaciones terminan llevando adelante una propuesta "tecnocrática" que objetiva trastornos, pone la responsabilidad de los cuadros en los genes y la solución en los recursos biológicos y conductistas con lo que no cuestionan sino que promueven el etiquetamiento y la expansión medicalizadora.*”

⁶³ Elena Lacombe (2000) problematiza los efectos de estas prácticas y la operación que supone del lado de los adultos.

⁶⁴ Se han producido en los últimos años movimientos que estudian y denuncian estas tendencias. Para ampliar este tema puede consultarse el siguiente enlace <http://www.forumadd.com.ar/> Disponible el 27/07/2013

se expresan por ejemplo a partir de la inquietud corporal y de las dificultades para abocarse a la tarea de aprender. Sus fundamentos se encuentran en una perspectiva freudiano-lacanianana, que se emparenta con los planteos de Hegel y Gramsci a los que hace referencia Violeta Núñez (2003).

El trabajo de la cultura sobre la pulsión se funda en la relación entre pulsión y significante. Nos detendremos a continuación en la perspectiva significativa en la que se asienta esta concepción de sujeto.

3.3. El sujeto emerge entre significantes

De acuerdo con las elaboraciones de Lacan el lenguaje preexiste a la entrada del sujeto en la estructura. El ser humano debe ser capturado por la estructura del lenguaje, y esto es condición para el surgimiento del sujeto (Kait, 1996)⁶⁵. Dirá Lacan que el sujeto

(...) se produce por la relación fundamental, tal como la defino, de un significante con otro significante. De ello resulta la emergencia de lo que llamamos sujeto, por el significante que, en cada caso, funciona como representando a este sujeto ante otro significante. (Lacan, [1969-1970] 2004: 11)

El sujeto emerge como tal a partir de que **un significante lo representa ante otro significante**. Presentamos a la luz de dicha idea una viñeta de una de las experiencias que hemos relevado en el trabajo de campo (L4: capítulo 9). Esta viñeta ilustra la eficacia que tiene la teoría del sujeto para la lectura de la lógica en la que se sustentan algunos puntos ciegos de las prácticas educativas, así como la eficacia e ineficacia de sus abordajes.

A veces uno comete errores. Y a veces esos errores marcan la vida de las personas. Fui expulsada del colegio, perdí el año. Avergoncé a mi familia. Me convertí en un símbolo de los problemas de la educación. Pero también entendí muchas cosas. Las pude pensar, analicé lo que hice, me puse a pensar en la conducta que tuvieron las personas mayores, los periodistas, las autoridades de la escuela y las del gobierno. Entendí muchas cosas que me sirvieron para cambiar mi vida. La pasé realmente mal. Perdí muchas cosas. Hoy repitiendo tercer año empiezo de nuevo las clases y pido una oportunidad para poder terminar la escuela. Tengo para ofrecer esto que soy ahora: alguien que piensa y quiere ser una buena persona.

⁶⁵ En la obra de Graciela Kait *Sujeto y fantasma* (1996) se encuentra un desarrollo riguroso y claro de la concepción de sujeto elaborada por Lacan, así como su relación con las formulaciones freudianas.

Recreación⁶⁶ de un escrito realizado por una estudiante cuyo nombre ficticio es Victoria, L4 (En EA, escuela que la recibe tras la expulsión) (2009)

La revisión e implicación de Victoria en los hechos, como parte del proceso de responsabilizarse por los mismos, se vio facilitada en tanto los docentes que la recibieron en la nueva escuela tras la expulsión encararon una lectura crítica de aquellos significantes con los que fue nombrada (“violenta”, “manzana podrida”, entre otros) y ante los cuales se vio representada. La posibilidad de inscribir simbólicamente lo acontecido es efecto de una determinada posición de los docentes. A través de la invitación a escribir la experiencia –una de las estrategias empleadas– Victoria emerge como sujeto entre otros significantes. Se constituye como *símbolo de los problemas de la educación* entre los significantes con los que llega a la escena educativa y que comandan su subjetividad, que la representan ante los significantes de la cultura que predomina en la escuela que la expulsa. Algunos dichos que aludían a Victoria fueron:

(...) hay que sacar las manzanas podridas para que no contagien al resto.

Profesora L4
Trabajo de campo: Conversación (2009)

Victoria queda representada por un sintagma⁶⁷ –con el cual es identificada y se identifica– que, siguiendo a Goffman (1963 [2003]), se convierte en estigma. Mediante el estigma se aísla un rasgo considerado negativo por una cultura y se lo eleva a una categoría de orden público. La oferta de significantes la deja librada a sus propias pulsiones, lo que dificulta para la joven la posibilidad de ubicarse en la cadena signifiante. El aparato psíquico no puede de este modo anudar signifiante y pulsión. Identificarla con la violenta o la manzana podrida no abre una oferta que le dé ocasión de protegerse de las propias pulsiones, como afirma Di Ciaccia (1997). En ese mismo movimiento queda también interferida la otra operación que describe Di Ciaccia, sobre la que trabaja todo educador, que

⁶⁶ Con la recreación del texto y el cambio del nombre se buscó resguardar la identidad de quien protagonizó la situación, dado el carácter público que adoptó.

⁶⁷ *Sintagma* es el encadenamiento de dos o más elementos lingüísticos en el discurso. Nos interesa remitir a este tipo de construcciones, en tanto que conforman una unidad de sentido que alimenta la producción de estigmas cuando se cristalizan.

es la que produce un sujeto capaz de hacer frente a lo que escapa como saber (no sabido) de su vida pulsional (sus reacciones violentas en este caso, ante la insistente falta de respuesta de su profesora) en tanto no se le ofrecen instrumentos para un dominio por medio del saber (la palabra).

Tras la expulsión y el trabajo que se realiza con ella en la escuela que la recibe (EA), las dos operaciones (oferta de identificaciones y de un saber que le permitan protegerse de sus pulsiones) se ven facilitadas a partir de conquistar un lugar en la cadena significativa. Esta conquista la deja a resguardo de sus propias pulsiones, y queda identificada como “*alguien que piensa y quiere ser una buena persona*”. Victoria dispone ahora también de un saber (conocimiento) que se va constituyendo como herramienta para leer lo acontecido, escrituras, conversaciones y clases de apoyo mediante.

La estudiante emerge como sujeto entre los significantes que comandan su subjetividad, que la representan ante los nuevos significantes que priman en la cultura escolar de quienes la reciben en la nueva escuela. Esos nuevos significantes traducen los ideales de la escuela que aspira a construir su rectora:

Todos los chicos tienen la posibilidad de cambiar y necesitan de nuestra autoridad pedagógica para hacerlo.

Rectora L4
Trabajo de campo: Conversación (2009)

Aunque se trate de **la misma joven** emergen **dos sujetos diferentes** según cuáles sean los significantes que la representan en una u otra relación. Las variaciones en el comportamiento de Victoria y en su condición de sujeto, son factibles en tanto son múltiples los encadenamientos significantes posibles en el que “un sujeto se constituye a partir de un significante que lo representa ante otro significante”. Esta **condición abierta a múltiples encadenamientos** hace posible que Victoria pase de un régimen de representaciones a otro. El resto que no fue capturado por la primera operación hace que pueda ingresar en otra cadena significativa como un interlocutor diferente del que era. Así lo refleja el siguiente fragmento de otra de las escrituras a las que la convocó la nueva escuela, con el fin de resignificar lo acontecido:

Al pasar los días, vi que en este colegio las cosas se arreglan hablando. Al escribir esto noto que estoy enojada con lo que pasó. Conmigo por haber tenido una reacción que hoy me parece increíble, algo que nunca voy a repetir. Al escribir esto me digo que pienso que me echaron para quedar bien con los de afuera. Por eso también estoy enojada con los profesores y con los directivos del que era mi colegio. Después de un tiempo, hablando con una profesora me hizo ver que una buena forma de lavar mi nombre y el de mi familia y de mostrar a la gente quién soy yo en realidad era llevar un pequeño diario de lo que me iba pasando. Escribí desde ese día hojas y hojas. Siempre después de la clase había que anotar lo que me había ocurrido en la semana.

Recreación de un escrito realizado por una estudiante cuyo nombre ficticio es Victoria, L4 (En EA, escuela que la recibe tras la expulsión) (2009)

Esta manera de concebir la constitución del sujeto entre significantes se relaciona con la idea de que **el lenguaje articulado en un determinado discurso** es la instancia en la cual se ligan de una manera determinada significante y pulsión. A continuación desplegaremos esta idea, de acuerdo con la teoría que construye Lacan ([1969-1970] 2004) sobre el **discurso**.

3.4. A propósito de la noción de discurso y su relación con una concepción de sujeto

Lacan homologa **lazo social y discurso** por considerar al humano un ser de lenguaje, tal como se puede apreciar en el modo en que concibe la emergencia de un sujeto entre significantes. La necesaria relación entre, por un lado, pulsión y cultura, y, por otro, pulsión y significante, en la que se fundan los lazos sociales se pone en forma bajo determinados discursos. Los discursos son las configuraciones que adoptan las relaciones humanas estructuradas a partir del lenguaje, en cuyo marco se produce una regulación del **goce**. El goce es el modo en que Lacan alude a lo que Freud llama satisfacción pulsional, para connotar lo paradójico de dicha satisfacción⁶⁸. El empuje a la satisfacción que nunca puede ser colmada plenamente produce displacer. En el lazo con un **otro** (madre, padre, maestro, amigo, etc.) que encarna al **Otro** que es el representante de la cultura y del lenguaje (social, comunitario, institucional, familiar) se puede producir una regulación de la pulsión, a partir de una recuperación de satisfacción pero también de una pérdida necesaria de goce.

⁶⁸ **SATISFACCIÓN PULSIONAL:** satisfacción que se produce bajo el predominio de la repetición y de la pulsión de muerte.

La función del discurso como regulador simbólico del lazo social permite entender algunas de las condiciones bajo las cuales la **agresividad** emerge y puede ser regulada.⁶⁹ Desde la perspectiva del psicoanálisis y de acuerdo con los desarrollos de Lacan ([1948] 2008) la agresividad es el resultado de un anudamiento entre lo **imaginario** –que surge de la constitución de la imagen del cuerpo– y lo **real** –que alude a lo que irrumpe para el sujeto sin mediación del registro **simbólico**–; **este anudamiento** es la función del lenguaje en el ser humano⁷⁰. Cuando el otro (hermana, profesor, compañero, entre otras personas que encarnan para un sujeto al Otro) que se dirige al sujeto le devuelve una imagen fragmentada, despreciada, hay condiciones para que emerja la agresividad, cuyo motor es la pulsión mortífera que anida en todo sujeto y que queda desligada de un orden simbólico.⁷¹ Del mismo modo surge cuando el sujeto no es reconocido como tal, cuando no se lo convoca a establecer un lazo. Cabe destacar la función pacificante del **ideal del yo**⁷², en tanto imagen o significante, con el cual el sujeto se identifica. Esta teoría es una herramienta para la lectura de las desregulaciones en los procesos que buscan la **inclusión educativa**, que se traducen en **efectos paradójales** cuando la cultura no se constituye en el factor de enlace. Esta idea remite a la operación a la que alude Di Ciaccia (1997), y sobre la que trabaja la educación, es decir, la oferta de herramientas culturales como defensa con respecto a las propias pulsiones. Se advierte en Victoria el **pasaje de un discurso al otro**, de un régimen de representaciones significantes a otro, cuando cambia de una escuela a la otra. Pasa de la agresividad y el exabrupto –de no poder dejar de increpar a la profesora que la ignoraba por lo cual no encontraba un lazo al cual anudarse– a la palabra que puede leer ese gesto y el propio. Se podrá observar esta operación funcionando en otras situaciones desplegadas en el capítulo 9, que acontecen en la misma escuela que recibió a Victoria. La instalación de un proyecto basado en una

⁶⁹ Para una ampliación del concepto se puede consultar Lacan ([1948] 2008).

⁷⁰ **REAL/SIMBÓLICO/IMAGINARIO**: conjunto terminológico y conceptual que fue objeto de un seminario de Lacan en 1974-1975.

⁷¹ Articulada a la noción de agresividad, Lacan ([1949] 2008) desarrolla esta idea en su elaboración conceptual “El estadio del espejo como formador de la función del yo [*je*] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”.

⁷² **IDEAL DEL YO**: instancia psíquica que elige entre los valores morales y éticos requeridos por el superyó (instancia psíquica cuyo papel es juzgar al yo) aquellos que constituyen un ideal al que el sujeto aspira.

“Agenda Cultural” y la intervención de “Ayudantes de clase” que acompañan a los estudiantes con dificultades para permanecer en el aula o para abocarse a la tarea escolar produjo allí la disminución de los índices de agresiones en un 40% (aproximativo) coincidente con la baja del índice de repitencia, en el lapso de un año.

Esta teoría del lazo social como discurso en el que opera una pérdida y regulación de goce por vía de una articulación significativa permite cernir diferentes modos en que el goce y la agresividad encuentran su lugar particular en los lazos sociales según de qué discurso se trate.

El **discurso**, concebido como una estructura intermedia del orden de lo particular entre lo universal de la lengua y lo singular del habla de cada sujeto, tiene una función de ordenamiento en el campo del lenguaje (Ricardo Pereira, 2008). Se encuentran antecedentes de esta perspectiva en los lingüistas que conciben el universal de la lengua como una estructura de signos y al habla como el ejercicio de esa estructura. Michel Foucault (1978), a partir de una semántica histórica y de un principio genealógico, y Lacan ([1969-1970] 2004), a partir de su concepción de goce, introducen cada uno a su manera la noción intermedia de discurso. Para **Foucault** el discurso funciona como una maquinaria de **tratamiento del poder** y para **Lacan** como una maquinaria para el **tratamiento del goce**. Los dos autores están influenciados por el pensamiento de los lingüistas y no dejan de admitir que todo discurso es un determinado conjunto de habla decantado y sedimentado por la historia (diacronía), a la vez que la realización individual de todo lo social (sincronía) que habita la lengua. Las experiencias que estudiamos se ubican entre la diacronía de la historia en la que se producen y la sincronía de las circunstancias actuales.

Es posible distinguir los aportes de **Foucault** a este campo centrados en la **historia** y en la **genealogía**, de los aportes de **Lacan**, centrados en la **gramática**. Para este último autor el **discurso** se ubica en el **intervalo entre el sujeto y la gramática**, y es una tentativa de producir un **lazo social entre su singularidad y la gramática universal** (representada por el Otro de la cultura y del lenguaje). Siguiendo con nuestro ejemplo, podemos leer en las variaciones producidas en Victoria sus modos de enlazarse a la gramática del Otro de maneras diversas, en función de qué ideales se presenta este

último. En los **discursos** entendidos desde esta perspectiva es donde se localiza la **mayor alteridad** y también la **mayor de las alienaciones**. Ello obedece a que es a través del discurso que el sujeto puede acceder al Otro no solo en su exterioridad, sino en lo que **adopta como propio** y en lo cual queda alienado al asumir los significantes con los que es nombrado y se identifica. Al mismo tiempo un cambio de discurso puede producir una **separación**, en tanto acceda a producir su **diferencia en el marco de un discurso diferente**. Este es un factor clave para pensar el punto de fuga más radical, donde lo más íntimo de la alteridad interna de la que el propio sujeto no está advertido ingresa en una relación de alienación con lo que llega del Otro social. Es allí donde la **segregación** encuentra su eficacia. En los términos recogidos en las entrevistas realizadas en la escuela que recibe a Victoria (EA), esta conjunción entre alteridad y alienación se ve reflejada en los efectos que produce la escuela expulsora: el mensaje del Otro social-institucional que enuncia “*no es para esta escuela*”, retorna en Victoria como el enunciado “*no sirvo para esto*”. Fue tarea de la nueva escuela favorecer la producción de una separación.

La lengua y el habla, que se ponen bajo unas formas determinadas en los discursos, nos permiten leer modos de producir vínculos que favorecen la inserción de un sujeto en un lazo educativo o la segregación del mismo. La categoría **discurso** constituye la **novedad lacaniana** con respecto al planteo de Freud, en cuanto a la relación del sujeto y el otro como representante del Otro de la cultura. Se trata de una manera de dar cuenta de un determinado **tipo de relación que va más allá de los significados**. Así retoma esta idea Alicia Álvarez:

(...) discurso es una categoría que pretende dar cuenta de ciertos modos fundamentales, de la relación entre los seres hablantes, no por la vía del significado, no por la vía del sentido, sino por la relación interna entre los términos. (Álvarez, 2006: 24)

Lacan señala con respecto a este carácter del discurso más allá del sentido:

(...) [el discurso es] una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional. Prefiero, dije, incluso lo escribí un día, *un discurso sin palabras*. Porque en realidad, puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Estas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instaura cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente

inscribirse algo mucho más amplio, algo que va mucho más lejos que las enunciaci3nes efectivas. Estas no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales (...) Lo que se produce por la relaci3n fundamental, de un significante con otro significante [es] la emergencia de lo que llamamos sujeto- por el significante que, en cada caso, funciona como representando a este sujeto ante otro significante (Lacan, 1969-1970: 11)

En ese r3gimen de representaciones en el que un sujeto se constituye entre un significante y otro, siempre hay un resto que no puede ser representado, es lo que escapa a toda captura en una determinada significaci3n. Ese resto adopta la figura de un objeto perdido, que es el que motoriza el movimiento de un sujeto hacia su b3squeda. El resto representa la imposibilidad de la satisfacci3n plena. Esa **imposibilidad** se traduce en la **estructura abierta de todo discurso** que es la ranura por la que se filtra el resto que no alcanza a satisfacerse. Lacan va a formalizar cuatro modalidades b3sicas de discurso: del amo, del universitario, hist3rico y del analista. Dado que cada tipo de discurso encuentra su l3mite, su punto de imposibilidad para regularlo todo, en cada fracaso, ante cada detenci3n o irrupci3n de esa imposibilidad, se hace necesario un giro hacia otro discurso, para relanzar el v3nculo. Ese giro lo vimos operar en el caso de Victoria y lo veremos operar cuando sean analizadas cada una de las experiencias en la Parte III de esta tesis. Desarrollaremos su l3gica de funcionamiento en el pr3ximo cap3tulo donde desplegamos la teor3a de los cuatro discursos seg3n Lacan (1969-1970).

Consideramos con Ricardo Pereira (2008) a esta teor3a como uno de los instrumentos m3s activos para el psicoan3lisis, dado que se interesa por lo que el sujeto produce en su enlace con un orden social determinado.

Hemos presentado en este cap3tulo nuestro primer supuesto te3rico basado en una concepci3n de sujeto que se constituye en el marco de un discurso, que en el campo educativo se concreta en el v3nculo educativo. En el pr3ximo cap3tulo desplegamos la teor3a de los cuatro discursos que permite leer la din3mica de la relaci3n entre v3nculo educativo, sujeto y discurso.

Capítulo 4

Teoría de los cuatro discursos: su pertinencia para la tesis y su lógica de producción

En este capítulo desplegamos la teoría de los cuatro discursos elaborada por Lacan (1969-1970). Su relevancia para esta tesis radica en que una lectura del movimiento que se produce entre discursos, como el que se produjo entre la escuela que expulsó a Victoria y la que la recibió, permite situar modos de regulación de los goces en juego en las escenas educativas. Argumentaremos por qué entendemos que esta teoría **permite pensar los procesos de apertura necesarios en la base del triángulo “herbartiano”**, de acuerdo a la conceptualización del vínculo educativo que presentamos en el primer apartado.

Este capítulo consta de siete apartados:

- En el primer apartado “Una teoría que lee el lazo social desde la perspectiva del psicoanálisis”, se fundamenta la pertinencia de la teoría para el análisis de prácticas sociales, en esta tesis el análisis de prácticas educativas.
- En el segundo apartado, “Sobre la lógica de producción de los diferentes discursos”, se presentan cuatro algoritmos a través de los cuales se grafican los cuatro discursos. Se describen los elementos que los conforman y su modo de funcionamiento.
- En el tercer apartado, “Los cuatro discursos y sus particularidades”, se presentan los cuatro discursos con sus nombres y algoritmos correspondientes que permiten identificar en qué lugar queda ubicado el agente de la educación, el sujeto de la educación y el saber.
- En el cuarto apartado, “Discurso del Amo (DM)⁷³”, se despliega el modo de funcionamiento del lazo social cuya práctica paradigmática

⁷³ La **M** para representar el **Discurso Amo (DM)** se deriva del francés. En esta lengua, en la que se formula la teoría de los discursos, *mestre* es el modo de nombrar al amo. Es el discurso maestro, pero no en el sentido del maestro de escuela, sino en el sentido de discurso que comanda, que ordena, que regula.

es la política. Se argumenta por qué el DM es un discurso indispensable tanto para el funcionamiento de lo social como del sujeto singular. En la actualidad no es el que predomina.

- En el quinto apartado, “Discurso del Universitario (DU)”, se despliega el modo de funcionamiento del lazo social cuya práctica paradigmática es la educativa. Se argumenta por qué el DU es un discurso que tiende al dominio por la vía del conocimiento hegemónico de carácter totalizante, que en la actualidad es el que predomina.
- En el sexto apartado, “Discurso Histérico (DH)”, se despliega el modo de funcionamiento del lazo social cuya práctica paradigmática es la de la producción científica. Se justifica por qué el DH tiende a promover el deseo de saber y en la actualidad puede ofrecer salidas para la burocratización del saber en el vínculo educativo.
- Finalmente, en el séptimo apartado, “Discurso del Analista (DA)”, se despliega el modo de funcionamiento del lazo social cuya práctica paradigmática es la del psicoanalista. Sin embargo, se justifica por qué no se hace referencia con este discurso al psicoanalista como practicante del psicoanálisis, sino a una estructura de funcionamiento de un lazo social. Se explica por qué el DA refiere a quien ocupa “transitoriamente” el lugar de agente encarnando la docta ignorancia, que es la que posibilita el giro entre discursos cuando se encuentran con un punto de imposibilidad. Se argumenta por qué en la actualidad el DA resulta necesario para relanzar el vínculo cuando queda fijado en alguno de los otros discursos, impidiendo el funcionamiento de una determinada práctica.

4.1. Una teoría que lee el lazo social desde la perspectiva del psicoanálisis

La teoría del lazo social que introduce Lacan es presentada bajo la denominación “el psicoanálisis al revés” (Lacan, [1969-70] 2004: 10). Se inscribe en su propósito de tomar el proyecto freudiano al revés, es decir, volver a tomarlo por el reverso. Esto se debe a que va a subrayar en sus

elaboraciones cuáles son las estructuras en las que se sustenta la constitución de un sujeto, estructuras que son discursivas y que definen determinados tipos de lazos.

Alicia Álvarez (2006) fundamenta a partir de sus propios recorridos profesionales, la pertinencia de los aportes que esta teoría de los cuatro discursos hace al campo de las prácticas institucionales y comunitarias:

La formalización del lazo social establecida por Lacan en su teoría de los discursos constituye una herramienta fundamental y da el marco necesario para sostener la práctica del analista en distintos escenarios y entre otros discursos. (2006: 14).⁷⁴

Situamos este antecedente para destacar con esta autora el alcance de esta herramienta conceptual, que al ocuparse de **una lectura del lazo social** encuentra su operatividad en el campo analítico tanto en **intensión** (en la práctica analítica) como en **extensión** (en el saber que se articula y acumula a partir de la práctica en intensión). Cabe a su vez señalar que es un instrumento apto para analizar **el síntoma** en el que **se anudan una vertiente individual y una social**.

En esta tesis lo adoptamos como una herramienta apta para analizar los **síntomas** que se presentan en las prácticas de inclusión, a partir de **las paradojas**, dado que permite leerlas en el marco de **lazos sociales particulares** que se producen entre los docentes y los estudiantes. En ellos confluyen también las dos vertientes: la que atañe a la posición de cada docente y a las respuestas particulares de cada estudiante, anudadas a los marcos sociales e institucionales en las que se producen.

Lacan ([1967] 1991) escribe que el **psicoanálisis en extensión** alude a todo el saber acumulado por el psicoanálisis que se constituye en un saber extensional, un **saber referencial** pasible de ser ordenado y ofrecido en la vertiente universitaria. Por el contrario, el **psicoanálisis en intensión** no se produce como un saber acumulado, sino como un **saber textual** cada vez en lo particular de cada caso.⁷⁵ El saber textual remite al saber del inconciente vinculado a una forma de goce particular, a una satisfacción pulsional que se

⁷⁴ Una ampliación y fundamentación de esta afirmación se encuentra en el prólogo de Rolando Karothy a la obra de Alicia Álvarez, así como en la introducción con la cual presenta la autora (2006).

⁷⁵ Basado en fragmentos del texto de Miquel Bassols (1999) en el que analiza esta diferenciación a partir de la exposición de Lacan en lo que se conoce como la "Proposición del 9 de octubre" (1967).

produce de nuevo cada vez como inédito a partir del análisis de cada sujeto (Lacan, [1972-1973] 2004).⁷⁶ Como señalamos en el capítulo 3, el discurso es donde se articula de una manera particular esa satisfacción, de allí la fertilidad de esta teoría que ofrece un saber referencial sobre cuatro modos de regulación en cuatro tipos de discursos.

El debate en torno a la diferenciación entre psicoanálisis en intensión y extensión se renueva y complejiza cuando se presenta como **aplicación** al campo de lo social, en nuestro caso al campo socio-educativo. Al respecto señala Cevasco:

“Aplicar” los descubrimientos del psicoanálisis en el campo de las ciencias de lo social es lo contrario de promover una reducción de lo social a lo individual; lo contrario de promover el imperialismo de una disciplina sobre otra. El psicoanálisis no es portador de "visión del mundo" alguna, el conocimiento sobre las leyes del inconsciente no le autoriza a ello. Freud, por otra parte, es extremadamente crítico de esta visión "totalizante"(...) El punto de vista del psicoanálisis en el campo de las ciencias sociales se legitima a partir de una hipótesis: existe una dimensión social del síntoma [que] permite establecer un puente entre el saber del síntoma y el saber de la cultura (...) desde esta perspectiva permite abordar el "anverso de lo real social"(...) Se trata de explorar (...) por medio del síntoma, el punto ciego de lo social (...).(Cevasco, 1996: 1-2)

En nuestro caso, exploramos los **puntos ciegos** de las tres paradojas que hemos presentado en el capítulo 1, a saber: la **conmoción** producida por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes, la **inversión de las causalidades** para leer las dificultades en el ejercicio de la función docente y las **interpelaciones fallidas** entre profesores y estudiantes cooptadas por una dialéctica de impotencia-omnipotencia. Estos puntos ciegos pueden ser explorados a partir del anudamiento de **síntomas** que son de un orden **individual, institucional-educativo y social**. Uno de ellos es el “eclipse de la cultura”, es decir, el desdibujamiento de ese factor central ubicado en el vértice superior del triángulo, como se fundamentó en base al análisis de Violeta Núñez expuesto en el capítulo tres. Es en el entramado de síntomas que se producen en lazos sociales particulares donde la teoría de los cuatro discursos se torna fértil para la producción de un saber extensional sobre este campo de problemas. Este se renueva a partir de la producción de un saber textual, no en el sentido en que se produce en un análisis, sino en el

⁷⁶ Lacan despliega estas ideas en *Seminario Aun* (Lacan, 1972-1973).

que emerge en la conversación, recogido en cada una de las experiencias que analizaremos en los cuatro capítulos de la Parte III de esta tesis.

Esta teoría parte de considerar al **psicoanálisis como práctica de discurso** (Lacan, [1960-1961] 2003), de allí que desde la perspectiva de Álvarez (2006) permite superar el dilema entre teoría y práctica, que lleva a callejones sin salida. Esto se debe a que al ser una teoría que lee el lazo social es apta para ser aplicada como marco de lectura de prácticas que se producen fuera del ámbito de la relación entre un paciente y un psicoanalista (“psicoanálisis puro”). No se trata de un aplicacionismo forzado, sino del empleo de su saber acumulado para la lectura de los puntos ciegos del lazo social.

Álvarez plantea que la potencialidad del psicoanálisis se multiplica al alcanzar un importante nivel de formalización, como es el caso de la teoría de los cuatro discursos que estamos presentando. Esto supone no reducir la disciplina a un método terapéutico, pero tampoco convertirla por ello en una concepción del universo, en tanto es una teoría entre otras.

Una de las razones por las cuales nos valemos de esta teoría para leer algunos de los puntos ciegos que dificultan la producción de ese lazo particular que es el vínculo educativo es que **introduce la necesaria incompletud del saber inconciente** (el saber no sabido), que no se dobliga a su captación por ningún campo de saber disciplinar (Álvarez, 2006), esto significa que es necesario abordarlo de manera transdisciplinaria. Reaparece aquí la distinción entre conocimiento y saber no sabido, cuya importancia radica en el papel estratégico que juegan en el vínculo educativo el conocimiento que opera explícitamente en el vértice superior como punto de encuentro del agente y sujeto de la educación, y el saber no sabido que opera silenciosamente para el cierre o la apertura de su base.

Esa teoría nos acerca una lógica para leer los diferentes lugares a los que accede el agente según el discurso en el que se inserta, y por esa vía al lugar en que queda situado aquel a quien se dirige, en nuestro caso el joven, aspirante a sujeto de la educación.

Así como se advierte una **antropología y una psicología del lazo social** en los textos de Freud “Tótem y tabú” (1913 a) “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921), “El porvenir de una ilusión” (1927), “El

malestar en la cultura” (1930) y “Moisés y la religión monoteísta” (1939), se podría decir que **Lacan** con su teoría de los discursos **interpela los desarrollos freudianos de psicología de las masas**. Ofrece una alternativa para lo colectivo que no es coincidente con la lógica de la masa que tiende a la búsqueda de la comunión. Esto obedece a que este autor introduce la **dimensión de la falta** (Álvarez, 2006) **en la constitución de lo colectivo**, a la que hemos aludido cuando hicimos referencia a la búsqueda de ese goce perdido que empuja a la satisfacción y que encuentra un modo de regulación en el discurso. Es entonces esa falta la que puede constituirse en motor de lo colectivo. Esta teoría produce a su vez una ganancia en cuanto a la formalización.

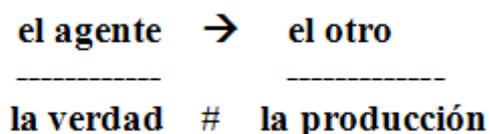
Autores como Ernesto Laclau, Slavoj Žižek y Yannis Stavrakakis (2008) toman en consideración esta teoría para sus elaboraciones sobre el lazo social contemporáneo y sus consecuencias políticas⁷⁷.

Lacan va a fundamentar por primera vez el **psicoanálisis como práctica de discurso**, y por lo tanto del lazo social, en el seminario sobre la transferencia ([1960-1961] 2003). Más aún, plantea que el psicoanálisis es un **arte de producir la necesidad de discurso** ([1971-1972 b]). Es en el seminario “El reverso del psicoanálisis” ([1969-1970] 2004) donde formaliza la teoría que estamos presentando, con un artificio teórico que llamó **“pequeños cuadrípodos giratorios”** (p.15).

La estructura básica de cada cuadrípodo a partir del cual escribe Lacan un discurso es como sigue:

⁷⁷ Un estado del debate entre Laclau y Žižek se encuentra en el trabajo de Hernán Fair (2008) *Psicoanálisis y política en la obra de Ernesto Laclau*. Por su parte, Yannis Stavrakakis (2008) pone en relieve la comprensión innovadora de Lacan del campo sociopolítico y sitúa su pensamiento dentro de un terreno teórico que incluye el deconstruccionismo, la teoría del discurso, la sociología del riesgo y los recientes desarrollos de la teoría política y la historia. La autora refuta la percepción de que las ideas de Lacan son apolíticas o incluso reaccionarias y sostiene que una perspectiva lacaniana puede liberar al pensamiento político de la camisa de fuerza de la política utópica por un lado, y del relativismo ético por otro, con el objetivo de desplegar el potencial radical de la democracia moderna.

Formalización N° 2 Estructura básica de un cuadrípodo⁷⁸



Esta estructura básica da lugar a la producción de cuatro algoritmos⁷⁹ que permiten comprender los modos particulares en que la cultura trabaja lo pulsional, al mismo tiempo que es producida a partir de dicho trabajo. En el próximo apartado explicamos el funcionamiento de los algoritmos a partir de los cuales se formaliza cada uno de los discursos.

4.2. Sobre la lógica de producción de los diferentes discursos

Cuando Lacan formaliza su teoría de los cuatro discursos ([1969-1970] 2004) retoma una idea que ya había esbozado acerca de que la misma refiere a “*un discurso sin palabras*” (p.10). Subraya de este modo que aquello que lo caracteriza es *una lógica de funcionamiento del lazo social*, a partir de ciertas relaciones fundamentales entre el **agente** y el **otro** a quien aquel se dirige, más allá de las palabras que se empleen.

La relación significativa que produce a Victoria como símbolo de los males de la educación en el discurso de la escuela que la expulsó no es efecto de las palabras pronunciadas, sino de una estructura de enlace, un modo de situarse el agente y de situar(se) la joven. Una determinada **estructura discursiva** se puso en acto en la escuela que la expulsó, cuando a su pedido de verificación de notas en hora de clase, la profesora respondió con el gesto de seguir leyendo en voz alta a sus compañeros sin dirigirle la palabra, gesto al que Victoria respondió, tras una insistencia infructuosa,

⁷⁸ Esta formulación la realiza en el *Seminario 17* ([1972-1973] 2004), dos años después de su primera presentación.

⁷⁹ En la teoría que formula Lacan estos algoritmos son denominados “matemas”. René Gitart (2003), matemático, doctor en ciencias y profesor en la Universidad de Paris VII, se pregunta si los matemáticos deben leer a Lacan. Una de sus preocupaciones es la teoría del sujeto. A propósito de la apelación de Lacan a conceptos matemáticos dice: “*Nos interesa su insistencia en la apuesta de la escritura, que él relaciona, en efecto, con la misma apuesta en el campo de la matemática, la cuestión de los matemas (...). A pesar de la dificultad con el referente matemático nocional estándar (...) sostendré que esas fórmulas lacanianas (...) son objetos matemáticos con pleno derecho*”. (p. 44).

con el exabrupto que fue filmado por sus compañeros con los celulares, y difundido luego por los medios masivos de comunicación. La noticia estuvo por varios días en pantalla, lo cual contribuyó a la expulsión.

Con o sin palabras Victoria quedó fijada en una determinada estructura de lazo social-escolar, en la cual los agentes –docentes y directivos de la escuela– la conciben de una manera que ella lee retroactivamente como ejemplo de los males de la educación. Acceder a esta lectura por parte de la estudiante contribuyó a que pudiera regular el exceso en el que incurrió, en tanto pudo **recubrir simbólicamente lo acontecido**. Podemos decir que, al facilitarle herramientas para encarar una lectura de los hechos ocurridos, las docentes de la nueva escuela pusieron en función el arte de producir la necesidad de discurso (situarla en un lazo significativo a partir del reconocimiento). En cambio, el hecho de atribuirse el agente un saber certero sobre las razones de las acciones de la estudiante y sobre sus límites para modificarlos, como ocurrió en la primera escuela, se asienta sobre una estructura de discurso en la que el saber totalizante ocupa el lugar del agente (sabe que “*es*” violenta). La docta ignorancia no está operativa en este caso.

Los **cuatro algoritmos** con los que se representa y formaliza cada uno de los discursos, más allá de las palabras que se empleen, escriben **cuatro maneras de encuentro del agente con el otro** a quien se dirige.

Cada uno de los cuatro discursos conlleva ineludiblemente puntos de fracaso, de imposibilidad de regularlo todo. Lo **imposible** es una categoría lógica, que resulta central en esta teoría, ya que refiere a los límites que tiene una estructura que tiende a cerrarse sobre sí misma. Situar la existencia de un imposible impulsa a una **apertura** que es habilitante de lo **posible**, en el sentido de que siempre encuentran un límite, un obstáculo para su consecución plena, lo cual no supone que los discursos no puedan ejercerse, sino que señalan una imposibilidad estructural.

Esta cualidad no solo promueve momentos de detención en procurar su propósito por parte del agente cuando se fija en una determinada posición en el discurso, sino que habilita el pasaje de un discurso al otro, allí donde se encuentra cada uno con su propio límite. Los **cuatro discursos** son **necesarios** pero **insuficientes**, e **impotentes cuando se fijan**, porque se

sedimentan los límites en los que cada uno se detiene con respecto a su **propósito:**

- que las **cosas “marchen”** en el discurso del amo (**DM**)
- **dominar a partir del saber** en el discurso universitario (**DU**)
- **estimular el deseo de saber** en el discurso histérico (**DH**)
- impulsar la **búsqueda de un significante de referencia** singular en el discurso del analista (**DA**)

Los cuatro modos de nombrar los discursos surgen de la manera en que se sitúa el agente de acuerdo con su propósito, en relación con el otro. En nuestro caso, el agente es el profesor y el otro a quien se dirige es el estudiante. Lacan atribuye los **puntos de imposibilidad específicos de cada discurso** a determinadas prácticas sociales en las cuales cada tipo de discurso es predominante (aunque no son exclusivos de dichas prácticas).

A continuación se presenta cada discurso en relación con una determinada práctica social en la cual es predominante. Cada práctica tiene una la imposibilidad estructural, y por eso inevitable, de alcanzar de manera total y sin fisuras su propósito.

- 1- Discurso del Amo (DM) → **gobernar** (imposibilidad de gobernarlo todo)
- 2- Discurso del Universitario (DU) → **educar** (imposibilidad de educarlo todo)
- 3- Discurso del Analista (DA) → **psicoanalizar** (imposibilidad de analizarlo todo)
- 4- Discurso del Histérico (DH) → **hacer desear** (imposibilidad de desearlo todo)⁸⁰

⁸⁰ En “Del Discurso Psicoanalítico” (1972), Lacan incorpora más tarde el **Discurso Capitalista** como una variación del Discurso del Amo, aunque en rigor no se trataría de un discurso ya que el mismo dificulta la producción de lazos. En “Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión” (1970) y en “El saber del psicoanalista. Charlas con Jacques Lacan en Ste Anne” (1971-1972 b), sugiere que el **Discurso de la Ciencia** puede pensarse como una variación del Discurso del sujeto Histérico. Si bien no nos ocuparemos de los mismos en esta tesis, cabe señalar que ambos inciden, aunque de maneras diferentes pero articuladas, en las dificultades para la producción de lazos: el primero cuando promociona los objetos de consumo y empuja a un goce sin límites; el segundo cuando los avances científicos y tecnológicos construyen la ilusión de que todo es posible y todo es cognoscible. Tal es el caso de las categorías pseudo-científicas que califican los comportamientos que no se ajustan a las reglas establecidas con categorías generalizantes, ya sea de orden psicopatológico o sociológico, que interfieren el acceso a las causas singulares de sus dificultades en cada sujeto, estudiante o docente, o en cada institución.

Los tres primeros discursos responden a las profesiones calificadas por Freud⁸¹ como imposibles, a las cuales Lacan⁸² agrega la profesión que figura en cuarto lugar, la práctica de hacer desear.

En las cuatro experiencias que analizaremos en la tercera parte de esta tesis, se podrá leer que la productividad que nos llevó a considerarlas *lecciones* se asienta en el giro entre discursos al que apelan los profesores cuando se encuentran con puntos de imposibilidad en el vínculo con los estudiantes.

En los próximos apartados se explica el funcionamiento del algoritmo con el que se presenta cada discurso mediante la siguiente secuencia:

4.2.1 Cuatro lugares

4.2.2 Cuatro elementos

4.2.3 Un orden determinado entre los elementos

4.2.4 Cuatro desplazamientos de los elementos entre los cuatro lugares

4.2.1 Cuatro lugares

El algoritmo donde se disponen los cuatro lugares permite visualizar cómo se estructura un discurso. Recordamos al lector la estructura básica de cada algoritmo:

$$\begin{array}{ccc} \text{el agente} & \rightarrow & \text{el otro} \\ \hline \text{la verdad} & \# & \text{la producción} \end{array}$$

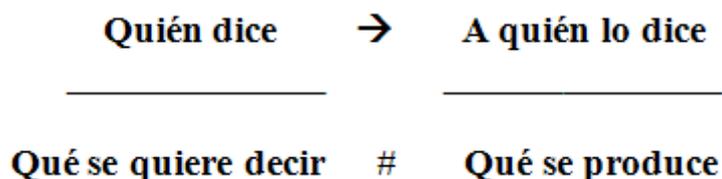
Según qué elemento se ubique en cada uno de los lugares se obtendrá como resultado un tipo de discurso diferente. Los cuatro lugares corresponden al agente, al otro, a la verdad y a la producción. La función de cada lugar variará según el elemento que se ubique en cada uno. Por ejemplo, el agente cumplirá una determinada función si su lugar es ocupado por el saber o por el sujeto.

⁸¹ Freud (1926) plantea la cuestión de los imposibles cuando se pregunta por los límites que tiene la propia práctica para ser ejercida.

⁸² Lacan (1970) retoma y formaliza la teoría de los cuatro discursos y argumenta el punto de imposibilidad estructural de todo discurso.

Si se homologa este esquema al de la comunicación, en tanto se trata de una escritura del lazo social, obtendremos la siguiente formulación (Cevasco, 2010):

Formalización N° 3
Esquema de la comunicación



Se puede apreciar en ambos esquemas que entre la verdad y la producción, entre qué se quiere decir y qué se produce, hay un signo (#) que indica la existencia de una separación necesaria entre esos dos lugares de la estructura del lazo, del discurso. Que esa unión sea imposible es una condición para que funcione el lazo social. El esfuerzo de Lacan consiste en plantear que la estructura tiene un agujero, que siempre le falta un lado, y que representa que hay una barrera, que siempre algo falta y que **siempre hay impedimentos** (Álvarez, 2006). Se puede establecer una relación entre esta cualidad que contempla un **vacío en la estructura del discurso**, es decir del lazo, y la que fue señalada respecto del triángulo que escribe el vínculo educativo, una de cuyas condiciones es mantener la **apertura en la base del triángulo**. Admitir la incongruencia, la diferencia, el vacío, el punto de **imposibilidad** en todo discurso, en todo lazo social, como un dato de estructura contribuye a que algo devenga posible, en tanto sean admitidos los matices que introducen las contingencias.

En cambio, el **rechazo de la imposibilidad** ante lo que se presenta como no congruente, ni coincidente en el vínculo, permite leerlo como parte de la **lógica de producción de las segregaciones**. La respuesta de lo segregado, no reconocido y fijado como tal, retorna de manera virulenta con su diferencia, tal como se advierte en el caso de Victoria cuando irrumpe con su desborde en la primera escuela. Siguiendo esta argumentación, el modo en que se estructura el triángulo que representa el vínculo educativo puede leerse en alguna medida como efecto de determinadas estructuras

discursivas y de posibles giros entre las mismas. Se avanzará en esta dirección al transitar la lectura de las diferentes experiencias en la Parte III.

Nos detendremos ahora en una descripción más detallada de los cuatro lugares que componen el algoritmo que representa un discurso. En primer término, el **agente** es el lugar donde se localiza el propósito dominante de quien enuncia y de su apariencia, es decir, del **semblante**⁸³ desde el cual lo hace. Se puede situar la cuestión de la apariencia y del semblante como un modo de nombrar la **discrepancia** que hay entre la **función** y **alguien que ocupa el lugar**. La apariencia muestra una cierta inconsistencia, que no es sinónimo de debilidad, de quien está encarnando la función, y por eso mismo es el agente de la función, y no así la función misma. Nadie puede ser idéntico al lugar que ocupa en la estructura, es decir, a la dominante de la misma (Álvarez, 2006), y en eso radica su límite, su punto de su imposibilidad.

Susana Brignoni (2010), al igual que Moyano (2010), introduce otra discrepancia asociada al lugar del agente y referida a la diferencia entre el encargo social que se le formula y el modo en que es asumido. Advertir esta diferencia tiene consecuencias para la asunción de la propia responsabilidad, sin desconocer otros factores que inciden en las limitantes para el ejercicio de la función, como son las condiciones materiales, salariales, políticas, sociales e institucionales. Según el discurso del que se trate, el lugar del Agente podrá estar ocupado por cualquiera de los cuatro elementos que Lacan representa con letras, que intervienen en la producción de un discurso lo cual tendrá sus consecuencias en el tipo de lazo que se establezca y en el modo de afrontar las realidades que se presentan.

En segundo término, **el otro** es el lugar de aquel a quien se dirige el agente, lugar del trabajo y/o del goce, según el discurso del que se trate. Varía de acuerdo a qué elemento ocupe el lugar del agente, que es el que define la dominancia de la relación y estructura el modo en que se dirige al

⁸³ **SEMBLANTE:** Como señala Rabinovich (2004), el uso que le da Lacan al término *semblante* coincide con la acepción que se encuentra en el *Diccionario de Autoridades* (1737): *Seblante: la representación exterior en el rostro de algún interior afecto del ánimo (...)* Es natural que venga del verbo antiguo *semblar* que significa ‘parecer’. Metafóricamente vale la apariencia y representación del estado de las cosas sobre el cual formamos el concepto de ellas. Usado como adjetivo vale lo mismo que semejante. *Semblar: semejar o ser semejante*”.

otro. Este es el interlocutor que se constituye a partir del lugar desde el cual se le dirige el agente. Victoria es el “otro” al que se dirigen los profesores como agentes en dos estructuras discursivas diferentes. La construyen como interlocutora de maneras diversas: en la escuela que la expulsa Victoria queda ubicada en el lugar de un goce desregulado, en cambio para los agentes de la escuela que la recibe, ocupa el lugar del trabajo.

En tercer término, la **verdad** es el lugar en el que se sostiene y legitima el agente aun sin estar advertido de ello, razón por la cual se encuentra ubicada por debajo de la barra en el algoritmo, lo que connota su carácter inconciente. Es el lugar de aquello que se quiere decir. Todo discurso es siempre movido por una verdad que opera como un engranaje propulsor. Este engranaje se revela por los efectos que produce y no a través de las palabras que enuncian sus intenciones. Un discurso siempre busca establecer un lazo social, pero a costa de una verdad que jamás se articula ni se revela totalmente: es una verdad “barrada”, debajo de la barra del agente que pretende enunciarla. ¿En qué verdades los directivos y profesores de la escuela expulsora se sostienen como agentes ante Victoria? ¿En qué verdades se sostienen los profesores de la escuela receptora como agentes, con sus ofertas educativas? Son preguntas que apuntan a advertir que además de las intenciones formuladas hay verdades que intervienen de manera silenciosa, pero que no son por ello menos eficaces.

Por último, la **producción** es el lugar ocupado por aquello que es un efecto producido por el otro en un tipo de lazo particular. Es lo que se segrega de cada discurso. Victoria produce una actuación injuriosa hacia su profesora de matemática, indicio de su condición de sujeto que no se deja tomar pasivamente por las representaciones circulantes y estandarizadas que la segregan como sujeto (“violenta”, “manzana podrida”, “peligrosa”, etc.). En cambio, Victoria encarnando a un otro abierto a nuevas significaciones que puedan surgir, se produce ante nuevos significantes: “ser una buena persona”, “ser pensante”. Se trata de dos producciones diferentes en el marco de dos discursos diversos.

4.2.2 Cuatro elementos

Los cuatro elementos que participan en la producción de los discursos son los que al cambiar de lugar definen modos diversos de relación. Lacan (1969-1970) los designa con **letras** (S1, S2, \$ y a) para connotar que no se trata de un significado preestablecido ni de una figura determinada, sino de una escritura que denomina **matema**.⁸⁴ La letra cambiará su valor según el lugar y las relaciones en que se localice en cada uno de los discursos. Por lo tanto, en cada una de las cuatro escrituras de cada discurso varía el lugar en el que se ubica cada letra, cambiando así su función.

El matema que ocupa el lugar del agente es el que ordena el discurso, lo define y nombra su dominancia, de allí la importancia de establecer claramente cuáles son las letras que lo ocupan y las relaciones que se establecen con los otros elementos que ocupan los lugares restantes. Insistimos en que la función que tiene cada elemento, cada letra, cada matema, varía de acuerdo con la estructura en la que se ubica, no tiene un sentido *per se*. Es por ello que cuando un agente habla no solo ofrece el contenido del mensaje, sino que construye a su interlocutor (Tizio, 2003 a) en función de qué elemento esté representando. Como ya se adelantó, el interlocutor es así producido en una relación que supone una estructura y una localización determinada de los elementos en la misma. Los cuatro elementos –representados por letras– que podrán localizarse en cualquiera de los cuatro lugares son los siguientes:

- **S1: El *significante amo*** es el primordial, originario y ordenador. Por su intermedio se instituye la regla, el orden. Marca la exterioridad respecto del campo del Otro (social, institucional, familiar), ya que es el que representa al sujeto ante el conjunto de los significantes (S2).

⁸⁴ **MATEMA:** Palabra creada por Jacques Lacan, que designa una escritura algebraica para formular conceptos psicoanalíticos y transmitirlos en términos de estructura. Lacan apela a esta modalidad lógica en la última etapa su producción, entre 1970 y 1980. El concepto es elaborado a partir del *mitema* de Claude Lévi-Strauss y de *mathema* ('conocimiento' en griego) y no pertenece al campo de la matemática. Lacan demostró que el matema de los cuatro discursos es la escritura de lo que no se dice pero puede transmitirse. Incluye todas las fórmulas algebraicas que puntúan la historia de la doctrina lacaniana: *significante*, *grafos del deseo*, *sujeto*, *fantasma*, *Otro*, *objeto pequeño "a"*, *fórmulas de la sexuación*, entre otros.

- **S2:** Es la batería de los significantes que se articulan en un **saber inconciente** que se constituye en el campo del Otro. El S2 no son significantes sueltos sino que están estructurados como una red, y es por ello que se lo puede considerar como un saber (Álvarez, 2006). El S1, al marcar la exterioridad del significante, viene a representar al sujeto ante cada uno de los S2.
- **\$:** El **sujeto (dividido)**, en tanto es concebido como sujetado a las leyes del lenguaje y del inconciente, no alude a un individuo indiviso y autónomo. El sujeto (\$) es productor de síntomas que indican su opacidad y su diferencia, su modo singular, no sabido incluso por sí mismo, de ubicarse en relación con esas leyes. Sus síntomas son los que revelan los modos en que se pone de manifiesto el malestar en la cultura en tanto incongruencia (ineludible), el conflicto entre lo pulsional y la cultura. El sujeto es el efecto de la relación entre S1 y S2. Esta relación constituye la primera operación de alienación, fundante de la subjetividad producto de las relaciones primordiales con quienes cumplen las funciones materna y paterna. Cabe retomar aquí la formulación que señala que un significante representa a un sujeto para otro significante. La segunda operación está ligada a la separación y se vincula con una pérdida, que hace que el sujeto se pueda situar en otro régimen de representaciones. Es una pérdida necesaria que permite la emergencia de la causa de deseo en relación con un objeto perdido que activa una búsqueda. Porque hay pérdida, algo deviene causa, siendo este devenir una de las funciones del objeto (a) al que nos referiremos a continuación. Las producciones a las que dieron lugar las cuatro experiencias son testimonio de que este orden de separación operó en alguna medida como causa de deseo en relación con el objeto de conocimiento.
- **a:** El **objeto (a)** representa el objeto perdido (objeto de goce). Según el discurso en el que se ubique puede pensarse como pérdida o como sobrante, siendo este el mecanismo de la repetición. Según Álvarez, (2006), Gilles Deleuze en *Thetrum Philosophicum seguido de*

Repetición y Diferencia sostiene que la operatoria de la repetición nunca es la de la equivalencia, sino que se podría pensar como un robo o una donación, en el sentido de que algo se sustrae o algo aparece de más. El objeto (a) cumple una función central de anudamiento de la subjetividad. En relación con nuestro objeto de estudio, es una pieza clave para el anudamiento de la posición de los profesores en el vínculo educativo. En nuestro campo de aplicación, el valor de causa que adquiere el objeto se produce en la dinámica que se establece entre la falta que se constituye en la base del triángulo (falta de saber sobre los límites del sujeto para conquistar un interés, por ejemplo) y el objeto de conocimiento con el que han de confrontarse en el vértice superior el agente y el sujeto de la educación (en la medida en que sea un objeto con algún valor para ambos). Una de las condiciones para que el objeto de conocimiento adquiriera el valor de “objeto a” es que se ponga en relación con una falta.

4.2.3 Un orden determinado entre los elementos

El orden que siguen los cuatro elementos en cualquiera de los discursos es:

$$S1 \rightarrow S2 \rightarrow a \rightarrow \$$$

Aunque el ordenamiento se mantiene, pueden ubicarse en diferentes lugares de la estructura según de qué discurso se trate. Esto permite establecer cuál es la acción que predomina en el **agente** y la posición en la que tiende a quedar ubicado el **otro** a quien se dirige.

4.2.4 Cuatro desplazamientos de los elementos entre los cuatro lugares

Cada elemento está ubicado en un lugar diferente en cada uno de los cuatro discursos. Cada discurso se produce a partir de **un cuarto de vuelta** en el sentido contrario de las agujas del reloj (de allí que Lacan los denomine cuadrípodos giratorios).

4.3 Los cuatro discursos y sus particularidades

En este apartado se presentan los cuatro algoritmos que escriben cada uno de los discursos con sus nombres respectivos. Si se leen de derecha a izquierda el segundo respecto del primero, y el cuarto respecto del tercero, se podrá apreciar que hay un giro de un cuarto de vuelta contrario al sentido de las agujas del reloj.

Formalización N° 4

Los cuatro algoritmos que escriben cuatro discursos

(a partir de un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj)

| DM (Amo) | DU (Universitario) | DH (Analista) | DA (Histórico) |
|---|---|---|---|
| $\boxed{S1} \rightarrow S2$ ----- $\$ \quad \# \quad a$ | $\boxed{S2} \rightarrow a$ ----- $S1 \quad \# \quad \$$ | $\boxed{a} \rightarrow \$$ ----- $S2 \quad \# \quad S1$ | $\boxed{\$} \rightarrow S1$ ----- $a \quad \# \quad S2$ |

Cada discurso tiene su **dominante**, localizada en el lugar del **agente** y destacada con un recuadro en las formalizaciones:

- **S2**: el **saber** en el **DU** (Discurso Universitario)
- **S1**: el **significante amo** en el **DM** (Discurso Amo)
- **\$**: el **sujeto dividido** en el **DH** (Discurso Histórico)
- **a**: el **objeto a** en el **DA** (Discurso del Analista)

Cada uno da cuenta de un ordenamiento del lazo social que es propio del lugar dominante desde donde se plantea ese lazo. Reproducimos nuevamente qué función tiene cada lugar, para que sirva de referencia a la hora de visualizar qué elemento lo ocupa en cada discurso.

| | | |
|--|---------------|--|
| $\underline{\hspace{2cm}}$ el agente | \rightarrow | $\underline{\hspace{2cm}}$ el otro |
| la verdad | $\#$ | la producción |

En la columna izquierda del cuadro que se presenta a continuación figuran los cuatro discursos de acuerdo a cómo los denomina Lacan con su algoritmo correspondiente. En la columna derecha figuran las operaciones

predominantes del agente, en función de nuestro interés específico acerca de la manera en que se configura el vínculo educativo de acuerdo a cuál sea la dominante. El orden en que se presentan responde al modo en que los iremos desplegando en los sucesivos apartados.

Cuadro N° 7: Cuatro discursos y operaciones predominantes del agente

| Discursos | Operaciones predominantes del agente |
|---|---|
| <p>Amo (DM)</p> <p>S1 → S2</p> <p>-----</p> <p>\$ # a</p> | <p>La operación dominante del agente es la de producir un ordenamiento para que las “cosas marchen”, a partir de un S1, significante amo, significante de referencia. El agente busca dominar desde ese significante el <i>saber hacer</i> (S2) del otro a quien se dirige. El saber está del lado del otro. El lugar de la verdad, en la que se sostiene el agente, está ocupado por el sujeto dividido (\$) debajo de la barra, que se deja representar por ese significante amo. De allí que sea un discurso que instituye la subjetividad, la cual requiere de este régimen de representaciones para que emerja el sujeto. En el lugar de la producción se ubica un resto que no alcanza a ingresar en ese dominio, representado por el objeto “a” en su condición de condensador de un plus de goce. Ese plus se asienta en la expropiación del saber del otro por parte del agente y en la inadecuación inevitable entre la orden que produce y lo que recibe a cambio. Su fijación genera como respuesta predominante la rebeldía. La identificación de muchos sujetos con el mismo significante amo constituye la masa, de allí que sea un discurso también necesario para la organización de lo colectivo. No es el discurso hegemónico en la actualidad, lo cual compromete la constitución subjetiva y la constitución de lo colectivo.</p> |
| <p>Universitario (DU)</p> <p>S2 → a</p> <p>-----</p> <p>S1 # \$</p> | <p>La operación dominante del agente es la de dominar a partir del saber, del S2. En un cuarto de giro, el saber del otro apropiado por el amo en el DM pasa al lugar del agente como episteme en tanto saber de amo, como saber universal. El significante amo, ubicado ahora debajo de la barra, deja al saber de-subjetivado, ya que no es posible identificar el lugar de enunciación y se constituye en la tiranía del saber. El agente ubica al otro a quien se dirige como objeto a, receptor de ese saber. Su potencialidad radica en la posibilidad de situar un objeto para la sublimación. Encuentra su límite en su carácter totalizante, que produce ajenidad y desinterés. Segrega al sujeto que queda ubicado debajo de la barra, al igual que el significante amo desde donde denuncia el agente. El efecto que produce su fijación es una relación burocratizada, en tanto agente y otro quedan invisibilizados. Es un discurso que predomina en la actualidad.</p> |
| <p>Histórico (DH)</p> <p>\$ → S1</p> <p>-----</p> <p>a # S2</p> | <p>La operación dominante del agente es estimular el trabajo de aquel a quien se dirige. Pone a trabajar al significante amo que comanda al otro. Se legitima en la pregunta que causa su propio deseo de saber y busca regular las relaciones a partir del mismo. Su potencialidad radica en la promoción del deseo del otro a partir de su propio deseo, promoviendo la producción de un nuevo saber. Encuentra su límite en la insatisfacción con la respuesta que recibe del otro, quien es llevado a producir cada vez para satisfacer su deseo. Su fijación genera impotencia y queja en tanto renueva el ciclo de insatisfacción. Es un discurso que produce saber e interfiere la burocratización del DU.</p> |
| <p>Analista (DA)</p> <p>a → \$</p> <p>-----</p> <p>S2 # S1</p> | <p>La operación dominante del agente es la de impulsar al sujeto a la producción de sus propios significantes singulares. Se hace agente de lo segregado de los otros discursos (el plus de goce del DM, el sujeto del DU, el saber del DH). Se legitima en su saber referencial acerca de la singularidad en la que se constituye el sujeto del deseo. Como reverso del DM, regula la relación a partir de constituirse como Agente en a, objeto causa de deseo de aquel a quien se dirige. Su potencialidad radica en intervenir en la fijación de los otros discursos, al situar un vacío encarnando como agente al objeto “a” causa de deseo, que no tiene nada predefinido. Esa falta busca relanzar el deseo del otro, en cuyo lugar se ubica al sujeto. Es un discurso fugaz y necesario para el giro entre discursos. Su fijación hace imposible el sostenimiento del lazo social, ya que deconstruye los ideales que obturan la emergencia del deseo de cada sujeto.</p> |

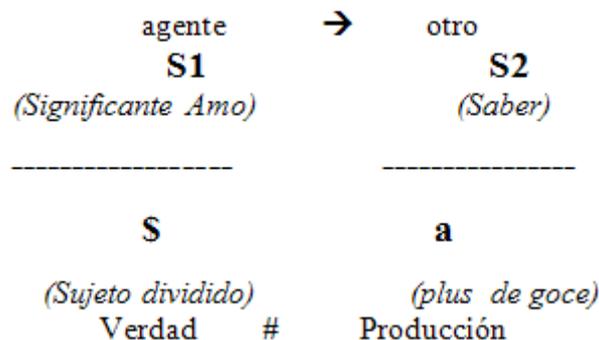
En los apartados que siguen iremos desplegando lo que hemos enunciado en el cuadro precedente. Ampliaremos cómo se constituyen las dominantes en cada discurso, que es desde donde el profesional interpreta los hechos con los que le toca lidiar, construye sus problemas y obra en consecuencia, no por lo que entiende racionalmente sino por la manera en que ocupa –inconcientemente– el lugar del Agente en la estructura discursiva. Cada discurso define una modalidad de regulación del goce que se pone en juego en todas las relaciones. Esto se funda en el malestar ineludible que es producto de la imposibilidad de regular completamente la pulsión en los carriles de la cultura. Este malestar es al mismo tiempo motor de búsqueda de su aplacamiento, y por esa vía, productor de la cultura.

4.4 Discurso del Amo (DM)

En el Discurso del Amo se sitúa como **dominante la ley**, representada por la letra S1, que designa al significante amo con el cual se identifica el agente. La dominante es la ley del lenguaje en cuya estructura emerge el sujeto, ley que no se confunde con la ley jurídica. Se trata de la ley articulada entre cuyos muros habitamos, en la que un significante representa a un sujeto ante otro significante, tal como lo hemos desplegado en el caso de Victoria. Ese régimen de representaciones singulares que constituyen a cada sujeto se inscribe en un modo de producción de subjetividades con los significantes que predominan en cada época, en cada contexto socio-cultural y en las instituciones (entre las que figuran la familia y la escuela) con sus mandatos, ideales y modos de funcionamiento particulares.

Presentamos a continuación la formalización con la que Lacan representa el Discurso del Amo (DM):

Formalización N° 5
Discurso del Amo (DM)



Una nueva viñeta reconstruida a partir del trabajo de campo en la L4 permite poner a trabajar el algoritmo. Este discurso al mismo tiempo que permite escribir la constitución de un sujeto, constituye lo colectivo. Es allí donde se funda como discurso necesario.

Matías está a punto de terminar su quinto año en la escuela secundaria. Su trayectoria transcurre dentro de los parámetros esperados en el marco de las normas que rigen la cultura escolar. Hay una legalidad subjetiva modelada con las normas de funcionamiento que operaron para Matías durante todos los años de su escolaridad. Solo restan los festejos y rendir un par de materias. En la despedida que organiza con sus compañeros sorprende a las autoridades de la escuela con un exabrupto: toma los matafuegos y los activa como si fueran fuegos de artificio. “Un chiste, no pensé que era tan terrible”, replica ante los reclamos que llegan de las autoridades. El peso de la norma cae sobre él. No puede asistir a la entrega de diplomas, instancia de cierre de un ciclo de cinco años, junto a su grupo de compañeros. El estudiante, sus compañeros, sus padres y una parte de los profesores y autoridades escolares no se avinieron dócilmente a la sanción. Sin embargo la sanción operó en tanto no asistió y a la ceremonia, aunque con un saldo de quiebres en las relaciones en el interior de la escuela.

Ex-rectora L4
Trabajo de campo: Conversación (2010)

¿Bajo qué predominio discursivo leer el exabrupto y la trayectoria escolar en la que se enmarca? ¿Cómo leer las desavenencias internas? El discurso del Amo se sostiene en una legalidad que trasciende a quien la encarna, en este caso la directora. De la entrevista realizada a la misma, se desprende que ella intenta sostener su función de dirigir la escuela desde este discurso, también en la circunstancia particular que describimos. Ella misma da muestras de un ejercicio de giro hacia otro discurso cuando se desempeña

como profesora de geografía, allí donde el discurso del amo encuentra sus límites, sus puntos de imposibilidad para promover una escena de trabajo y de aprendizajes.

Lacan plantea que **hay una imposibilidad lógica en todos los discursos**. Señala que es **imposible que en el DM haya un amo que haga funcionar el mundo**. Para que funcione con su punto de imposibilidad, la operatoria se expresa de este modo: “*el amo hace un signo y todos a correr*” [1969-1970] 2004: 69). El amo como tal está identificado con el nombre de amo, en el sentido de que tiene que estar instituido ese lugar de dominio para que efectivamente el amo haga el signo y el esclavo responda trabajando⁸⁵. No se trata de que los haga trabajar uno por uno, sino de que esté instituida esta función de dominio desde la cual hacer que las cosas funcionen. La eficacia de este discurso se verifica en los efectos producidos en todos los Matías que aceptaron una legalidad traducida en las regulaciones reinantes en la cultura escolar, a la que han consentido los estudiantes que llegaron a quinto, no sin los tropiezos propios de lo imposible que supone toda relación.

El agente, encarnado aquí en la ex-rectora (como en las autoridades y profesores que la precedieron), busca autorizarse en el S1, el significante amo desde el cual gobierna en base a esa legalidad a la que se aviene una parte de los estudiantes. Lo que le interesa al agente en este discurso es “que las cosas marchen”, lo que posibilita el funcionamiento de un lazo colectivo, en este caso en la institución escolar, que en sí misma es producto de unas coordenadas históricas particulares bajo las cuales construyó su eficacia.

Cuando funciona el DM, cuando esos significantes amo son eficaces, son producto de su puesta en relación con un **saber hacer**. El saber hacer está referido al saber artesanal, al saber del esclavo, que en nuestro caso está metafóricamente representado por el **estudiante**. Su respuesta a lo que se le indica legitima al agente como amo. El saber hacer del otro es necesario

⁸⁵ Lacan retoma y discute las ideas planteadas por G. W. F. Hegel en la *Fenomenología del Espíritu*, en relación con la dialéctica del amo y el esclavo. La diferencia radica en que allí donde Hegel ubica la dialéctica del Amo y el Esclavo, Lacan ubica el Estadio del Espejo. Se pueden leer estas reflexiones en Lacan ([1948] 2008). También surge un corte fundamental en relación con la sustitución de la muerte como amo absoluto, por la castración freudiana, que comienza a esbozarse en el *Seminario 3*. Se puede ampliar esta referencia en el desarrollo que realiza Diana Rabinovich ([1993] 2006) con respecto al lugar del Otro, a la emergencia del deseo y de la angustia.

para el amo. La directora necesita del saber producido por los profesores y los estudiantes. El profesor necesita del saber producido por sus estudiantes, que son a quienes se dirige como agente del discurso. Cuando se ubica en este discurso no le interesa el saber en sí, sino recibirlo de quienes lo producen, para confirmarse en su lugar de amo.

Matías, que llegó a quinto año en los tiempos y formas preestablecidos, se fue produciendo como sujeto de la educación, fue consintiendo en dejarse representar por los significantes amo (S1) sostenidos por los agentes que encarnaron la cultura escolar. Esta cultura es la que indica “cómo deben marchar las cosas” allí (hay que pasar de año en un sistema graduado por edades, terminar el programa establecido por los lineamientos curriculares, ingresar en determinados horarios, hacer recreos en otros establecidos, etc.). Matías emergió como sujeto de la educación entre esos S1 y toda la batería de significantes que conforman el saber hacer del estudiante (darle valor al estudio, respetar los horarios, saber interpretar las consignas, etc.) representados en el grafismo por el (S2).

El saldo de este tipo de lazo es la emergencia del sujeto y la regulación de lo colectivo, en este caso, del sujeto de la educación y del vínculo escolar. Ya se señaló que la producción de un sujeto (\$) se ubica entre un significante que lo representa ante otro, que en el algoritmo está graficado tal como lo reproducimos aquí, por encima de la barra.

Piso superior de la Formalización N° 5 (Algoritmo del DM)

S1 → S2

El saber hacer del otro (el estudiante) es recuperado como propio por el agente, encarnado aquí en la directora, para convertirlo en el saber de quien gestiona. El del estudiante (saber comportarse y obrar como tal) se convierte en un saber sobre el gobierno de una escuela y se desploma cuando se fisura el saber hacer del estudiante. Esto trae como consecuencia en este caso el exabrupto, pero podría traducirse en desinterés o cualquiera de los desajustes que se observan en el cotidiano escolar.

En el mundo actual el DM no es el dominante, tampoco lo es en la cultura educativa actual. En particular nos interesa señalar que **no es la dominante adjudicarles un saber hacer a los nuevos estudiantes**, como lo atestigua un sintagma que predomina en la sociedad y en la cultura escolar: “*a los jóvenes de hoy no les interesa nada*”. Se trata de un signo de **impotencia** del agente que deja de operar en el marco de un lazo. No es equivalente a la imposibilidad de todo discurso, que es de un orden estructural, ineludible y necesario para propiciar el deseo de enseñar y de aprender. Ubicar la dificultad actual para adjudicarles a los jóvenes la posibilidad de un saber hacer más allá de cómo se presenten (desinteresados, inquietos o desafiantes) brinda una orientación con respecto a posibles modos de restitución del lugar de sujetos a los que se les supone esa posibilidad.

Un aspecto que la fisura de este discurso revela es el **imposible de gobernarlo todo**, que en el algoritmo está representado por el símbolo #. Este símbolo indica que hay una diferencia inevitable entre la verdad y los objetos (a) que son los que el otro produce. La diferencia está graficada en el piso inferior dado que ni uno ni otro están advertidos de esta diferencia entre la verdad de aquello que el sujeto (\$) que encarna al agente quiere lograr (las verdades que lo llevan a querer que las cosas marchen de determinada manera) y la producción del otro.

Piso inferior de la Formalización N° 5 (Algoritmo del DM)

----- -----
S # a

Cabe señalar que la recuperación del valor de Amo por parte del Agente, es decir, la reinstalación de la eficacia del S1, requiere en la actualidad de unas operaciones que reubiquen esa separación necesaria entre la verdad y la producción, en tanto es en esa separación donde tiene chances de emerger el deseo (de enseñar y aprender en nuestro caso). Al mismo tiempo se requieren operaciones que recuperen la productividad que genera la atribución de un saber al otro por parte del amo, hoy desmentido por sintagmas como “*con estos chicos no se puede*”.

El agente se instala como autoridad por medio del poder imperativo del significante amo, que no es cualquiera de los significantes estructurados en la cadena como un saber (S2), sino que es un significante cuyo funcionamiento le permite al sujeto su entrada en un orden simbólico, y es también el que condiciona las formas ordinarias de la política. El S1, exterior al S2 con el cual se pone en relación y del cual emerge el sujeto, varía de acuerdo a las épocas y contextos socio-históricos. Allí donde el significante amo bajo el paradigma de la modernidad manda a reprimir las pulsiones, bajo el paradigma del discurso capitalista actual el significante amo manda a un goce sin límites.

La eficacia del significante amo, que se presenta bajo el sintagma “*si querés ser alguien tenés que estudiar*”, persiste bajo las formas de funcionamiento de la educación escolar traducida en las trayectorias más o menos exitosas de los Matías. Pero también revela su inoperancia para un número cada vez mayor de estudiantes: los que se van, repiten, están dentro pero sin tomar parte, todos estos efectos paradójales de la inclusión educativa. Cuando opera como tal, el S1 legisla y sentencia, y es en aquel significante donde el agente se autoriza a ejercer un mandamiento sobre el otro bajo la forma de palabras impuestas, gestos o mediante su mera presencia. De ese poder es de donde extrae su capacidad de establecer un vínculo social, a condición de no admitir cualquier diversidad con respecto a lo que establece.

El significante amo en el que se funda el gobierno del agente exige del otro una identidad definida. Para el amo, debido al significante que lo engendra, no hay posibilidad de concebir un sujeto que no exista bajo el poder de la ley que insiste en garantizar, al mismo tiempo que él mismo es determinado por ella.

Cabe precisar el estatuto que tiene ese significante que engendra al amo:

(...) el gran apoyo del amo **no es su deseo sino sus identificaciones**, siendo la principal de ellas el **nombre de amo**, el nombre que él lleva, que viene a aislarlo en la función del nombre, por el hecho de que es un aristócrata (...).
(Lacan, 1964-1965)

Es la **identificación con un nombre lo que le da la función** (presidente, director, profesor, etc). La función no se sostiene ni en el deseo ni en la voluntad, sino que es efecto de esa estructura, por lo tanto cuando

alguien está allí no es porque quiere. Una persona puede estar identificada con ese nombre o con esa función sin quererlo o saberlo. La función consiste en una posición en el discurso, en el cual el estatuto que tiene el saber para quien ocupa el lugar de agente deriva del saber hacer que está del lado del otro, del “saber hacer” del ciudadano, del profesor o del alumno, según quien encarne al Agente. El amo aspira a que el saber conquistado pueda constituirse como totalidad, y esto se verifica predominantemente en la **política**, aunque también funciona en otras prácticas sociales como la educativa.

La pretensión de constituirse como totalidad da la pauta de por qué **el discurso del analista es el reverso** de este discurso, ya que busca descompletar y recoge los desechos de saber que dejan los otros discursos. Podemos arriesgar que la escena de la que participa Matías es una escena típica bajo el imperio del discurso del amo, con sus desajustes inevitables leídos como travesuras, como transgresiones que hacen al imperio de la ley que estructura la subjetividad y su imposibilidad de gobernarlo todo. Sin embargo, sus acciones no son leídas como travesuras o transgresiones por la mayoría de los agentes en la actualidad, para quienes adquieren otro estatuto. En la **actualidad** los desajustes son leídos como indicios de una civilidad que debiera estar dada y no lo está. Este tipo de lecturas denuncia la **ineficacia del discurso del amo uniforme para todos los sujetos que llegan hoy a las instituciones escolares**; sin embargo sus **agentes consideran este discurso como un punto de partida necesario**. Esta certeza es una de las fuentes privilegiadas del malestar en la cultura educativa escolar y **motoriza las paradojas de la inclusión** en tanto se esperan determinadas relaciones significantes que no se producen. La **connoción** es una de sus manchas ciegas, porque no se la advierte como tal, y en cambio se les adjudican a los estudiantes las dificultades (**inversión de las causalidades**), lo que deriva en una **doble desvinculación** de unos con su función y de los otros con su interés por aprender. Los S1 que estructuran el discurso escolar –traducidos en ideales, expectativas, programas de estudio, normas de convivencia– tienden a no dialectizarse con respecto a los significantes que comandan las subjetividades de los estudiantes (Esses, 1996).

Transcribimos a continuación el intercambio entre dos agentes de la L4: el de una profesora, cuyos dichos representan la media dominante de la posición de los docentes según surge de nuestro estudio, con la rectora que motoriza la experiencia estudiada en el marco de la cual se recibió a Victoria tras la expulsión. La conversación permite apreciar el dislocamiento entre la ineficacia del discurso y las expectativas de los agentes en las instituciones escolares:

Hay un primer problema que debemos abordar. Cuando decís que ves a los chicos de años superiores que fueron alumnos tuyos en primer año y notás que tan mal no se hicieron las cosas, hay algo que omitís y que está en la base de este debate: **Solo ves a los que quedaron.** Hay una gran mayoría que se perdió por el camino (...). Vemos una parte. La menor. Los que estaban en mejores condiciones. Los fracasos no están aquí. Quedaron fuera del sistema. Una buena pregunta para hacernos sería: ¿dónde están? ¿en qué sección del diario podemos buscarlos? ¿qué están haciendo en este momento?

Respuesta a una profesora por parte de la rectora de la escuela que recibió a Victoria (2009)

Siguiendo nuestra argumentación, los que se quedaron son los “Matías” a quienes el Discurso del Amo, que resulta en alguna medida eficaz, enlaza a los sujetos en un vínculo que estabiliza bajo determinados parámetros su relación con los objetos y con los otros, aun con sus tropiezos inevitables. La institución escolar, creada en la trama histórica de una modernidad incipiente en América Latina, ha trabajado desde sus inicios en la producción de estas subjetividades. Las coordenadas sociales, políticas, económicas y culturales actuales están signadas por otros parámetros, entre ellos:

- las precariedades que surgen de las crecientes desigualdades
- las condiciones a las que someten a los sujetos el mercado y el discurso de una pseudo-ciencia que busca razones genéticas a problemas de un orden social y político
- las condiciones de la cultura mundializada con los cambios en el estatuto del tiempo y del espacio
- el operador subjetivo que estabiliza los vínculos de los sujetos se halla modificado y en muchos casos fragilizado, lo que da como resultado la facilidad con la cual irrumpen los exabruptos y las fugas subjetivas traducidas en desintereses

A modo de síntesis, puede afirmarse que el funcionamiento del DM permite leer las “manchas ciegas” de las paradojas a partir de su inoperancia actual que deja al **sujeto de la educación despojado de su saber hacer** y desestabilizada su inserción en una relación significativa, en un lazo social y cultural. Es una asignatura pendiente el estudio particularizado de las condiciones necesarias para la dialectización de los significantes amos en las coordenadas históricas actuales.

4.5 Discurso del Universitario (DU)

Nos hemos detenido en apreciar cómo funciona el **Discurso del Amo** dado que el mismo permite comprender que la ley que estructura la subjetividad hoy queda rechazada, complejizada o puesta en cuestión. El **sujeto**, con la singularidad del sistema de representaciones que lo constituyen queda **velado** tras un conjunto de sistemas de normas que pretenden homogeneizarlo en base a un **saber preestablecido** acerca de cómo es, cómo debe ser y qué le conviene. Esta operatoria se verifica en los diversos modos de clasificar a las poblaciones y en el campo educativo escolar se pone en evidencia en los estigmas con los que se nombra a los estudiantes: “*repetidores*”, “*desertores*”, “*cortitos*”, “*postes*”, *ADD*, “*TGD*”, entre otros. Hemos podido verificar su presencia y eficacia en todas las escuelas, en tanto que estructuran los modos en que son abordados los jóvenes por los docentes y demás profesionales.

La tendencia a las **caracterizaciones universales** es propia de la lógica en la que se estructura el **Discurso Universitario**, que tiene una pretensión de dominio de la relación a partir de un **saber totalizador**. Es también patrimonio del saber profesional (jurídico, psicológico, pedagógico, entre otros). Este saber predeterminado busca configurar con pretensión de dominio qué es y qué necesita el sujeto. Los estigmas que produce obturan los interrogantes que pueden hacer emerger un saber no sabido, tanto para el propio sujeto como para los profesionales que se ocupan del mismo Leandro

De Lajonquière (2000)⁸⁶ pone de relieve esta tendencia en los ámbitos educativos, que el autor llama ilusiones (psico) pedagógicas. Su predominancia lleva a Lacan a calificar al Discurso Universitario como **Amo Moderno**.

El tránsito del **Amo antiguo**, como denomina Lacan al **DM**, al **Amo moderno**, como denomina al **DU**, se sustenta en el pasaje del saber producido por el otro, al lugar del agente como todo saber. Quien encarna el lugar del **otro** es **desposeído de su condición de productor de saber**, lo que torna el saber que puede producir el sujeto inútil. En el mismo movimiento en que el saber hacer del sujeto con sus objetos, con su síntoma –que es equivalente a su modalidad subjetiva con sus fallos inevitables– se torna inútil, el sujeto queda **segregado**.

Como se observa en el caso de Victoria, su accionar no es interpretado como síntoma, sino que es leído a partir de enunciados universales que la califican (símbolo de los desastres de la educación). En este pasaje el otro, el estudiante, es relegado a una condición de **objeto (a)**, **objeto de goce del Agente**. Este movimiento se puede apreciar en el algoritmo con el que representa el funcionamiento de este discurso:

Formalización N° 6

Discurso Universitario (DU)



Hay un saber constituido acerca de las razones de los sujetos, clasificado a partir de significantes cristalizados. Estos fueron recogidos en el proceso de investigación y el siguiente enunciado de una profesora en la L4 es un ejemplo de ello: “*sin romperte el lomo, las cosas no caen del cielo*”, “*son los que se quieren llevar todo de arriba*”. Más allá de las

⁸⁶ Se puede seguir la genealogía de su pensamiento en la trilogía conformada por *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, *La psicología entre el conocimiento y el saber* ([1992] 2005), *Infancia e ilusión (psico) pedagógica* (2000) y *Figuras de lo infantil* (2011).

razones con las que interpela la profesora que enuncia estas palabras a las políticas neoliberales y clientelares, en esas explicaciones generales cada uno de los estudiantes, con sus razones singulares, queda perdido y subsumido como objeto de dichas políticas. En cambio, un supuesto sujeto en el otro lo desmarca del discurso universitario. Atribuirle un saber hacer con algún viso de utilidad se manifiesta en expresiones como las pronunciadas por la rectora de la L4, quien afirma que “*tenemos que darnos la oportunidad para escuchar lo que saben*”.

El S2 ubicado en el lugar del agente se convierte en este discurso en el que predomina. Está sostenido por los significantes S1 que impulsan al agente velado debajo de la barra: queda así planteada una nueva tiranía, la del saber totalizante. En el nivel de la verdad se encuentra operando el S1 como imperativo:

Antes al amo se lo podía situar, en cambio ahora se encuentra en todas partes, es anónimo, es la maquinaria, son las razones de estado, son las necesidades de la economía, son las operaciones de la bolsa... y entonces esto hace mucho más difícil algo que pueda producir algún acotamiento al amo porque está por todos lados, no se lo puede identificar. Dioses oscuros que ordenan el goce... al estar por todas partes, al estar en el anonimato, no hay ninguna posibilidad de reserva respecto de este amo. ... (Álvarez, 2006: 97-98).

La tiranía del saber que predomina en este discurso convierte en inútil cualquier saber que venga del otro, al afirmar que el estudiante “*la quiere todo servido*” o “*viene por la beca*” o bien al decir que “*no le da la cabeza*”. Es por ello que en el algoritmo, en el lugar del otro está la letra (a), representante del objeto (en este caso, objeto que está destinado a consumir y a ser consumido él mismo). Al mismo tiempo el S1 al quedar en el anonimato, deja también excluido al propio agente de su relación con la episteme.

A modo de síntesis, puede afirmarse que el funcionamiento del DU permite leer las “manchas ciegas” de las paradojas a partir de que el otro/estudiante queda reducido en su fijación, a un producto segregado en su condición de sujeto y deja al agente desvinculado de la episteme. El **sujeto** queda en una posición **pasiva** y el **agente burocratizado**.

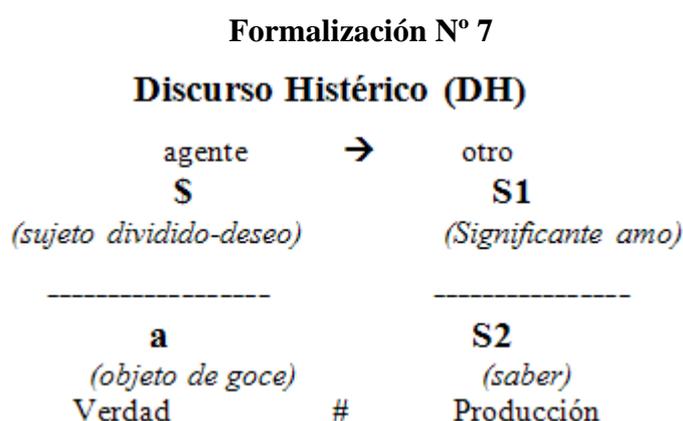
A continuación se presentan los dos discursos que muestran la factibilidad de acceder a la **restitución de algún tipo de saber hacer** del sujeto en las instituciones educativas y de **re-subjetivación de la episteme del lado del agente**: el Discurso Histérico (**DH**) y el Discurso Analista (**DA**).

4.6 Discurso Histérico (DH)

Al realizar un cuarto de giro por regresión del discurso del analista, se obtiene el discurso que Lacan denomina Discurso Histérico, que es donde transcurre la experiencia analítica, si bien señala que existió y existirá siempre, más allá del psicoanálisis. Se trata de un discurso en que el Sujeto (\$) ubicado en el lugar del Agente y orientado por el **deseo de saber se dirige a un significante amo (S1) para que lo produzca**.

El **dominio** no está por lo tanto en que las cosas marchen, como en el discurso del amo, ni en la pretensión de dominio por la vía del saber, como en el discurso del universitario, sino en **hacer desear para que el otro satisfaga su propio deseo de saber sobre las preguntas del propio agente**.

Esta relación se puede apreciar en el algoritmo con el que Lacan representa el funcionamiento de este discurso:



El lugar del agente está ocupado por el sujeto dividido, por el sujeto del inconciente en posición de hacer producir un saber al otro. La función de este discurso para la posición del profesional en el trabajo educativo es la de mantener la pregunta abierta por su propio **deseo de enseñante** así como

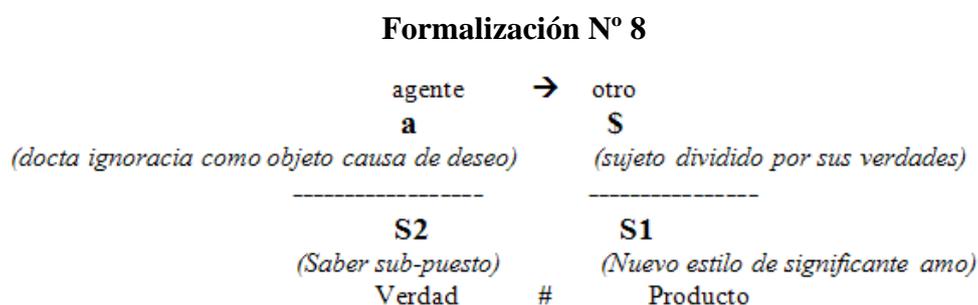
poner a trabajar para ello al otro. Actúa **interrumpiendo la inercia** de los discursos descritos precedentemente y **fisura la pretensión de dominio totalizante del saber** con sus preguntas.

Este discurso también se caracteriza por mantener abierta la **queja** por la **insatisfacción** de la respuesta, que se manifiesta cuando el agente se fija en esa insatisfacción.

A modo de **síntesis**, es posible afirmar que el funcionamiento del DH permite leer las “manchas ciegas” de las paradojas a partir de la potencialidad que tiene el deseo del enseñante para generar el interés del \$ quien ubica al otro en posición de producir saber (S2). Convocando al sujeto a producir relanza la dialéctica del deseo. En cambio, instala la impotencia cuando el agente queda fijado en la queja y la insatisfacción por lo que produce el estudiante. Este es el punto de imposibilidad que reclama un giro.

4.7 Discurso del Analista

Según Lacan la función del discurso del analista es poner freno al goce, que mantiene al humano encerrado en el displacer y el malestar. Su particularidad es hacerse **agente de la imposibilidad de un goce todo**. Esta función se puede apreciar en el algoritmo con el que se representa el funcionamiento de este discurso:



La formalización 8 muestra que en el DA el agente está habitado por la pasión por la ignorancia y desde allí se dirige al otro en su **singularidad de sujeto dividido** (\$), advertido de sus opacidades. El otro es Victoria con

sus opacidades para la escuela que la recibe en tanto esta pone en función la docta ignorancia.

El agente se legitima en la **suposición de un saber que ocupa el lugar de la verdad**. La presencia del agente y esa suposición de un saber inconciente, opaco para sí y para el otro, son dos condiciones necesarias para la puesta en función de este discurso. Esto posibilita la **segregación** de los significantes (**S1**) que fijan al sujeto a una **alienación** mortificante (Victoria como representante de los males de la educación). A su vez propicia la **producción un nuevo estilo de S1** (Victoria como una buena persona que quiere mejorar), sustentado en un deseo singular. El sujeto da su consentimiento para que este nuevo significante lo represente ante otros significantes en la cultura escolar. En ese movimiento se revitaliza también el deseo del agente a partir de los indicios que dan cuenta del **consentimiento subjetivo del sujeto a sus enseñanzas**. La docta ignorancia y las preguntas de los agentes que reciben a Victoria tras su expulsión **relanzan al sujeto hacia nuevas búsquedas y renuevan el compromiso del agente con su propio proyecto, con su propio deseo**.

A modo de síntesis, cabe señalar que no se hace referencia con este discurso, llamado del analista, al psicoanalista como practicante del psicoanálisis, sino a una estructura de funcionamiento del lazo social. Refiere a quien ocupa “transitoriamente” el lugar de agente encarnando la docta ignorancia, que es la que posibilita el giro entre discursos cuando se encuentra un punto de imposibilidad.

4.7.1 El Discurso del analista posibilita el giro entre discursos

Pasar de un discurso a otro es producto del encuentro con una **imposibilidad**. Se requiere del pasaje por el Discurso Analista para que ese giro sea **posible** porque lo que recoge el agente en el DA es lo segregado por los otros discursos, incluido el discurso de la pedagogía. La paradoja es que lo segregado en otro discurso, al hacerse agente en este, se convierte en causa de deseo.

¿Qué es lo que recoge el DA de la segregación de cada discurso?

- En el DM, el otro ubicado en el lugar del saber segrega el goce absoluto como plus (a). Esa parte de **goce (a) que no es absorbida por ese saber** es retomada por el agente en el Discurso Analista en tanto (a), pero como causa de deseo. De allí que Lacan plantee que el DM es el reverso del DA, ya que en el punto en el que uno se detiene (la producción del plus de goce), el otro lo retoma para reconvertirlo (en causa de deseo).
- En el DH, el otro ubicado como significante amo puesto a trabajar por el agente segrega un saber que no alcanza a satisfacerlo. El saber está activo porque constantemente intenta conquistar ese goce que siempre se le escapa. Su imposibilidad demuestra que no hay recubrimiento total entre el saber y el goce, es decir, no es posible que lo simbólico, o sea el saber, subsuma el goce hasta agotarlo, de allí la insatisfacción. Siempre va a haber un excedente, **un resto de saber que no produce el amo** y que deja algo por desear. Ese saber es retomado en el DA en el lugar de la verdad, como saber no sabido.
- En el DU, el otro ubicado como objeto de goce del agente **segrega al sujeto dividido**. Ese sujeto convertido en objeto de consumo de un saber universal es retomado en el DA en el lugar al cual el agente se dirige.
- En el DA ese sujeto rescatado segrega **los significantes amo de la alienación y produce otro estilo de significante amo.**⁸⁷

Cuando el DA interviene en el funcionamiento del DM introduce una perturbación en el mismo, en tanto saca al sujeto de la pereza y lo pone a trabajar a partir de nuevos estilos de S1.

El **discurso pedagógico** como **una modalidad del DM** busca que las cosas “marchen” para que el sujeto alcance el conocimiento que la norma manda en cada momento socio-histórico y **segrega ese plus (a) que no puede ser capturado**.

Cuando se analicen las experiencias se podrá apreciar que ese plus que se segrega y no puede ser capturado por el discurso, adopta la forma de

⁸⁷ Álvarez (2006: 128) retoma esta idea que Lacan expone en el seminario 17: *El Reverso del Psicoanálisis*.

resistencia activa en la L2, de apatía en la L3 y de rechazo, indiferencia y victimización en la L4. Esos fenómenos, que expresan lo que el discurso pedagógico no puede capturar en su funcionamiento, son recogidos por el DA en el lugar del agente como objeto causa de deseo a partir de diferentes modalidades de giros entre discursos. Esos pasajes son una condición para que emerjan los nuevos significantes S1, que pueden poner en relación al agente y al sujeto de la educación en el vínculo educativo, en el vértice superior del triángulo. La emergencia de nuevos significantes a partir del pasaje fugaz por el DA reinstala el DM. A propósito del funcionamiento del DM en un marco colectivo como es la escuela, cabe señalar que su forma de colectivizar es a partir de un S1 común, con el que todos se puedan identificar. La paradoja es que esa colectivización necesaria atenta contra el discurso, es decir, contra la posibilidad de producir un lazo, allí donde quedan anuladas las singularidades. Se podrá apreciar esta operatoria en la L3 en torno a una producción colectiva, el cortometraje, que resuelve esta paradoja habilitando múltiples triángulos singulares en función de las necesidades que surgen de esa producción común.

A modo de síntesis, puede afirmarse que el giro por el DA interviene en la mancha ciega de la paradoja que fija a los sujetos a un estigma, a un supuesto destino prefijado, vaciando todo saber preestablecido. Interviene ante la ineficacia del amo antiguo (DM) que se refugia en la báscula entre la añoranza de su re-instalación por la vía de la imposición de la ley jurídica desubjetivada (autoritarismo nostálgico) y un saber totalizante que tiende a situar al agente como espectador⁸⁸ des-implicado, munido de las explicaciones que provee el mercado de saberes preestablecidos y generalizantes. El DA interviene en la insatisfacción del Discurso Histérico (que sostiene una posición de victimización, de queja y de demanda) al re-situar el imposible de todo saber.

El giro entre discursos que contribuye a poner en función nuevos estilos de S1, es una condición para que se pongan en relación agente y sujeto de la educación en el vértice superior del triángulo. Sin embargo, se

⁸⁸ Para un desarrollo de esta posición ver Minnicelli 2010 a.

requiere la emergencia de significantes comunes que la teoría denomina Significantes de la transferencia (St).

En el próximo capítulo abordaremos el concepto de transferencia, que constituye el tercer supuesto teórico nodal desde el cual serán leídas las experiencias y se articulará con los dos precedentes, el vínculo educativo y la teoría de los cuatro discursos.

Capítulo 5

La transferencia como efecto del giro entre discursos: su incidencia en el vínculo educativo

La formalización de los cuatro discursos que hemos presentado en el capítulo precedente y su conformación a partir de la rotación entre sus elementos es lo que habilita los giros entre discursos que hemos enunciado. En la lectura de nuestro objeto de investigación esos giros y sus fijaciones contribuyen a distinguir las operaciones que intervienen en la pulsación de apertura y cierre del vínculo educativo.

Añadimos a nuestra argumentación que es el vacío inherente a todo discurso lo que posibilita el giro graficado en el piso inferior de cada uno (#). La asunción de ese vacío por parte del agente en el DA permite que migre lo segregado de cada discurso y resguarda de la fijeza del agente en un determinado semblante (como amo, como saber universal, o como sujeto barrado).

Es esa intercambiabilidad de semblantes la que habilita un **lazo muy particular y necesario** para la producción del vínculo educativo: un **lazo de transferencia**. Dirá Lacan ([1972-1973] 2004: 25), que “*hay emergencia del discurso analítico cada vez que se franquea el paso de un discurso al otro*”. Y agrega algo que cobra relevancia para cernir el concepto de transferencia:

No digo otra cosa cuando digo que el amor es signo de que se cambia de discurso. (Lacan, [1972-1973] 2004: 25)

Toda vez que se rota de un discurso a otro emerge este amor particular que posibilita re-vincular en el trabajo a los sujetos intervinientes, en este caso en el marco del vínculo educativo. En palabras de Tizio:

Hay un aspecto fundamental que introduce el psicoanálisis: el concepto de transferencia. Éste se basa en una suposición de saber. El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar. Si el educador debe estar entretenido con la cultura para funcionar como causa, es porque eso es el testimonio de un deseo que se pone en juego. El vacío enmarcado en el vínculo educativo se hace operativo por la transferencia que adquiere todo su

valor cuando hay productos que el sujeto realiza y puede ser reconocido por ellos. (Tizio, 2003 a:174)

Se puede advertir en la cita de Tizio que se produce un movimiento orientado a restituir el lugar del sujeto en el vínculo educativo a partir de suponerle un saber hacer con los bienes culturales. Recíprocamente, y como efecto de esa suposición inicial, puede emerger la suposición por parte del estudiante de que el profesor tiene un saber. En ello consiste la transferencia, que reintroduce el discurso del amo restituyendo el saber hacer de aquel a quien se dirige, a partir de suponerlo. Fundamentaremos esta idea a lo largo de este capítulo, encarando un breve recorrido por el concepto.

Este capítulo consta de cinco apartados. En el primer apartado, “Sobre el concepto de transferencia en su contexto de producción”, se presenta la genealogía del concepto. En el segundo apartado, “Freud y el concepto de transferencia” se emprende un recorrido del concepto por la obra de este autor. En el tercer apartado, “Lacan y el concepto de transferencia”, se presentan las continuidades y aportes singulares que formula Lacan al concepto. En el cuarto apartado, “El algoritmo de la transferencia”, se especifica un aporte de Lacan a partir de una formalización que es un antecedente del algoritmo del DM. Finalmente, en el quinto apartado “Transferencia de trabajo”, se relaciona el deseo del enseñante con la posibilidad de transferir a los estudiantes su relación con el objeto de conocimiento.

5.1 Sobre el concepto de transferencia en su contexto de producción

La **transferencia** es un lazo afectivo intenso que establece un paciente con el analista, que reactualiza los significantes que lo han constituido en la infancia y da testimonio de su organización subjetiva.

El término fue acuñado por Freud y considerado luego por Lacan como uno de sus conceptos fundamentales, junto con los de pulsión, inconsciente y repetición (1964). El concepto se le fue imponiendo a Freud a partir de su práctica en el tratamiento de los padecimientos de sus pacientes.

Esta genealogía se emparenta con nuestro **método abductivo** que parte de los efectos producidos por las prácticas educativas.

Hay consenso entre los practicantes del psicoanálisis en que la transferencia es un término que conceptualiza su **modus operandi** (Miller, 1991). Alude a un **saber hacer con el malestar en la cultura**, en tanto que el trabajo bajo transferencia hace transitar al paciente hacia el **síntoma**, entendido como un **saber hacer del sujeto con lo que “no anda”**, con el límite, con un punto de imposibilidad. En este caso vale tanto para el sujeto como para el agente de la educación. El síntoma es una **invención**, una **respuesta singular** para lidiar con lo que se presenta; en el caso de los profesores, con aquello que deben encarar en un campo de prácticas. El hecho de que el malestar se pueda cernir como síntoma en el marco de una relación transferencial con el analista, o con el docente en nuestro caso, abre la posibilidad de que se pueda producir algún modo de **implicación en las dificultades** que se presentan.

Implicación y saber hacer con las dificultades son entonces dos cuestiones claves a las que abre el trabajo sobre la transferencia. Esta es una herramienta subjetivante, ya que reintroduce al sujeto con su singularidad (reintroduce el DM con un nuevo estilo). Esta afirmación se relaciona con las formulaciones de Ricardo Pereira (2010) y de Tizio (2003 a), en cuanto a que cada profesional responde a las dificultades con su síntoma, no en un sentido patológico, sino con su modalidad subjetiva particular que pone a trabajar en un lazo de transferencia.

El agente tiene que creer un poco en su función, hacerla, en cierta manera, su síntoma, es decir, tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego. De este modo, se enmarca en una ética de las consecuencias y no de las intenciones. Es fácil quedarse del lado de las buenas intenciones y dejar las dificultades del lado de los otros y además quejarse. (Tizio, 2003: 178)

En todas las relaciones particulares que se establecen entre las personas se transfieren los modos en que “se las arregló” cada uno para afrontar el conflicto entre pulsión y cultura, resorte ineludible e irreductible del malestar y del desarrollo de la cultura misma, de acuerdo con el planteo freudiano. En la relación entre agente y sujeto de la educación se transfieren y actualizan los modos de hacer con ese malestar, lo que convierte a la transferencia en una **herramienta compleja y poderosa** a la vez. Puede

tener un **signo amoroso**, al que Freud llama **transferencia positiva**, o un **signo hostil**, que denomina **transferencia negativa**.

August Aichhorn ([1925] 2006) da cuenta del modo en que consideró la perspectiva ofrecida por las elaboraciones freudianas relativas a la transferencia en su trabajo educativo con sujetos que han tenido dificultades en su relación con la ley:

Cuando hablamos de transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador, el consejero o el terapeuta, según el caso, sin decir con esto que tenga lugar exactamente de la misma forma que en un psicoanálisis (...) Freud compara estas estructuras [se refiere a las que se producen en las relaciones primarias del sujeto] sin suponer una rigidez excesiva, con platos a los que se ha bañado de cobre para poder grabar sobre ellos (...) Al consejero del niño le es indispensable el conocimiento del mecanismo de la transferencia (...) ([1925] 2006: 111-112)

Surge de esta tesis la fertilidad que tiene para la práctica de los profesores estar advertidos del mecanismo de la transferencia, ya que puede ayudar a relanzar el vínculo educativo ante su detención o implosión, al producir una separación entre la persona del educador y la respuesta emocional que recibe de los estudiantes. Contribuye a advertir el sustrato de la reacción en las marcas de sus relaciones primarias (familiares) que tienen la ductilidad del cobre para dejarse reinventar. Se ponen en juego factores que se actualizan con los que se puede producir una diferencia. La separación respecto de aquello que el educador representa para el sujeto y aquello que el sujeto representa para el educador puede poner a resguardo el deslizamiento de la relación hacia la base del triángulo.

El concepto de transferencia es utilizado en numerosos ámbitos, dado que se produce de hecho en todas las relaciones. Su presencia por fuera de la práctica clínica es planteada por Freud y sus contemporáneos cuando señalan que los procesos de transferencia dominan todas las relaciones de una persona con su entorno. La pedagoga Graciela Frigerio (2004) apela a este concepto para teorizar sobre los procesos de transmisión y plantea que si algo se transmite es aquello que resulta de una pedagogía que no reniega de la transferencia. Pero advierte que ello no implica hacer de la transferencia una pedagogía, en tanto lo que se transmite desborda los contenidos en juego. Bajo el lazo de transferencia se producen transmisiones a partir de la enseñanza, pero que la trascienden en tanto son del orden de un

saber no sabido. También Sandor Ferenczi, según Roudinesco y Plon (1998), planteó ya en 1909 que hay transferencia en todas las relaciones humanas: entre maestro y discípulo, entre médico y enfermo, entre otras.

En el campo específico del psicoanálisis, la noción sufre numerosas resignificaciones en los desarrollos de sus propios fundadores, tanto en Freud, como en las elaboraciones posteriores de Jaques Lacan. Cabe destacar al respecto que Lacan operó sobre las elaboraciones de Freud de tal modo que realizó a partir de ellas un tipo de formalización inédita, plasmada en un algoritmo. Lo retomaremos cuando explicitemos a qué problemas se deben las novedades que introduce Lacan (en los apartados 5.3, 5.4, 5.5 y 5.6 del presente capítulo) y señalaremos su pertinencia para el trabajo en el campo educativo, después de presentar la teoría freudiana que funda el concepto de transferencia como central para su clínica.

5.2 Freud y el concepto de transferencia

Freud plantea que tenemos ciertos clisés o modelos de relación que se repiten o se *transfieren* a aquellos que ocupan un lugar de autoridad, como son el psicoanalista, el médico o el maestro, entre otros. La teoría freudiana de la transferencia se encuentra en una serie de textos publicados entre 1912 y 1917. Dos textos posteriores y relevantes son “Más allá del principio del placer” (1920) e “Inhibición, síntoma y angustia” (1925). En el tercer capítulo de “Más allá del principio del placer” (1920) Freud señala que hay una evolución en la técnica psicoanalítica, que al comienzo fue un arte de interpretar. Freud a poco de andar se tropieza con las dificultades para que el inconciente, que responde con un cierre, se torne dócil a la interpretación. Si la técnica requiere una evolución, nos dice Freud, es porque el inconciente mismo lo tiene.

Es posible rastrear en sus textos un recorrido por tres formas en que se presenta la transferencia:

1. La repetición
2. La resistencia
3. La sugestión

Cuando inicia sus elaboraciones sobre la teoría de los sueños introduce el término transferencia por primera vez (1900). El sueño se apodera de

“restos diurnos”, recuerdos de lo acontecido durante el día, para retomarlos con un valor distinto. Dichos restos son formas vaciadas de sentido, en muchos casos formas insignificantes que el deseo del sueño inviste con nuevos significados. Es precisamente sobre este punto que habla por primera vez de **transferencia de sentido**, de **desplazamiento**, operación que es necesario retener dado que tiene un papel relevante en los procesos educativos. Advertir la presencia de tales desplazamientos, es decir, de las transferencias de sentido que se ponen en juego en el encuentro cotidiano con los estudiantes, puede contribuir a establecer o re establecer posibles vínculos de trabajo con ellos, al hacer pivote sobre los mismos para ponerse en relación con los jóvenes.

Un testimonio recogido en la EI (L1) ilustra esta vertiente del concepto que alude a los desplazamientos. Un profesor de filosofía relata cómo hizo para entablar un vínculo de trabajo con una estudiante, Lucía. Leído a posteriori a partir de esta clave, se puede apreciar un movimiento que supuso advertir posibles desplazamientos de sentido. Al mismo tiempo supuso un movimiento previo: vaciar todo saber preestablecido acerca de una falta radical de sentidos e intereses en la estudiante.

Tengo una alumna en cuarto año actualmente, a la que solo le gusta Madonna, se llevó todas las materias y solo le gusta Madonna. Entonces le hice hacer un trabajo en relación a la estética de Madonna, lo que me sirvió como modo de superar esa distancia que había con ella como hay con algunos alumnos con los que cuesta laburar. Es decir: bueno, ¿qué te interesa, alrededor de qué podemos trabajar? Viendo que muchas veces las imposibilidades que los pibes tienen para trabajar son trabas del entorno, represiones propias de los pibes, entonces me sirvió mucho establecer relaciones como esas.

Entrevista en EI (L1): Profesor de Humanidades (2006)

Hay un esfuerzo de este profesor por producir un lazo transferencial con la estudiante. El docente se apoya en la singularidad del interés de la joven, ofertándole la posibilidad de **encontrar un lugar en otra cadena significativa**. No abandona por ello su empresa educativa de ofrecerle un “plus cultural y social” a sus gustos personales. Apoyándose en sus identificaciones significantes, le ofrece **un saber como herramienta para poder operar con sus pulsiones** (Di Ciaccia, 1997), como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Entonces le hice hacer un trabajo en relación a la estética de Madonna.

Entrevista en EI (L1): Profesor de Humanidades (2006)

No se trata de indagar qué sentidos particulares son desplazados hacia Madonna, por el contrario, en la producción de transferencias en el trabajo educativo es necesario “saber qué es lo que no hay que saber” acerca de las razones personales del sujeto, lo que no significa dejar de tener en cuenta su operatividad, más o menos silenciosa. Ocuparse de ese asunto cerraría el triángulo por su base, dejando por fuera la oferta educativa. Esto marca una diferencia con la transferencia en los procesos de la cura psicoanalítica, ya que la misma trabaja con los resortes inconcientes que motorizan las causas. Lo que requiere del Agente la transferencia en el vínculo entre docentes y estudiantes es que estén advertidos de que pueden producirse desplazamientos de sentido. Esto puede facilitar la emergencia de un punto de apoyo en los significantes con los que se identifica y reconoce cada sujeto, que posibilita conquistar su consentimiento a trabajar con los contenidos de la cultura que tiene que ofertarle el profesor en su materia.

Encontramos en este manejo de la transferencia una manera de abordar el problema del interés-desinterés. En los desplazamientos **el deseo se enlaza a formas muy extranjeras** al mismo, de las cuales “*se apodera, infiltra y dota de una nueva significación*” (Miller, 1991: 63).

El término transferencia da cuenta de **las mascaradas que va adoptando el deseo**, que bajo la lógica del inconciente se expresa a través de representaciones a simple vista insignificantes, como por ejemplo la fijación en Madonna. Esta primera concepción freudiana corresponde a un principio general que indica que el deseo se apodera de formas errantes que no tienen un valor en sí mismas y que funcionan separadas de su significación primera. Dichas formas son significantes a los cuales el deseo proporciona un significado nuevo. Los significantes valen en tanto vaciados de significación, lo cual se produce en diferentes cadenas significantes. Madonna fue un significante que pudo desplazarse hacia nuevos sentidos: de la captura de una imagen fija y cerrada se deslizó hacia las corrientes estéticas que fueron posibles de ser introducidas a condición de poner a jugar el significante “Madonna” en otra cadena, la de las corrientes estéticas. Este pasaje fue motorizado por una relación inquieta y curiosa del

profesor con respecto a los contenidos de le toca enseñar y su deseo de transmitirlo a esta estudiante.

Con respecto a las humanidades yo tengo que ser específico. Si fuera matemática no sé cómo haría. Cuando son temas que tienen que ver con las humanidades, con la realidad, para mí es importante ahondar, no convertirlas en una pieza de museo. Entonces para eso leo mucho a los gringos que en ese sentido me parecen interesantes, sobre todo los yanquis. Cómo hacen esta bajada de problemáticas que son muy abstractas a cuestiones comunes, cotidianas y diarias. Entonces aprendí por ejemplo a incluir todo esto como recurso en el aula, meter diarios, conseguir cortos. Bueno, pero para eso necesitas una persona que se movilice, que se mueva, qué sé yo, ando por todos lados, obras de teatro veo, compro cosas y eso lo traigo al aula

Entrevista en EI (L1): Profesor de Humanidades (2006)

La posibilidad de producir desplazamientos de sentidos se funda en el estatuto significativo que tiene la constitución misma del sujeto, tal como lo argumentamos en el caso de Victoria y ahora con Lucía: un significativo lo representa ante otros significantes. De Madonna a Madonna, en un principio, de Madonna a las corrientes estéticas luego, desplazamiento que significó para Lucía la posibilidad de abrirse a otros intereses, como el de las corrientes estéticas y la llevó a aprobar sus materias.

Otro aspecto de la transferencia alude a cuando el deseo se aferra a un rasgo del terapeuta. Este aspecto se le presenta a Freud de manera imprevista, cuando observa a través de manifestaciones amorosas (transferencia positiva) o de hostilidad (transferencia negativa) que ocupa los pensamientos del paciente. Se le aparece como un fenómeno que perturba la continuación del trabajo. Considera esta perturbación inevitable porque el deseo inconciente es movilizado por el proceso de la cura. Su valor es que se ve un mecanismo inconciente funcionando en la actualidad misma de la sesión sobre el que se puede intervenir.

También en el trabajo educativo se producen transferencias hacia la persona del educador, que pueden tener un signo positivo o negativo, que operan como obstáculo, pero también constituyen la posibilidad de realizar un trabajo a condición del deseo del agente. En este caso, se trata del deseo de que el sujeto pueda aprender, que pueda poner su interés en relación con múltiples significantes de la cultura. La emergencia de la transferencia analítica señala que los procesos inconcientes han comenzado a emerger, se han activado. En la transferencia educativa se pone de manifiesto que el

interés por aprender ha comenzado a surgir. Cuando se presentan las resistencias a hacerlo bajo diferentes formas (rechazo, apatía, indiferencia), la transferencia se presenta en su faz negativa, como ocurrió inicialmente tanto en el caso de Victoria en la escuela que la expulsó y de Lucía hasta que su significativo pudo ser recogido e ingresado en otra cadena reconduciendo así la transferencia. En esa función que se manifiesta con su faz positiva y negativa radica la profunda ambigüedad de la transferencia y también su poder.

En “Recordar, repetir y elaborar” (1914) Freud plantea que la transferencia es un fragmento de repetición inconsciente que está presa de un **automatismo de repetición**. En lo que refiere a la transferencia en el trabajo educativo, esto se puede apreciar en el modo en que Lucía activa sus estereotipos, en un automatismo de repetición que el profesor busca interrumpir. Esto es posible en la medida en que el docente advierte que “no se lo hace a él” y busca producir una diferencia, activando una separación con respecto a esa fijeza que la impulsa a repetir.

En el trabajo analítico, la oferta de escuchar al paciente es lo que produce una presión sobre el inconsciente. En el trabajo educativo es la misma **oferta educativa, el acto que lo incluye en un discurso, el que produce una presión sobre las marcas subjetivas que el sujeto despliega ahora con los profesores**. Este empuje es correlativo de una resistencia. Tanto el análisis como el trabajo educativo se producen gracias a la transferencia pero también a pesar de ella.

Hemos identificado hasta aquí tres aspectos que caracterizan a la transferencia:

- los desplazamientos de sentidos que tienen un valor significativo
- el deseo que se aferra a un rasgo del agente
- el automatismo de la repetición en la actualidad de la escena de trabajo que se traduce en resistencia

El último es un factor delicado que hay que tratar con cautela. Este aspecto llevó a Lacan a plantear que el analista debe ser paciente y tener confianza en el inconsciente, que tiene una pulsación de cierre y apertura.

Podemos extender esta advertencia al educador, en lo que atañe a la **pulsación de apertura y cierre en la base del triángulo**.

Esos avatares nos conducen a una idea que desarrolla Freud en relación con la transferencia como un modo de relación artificial producido en la cura, donde los síntomas del paciente adquieren una nueva significación. Se trata de una significación de transferencia que también se presenta en el trabajo educativo y está al servicio de reinventar el vínculo cada vez, allí donde desfallece. Como en el caso del profesor de humanidades, es necesario intervenir en la situación misma en la que se presenta el obstáculo

La transferencia por tanto es **polimorfa**, ya que puede cobrar distintos valores, como repetición, resistencia o sugestión. Aloja fenómenos diversos, contradictorios y matizados. La breve referencia al concepto en su contexto de producción que hemos desplegado permite apreciar que Freud descubrió poco a poco los fenómenos de la experiencia analítica. En relación con nuestro objeto de estudio, esta historia nos lleva a situar algunas particularidades de los fenómenos de transferencia en la experiencia educativa, como **motor y obstáculo**, y las consecuencias paradójales en términos de inclusión educativa que se pueden derivar de su no consideración.

5.3 Lacan y el concepto de transferencia

A continuación presentamos en qué aspectos de la concepción freudiana sobre la transferencia se basan los desarrollos de Lacan, cuyos aportes resultaron piezas claves para nuestro estudio. En una primera etapa de sus elaboraciones, este autor también identificó como Freud transferencia y repetición. Pero en el texto “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis” ([1953] 2008) los diferencia. Allí afirma que el automatismo de repetición no busca sino la temporalización de la experiencia de la transferencia, esto es, que en el propio tiempo de la experiencia de análisis se produce un automatismo de repetición, que se funda en el mecanismo de repetición inconciente. En la experiencia educativa también es posible advertir este automatismo de repetición.

Desde 1964 Lacan considera la **transferencia** y la **repetición** como **dos** de los cuatro **conceptos fundamentales del psicoanálisis**, junto con los de pulsión e inconciente. Sitúa a partir de entonces como central para la transferencia otro factor: la **suposición de saber** que se pone en juego. Un recorrido por el concepto de transferencia en su obra muestra cómo arriba a esta idea. A continuación, desplegamos su evolución:

1) En un **primer período** sostiene que lo que se repite es la **fascinación especular** de las relaciones primordiales sobre la figura del analista, lo cual lo lleva a conceptualizarla como un **fenómeno imaginario** que constituye un obstáculo, una resistencia del paciente a no tomar contacto con su historia. Es una fascinación con la que el analista debe tratar de no identificarse, para no quedar ubicado en una **relación especular**⁸⁹.

Dentro de esta primera teoría lacaniana de la transferencia, la **interpretación**, la palabra del analista, tiene el efecto de **corte que quiebra el espejismo imaginario**: al establecer el **orden simbólico** vía una nueva palabra, mueve el análisis. Sin embargo, veremos más adelante que esa intervención no es la que pone a trabajar al sujeto.

2) Años más tarde, en su seminario “Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis” (1964), Lacan formula su **segunda teoría**. En ella, la interpretación pasa a jugar un papel secundario como motor de la transferencia y es la regla fundamental, la **libre asociación** establecida por el analista, la que pasa a ocupar un primer plano porque es la responsable de poner en marcha el proceso. Este cambio tiene consecuencias para nuestra tesis, ya que el agente parte de una **suposición de que también hay un saber del lado del sujeto** que le resulta necesario para el ejercicio de su función.

Este cambio es un giro que advierte cómo **la transferencia instituye el discurso del Amo**, ya que, como vimos, el agente en ese discurso necesita del saber hacer del otro al que se dirige. Afirma Lacan que a partir

⁸⁹ Se hizo referencia a esta idea en el tercer capítulo para dar cuenta de los resortes de la agresividad. El término alude a la primera identificación ante el espejo, que resulta clave y vital para la formación del “yo”, pues se transforma en la matriz y destino de las identificaciones ulteriores del sujeto. Sin embargo, esta primera identificación resultará “alienante”, pues el sujeto no se reconoce a sí mismo sino por mediación del otro, de quien recibe la sanción. Lacan postulará al respecto que en esta fase o momento se construye la matriz del “yo ideal”, situado tras el espejo, que mantiene con el sujeto una relación asintótica. (Albano, Levit & Gardner, 2005). Para un desarrollo del tema ver Lacan ([1949] 2008).

de que el analista le dice a su analizante que cuente todo lo que pasa por su mente, que asocie libremente por más absurdo que esas asociaciones parezcan, asume sobre sí el principio que está en la base de la ciencia: “todo tiene una causa”. Por este acto simbólico se rompe la fascinación especular y el analista se sitúa en un tercer lugar, transformándose para el paciente en un **Sujeto supuesto al Saber (S.s.S.)**.

El saber queda adjudicado al analista en esa invitación misma, en tanto lleva a suponer que el analista sabe por qué formula la invitación. Por lo tanto, no es la interpretación proferida la que interfiere en el espejismo imaginario instaurando un orden simbólico. Es la suposición de saber, que se le adjudica primero al paciente y que luego retorna al analista, la que instaura ese orden simbólico.

En nuestro campo de aplicación, esta relación con el saber resulta clave como punto de partida para que se establezca el encuentro entre agente y sujeto con respecto a esa terceridad que son los contenidos educativos. Ese encuentro no es posible si el educador no desafía al sujeto a que produzca, ya que es esa provocación la que puede generar en el estudiante una suposición de saber en el profesor, al igual que ocurre con el analista a partir de la invitación a asociar que le formula a su paciente. Retomando ideas de Alain, Violeta Núñez plantea en el campo de la pedagogía que

El niño necesita el cebo de lo difícil, si se quiere poner entre sus manos “su propio aprendizaje”, en vez de adiestrarlo desde fuera. Con ese objetivo, lejos de facilitarle el trabajo, hay que dejarlo frente a las dificultades (...) la gran cuestión consiste en darle al niño una elevada idea de su poder, y sostenerla con victorias; pero no es menos importante que dichas victorias sean difíciles y conseguidas sin el socorro ajeno. (Núñez, 2003: 33)

Desde el marco que estamos estableciendo, interpretamos que el gesto al que alude el pedagogo de “dejarlo frente a las dificultades” con el afán de “poner entre sus manos su propio aprendizaje” requiere de un supuesto de que podrá acceder a ello, lo cual pone en movimiento ese pivote que constituye el Sujeto supuesto al Saber al que acabamos de hacer referencia.

Lacan redefine la transferencia freudiana como una relación con el saber, una relación epistémica. El amor al saber está presente en la estructura misma de la situación analítica. Ese es el gran aporte de Lacan al estudio de la transferencia. Lacan afirma que el sujeto supuesto al saber es

un pivote con respecto al cual se articula todo lo que tiene que ver con la transferencia (1964).

En ese lazo de transferencia que se establece entre un paciente y un analista, entre un asesor y un profesor o entre un docente y un estudiante, se producen también **fenómenos de automatismos de repetición** en los modos de vinculación. Se traducen esos fenómenos en resistencias a recibir aquello que le es ofrecido al sujeto o a dar su consentimiento a dejarse influir, a recibir aquello que el agente le ofrece. Una lectura acerca del estatuto que tiene el saber, según el discurso en el que se ubica, puede advertir sobre posibles modos de **interrumpir ciertos automatismos que dificultan el trabajo educativo**.

Las cuatro experiencias que analizamos en la Parte III muestran diferentes modos en que los profesores buscan interrumpir estos automatismos a partir de diferentes modalidades transferenciales.

5.4 El algoritmo de la transferencia

Lacan (1967) formaliza su idea sobre la transferencia por medio de un algoritmo que es un antecedente de lo que luego formalizaría como Discurso del Amo (1969-70). La relación entre ambas teorizaciones se asienta en que **a partir de la Transferencia se reinstala el Discurso del Amo**, que es el que instituye al sujeto como tal. Ambas formalizaciones (la de DM y la de la transferencia) dan cuenta de la relación signifiante en cuyo marco emerge un sujeto.

El interés de la formalización de la transferencia radica en que presenta la relación entre la operatoria de la transferencia, que se sitúa en el piso superior, y la emergencia del sujeto, que se sitúa en el piso inferior de la formalización.

Formalización N° 9
Algoritmo de la transferencia

St ----- Sq

s (S1, S2,...Sn)

Los siguientes puntos orientan la interpretación del algoritmo:

- 1- La lectura del piso superior comienza por el extremo derecho, por (Sq), que representa el “**Significante cualquiera**” que invita a desplegar el agente mediante el pedido “diga lo que se le ocurra”.
- 2- Ese significante se pone en relación con otro que emerge del sujeto a quien se dirige el agente, que es el **significante de la transferencia** (St), en tanto **representa al sujeto** debajo de la barra ante la invitación del agente.
- 3- Esa puesta en relación parte de **suponer que existe ese sujeto** debajo de la barra: “s” que emerge entre n significantes “(S1,S2...Sn)”

Najles explica así el algoritmo:

Si el lugar del significante cualquiera (Sq) está bien ocupado, la transferencia se desencadena sola, porque (...) ese lugar ya genera un clima de transferencia. El clima del dispositivo es un lugar donde el analista escucha, interroga, para que el otro siga hablando (...). A medida que el *ser hablante* habla puede surgir ese significante de la transferencia (St), que es segundo, paradójicamente, respecto del primero (Sq). Se trata de un significante que representa al sujeto [que está debajo (s)] ante ese significante que está ya ahí puesto en su lugar: el analista en el lugar del significante cualquiera. (2008:79)

Como lo anticipamos, en el algoritmo se puede apreciar por encima de la barra que el significante de la transferencia que representa al sujeto, graficado debajo de la barra, está articulado con el lugar ocupado por un significante cualquiera (Sq). Este lugar se configura en tanto el agente está disponible a recibir cualquier significante. Esa disponibilidad es la que facilita la producción de un movimiento de significantes debajo de la barra, a partir del cual emerge el sujeto “s” supuesto –sub-puesto– entre significantes (S1, S2... Sn), por ejemplo Lucía (s) representada por Madonna.

El Significante de la Transferencia (St) corrientes estéticas, que pone en relación al agente y al sujeto sub-puesto, emerge por efecto de que Lucía se ve representada ante la disponibilidad que se le transmite a través de la oferta que se le formula.

Encontramos en esta disponibilidad **tres suplementos o “parejas”** para el sujeto, las cuales se sostienen de una **falta** que requiere articularse en la transferencia, ya que si no hay falta no hay empuje a dirigirse a otro. La pregunta que introduce el profesor –en qué corriente estética se inscribe Madonna– dibuja una falta, una ignorancia que pone en movimiento a Lucía hacia la búsqueda de un suplemento que le permita dirimir el enigma ahora instalado para ella.

Describimos brevemente los tres suplementos o parejas que ofrece el vínculo de transferencia:

- a) Un **suplemento o pareja imaginaria** que se fundamenta en la necesidad en que se encuentra el “yo” de identificarse con la imagen del otro para completarse.

Yo-----otro ///// **identificación** ///// **imagen**

Falta

(La transferencia de Lucía a Madonna, identificada con su imagen).

- b) Un **suplemento o pareja simbólica** –que el sujeto requiere por estar afectado por la falta de significante– de un significante proveniente del otro. El sujeto espera una satisfacción en el plano del reconocimiento simbólico y eso lo anuda a la pareja simbólica.

Sujeto -----otro ///// **Reconocimiento** ///// **significante**

Falta

(La transferencia de Lucía con el profesor reconocida por él a partir de su interés particular por Madonna).

- b) Un suplemento o **pareja real** que relaciona al \$ con el objeto “a” causa: es la **pareja del deseo**. Aquí el suplemento de la falta de ser del sujeto es el objeto pequeño “a”. La pareja del deseo implica que el sujeto busca en el otro, representante del Otro del lenguaje, no solo el significante –que vendría a saturar con el don del reconocimiento su falta estructural–, sino que ahora el sujeto va a buscar en el Otro lo que está articulado con su deseo, es decir, con la falta en el Otro⁹⁰. El deseo se motoriza en esa falta, que empuja a la búsqueda del supuesto objeto perdido.

(La transferencia de Lucía con el profesor que se anuda a un deseo de él de investigar las corrientes estéticas en las que se inscribe Madonna)

Por lo tanto:

- el correlato de la **pareja imaginaria** es la **identificación**
- el correlato de la **pareja simbólica** es el **reconocimiento**
- el correlato de la **pareja real** es el **deseo**

Las dos instancias de la transferencia–la disponibilidad graficada como (Sq) y el significante de la transferencia graficado como (St)– son movimientos que instalan las “parejas del sujeto” y trabajan en el advenimiento del vínculo educativo. La emergencia de la identificación de la estudiante con Madonna y su consideración por parte del profesor facilitó que la joven pudiera ponerse en relación con otros significantes de la cultura –las corrientes estéticas– que habilitaron nuevas identificaciones: ser “*una estudiante más del curso*”, que hizo caer el estigma de “*la que se lleva todas las materias*” o “*a la que solo le importa Madonna*”.

Identificación, reconocimiento y deseo se desplegaron en la transferencia y posibilitaron que se instituyera el sujeto de la educación. Éste no estuvo desde el comienzo, porque su consentimiento a recibir enseñanzas, nos dirá Tizio, no es espontáneo:

⁹⁰ Para la consideración de las tres parejas suplementarias de las transferencias nos hemos basado en Mauricio Tarrab (2003).

El consentimiento no es espontáneo, el sujeto siempre puede decir que no a la oferta educativa. En realidad la educación es una oferta que aspira a producir consentimiento, pero a veces este no se produce. Cada sujeto da su consentimiento en función de sus previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que exista la posibilidad de velar, de mostrar, de entretener sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar (...)” (Tizio, 2003 a: 175)

El vínculo que el profesor de filosofía reinventó con Lucía tuvo como pivote la suposición de un saber del lado de la estudiante, lo que redundó en una suposición de saber por parte de ella hacia su profesor.

Sobre esa doble suposición pivoteó el automatismo de su repetición, en su fijeza a un personaje que la tenía capturada y que operaba como resistencia al trabajo. Sobre ese mismo eje funcionó la influencia que el profesor pudo ejercer sobre la joven. Hubo otra condición: **el propio trabajo del profesor con los contenidos de la materia**. A este aspecto particular lo llamamos “Transferencia de Trabajo”. Lo que transfirió el profesor fue su propio trabajo con el saber de la filosofía, conocimiento articulado que ofició de imán para el significante con el que llegó Lucía a la escena, que no fue desechado sino incorporado como parte de un nuevo saber posible: las corrientes estéticas. Identificación, reconocimiento y deseo se pusieron en función en este movimiento.

5.5 Transferencia de trabajo

Realizaremos ahora una breve referencia a un aspecto de la transferencia que atañe especialmente a la transmisión y la enseñanza. Nos referimos a la **transferencia de trabajo**.

En la transferencia que inaugura la relación educativa es necesario que el sujeto sea supuesto, lo cual retorna como saber supuesto al agente. Una vez instalada la transferencia del S.s.S, recae del lado del agente la responsabilidad de transferir el trabajo que realiza con los contenidos que busca enseñar. Dirá al respecto Tizio:

Una cosa es intentar regular el goce por la vía de los intereses y del consentimiento—es decir por la transferencia de trabajo— y otra cosa es intentar borrar esa modalidad de goce por la presión moralizadora, que lleva a callejones sin salida (Tizio, 2003 a: 173)

Señala Tizio que la transferencia de trabajo regula la relación a partir de los intereses y el consentimiento a aprender que logra generar. En el acto educativo de la profesora que invita a Victoria a escribir y a llevar un diario y en el que produce el profesor de filosofía cuando se dispone a trabajar con un tema que no estaba previamente en su agenda, lo que está en juego es la **transmisión de un estilo de trabajo y de un deseo de saber**.

El saber que está en juego en la transferencia de trabajo no es el saber supuesto, es decir, el que se le supone al sujeto, sino el **saber expuesto** que induce al trabajo.

Del lado del agente se produce una restitución del lugar de enunciación, depreciado por la hegemonía del Discurso Universitario que deja al agente desligado de las razones de su saber, como ya señalamos en el capítulo precedente. Con respecto a la depreciación del saber señala Tizio:

La depreciación del saber y de la enunciación no solo afecta el vínculo educativo: todas las figuras que encarnaban la suposición de saber en lo social están tocadas. Pero no se trata de soñar con oscuros retornos nostálgicos, sino de ver las nuevas formas para afrontar los viejos problemas y no a la inversa. (Tizio, 2003 a: 175)

En base a los tres supuestos teóricos que acabamos de presentar, iniciamos en la Parte III la producción de hipótesis explicativas, a partir de una lectura de las cuatro experiencias que constituyen nuestras unidades de análisis que, al decir de Tizio, muestran nuevas formas para afrontar los viejos problemas, actualizados en las nuevas condiciones de la cultura, de las instituciones y de los sujetos.

PARTE III

De supuestos teóricos a hipótesis explicativas

Los cuatro capítulos que componen esta tercera parte analizan las **cuatro experiencias** que conforman nuestras **unidades de análisis**. A medida que se avanzó en el trabajo de campo los tres supuestos teóricos que se expusieron en el apartado precedente se fueron estableciendo como tales por su pertinencia para la lectura de las experiencias.

El encuentro con cada una nos llevó a retornar críticamente a las elecciones de los primeros supuestos teóricos, ponderando su pertinencia, insuficiencia o exceso, en función de cómo se reconfiguraba el **problema** a la luz de nuestros hallazgos. De allí que hayamos decidido llamar a cada experiencia **lección**.

En el marco de este proceso nos vemos en la necesidad de volver a fundamentar el valor que tiene el estudio de **cuatro casos**, atendiendo a nuestro propio proceso de legitimación de una perspectiva investigativa que ingresa por lo singular sin desentenderse de los procesos socio-educativos. Apelamos al sociólogo de la educación Bernard Lahire (2005), quien, aludiendo a las críticas que se formulan a los estudios de caso (*case studies*) en cuanto a su escasa representación estadística, plantea que:

(...) el estudio de casos en su singularidad, y no en concepto de casos ilustrativos con respecto a figuras ideal-típicas o a tendencias o propiedades generales estadísticamente asociadas con la mayor frecuencia a un grupo puede actualizar situaciones mucho más frecuentes estadísticamente de lo que se cree. (p.170)

El mismo autor hace referencia a los estudios de Carlo Ginzburg (1986) y afirma que:

(...) la captación de lo singular pasa necesariamente por una comprensión de lo general; y podría decirse que no hay nada más general que lo singular (...) Para comprender lo social en el estado plegado, individualizado, hay que tener conocimiento de lo social en el estado desplegado; o dicho de otro modo, para dar cuenta de la singularidad de un caso, hay que comprender los procesos generales de los que ese caso no es sino un producto complejo. (p.169)

En esta parte de la tesis emprendemos un recorrido que muestra la formalización de cada experiencia de modo tal que cada caso adquiere el estatuto de **paradigma** (Cancina, 2008). Este carácter es otra de las razones

en las que se fundamenta el uso del término **lección**. Cada uno de los cuatro capítulos que conforman la Parte III presenta una lección; su orden responde a la secuencia con la que fuimos tomándolas en consideración en el trabajo de campo. Seguimos de este modo la metodología presentada en el capítulo 2, basada en el **paradigma de inferencias indiciales**. Cada capítulo está estructurado a partir de un mismo ordenamiento:

- En primer lugar se exponen las **razones y circunstancias** que llevaron a seleccionar cada experiencia como unidad de análisis y los **indicios** que fueron la vía de ingreso a su exploración.
- Luego se presenta una serie de claves de lectura, a modo de regla que lee la lógica en la que se sustenta la experiencia –la regla de acuerdo al método abductivo– formulada como **hipótesis explicativa**. La misma se va desplegando en las **operaciones** que llevaron a su enunciación, a partir de las cuales se lee y formaliza aquello que cada experiencia muestra. Las operaciones se despliegan cada una en un apartado, en cada uno de los capítulos.
- Finalmente se desarrollan las **conclusiones** parciales a las que dio lugar cada lección.

Para situar las escuelas en las que se desarrolló la indagación se recomienda volver al capítulo 2. A efectos de facilitar la lectura de cada lección retomamos las siglas con las que fueron presentadas en ese capítulo:

- **EU** (Escuela ex Universitaria)
- **EC** (Escuela Comercial)
- **EI** (Escuela Internacional, la única privada)
- **EA** (Escuela ex Aristocrática)
- **EN** (Escuela Normal)

Capítulo 6

Primera lección (L1: Elegir)

“Efectos de transferencia y vínculo educativo”⁹¹

6.1. Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis

Con la lección “Elegir” iniciamos en 2004 nuestro trabajo orientados por el propósito de estudiar la idea, difundida socialmente y en diferentes ámbitos académicos, acerca de la caída de la autoridad de los adultos⁹² y de sus efectos en los ámbitos educativos.⁹³ Nos introdujimos en ese debate porque consideramos que contar con un otro al cual dirigirse que tenga algún grado de regulación es una necesidad estructural desde el punto de vista de la constitución subjetiva.⁹⁴ Por otra parte, la noción de adulto no está referida a una edad cronológica sino a cierta posición con respecto a dicha regulación.⁹⁵ Esta noción se basa en las formulaciones del psicoanálisis, disciplina que sostiene que la diferenciación entre niños y adultos radica en el modo en que se ubica un sujeto en el discurso a partir de su responsabilidad (es decir, cómo responde por los efectos de su modo de satisfacción y por sus actos):

Hay entonces una diferencia sustantiva entre adultos, por un lado, y niños y adolescentes, por otro. La misma tiene que ver con la diferente posición de responsabilidad ante el mundo por parte de los adultos y por parte de las nuevas generaciones. (Núñez, 2003: 27-28)

Para situarnos en el debate hemos tenido en cuenta también las perspectivas que, en el campo de las ciencias humanas y sociales, establecen

⁹¹ Esta experiencia formó parte del trabajo de campo de nuestra tesis de maestría (Zelmanovich, 2008), cuyo análisis se resignificó a la luz de las experiencias que se introducen en esta tesis de doctorado y de las precisiones teóricas que fuimos estableciendo.

⁹² Ver nuestro análisis sobre esta idea fundada en los avances de esta tesis en Zelmanovich (2009 a).

⁹³ Se puede acceder a un estado del debate sobre el problema de la autoridad pedagógica desde una perspectiva antropológica en Noel (2008), desde una perspectiva filosófica en Greco (2007) y desde una perspectiva pedagógica en Dussel (2007 b).

⁹⁴ Como hemos desplegado en el capítulo 3 (Parte II), entendemos por regulación subjetiva la regulación de las pulsiones en términos freudianos y del goce en términos de Lacan, que se produce en el marco de un determinado lazo social, es decir de un discurso.

⁹⁵ Hemos desarrollado esta perspectiva en el 2005, en la clase virtual destinada a docentes de todos los niveles educativos que lleva por título “Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica”, en el marco de la Especialización en Curriculum y prácticas escolares en contexto, FLACSO Argentina, Área de Educación.

que actualmente no se produce una caída de la autoridad sino transformaciones en los modos de asumirla. Tal como se deriva de las investigaciones dirigidas por Zafiropoulos (2004), sancionar una caída puede llevar a posturas que buscan restituir una autoridad fuerte, con los deslizamientos hacia autoritarismos y segregaciones que ello conlleva, mientras que plantear la cuestión en términos de transformaciones obliga a leer en qué consisten y ubicar dónde se sitúan las nuevas autoridades en las coordenadas sociales y culturales actuales. Se trata de una construcción cuya responsabilidad atañe a cada agente, que es necesario producir en las coordenadas de la cultura. Esta perspectiva contempla la **pluralización de las figuras que encarnan la autoridad** para cada sujeto y aun de determinados rasgos de las mismas.

Considerando estos presupuestos encaramos esta primera indagación para investigar los modos en que se presentan y/o ausentan para los estudiantes de nivel medio las figuras de autoridad y su incidencia en las posibilidades de producir inclusiones educativas genuinas.

6.2 El *indicio* por el que ingresamos a la exploración

El *indicio* es un ritual de **entrega de diplomas** que se realiza al finalizar la trayectoria escolar, que es común en instituciones tanto de gestión estatal como privada.⁹⁶ Se trata de la **elección de uno o varios adultos** por parte de los estudiantes para que les hagan entrega del título. Esta elección se basa en la valoración que hacen los alumnos del acompañamiento de los docentes en el tránsito por su escolaridad en el nivel medio.

Durante el trabajo de campo hemos constatado que cada escuela define algunas condiciones para realizar el ritual, como restringir la elección solo a los profesores, ya sea a uno o varios. En ocasiones esta restricción obedece a los conflictos que acarrea abrir el espectro de elecciones posibles a otros adultos referentes para los jóvenes, dentro o fuera de la escuela. En este caso las elecciones pueden recaer en algún familiar o en algún agente

⁹⁶ Dado que hemos iniciado esta exploración en el año 2004 y habida cuenta del tiempo transcurrido, hemos constatado a partir de entrevistas informales con asesores pedagógicos en escuelas de la misma jurisdicción la permanencia de este ritual así como el tipo de elecciones de las que damos cuenta en este capítulo.

que cumple funciones no docentes, como el personal de mantenimiento o de portería. Puede ser una elección individual por parte de cada estudiante o definirse por el curso a partir de una votación. Las escuelas donde se llevó a cabo la indagación (EN, EC y EI) refieren que han pasado por diferentes variantes, lo que permitió advertir **conflictos** que se generan en el colectivo de profesores ante el hecho de **sentirse o no reconocidos por los estudiantes**. Tomamos nota de este hecho, en tanto da cuenta de un factor de interés por parte de los docentes con respecto al reconocimiento de los estudiantes, y lo consideramos a los efectos de ir deconstruyendo las variables que intervienen en la producción de dicho interés y su incidencia en el vínculo educativo. De los testimonios se desprende que la **expectativa de reconocimiento** de una parte significativa de los profesores está **restringida a un sector de los estudiantes**. Cabe destacar la **agudización** de esta falta de expectativas de los profesores hacia los nuevos estudiantes a lo largo de la última década en la que se transita la **obligatoriedad de la escuela media** como mandato de las políticas educativas.

La indagación se centró en las referencias a los profesores que los estudiantes eligen. Estas referencias dieron lugar a leer el vínculo educativo establecido con ellos a partir de situar sus modulaciones en el lazo de transferencia. Cabe señalar que los 12 estudiantes con los que conversamos iniciaron su escolaridad secundaria entre los años 1998 y 2001, finalizando sus estudios entre los años 2003 y 2006, lo cual habla de las condiciones históricas contracíclicas en las que la transitaron y a las que hicimos referencia en el capítulo 1. Se trata de estudiantes que forman parte del cincuenta por ciento – aproximativo, según zonas y sectores sociales – que aún en el momento de cerrar esta tesis⁹⁷ está dentro del rango que logra finalizar sus estudios secundarios. Este bajo porcentaje es un indicio del desgranamiento al que aludimos cuando al delinear nuestro problema esbozamos la primera paradoja de la inclusión educativa: “La inclusión educativa **sucede aunque no sucede** porque se revelan **altos índices de exclusión** expresados en abandono, repitencia y sobreedad” (capítulo1).

Los profesores que figuran entre los más elegidos contaban todos con cinco o más años de trabajo en la escuela en el momento de las

⁹⁷ Hemos actualizado los datos en base al informe de Scasso & Jaureguizar (2013).

conversaciones que mantuvimos con ellos. Este es un dato que leemos en términos de un tiempo cronológico de presencia y permanencia que puede incidir favorablemente en la producción del vínculo. Sin embargo, de la investigación surge que la permanencia se convierte en un factor favorable en tanto se articula con lo que se pone en juego en términos de temporalidad lógica, de acuerdo con los tres tiempos de la subjetividad –ver, comprender, concluir– a los que aludimos en el capítulo 2.⁹⁸ La permanencia favorece la **disposición** por parte de los profesores a anticipar una certidumbre sobre las posibilidades que puede tener un estudiante de sortear las dificultades que manifiesta en su desempeño. Lo destacado del tiempo de **acompañamiento** de la experiencia escolar es la **implicación profesional** del docente en su trabajo, de la que muchas veces no es conciente pero que se verifica por los efectos en los estudiantes. No se trata del transcurrir del tiempo en sí, sino de lo que se constata con respecto a que **los profesores se dan por aludidos** en alguna medida ante los aprendizajes o los obstáculos que se les presentan a los estudiantes en el día a día. Esta característica del tiempo lógico/subjetivo, que permite situar la disposición de los profesores a implicarse, se encuentra también en los docentes noveles. Son docentes que, en acto, logran **interferir la segunda de las paradojas** que hemos formulado: aunque estén presentes no se dan por aludidos.

Las directoras de estudios en la EI y en la EN fueron quienes nos indicaron a los profesores y estudiantes a entrevistar, mientras que en la EC fue la profesora que lleva adelante la experiencia de Cine (L3). Las tres docentes tienen una larga trayectoria y una notable implicación subjetiva en su función. Al momento de las conversaciones, los estudiantes se encontraban transitando su último año de escolaridad y dos de ellos habían finalizado el colegio el año anterior. Ante la pregunta “**¿a quién vas a elegir o elegiste para que te entregue el diploma y por qué?**”, los testimonios permitieron leer cuáles son los **rasgos valorados** con mayor recurrencia en un profesor, resignificados como tales *a posteriori*. Por su parte, ante la pregunta “**¿por qué piensa que los estudiantes lo eligen para que les entregue el diploma?**”, los profesores más elegidos dieron muestras de las

⁹⁸ Cabe recordar que se trata de una temporalidad que está signada por el movimiento del sujeto hacia un acto en el que concluye y que se anticipa a una certidumbre de la que no está advertido, pero que supone una implicación subjetiva.

razones por las que creen que son elegidos, también leídas *a posteriori*. Estos testimonios permitieron advertir sus **invenciones en acto, más allá de lo planificado**, para sortear los obstáculos que se les presentan con los estudiantes, advertir de qué índole son y los límites que encuentran para afrontarlos.

Tanto estudiantes como profesores ubican en sus relatos qué factores producen **puntos de apoyo** para que se genere un **vínculo educativo**, aunque los docentes declaran sus **dificultades para que se produzca con todos**, en particular con un sector de los estudiantes que coincide con aquellos **de quienes no se espera un reconocimiento**. Cabe señalar que se trata de un obstáculo que insiste en todas las experiencias.

6.3 Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: primera hipótesis explicativa

Por la propia presión del material que fuimos recogiendo en el transcurso de la indagación y por efecto de las precisiones teóricas que la acompañaron, nuestra pregunta acerca de la operancia o no **de la función adulta y de la autoridad** se fue circunscribiendo **al estudio de la posición de los docentes en el vínculo educativo**. Además, la pregunta por la autoridad se especificó con respecto a la ficción que construyen los docentes para sostener su posición de autoridad (en la cultura) en el vínculo educativo con los estudiantes.⁹⁹ Al tratarse de **la función adulta en la especificidad de la relación entre profesores y estudiantes**, el eje de lectura se deslizó progresivamente hacia la regulación que supone incluir a un sujeto en un discurso, en el cual se enmarca el vínculo educativo. Se verá que resulta ineludible para ello la activación de la transferencia ante los impasses que dan indicios de su inexistencia.¹⁰⁰

⁹⁹ Hemos recogido al respecto un señalamiento de la Dra. Sandra Carli en ocasión de nuestra tesis de calificación (2008) a propósito de la conveniencia de delimitar la pregunta a un campo más específico de prácticas donde se desenvuelven los adultos.

¹⁰⁰ Cabe señalar que este giro se afirmó a partir de la estancia académica realizada en mayo de 2007 con el grupo de investigación de Pedagogía Social y Psicoanálisis dirigido por la Dra. en Pedagogía Social, Violeta Núñez y por la Dra. Hebe Tizio, en el Instituto del Campo Freudiano de Barcelona, entre cuyas producciones se destaca la obra a la que hicimos referencia en la Parte II, que da cuenta de las investigaciones en torno al vínculo educativo (Tizio, 2003 a).

A partir del análisis de los testimonios bajo la lente de nuestros tres operadores teóricos centrales -triángulo herbartiano, teoría de los cuatro discursos y teoría de la transferencia- articulamos nuestra primera hipótesis explicativa:

Primera hipótesis explicativa: La transferencia es condición para el funcionamiento del vínculo educativo porque instituye al sujeto en un lazo a condición de hacer emerger el significante de la transferencia (St).

Presentamos a continuación las operaciones que aportaron a articular nuestra primera hipótesis explicativa, que postula la necesidad de hacer emerger el significante de la transferencia (St), que representa al sujeto ante la oferta que pone a su disposición el agente de la educación. Hemos formalizado dichas operaciones a partir de una lectura de las recurrencias en los testimonios, tanto de los profesores como de los estudiantes, con respecto a qué condiciones facilitaron una transmisión lograda.

6.3.1 Primera operación: Reconocimiento, identificaciones y deseo facilitan la producción de una *atmósfera transferencial* (at) que es condición para que emerja el *significante de la transferencia* (st)

Esta experiencia muestra que determinados **rasgos** atribuidos al agente dan cuenta de una **posición** que facilita la emergencia de un movimiento significativo y por esa vía de un **significante de la transferencia (st)**. La transferencia entre un estudiante y un profesor no se produce de manera masiva hacia su persona, sino hacia algunos rasgos que el primero le atribuye y a los cuales se dirige, y que se constituyen en condicionantes para que se produzca el vínculo educativo.

Dichos rasgos se caracterizan por promover por parte de los profesores, una posición abierta a **tomar en cuenta los significantes que emergen en el trabajo con los estudiantes**, los que en el algoritmo de la transferencia se encuentran debajo de la barra [s (S1... S2,...Sn)]. Esto no implica un conocimiento previo de los factores que son determinantes para

cada joven –su pretensión sería imposible e indeseable– sino la suposición de los mismos. Es la suposición la condición para la emergencia del **sujeto sub-puesto** (por ello debajo de la barra). Los significantes que emergen son aquellos con los que cada joven da cuenta de cómo y con qué objetos del mundo se pone en relación, de acuerdo con las **marcas previas** con las que llega a la escena escolar.

Los estudiantes no **se dirigen** a la persona del profesor, sino a esos **rasgos que facilitan que emerjan los significantes con los cuales se identifican y que los representan**, como en el caso de la estudiante identificada con Madonna, hallazgo producido en el marco de la experiencia que estamos presentando. Un análisis de las recurrencias en las respuestas de los profesores y estudiantes entrevistados muestra que los **rasgos más nombrados y valorados** por los estudiantes, y que dan cuenta de esa **disponibilidad necesaria (Sq)**, fueron en orden de mayor incidencia:

- en primer lugar el **respeto**, la **confianza** y la **exigencia**
- en segundo lugar la **seguridad** y la **experiencia**
- en tercer lugar la **curiosidad**

Estos rasgos instalan una **atmósfera transferencial (at)** en la medida en que contribuyen a conformar las parejas de la transferencia entre estudiantes y profesores:

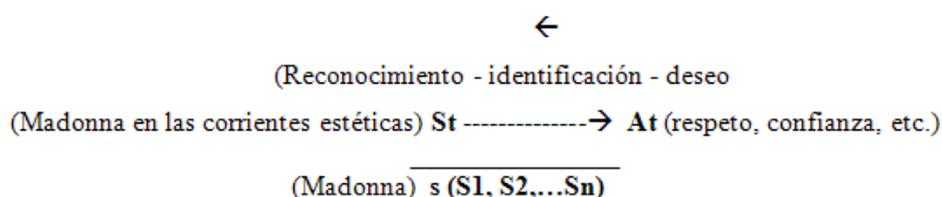
- **La confianza y el respeto** son rasgos que trasuntan el **reconocimiento** del Otro.
- **La experiencia, la exigencia y la seguridad** se convierten en puntos de referencia que pueden promover **identificaciones**.
- **La curiosidad** alude a una relación vinculada con el conocimiento que reconoce una falta que abre la posibilidad de poner en marcha el **deseo**.

Entendemos que el **algoritmo de la transferencia en su especificidad educativa** ubica en el lugar del significante cualquiera (sq) la atmósfera

transferencial (at) que se sustenta en determinados rasgos que promueven reconocimiento, identificaciones y deseo:

Formalización N° 10

Algoritmo de la transferencia educativa



Los **rasgos** que los estudiantes valoran en los profesores y a los cuales se dirigen posibilitan que se vaya configurando una **atmósfera de transferencia**, en la medida que promueven reconocimiento, identificaciones y deseo. Es en esa atmósfera que **puede emerger un significativo de la transferencia (st)**. En el ejemplo, el significativo de la transferencia son las corrientes estéticas, pero puede ser cualquier contenido del campo de conocimientos a enseñar que “entre en conversación” con alguno relevante para el estudiante. Ese significativo se convierte en tal en tanto tiene la cualidad de lograr algún grado de representación del sujeto (debajo de la barra, identificado por ejemplo con Madonna), ante la oferta que le formula el profesor (las corrientes estéticas).

Es desde ese significativo (st), ante la oferta del profesor bajo una atmósfera de transferencia, que se generan **condiciones de posibilidad para que emerja un interés por los contenidos** que se ofrecen (los temas de filosofía, o de cualquier otra asignatura), es decir, condiciones de posibilidad **para que se configure el triángulo herbartiano**.

Los **rasgos** dan cuenta de la **disponibilidad del agente** de la educación para ofrecerse a la **transferencia** (en sus tres vertientes, imaginaria, simbólica y real). A estos rasgos se anuda la necesidad que muestran los adolescentes de contar con algunos **significantes (S1) del Otro social-escolar**, que funcionan como **referencias identificadoras**, como **signos de reconocimiento** y como **significantes de la falta en el Otro** que ofician de palancas para activar el **deseo**. Los rasgos pueden abrir a nuevos ideales múltiples y plurales con los cuales es posible ponerse en

relación, a condición de que se entremen en alguna medida a la singularidad de sus propias marcas subjetivas, tejidas en una trama familiar, cultural y social particular.

Cuando hacemos referencia a los **S1** diferenciamos entre: a) aquellos a partir de los cuales se constituye cada sujeto en función de las experiencias familiares en las que se estructura; b) aquellos que son los significantes que ordenan la cultura en un tiempo y contexto determinados; y c) aquellos que predominan en la cultura escolar y que son encarnados de manera singular por cada docente. Estos diferentes S1 pueden entrar en conflicto. La presente experiencia nos muestra que algunos de ellos pueden convertirse en significantes de la transferencia. Es en este punto en el que el discurso del psicoanálisis se diferencia con respecto al discurso de la pedagogía en cuanto al aporte que puede proporcionar. Mientras que la función del discurso pedagógico es contribuir a la formación del “Ideal del yo” a partir del aporte de rasgos identificatorios que cumplen una función ordenadora indispensable, el discurso del psicoanálisis busca deconstruir dichas identificaciones ante las dificultades para consentir al trabajo educativo por parte de los estudiantes, produciendo un saber del lado del síntoma. Es por ello que no es posible pensar en una pedagogía analítica (Najles, 2008). En cambio, sí es posible pensar en el aporte de ambos discursos por vías diferentes para favorecer la producción de ideales necesarios, que requiere de la deconstrucción de aquellos que funcionan para algunos estudiantes como obstáculos en la emergencia de la transferencia. En este punto de cruce ambas disciplinas ayudan a pensar la inclusión de las nuevas generaciones en un lazo social como sujetos singulares de pleno derecho.

La valoración de la propia **experiencia** y el sentimiento de **seguridad** por parte de los profesores retornan bajo la forma de reconocimiento de los docentes por parte de los estudiantes, que leemos como reconocimiento de una oferta de significantes que pueden llegar a constituirse en referentes a partir de los cuales orientarse. En los rasgos que encontramos se sustentan también las operaciones que describimos en los próximos apartados que, junto con la que acabamos de explicitar, contribuyen a instituir al sujeto en el vínculo educativo

6.3.2 Segunda operación: La docta ignorancia es una condición necesaria para que emerja el sujeto supuesto al saber.

Los rasgos a los que se dirigen los estudiantes revelan la presencia de un **vacío de saber necesario**.

Cuando uno está más seguro de lo que hace y de lo que dice, los pibes lo olfatean, los pibes no son tontos, los pibes no son tabulas rasas, los pibes son seres tan complejos como nosotros y creo que notan a alguien con experiencia y a alguien sin experiencia, eso se nota entonces. Lo que yo pude aprender en estos ocho años fue por empezar a estar más seguro, a no sentirme molesto al reconocer que no a todos les interesa lo que vos decís, que tenés esta simultaneidad de situaciones.

L1-Elegir, E. I.: Profesor de Filosofía

Transmitir cierta seguridad sustentada en la experiencia es una de las formas que adopta la puesta en función de los S1, los significantes amos en los que se referencia el profesor, que sirven de base de sustentación para ordenar un discurso asentado en la admisión de un vacío que aloja las diferencias. *Olfatear* resulta una buena metáfora de un saber que se intuye, un **saber no sabido** por los propios chicos que reciben una **transmisión del deseo del docente** de ofrecerse para **causar un trabajo**, aún cuando convive con una *simultaneidad de situaciones* que indica que no todos van por los mismos carriles, aunque a su vez sea fuente de obstáculos.

Encontramos aquí una paradoja: **la seguridad que transmite el agente es solidaria de un vacío de saber y se sustenta en admitir una falta**. Es una paradoja que se puede leer como el reverso de las que cernimos como problema en el capítulo 1, en las que la falta queda solo del lado del sujeto, pero positivizada bajo explicaciones universalizantes. Estas pueden adoptar la forma estadística de repitente o desertor, donde lo que prima es un saber preestablecido, *pret-a porter*¹⁰¹, acerca del estudiante y de sus problemas. En los términos que lo planteamos en el capítulo 3, ese vacío de saber refiere a las separaciones necesarias que instituyen el triángulo herbartiano.

¹⁰¹ *Prêt-à-porter* es una expresión francesa que significa textualmente «listo para llevar». Resulta una interesante metáfora para caracterizar el funcionamiento de los significantes disponibles socialmente para nombrar a los sujetos a partir de determinados rasgos.

El reconocimiento de *la simultaneidad de situaciones* que el profesor atribuye a los años de experiencia es equivalente a **afirmarse en determinados significantes –sus S1–** y al mismo tiempo es la conquista de una **(docta) ignorancia**. La ignorancia permite, una vez que el sujeto se percata de ella, que emerja la definición de un no-saber. Por lo tanto, la ignorancia no es idéntica al no saber, porque recién cuando la ignorancia es revelada deviene no saber (Rabinovich, 1999). La docta ignorancia implica que nunca se alcanzará el conocimiento preciso de la naturaleza de un objeto. La imprecisión es alentadora como acicate para que el sujeto continúe tratando de acercarse todo lo posible, dentro de la imprecisión, a ese saber. Este deseo de saber impulsa al sujeto a una familiaridad cada vez mayor con lo inalcanzable e implica un saber inseparable de la idea de que ese saber es superable. Esta imposibilidad de una realización completa implica una gran valorización de la curiosidad, considerada pecado en tiempos de Nicolás de Cusa (1410-1464). Según Rabinovich:

Docta Ignorancia es un término paradójico, en tanto define un saber acerca del saber, que se prohíbe todo carácter definitivo, siendo por lo tanto inagotable, y permite acercarse lentamente a la meta principal, que es la sabiduría que nunca es plenamente alcanzable. (1999: 45)

De docta ignorantia, es uno de los libros en donde Cusa ([1440] 2003) acuña la idea de la docta ignorancia. “El título “La caza de la sabiduría” suscita la imagen de alguien que está siguiendo siempre la pista de algo; la docta ignorancia se vincula con ese acto de perseguir.

Lo que yo pude aprender en estos ocho años fue por empezar a estar más seguro, a no sentirme molesto al reconocer que no a todos les interesa lo que vos decís, que tenés esta simultaneidad de situaciones.

L1-Elegir, E. I.: Profesor de Filosofía

La ilusión que es productora de malestar cuando deviene docta ignorancia da *seguridad* por la vía de **resituarse el ideal** en el que se sostiene el reconocimiento que se espera por parte de los estudiantes. El Ideal sustentado en un significativo S1 “*para todos igual*” suele ser generador de impotencia y desilusión, y resulta mortificante, ya que desconoce que los significantes con los que llega cada estudiante a la escena educativa son diversos y muchas veces contradictorios con los propios.

Se advierte en los testimonios de los profesores que un **ideal asentado en lo plural** se produce a partir de significantes amos en los cuales referenciarse admitiendo su pluralización en la cultura, con sus huecos y diferencias. Se recorta un **vacío sustentado en una falta** que se constituye en **motor y causa** de trabajo.

Pienso que los pibes acuden a mí porque yo los *respeto* mucho, trato de llevarlos a través de lo que a ellos les gusta para luego a partir de ahí hacer que les guste lo que yo quiero que les guste... yo lo que quiero que les guste es que sientan *curiosidad* por la vida, que nada de lo que hay alrededor les sea indiferente.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

En el testimonio del profesor de historia, uno de los más elegidos en su escuela por los estudiantes, se aprecia la presencia de una cuota de abstención con respecto a definir qué les interesa a los estudiantes. Se abstiene de suponer qué cosa es específicamente lo que les interesa, pero no se abstiene de suponer que algo les pueda interesar. Esta suposición facilita que el profesor ocupe el lugar de la disponibilidad que es la que genera la atmósfera de transferencia, posibilitando así la emergencia de *un sujeto supuesto al saber*. Se trata de la eficacia de una transmisión que se produce más allá de las palabras pronunciadas y que adopta la forma del *respeto* que se dirige al carácter singular del interés y de la *curiosidad* que indican que el mundo y la cultura no le son indiferentes. Ambos rasgos, **curiosidad y respeto**, dan cuenta de **una falta y de una ignorancia necesarias** y preservan así la **apertura en la base del triángulo, traccionándolo hacia su vértice superior**. Se trata de una operación que **interfiere una relación dual** al hacer intervenir una **terceridad** con el **objeto de la curiosidad**. Se dejan escuchar sus efectos en palabras de los estudiantes entrevistados:

(...) yo creo que las clases eran muy interesantes... no aburridísimas donde solo habla el profesor y nunca se lee nada... él lo contaba interesante todo el tiempo, mechaba una anécdota de él, de su vida o no sé qué es lo que hacía, no sé, generaba como un respeto.

L1- Elegir, E. I.: Ex-alumno [1]

El *respeto*, ahora en boca de un estudiante, se presenta asociado a una relación del profesor con el conocimiento y con su propia curiosidad, pero al

mismo tiempo se le atribuye al docente otro saber, que es difícil de precisar –“no sé qué es lo que hacía, no sé”– y que también es base de sustentación de su autoridad (S1, significantes abiertos a múltiples encadenamientos).

Hay, por lo tanto, un doble movimiento: **la suposición de sujeto en el estudiante**, movimiento generado a partir de poner en función la docta ignorancia, **retorna como reconocimiento**, movimiento necesario para poner en funcionamiento la transferencia.

Yo personalmente la elegí porque enseñó bastante y es muy buena y tuve mucho tiempo con ella. Fue la que más se mantuvo como profesora, no profesora distante pero profesora bien, no profesora que... no le importa nada, que tuvo un mal día en la casa y te trata mal a vos. Fue una profesora que supo separar y siempre supo darnos oportunidades.

L1- Elegir, E. C.: Grupo focal con estudiantes

En este testimonio, se destaca la enseñanza como valor sobre el que recae la elección en un profesor (“*la elegí porque enseñó bastante*”), que resguarda la función educadora (“*fue la que más se mantuvo como profesora, fue una profesora que supo separar*”). El resguardo de la *función educadora* es un rasgo solidario con la atención a modalidades singulares, que es equivalente a suponer un sujeto (“*siempre supo darnos oportunidades*”). Las palabras del estudiante evidencian una **doble relación con el saber**: el *vacío de saber* sobre el interés particular del sujeto y la relación concernida con el conocimiento. Es equivalente a poner en función los S1 del discurso del amo, bajo la forma del discurso educativo y de sus referentes pedagógicos.

6.3.3 Tercera operación: La pulsión disciplinaria como regulación subjetiva.

El efecto ordenador que generan la transmisión del *respeto* y la *curiosidad* por el conocimiento, ambos rasgos sustentados en un vacío de saber preestablecido acerca del sujeto y su interés, se presentan en una relación de mutua implicación como reguladores de la escena educativa.

Hay muy pocos profesores que pueden generar un respeto hacia su persona sin amenazas, sin ese tipo de cosas, digamos, que te dicen: si hablás te pongo un uno. Bueno lo respetás, no, en el fondo no. En su vida tuvo que retar a alguien. Hay pocos profesores que pueden generar esa concentración en la clase, ese respeto.

L1- Elegir, E. I.: Ex-alumno [2]

Los efectos de **regulación en la escena** de clase que se expresan en la **concentración** ponen en cuestión la desvinculación que se realiza de manera corriente entre el consentimiento a aprender por parte de los jóvenes y el efecto ordenador derivado de ello: los llamados “*problemas de aprendizaje*” suelen correr por un carril y los “*problemas de conducta*” por otro, o a estos últimos se los suele situar como causa de los primeros.

Una disciplina científica, es decir, un campo de conocimiento particular, está articulado por determinadas reglas y cuenta por lo tanto con sus propias legalidades. Cuando estas legalidades logran transmitirse, al mismo tiempo pueden disciplinar a la pulsión, en el sentido de ofrecerle canales sublimatorios. La regulación subjetiva (pulsional) es efecto de la inclusión de los sujetos en un discurso organizado de acuerdo con unas normas que se producen en un marco colectivo: el de los matemáticos, los físicos, los historiadores, los geógrafos, los lingüistas, entre otros. Paul Laurent Assoun (2004) plantea al respecto que una disciplina científica se adosa a un dispositivo pulsional específico. Agrega que no hay investigación posible sin pulsión de saber, y que esta necesita de la elección de un objeto particular. Dirá textualmente: “*mi disciplina es lo que me sostiene (...) de manera disciplinaria* (p.43)”.

La concentración que se genera en la clase y que indica la conquista de una regulación subjetiva es efecto de la transmisión y apropiación de esas reglas que ordenan al propio educador en torno a un campo de conocimiento determinado: su disciplina opera como S1 para poner en función la enseñanza.

Se notaba que sabía. Cuando no sabe para mí es malo porque me aburro, porque en el momento que yo tengo que corregir al profesor digo: no, es un tarado (...) Aparte el aceptar otras opiniones, aceptar preguntas y responderlas tranquilo y decir: no sé, lo traigo para la próxima. Admitir que no sabés, que el otro puede tener razón, ese tipo de cosas. Me parece que también hacía que la clase fuera con muchas preguntas. Él las respondía si no entendías, también lo volvía a explicar. Era muy difícil no entender, él lo hacía muy dinámico todo lo contaba desde un lenguaje muy cotidiano, lo hacía muy fácil entender y muy interesante a la vez.

L1- Elegir, E. I.: Ex-alumno [1]

Moverse cómodo en las reglas del propio campo de conocimiento, también pone en función el vacío productivo que le da un lugar al sujeto: “*aceptar otras opiniones*”, “*aceptar preguntas y responderlas tranquilo y decir: no sé, lo traigo para la próxima*”. Así lo manifiestan dos estudiantes:

A: Hace cuatro años que lo tenemos, hay gente que la verdad no le interesa el tema y el tipo no es que regala nota, pero es imposible llevártela la materia, y sin embargo todo el mundo hace los trabajos, nosotros bueno de más está decirlo, pero hay gente que ni le interesan los temas sociales y hacen los trabajos.

B: Mucho respeto pero con nada estás toda la clase haciendo cosas y no parás un segundo y no grita ni nada

L1- Elegir, E. I.: Grupo focal con estudiantes

Otra de las formas en que se presenta la relación entre **conocimiento y regulación** es por su reverso, donde se advierte la correlación entre las desregulaciones de los profesores respecto de su propio discurso y las escenas de desbordes por parte de los estudiantes:

A: La profesora gritaba como una loca, no le podías decir nada... nos fuimos a quejar y no nos daban bola.

B: Hubo una piba que se convirtió en el “Increíble Hulk”¹⁰² por un día. Se sacó, le dijo “por qué no se va a la p...”

A: Sí, mandaba a los profesores a freír churros mal, al director le decía: “usted vaya a trabajar”. Se zarpaba, se zarpaba, porque hay formas y formas de decir las cosas.

B: Sabés lo que pasa, ella siempre tuvo demasiada confianza con los profesores, llegaba y les decía: “¡ehh pelot...! ¿cómo andás?”. Y fue algo así, como repentino. De movida le dijeron: “tenés un uno”. Viste, está todo loco, pero bueno, se habían re sacado...

C: Sí, estaban todos alterados como locos. Sí, yo digo: “¡ay Dios!, ¿qué hago ahora?” Yo no hice nada y estaban todas re tocaditas gritando

B: Sí, estaban cansados de nosotros mal (...)

L1- Elegir, E. C.: Grupo focal con estudiantes

En toda la secuencia no se observa ninguna referencia al conocimiento y, cuando aparece algo de ese orden, es bajo la forma de su vaciamiento, de una punición que lo deja totalmente por fuera: “*tenés un uno*”. La nota, que se supone debe dar cuenta de lo aprendido, queda fuera de discurso, fuera del vínculo educativo. La nota no se instituye para los sujetos como un S1 que los ordena en un discurso determinado. Por el contrario, la supuesta confianza –“*ella siempre tuvo demasiada confianza con los profesores,*

¹⁰² Personaje de dibujo animado (fue una serie de televisión primero) que frente a determinadas situaciones que lo irritan se transforma en una suerte de humanoide agresivo.

llegaba y les decía: ¡eh pelot...! ¿Cómo andás?” –lejos de ser un rasgo que propicia la emergencia de un significante de la transferencia (st) en el que se representa el sujeto, lo deja des-vinculado de un significante ordenador. La nota desvinculada de la enseñanza cierra la base del triángulo en una relación dual de *tú a tú* en tanto el dispositivo pulsional no está adosado a ningún objeto, en términos de Assoun (2004), a ningún contenido en el vértice superior del triángulo, en términos de Herbart ([1806] 1983). La separación necesaria entre Agente y Sujeto queda solidificada, siendo la respuesta directamente proporcional a su consistencia: “*se convirtió en el increíble Hulk*”. No hay semblante que sostenga al Agente en un discurso determinado, y por eso el sujeto queda desenlazado, con sus pulsiones a la deriva.

El vínculo educativo se desvanece cuando queda aplanado y por tanto desvanecido el triángulo, reducido a una línea. Los estudiantes adjudican la responsabilidad tanto a la joven devenida increíble Hulk como a los profesores. Las responsabilidades igualmente repartidas invisibilizan su asimetría, la disparidad subjetiva indica la responsabilidad que el agente debiera encarnar y que se distingue del proceso de responsabilización por el que transita el adolescente (responsabilización respecto de su modalidad de goce, por su propia falta, por sus actos, por las cosas del mundo).

En el espacio de tutoría se quejan de arbitrariedades, de malas notas, se quejan de que algunos no enseñan, que exigen lo que no enseñaron o que no explican y toman, que vienen de mal humor y se descargan con ellos, a los cuales yo trato de ser lo más sordo posible porque no puedo hacer nada con eso...

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

La denuncia por parte de los estudiantes de las arbitrariedades que cometen los profesores, producto de esa pérdida de regulación por vía del objeto de conocimiento, genera dificultades para que emerja la suposición del sujeto en los jóvenes. Estos “acusar recibo” de esta ausencia por vía de una transmisión sin palabras pero eficaz: “*estaban cansados de nosotros mal*”. La desregulación se redobla ante la falta de una regulación externa, de la puesta en función de una norma (S1 de la institución educativa) que ordene las acciones de los profesores. No se visualiza un trabajo de la institución sobre la posición de los docentes con respecto al **vaciamiento**

del trabajo educativo. Este punto será retomado cuando abordemos la L4: “Ayudantes de clase y agenda cultural: tratar con la indiferencia, el rechazo y la victimización, con mediaciones evanescentes entre dispositivos pedagógicos” (capítulo 9), donde este factor es fuente de conflicto a partir de un intento de abordaje por parte de la dirección de la escuela.

La apelación a una legalidad externa, como pueden ser las sanciones disciplinarias, resulta ineficaz cuando es aplicada sin contar con la regulación interna que produce una relación implicada con el conocimiento, con un orden cultural determinado. Minnicelli (2010) conceptualiza esa ineficacia como fuerza de ley sin ley, cuyo funcionamiento queda plasmado en la expresión del profesor *“trato de ser lo más sordo posible porque no puedo hacer nada con eso”*. La desvinculación de algunos profesores con su propia función (disciplinaria en el doble sentido que introducimos) es denunciada por los estudiantes, como se puede apreciar en el siguiente testimonio:

Hay profesores que les mostrás el machete y les decís: ¿está bien esto que puse acá en el machete? Y no te dicen nada. Te digo que a nosotros no nos molesta machetearnos...(risas), no nos vamos a ofender... pero, ... no da. De un profesor no da.

L1- Elegir, E. C.: Grupo focal
con estudiantes

Situaciones como la que rememora la estudiante permiten apreciar otro aspecto significativo de los problemas generados por las **desregulaciones disciplinarias de los docentes** y la **ausencia de la regulación institucional** para hacerles frente. Se trata de un desplazamiento hacia el campo del Otro encarnado en los profesores, de la trasgresión necesaria para la subjetivación de la ley que es inherente al tránsito del sujeto por su condición adolescente. Lo infantil en el adulto se hace presente en términos de dificultades para responder, para responsabilizarse por sus propios actos. Entendemos que tales desplazamientos figuran entre los resortes que activan respuestas por parte de los jóvenes, y que retornan como un “real”: exabruptos, deserción, apatías, resistencias a recibir enseñanzas como efecto de las transmisiones silenciosas pero eficaces (*“estaban cansados de nosotros mal”*).

Las paradojas de las que partimos son alimentadas por el hecho de que los profesores no cuentan con un saber disponible para interpretar/investir

de significado las respuestas: están presentes pero sin darse por aludidos con respecto al papel que han jugado en la producción de los acontecimientos. Algunos docentes invierten la responsabilidad situando a los estudiantes como la causa de sus dificultades para enseñar (“¿*está bien esto que puse acá en el machete? Y no te dicen nada (...) De un profesor no da*”).

Las respuestas des-ubicadas de los jóvenes, cuyo origen lo encontramos en el campo de ese *otro desregulado*, retornan en el discurso social como **estigmas** que los jóvenes suelen adoptar como **emblemas identificadorios** (Reguillo Cruz, 2000). Aquello de lo cual el Otro social reniega en cuanto a su participación en lo que genera suele retornar “desbocado”. Se trata de un **doble movimiento** que se realiza partiendo de la ausencia de inserción en el marco regulatorio en la disciplina por parte del agente, a la desregulación disciplinaria del lado de los estudiantes.

6.3.4. Cuarta operación: Transferencia de trabajo que instituye al sujeto del aprendizaje.

La conquista del dominio de la relación –que siempre es transitoria– se asienta sobre la base de producir la transferencia que instituye al Sujeto (\$) de la educación, a partir de instituir al **Sujeto supuesto al Saber (S.s.S.)**. En torno a este pivote (S.s.S.) giran todos los fenómenos que enunciamos hasta aquí: la atmósfera de transferencia, la docta ignorancia, la regulación subjetiva y la pulsión disciplinaria. A estos factores se anuda la puesta en función de una **transferencia de trabajo**, que sostiene el vector del vínculo educativo orientado hacia los contenidos de la cultura.

Esta orientación hacia el vértice superior del triángulo se produce a través de los afanes en la enseñanza en torno a un objeto de conocimiento determinado, pulsión disciplinaria mediante, a partir de la cual el Agente instituye a los jóvenes como posibles aprendientes. En este punto cabe recordar la distinción y relación que establece Violeta Núñez (2003) entre educación y aprendizaje. Esta autora advierte que dos son los trabajos o realizaciones del lado del sujeto que aparecen como efecto de la transmisión que realiza el agente. El aprendizaje supone las adquisiciones del patrimonio cultural, que son evaluables en alguna medida, y la educación supone la

producción de efectos subjetivos, particulares a cada sujeto de la educación, que no son evaluables.

La educación no puede existir sin esa función instructiva (Herbart: 1983). Sin embargo no se confunde con ella. No puede haber educación sin que el niño aprenda: el niño debe aprender (Lacan: 1973)¹⁰³. La educación requiere de los aprendizajes: de una buena relación con la palabra escrita; con los libros; con los conocimientos; para poder abrir –en algún momento– otras inquietudes culturales y lanzar a la búsqueda de nuevos horizontes. (Núñez, 2003: 90-91)

Entendemos que en el trabajo educativo la **transferencia** que se sostiene del **saber supuesto** que instituye al **sujeto de la educación** y la **transferencia de trabajo** que instituye al **sujeto del aprendizaje** se implican recíprocamente. La siguiente formalización muestra esta implicación:

Formalización N° 11

Doble implicación del sujeto del aprendizaje y de la educación

Sujeto de la aprendizaje \diamond Sujeto de la educación

Transferencia de Trabajo \diamond Transferencia del Sujeto supuesto al Saber

La transferencia de trabajo contribuye a instituir al sujeto de la educación como aprendiente, en tanto puede ser incluido en un discurso disciplinar determinado, lo cual se produce a condición del trabajo que realiza el educador, no solo con el objeto de su disciplina, sino con su deseo de transferir ese trabajo. Lo que se transmite es el trabajo con un objeto de conocimiento determinado, como desarrollamos en el capítulo 5. Refiere Assoun (2004: 41) que *“la elección de la propia disciplina tiene una exclusividad celosa, y por ende la posesividad de una elección de objeto amoroso”*.

Todos los profesores con los que conversamos, tanto aquellos que son los más elegidos por sus estudiantes a la hora de la entrega de diplomas

¹⁰³ Núñez (2003) retoma la afirmación de Lacan acerca de que el niño está hecho para aprender algo para que el “nudo se pueda hacer bien”. Se refiere al anudamiento de los tres registros en los que se constituye la subjetividad: real, simbólico e imaginario (RSI). Se encuentran referencias a estos conceptos en el capítulo 5.

como aquellos que motorizaron las experiencias que estudiaremos en los próximos capítulos, ponen de relieve la relación de trabajo que mantienen con su materia. Plantean cómo incide en las posibilidades de transmisión que se produce a partir de un objeto que el profesor hace brillar. Así lo expresa uno de los profesores:

Será que me eligen (...) porque yo fui, soy, un extraordinario curioso, yo desde muy chico fui muy curioso, no podía admitir no saber cosas de algo que está muy en decadencia como es el saber enciclopédico. Pero yo soy fanático del saber enciclopédico. Yo me angustio cuando sé que hay cosas sobre las que no sé nada, que no tengo idea de nada. Quiero aunque sea saber algo, conocer, que no me resulte extraño. Y bueno, entonces esa es mi meta, que los alumnos sepan. Por eso me angustia particularmente que no vayan al cine, que no lean libros, todo ese tipo de cosas. Yo trabajo mucho con el cine, sobre todo en tercer año, cuarto año, que los programas se prestan.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

El camino es difícil. Creo que la filosofía lo hace más fácil, si yo tuviera que enseñar química u otro tipo de materias que no sean las ciencias sociales por ahí sería más difícil, yo entro al aula convencida de que la filosofía de todas las materias posibles para estudiar es la más importante, la más linda y trato de hacerles ver a ellos que es así.

L2- Entre bastidores E. U.: Profesora de Filosofía

Los efectos de la transferencia de trabajo se traducen en que los jóvenes se sienten también concernidos por los contenidos, por vía de la identificación con una modalidad de relación con los mismos por parte del profesor, como se observa en el siguiente testimonio:

A: Es una materia que le debo tanto, le debo algo que es... o sea toda mi formación ideológica, me abrió la cabeza cuando yo no sabía, pero siento que le estoy tan agradecida que hay algo que no se me va nunca en toda la vida

B: Te sentís tan culpable cuando no haces una tarea de P.

C: Lo que pasa que yo con P. me siento totalmente identificado en su ideología, con F. tal vez no concuerdo, pero P. es como me gustaría ser de grande. P. es dios yo no creo en dios pero P. es dios, yo le hago honor a P

L1- Elegir, E. I.: Grupo focal con estudiantes en relación con el Profesor de Geografía.

Una indagación minuciosa que excede a la que encaramos en esta tesis puede echar luz sobre un factor clave que motoriza la transferencia de trabajo: aquellos significantes amos que desde la perspectiva del Otro de la cultura están más facilitados para interpelar a ambas partes en un momento histórico determinado.

6.3.5. Quinta operación: El deseo del enseñante y la disparidad subjetiva.

La **exigencia**, otro de los rasgos más recurrentes nombrados por los estudiantes con los que conversamos, se presenta de manera reiterada bajo la modalidad de reclamo. La exigencia recoge el discurso social hegemónico que apela a la restitución de una autoridad fuerte, que leemos como **demanda dirigida al deseo del educador con respecto a su enseñanza**, que los propios estudiantes traducen en términos de las *ganas* de explicar.

Tiene que haber más **exigencia** y que los profesores tomen más en serio las cosas. Eso pasa por la exigencia. Tá bien, hay profesores que tienen ciento y pico de años, ya son como dinosaurios. (Risas). Pero jubilate si no tenés ganas de enseñar. Hay gente que viene acá y se sienta y no tiene **ganas de explicar**.

L1- Elegir, E. C.: Grupo focal con estudiantes

Este reclamo, leído como apelación al deseo del educador, es otra forma que adopta el reconocimiento de una **disparidad subjetiva**, una de las condiciones que se ordenan en torno al pivote del Sujeto supuesto al Saber, a partir del cual se instituye el significante de la transferencia (St). Cuando Lacan se refiere a la transferencia en su disparidad subjetiva (Lacan, ([1960-1961] 2003) destaca que aquello de lo que trata la transferencia va más allá de la simple noción de una disimetría entre sujetos. El autor se rebela de entrada contra la idea de que la inter-subjetividad pueda proporcionar por sí sola el marco donde se inscribe el fenómeno transferencial. En relación con nuestro objeto de estudio esta idea muestra que la disparidad subjetiva supone un lugar ocupado por el agente y una disparidad de responsabilidades en cuanto al manejo de la transferencia, que da la posibilidad de sostener el vínculo educativo. Así lo traduce el testimonio de una estudiante:

En cambio R. [profesora muy elegida para entregar diplomas] es una mina que habla un montón, es una mina que llega y hasta que se va no para de hablar,... es insoportable, pero es algo que lo valorás un montón. Eso es una verdadera profesora, no la que viene y se sienta y no hace nada.

L1- Elegir, E. C.: Grupo focal con estudiantes

La apelación a la disparidad, en tanto un lugar ocupado por el agente, se traduce en el **reclamo por parte de los estudiantes de que los**

profesores se hagan responsables de su deseo de enseñar. Esto conlleva una **demanda de se reconocidos como sujetos de la educación y del aprendizaje.** Así se presenta en el siguiente testimonio:

Yo creo que es [el profesor] no sintiéndose superior, siempre se ponía a la par nuestra de alguna manera. En no dar justificativos de autoridad: esto es así porque lo digo yo, no recuerdo que haya sido así en ninguna ocasión. Yo creo que la autoridad es un respeto que debería ser mutuo mientras él me respeta a mí yo lo voy a respetar a él. Por lo general no es así. Si me dicen esto es así porque lo digo o hacé lo que yo te digo, yo no me siento respetado y no tengo ningún interés en respetarlo a él. Hay una cuestión de entender más a los alumnos y de estar más a la par de ellos, sin ponerse a la par tampoco. Sigue siendo profesor y sigue siendo la autoridad a cargo, digamos.

L1- Elegir, E. I.: Ex-alumno [1]

La **autoridad**, que surge de la **disparidad subjetiva** asentada en el deseo del educador, es **contraria** a la **prescindencia** así como a su **imposición** autoritaria. Tal como lo señala Walter Benjamin (1987) no se trata de dominar a los niños, en nuestro caso a los adolescentes, sino de dominar la relación. Según nuestro marco de referencia, es necesario dominar la transferencia para poner en función el vínculo educativo. Del siguiente modo lo expresa uno de los profesores entrevistados:

Es una relación que admite que te diga: esto no me gusta. Entonces bueno, eso lo fui aprendiendo: por empezar, bajar el ego de pensar bueno, yo hablo y todos van a hacer lo que yo digo. Y no es así, y tampoco tiene que ser así. Entonces lo que creo fui aprendiendo es a bancarme esa herida narcisista de que no todos van a estar enamorados de lo que uno dice. Y después buscar consenso alrededor de ciertas cosas. Y ciertas cosas que no te van a gustar las vas a aprender. No sé cómo, pero te vas a sentar y las vas a aprender, y ahí hago coerción, no hay otra manera.

1-Elegir, E. I.: Profesor de Filosofía

El dominio de la relación, o al menos su intento, supone una vez más hacerle lugar a una falta que funciona como motor de lo plural (“*bancarme esa herida narcisista de que no todos van a estar enamorados de lo que uno dice*”) y a la diferencia (“*esto no me gusta*”). Ello habilita un giro en el discurso con algún margen para conquistar el consentimiento de los estudiantes: “*ciertas cosas que no te van a gustar las vas a aprender. No sé cómo, pero te vas a sentar y las vas a aprender, y ahí hago coerción*”. En esta expresión se lee cómo operan los S1 que ordenan al profesor y sostienen el vínculo de transferencia, en tanto hubo una operación que

instaló los significantes de la transferencia (st). El **deseo del enseñante** es una x que opera como la incógnita necesaria en el acto educativo.

6.3.6. Sexta operación: Interrupción del automatismo de repetición y la transferencia como obstáculo.

El **automatismo de repetición** es otro de los fenómenos de la transferencia que se ordenan y giran en torno al pivote del Sujeto supuesto al Saber. Como lo señalamos en el capítulo 5, alude a la insistencia de factores inconcientes, a las marcas que cada sujeto transfiere en sus relaciones con otros, sus S1. Estas marcas son por lo tanto el sustento de todas las relaciones y suelen operar también como obstáculo para las mismas. Son elementos que se repiten y con los cuales el sujeto está alienado, fijado de tal modo que no logra separarse de ellos para insertarse en otra cadena signifiante.

Está entonces aquello que se repite, por ejemplo, las marcas, los trazos, los rasgos que refieren a la constitución subjetiva. En el caso de Lucía (capítulo 5) estos rasgos llevan a la joven a identificarse con el personaje de Madonna, que se revela como un obstáculo cuando el carácter que adopta la identificación es el de la **fijeza**. En eso radica el automatismo, que es la forma bajo la cual la insistencia se presenta impidiéndole al sujeto conectarse con otros objetos de interés. Incluir esa insistencia en el vínculo educativo es lo que dio lugar a instituir el signifiante de la transferencia, al **ofertar el docente otras cadenas significantes** (las corrientes estéticas) en las cuales **“incluir” el signifiante de su repetición** (una manera de incluir al sujeto).

En esos automatismos de repetición se suelen asentar los **obstáculos**, las dificultades en la producción del vínculo educativo, pero estos mismos obstáculos indican los caminos posibles para reinventarlo. A partir del análisis de los obstáculos y de los caminos que reinventan el vínculo educativo es posible emprender una lectura de los **puntos ciegos** que operan en el marco de las condiciones en las que se despliegan los procesos actuales de inclusión educativa.

Surgen de los testimonios analizados tres factores que del lado del agente operan como obstáculos para la emergencia del St y que hacen

colapsar ambas transferencias porque obturan el vacío necesario que pone en suspenso las significaciones preestablecidas socialmente para identificar a los sujetos:

- las culturas generacionales
- las culturas de clase social
- unas estructuras subjetivas cuyos referentes (S1) son frágiles en tanto ordenadores del cuerpo pulsional

Los tres factores suelen solaparse o resultar indistinguibles en las demandas que plantean los sujetos, quedando el agente des-instrumentado. Agrupamos estos tres factores bajo el criterio de que resulta **lo típico** dada su recurrencia, en un ejercicio de extensión de los hallazgos a partir de estos casos singulares. Apuntar a lo que se produce como típico no deja de lado lo singular, ya que rescatar lo típico puede enriquecer el trabajo con **lo singular**, en tanto no lo suplante (Cancina, 2008).¹⁰⁴ Vaciar aquello que se colma con explicaciones al uso respecto de los tres factores requiere restituir la falta, la docta ignorancia. Resulta de interés el planteo de Francesc Vilà (2003), quien propone que los nuevos modos de entrar en el espacio psíquico de los jóvenes requieren contemplar un espacio de intersección entre la **falta** del lado del **sujeto** y la **falta** del lado del **Otro**. En la vertiente del sujeto, la falta se expresa en la búsqueda de un deseo; en la vertiente del Otro representado en cada educador, en un vacío de las certezas acerca de los deseos, los límites y posibilidades de los estudiantes. El testimonio del profesor muestra las dificultades para producir ese vacío de certezas:

Cada vez es más difícil lograr que los alumnos se interesen profundamente y seriamente por un tema porque en medio de la sociedad que muestra todo tipo flash, la investigación o lo serio es como que no los engancha... Por ejemplo el cine. Ahora cuesta mucho que vean películas, durante un tiempo era un vehículo magnífico, ahora cuesta que vean porque no aguantan ver películas largas, no aguantan leer libros largos... aun acá,... ese aparato [señala la computadora] es en lo único que ellos buscan, en Internet, hacen un clic, bajan información y lo que no está ahí no existe... Compite con el libro ventajosamente porque no hay ningún tipo de incentivo para la lectura. Hay un incentivo para la inmediatez, y el libro no es inmediato, es mediato, entonces eso les molesta.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

¹⁰⁴ Propone Pura Cancina que la aplicación del método analítico tiene que ver con lo singular, y lo típico tiene que ver con el método clínico, es decir, con la reflexión que se genera *a posteriori* del acto analítico, en nuestro caso, del acto educativo.

En el testimonio que corresponde a uno de los profesores elegido por los estudiantes se deslizan algunas certezas respecto de las **culturas generacionales** (“*es en lo único que ellos buscan*”) al mismo tiempo que sus palabras no pueden leerse como la búsqueda de un interés de los estudiantes,¹⁰⁵ anclado en sus significantes de referencia, tecnológicos en este caso. Como este, muchos docentes no encuentran ante sus propuestas una respuesta del lado de los jóvenes que pueda ser calificada como respuesta de un “estudiante”. **No hay un sujeto supuesto** que pueda hacer emerger el significante de la transferencia, y por lo tanto **no hay “aprendiente”**. En los capítulos siguientes retomaremos este obstáculo para esbozar **una intersección entre la falta del lado del sujeto y la falta del lado del agente** a partir de las operaciones a las que apelan los profesores involucrados en las experiencias para sortear los obstáculos, que se diferencian de la apelación a certezas que surgen del siguiente testimonio:

Les interesa la **actualidad**, la actualidad en televisión, en cine... les preocupa la violencia, le tienen mucho miedo a la violencia. Acá ¿no? Estamos hablando de esta escuela. En las otras [se refiere a escuelas cuya población es de sectores populares y en situación de marginalidad] me temo que participan de la violencia como actores principales por algunas cosas que de vez en cuando se filtran.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

Las dificultades para esbozar una intersección entre la falta del lado del sujeto y la falta del lado del agente se presentan en este nuevo testimonio en relación con las culturas de clase social,¹⁰⁶ Existe una distancia entre la respuesta de los estudiantes y la expectativa de los profesores que se presenta como inabordable. Hay una **certidumbre anticipada que precipita en el acto de segregación del sujeto**, característico del discurso que se sostiene del **saber universal (Discurso Universitario)**. Estos fenómenos de segregación son una muestra del planteo de Agamben (2007), quien afirma que la máquina antropológica en estos casos gira en falso. El modo en que responden los jóvenes se les presenta a los profesores como un

¹⁰⁵ Cabe señalar que se trata del mismo profesor que hemos podido leer en su modo de situar una falta de su lado para convocar a los estudiantes: es quien se abstiene de definir qué los puede convocar, pero no de suponer en ellos la curiosidad.

¹⁰⁶ Se encuentran desarrollos de los estudios de la sociología de la educación en Lahire 2005.

“real” que no encuentra cómo significarse o bien se significa a partir de una radical impugnación, como se muestra en el siguiente testimonio:

La gente que vive en [barrio típico de clase media] no va a ninguna escuela pública. Esas escuelas están muy, muy, en decadencia... No veo mucha chance con los chicos que van a esas escuelas, porque van por la vianda y por lo que les paga la municipalidad por ir, les pagan a los padres por ir, reciben un subsidio... hay chicos que me cuentan que no comen... Ahí necesitás una política social, no sé, no sé, no sé, porque no soy político, ni creo tener la certeza.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

Entre los factores que producen un rechazo que se presenta como insalvable (“*no veo mucha chance con los chicos que van a esas escuelas*”) desde los propios parámetros ideológicos e inconcientes –dirá Saül Karsz (2004)– se destacan las políticas públicas que alientan la ampliación de la escolaridad secundaria a los sectores populares.

Los **puntos críticos del rechazo** se encuentran en:

- la relación entre la palabra y el cuerpo, donde prima la respuesta corporal;
- el modo de vestir o de hablar, que se identifica con la marginalidad
- la relación con la ley y las normas sociales, que se identifican con la delincuencia
- el desconocimiento y deslegitimación de la cultura escolar y de sus investiduras de autoridad
- los ideales culturales y sociales que se leen como opuestos o ausentes. No se supone un sujeto, sino un “subsidiado”. Hay una puja entre los significantes amo (S1) para unos y otros.

Ante lo que no puede recubrirse simbólicamente en los marcos de la propia función se tiende a responder con un **saber pedagógico** que opera **por defecto** (Terigi, 2010), que abreva en la propia experiencia de los profesores como estudiantes del nivel, en la formación, en aquello que les resulta efectivo con otros estudiantes. El efecto es el descentramiento de la respuesta educativa de los sujetos a los que está dirigida, quienes quedan fuera del discurso educativo y de toda regulación en un determinado lazo social, lo que a su vez alimenta el rechazo por parte de los jóvenes,

instalando frecuentemente un circuito de violencia, que se refleja en el testimonio:

A los chicos de la otra escuela, la de Caballito, donde trabajo no hay modo de entrarles, “yo” no lo logro, yo no lo logro porque si uno entra con lo que acá [se refiere a la E. N.] sirve como disparador, se tiene que quedar en ese disparador toda la clase. Se desvirtúa por completo, no se puede retomar eso para el estudio o sea ese disparador no logra crear un ámbito de confianza positivo sino que es de confianza negativa, no, no sirve. Confianza negativa porque aprovechan eso para no hacer nada, en cambio acá no, acá saben hasta dónde llegamos, cuando yo digo: “bueno basta, basta, hay que ponerse a trabajar”, y se trabaja.

L1- Elegir, E. N.: Profesor de Historia

Hay una observación de este profesor sobre una diferencia relativa a los márgenes y a los modos de aplazar las satisfacciones inmediatas (“*bueno basta, basta, hay que ponerse a trabajar, y se trabaja*”), difíciles de abordar a partir del saber pedagógico por defecto. El análisis de las experiencias nos acerca algunas **modalidades transferenciales y giros entre discursos que buscan abordar las diferencias entre modalidades subjetivas** para el tratamiento de la satisfacción.

También se observa la distancia de clase social en la escuela que atiende sectores de elite:

Lo que me asusta ahora es el cambio de población (...) es un colegio en un momento elegido por una clase alta más bien progre, profesional. Hijos de psicoanalistas conocidos, de médicos, de abogados, pero ahora quien puede pagar la cuota es un sector en una Argentina tan polarizada, es clase alta, entonces muchas cosas se están haciendo más dificultosas. Por ejemplo, en sexto año se hace más difícil trabajar el tema plusvalía, ir a piquetes y a fábricas recuperadas, hacer el proyecto de ir a una escuela de frontera, por resistencia de los padres (...) Y empiezan los cuestionamientos también de los chicos (...) Nosotros llegamos en tren y los chicos vienen en coches y eso se nota. La diferencia de clase es con nosotros también.

L1- Elegir, E. I.: Profesor de Humanidades

Se pudo identificar en las conversaciones con los estudiantes de todos los sectores sociales la existencia de un factor que interviene favorablemente en su relación con los docentes que es la introducción de lo **cotidiano**, cuando juega como causa del trabajo. Se pueden encontrar indicios en los relatos de algunos estudiantes:

A: Nos daba el teléfono de la casa, que quién te lo da, no te lo da nadie. La profesora de matemática también te daba el teléfono. Si necesitabas algo la llamabas, esas cosas yo no me las olvido.

B: Lo más lindo que me llevo de la escuela es lo que pasó con el director. Estábamos en la biblioteca y se sentó y habló con nosotros.

C: Él busca tener relación con los alumnos.

B: Del chiste ese que le hicimos: ¿por qué no nos cuenta algo de su vida? Me acuerdo que agarró y se dio vuelta, y yo dije: ¡uy! se va de re mal humor. Y agarró una silla y se sentó, y nada, nos contó que estaba casado, que tenía hijos.

L1- Elegir, E. I.: Grupo focal con estudiantes

Dice al respecto el filósofo italiano Giorgio Agamben:

Lo cotidiano y no lo extraordinario era, apenas un siglo antes, la materia prima de la experiencia que cada generación le transmitía a la siguiente. La experiencia tiene su correlato, no en el conocimiento, sino en la autoridad que le otorga la palabra y el relato. La devaluación de la experiencia es el rechazo por parte de los movimientos juveniles a las razones de la experiencia, así como la desaparición de la máxima y el proverbio, que eran las formas en las que la experiencia se situaba como autoridad. Ha sido reemplazado por el eslogan y concluye que hoy las experiencias se efectúan fuera del hombre. (2001:12)

Es de destacar que la expectativa de reconocimiento de una parte significativa de los profesores está restringida a un sector de los estudiantes. Las operaciones que pone en función la transferencia indican que lo que está en juego es la **de-suposición de un sujeto de la educación y del aprendizaje hacia una parte de los jóvenes**. En las escuelas que atienden poblaciones empobrecidas se vincula a los estudiantes con su ingreso a partir del mandato de inclusión masiva y obligatoria: son aquellos de los que se dice que *“vienen solo por la beca”* o *“vienen porque los mandan”*. En las instituciones que atienden a sectores medios y acomodados social y económicamente, se los vincula a los estudiantes con la preeminencia de los valores del mercado y de los circuitos de relaciones como factores de ascenso social, antes que con los valores de la cultura que imparte la escuela: de ellos se dice que *“vienen solo por el título, porque saben que igual conseguirán trabajo por sus contactos”*.

Según Agamben (2001), el actual rechazo de la experiencia por parte de los jóvenes puede explicarse por lo que llama una filosofía de la pobreza, que no corresponde solo a ellos. Señala que:

(...) nunca se ha visto un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En una época en la cual se quiere imponer una experiencia manipulada y guiada (...) el rechazo puede constituirse en una defensa legítima. (2001:12)

6.4 Conclusiones

Hemos deconstruido a lo largo de este capítulo las seis operaciones en las que se sustenta nuestra primera hipótesis explicativa, a saber:

La transferencia es condición para el funcionamiento el vínculo educativo porque instituye al sujeto en un lazo a condición de hacer emerger el significante de la transferencia (St).

Presentamos a continuación las seis operaciones que hemos desarrollado y a partir de las cuales hemos formulado esta hipótesis, según facilitan u obstaculizan la emergencia de un significante que ponga en marcha la transferencia e instituya al sujeto en el vínculo educativo:

1) Dos **operaciones** facilitan la emergencia del **sujeto de la educación**:

- **Atmósfera transferencial (at)** sostenida en el reconocimiento, las identificaciones y el deseo del enseñante.
- La **docta ignorancia** que da lugar a que emerja el sujeto supuesto al saber.

2) Tres **operaciones facilitan la emergencia del sujeto de aprendizaje** y que instituyen la disparidad subjetiva:

- La **pulsión disciplinaria** que trabaja la regulación subjetiva,
- La **transferencia de trabajo**
- El **deseo del enseñante** .

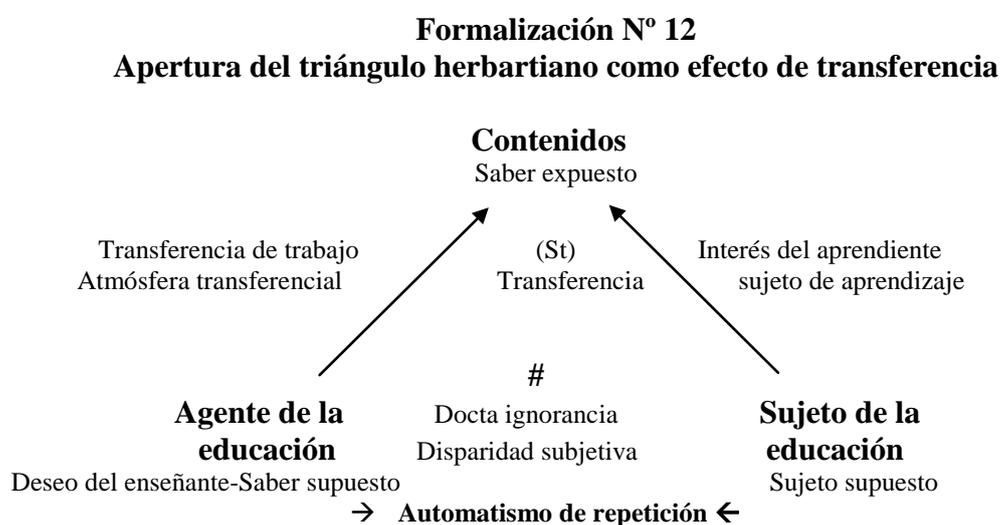
3) Ubicamos una sexta **operación que obstaculiza la transferencia**:

- El **automatismo de repetición** que **cierra el vacío** necesario para que emerja el sujeto, con **estigmas** que producen **segregaciones**.

Tres son los factores en donde encuentran su fuente de producción los estigmas: las culturas generacionales no legitimadas como tales; las culturas de clase social que operan como determinismos del fracaso escolar; las manifestaciones que surgen de estructuras subjetivas frágiles, que se expresan en la emergencia de impulsividades en la erosión de la capacidad sublimatoria, y en las dificultades para ser permeables a la palabra.

Las cinco operaciones que favorecen la emergencia del sujeto de la educación y del aprendizaje, contribuyen a producir una confrontación entre agente y sujeto en el vértice superior del triángulo. Éste se sostiene del lado del agente en su deseo de enseñante y del lado del sujeto en el interés de aprendiente. La emergencia del significante de la transferencia es condición para mantener vacía la base de los efectos producidos por los automatismos de la repetición y las estigmatizaciones.

A continuación se presentan las seis operaciones, incorporadas en el esquema que construye Violeta Núñez (capítulo 3):



Las “mancha ciegas” de las paradojas de la inclusión educativa pueden leerse a partir de esta primera hipótesis en la inoperancia del discurso del amo cuando no supone un sujeto en el otro al que se dirige. La puesta en función de la transferencia del Sujeto supuesto al Saber y de la transferencia de trabajo posibilita instituirlo. La elección de los profesores por parte de quienes han logrado finalizar su escolaridad secundaria da

cuenta por sus efectos de la operatividad de ambas transferencias, que se producen entre un saber supuesto y un saber expuesto.

En el próximo capítulo y a partir de la segunda lección, desplegamos nuestra segunda hipótesis explicativa que busca avanzar en la lectura de las manchas ciegas de las paradojas.

Capítulo 7

Segunda lección (L2: Entre bastidores)

“Tratar la resistencia a la inercia, entre bastidores”

7.1 Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis

La experiencia en la que se basa esta lección fue la segunda con la que avanzamos en 2004, en nuestro trabajo de campo. Contábamos para entonces con algunos indicios de lo que luego formalizaríamos como la primera hipótesis explicativa, la cual fue desarrollada en el capítulo precedente. La misma circunscribe **la transferencia** como un **soporte necesario para sostener el vínculo educativo** que es puesto en marcha por **determinados significantes**. Bajo esta premisa, nuestra pregunta se orientó a leer las **condiciones para la emergencia de los significantes de la transferencia (st) que resultan** propiciatorios del vínculo con el conocimiento. Para realizar esto se exploró la trama de experiencias escolares en las que docentes y estudiantes se reconocen en aprendizajes y transmisiones logradas.

El acercamiento a la escuela **EU** donde se despliega la experiencia – Escuela ex Universitaria descrita en el capítulo 2– se vio facilitado por nuestro conocimiento de las actividades que se desarrollaban en ocasión de su centenario. Un documental recogía testimonios de estudiantes, ex-alumnos, profesores actuales y de otras épocas, permitió analizar los cambios producidos en las culturas generacionales. Este material respondía a nuestro interés de indagar los avatares de la función adulta, tal como se señaló en el capítulo precedente. En ese marco llegó a nuestras manos la **filmación de una obra de teatro producida por cuatro estudiantes de quinto año**, elaborada y puesta en escena por ellas, en calidad de **trabajo final de la materia filosofía**, que se convertiría en la experiencia a indagar.

La experiencia se desarrolló en una institución que atravesaba los avatares de los **cambios de la población de estudiantes** y sus dificultades concomitantes, con signos de desconcierto en los profesores ante sus modalidades de relación con la escuela y con los aprendizajes. Se recogieron

en las entrevistas indicios de rechazo y sospecha hacia esos estudiantes en algunos sectores del cuerpo docente.

7.2 El indicio por el que ingresamos a la exploración

De acuerdo con la metodología que surge del paradigma de inferencias indiciales (Ginzburg, 1986) uno de los referentes metodológicos que presentamos en el capítulo dos, un detalle puede convertirse en un indicio a investigar. En el caso de esta experiencia, el hecho de que la profesora no hubiera visto la obra antes de su presentación pública, aunque ella misma hubiera solicitado que se la filmara y se la proyectara¹⁰⁷, se convirtió en el “indicio” que orientó la decisión de iniciar su estudio. Incidió en la decisión el hecho de que la obra evidenciaba una notable elaboración del tema por parte de las estudiantes, quienes habían logrado una gran calidad estética y una puesta en escena cuidada, lo que ocasionó que la obra tuviera una emotiva repercusión en el público asistente.

Advertidos de lo que implica para la cultura escolar un acto en el que la institución se abre para mostrarse¹⁰⁸, podemos decir retroactivamente que los gestos simultáneos de abstención e implicación por parte de la profesora fueron la puerta de entrada para la posterior formalización de una **modalidad transferencial** que hemos llamado “**Entre bastidores**”. Esta formulación hace referencia al modo en que la profesora sostuvo el trabajo de las estudiantes, sorteando con esa modalidad transferencial las dificultades que se le fueron presentando. La **abstención con implicación**, que produjo efectos altamente productivos, se convirtió en una respuesta a ser interpretada. Se diferencia de la abstención de los adultos de dirigirse a los niños y los jóvenes (De Lajonquière, 2011), uno de los síntomas sociales y educativos más difundidos, que conlleva una des-implicación relativa a la responsabilidad de producir una inscripción social y cultural de los mismos. Es un síntoma que refleja la segunda de las paradojas que hemos enunciado en el capítulo 1, a saber: “*La inclusión educativa no sucede precisamente porque sucede el ingreso de sectores sociales que impiden asumir la*

¹⁰⁷ El camarógrafo que había participado en la elaboración del documental sobre los cien años de la escuela a quien le fue solicitada esta tarea fue quien nos acercó ese curioso detalle.

¹⁰⁸ Para ampliar este tema, puede consultarse Zelmanovich (1994).

función educativa a los docentes". Se verá que la abstención (por ejemplo la de ver ella la obra antes de que se presente en público) se conjugaba con una gran implicación de la profesora en sostener el trabajo que realizaban las estudiantes.

La modalidad transferencial a la que arribamos no se presenta como un modelo a seguir, sino como una lógica que abre a leer la producción y el sostenimiento de la transferencia bajo determinadas condiciones, con adolescentes que se sostienen "en" el vínculo educativo, pero que **resisten a la inercia que le hace obstáculo al deseo**. Subrayamos que se trata de una posición de resistencia que se juega "en" el vínculo, lo cual marca una diferencia con los adolescentes que se acomodan en la inercia del lazo, como veremos en la Lección 3, y con aquellos adolescentes que no consienten en ser incluidos en un lazo de trabajo, cuestión que pondremos a trabajar con la Lección 4.

Durante las entrevistas mantenidas con la profesora nos acercamos al **contexto de trabajo** en el cual se produjo la obra: la evaluación final de la materia "Filosofía y democracia", que se concreta a través de una monografía en la que prima el trabajo autónomo, según manifiesta la profesora. Uno de los **propósitos de las entrevistas con la docente** fue desentrañar las razones por las cuales no había visto la obra de teatro antes de su presentación pública (nuestro **indicio**). Luego intentamos situar qué se produjo en la **relación (transferencial) que posibilitó** que las estudiantes pudieran arribar a un producto que les ocasionó, además de trabajo y aprendizajes, un evidente compromiso afectivo y emotivo. Las entrevistas a la docente fueron orientadas a partir de tres interrogantes:

- qué le causó ver la obra al mismo tiempo que el público, si la sorprendió, y en qué específicamente
- qué piensa que significó la obra para las chicas
- qué hizo que se pudiera llegar a producir la obra, teniendo en cuenta las condiciones tanto internas como externas a la experiencia escolar

En relación con las **condiciones internas al trabajo**, las preguntas se orientaron al proceso llevado a cabo y estuvieron dirigidas a comprender cuánto incidió la implicancia personal y social que tiene el tema de la obra. También se indagó el papel que jugó el tipo de producción, es decir, que se

trate de una obra de teatro, un producto visible que se puede dar a conocer a otros. Por último, se trató de determinar cómo definía la docente su propio papel en la producción de la obra. Desde la **perspectiva institucional**, se buscó leer cómo influyó el hecho de que la obra formara parte de una monografía que oficiaba de evaluación final de quinto año, una pieza pedagógica relevante en el modo particular que tenían los chicos de transitar por entonces el último año en esa escuela: “el proyecto de los quintos”, bajo las condiciones del “Proyecto 13”.¹⁰⁹

Con relación a **las condiciones externas** al proceso de trabajo escolar, se indagó la incidencia de los recorridos previos con los que contaban las estudiantes, la medida en que influyeron las relaciones más o menos estables con sus ideales de referencia (S1) familiares, así como con la necesidad de separarse y producir una diferencia respecto de los mismos. El **grupo focal con las estudiantes** fue orientado por una pregunta abierta: qué significó para ellas realizar esa obra de teatro. El **tema** que abordaron fue la **historia reciente en la Argentina**, que tiene una particular resonancia en términos generacionales. La obra reconstruye en cinco actos el proceso que se inicia con la militancia de los jóvenes en la década del ‘70 del siglo XX – que coincide con la adolescencia/ juventud de la generación de la profesora y de los padres y madres de las estudiantes–, transita por su desaparición y por la apropiación de niños, así como por la búsqueda de madres y abuelas y culmina con el “Nunca más” en tiempos de democracia reconquistada. Entendemos que el tema fue **propiciatorio de identificaciones generacionales**.

Las estudiantes lo eligieron entre un **“menú” de temas** que la profesora ofreció para la realización de la monografía. Cada tema estaba acompañado de orientaciones bibliográficas, fílmicas y literarias:

El trabajo; La utopía; La libertad; La justicia; Idea de progreso; Derechos Humanos; Modernidad- Posmodernidad; La mujer; La violencia; Ideas que dieron origen al nazismo; Identidad; Relación entre el cine y la filosofía; ¿Por qué hay que obrar bien?; ¿Acaso es este el mejor de los mundos posibles?; ¿El XX [nombre de la escuela] es un buen colegio? El XX visto desde arriba; ¿Qué es educar para la república?; ¿Qué es la “patria”?; El capital cultural de los jóvenes hoy; ¿Quiénes somos? Apuntes para el desarrollo de una identidad; Otro tema elegido por ustedes.

Fragmentos de la planificación de la profesora de Filosofía (2005)

¹⁰⁹ Ver información en el capítulo 2.

La elección del grupo que llevó adelante la obra recayó en el tema de la **identidad**. Entre sus orientaciones bibliográficas y multimediales contaba con el análisis del ciclo Teatro por la Identidad¹¹⁰, lo cual se convertiría en un factor de peso para la emergencia del interés por parte de las estudiantes, germen de lo que sería luego el significante de la transferencia.

Yo propongo que vean teatro por la identidad a los chicos porque ya tuve otros grupos y las mejores monografías que he tenido han sido, ahora me lo sé reconocer, las monografías donde los chicos ven Teatro por la identidad. Pero lo principal para que los alumnos produzcan algo positivo, que creo que está evaluado por el proyecto de los quintos, lo principal es que los chicos elijan lo que quieran hacer. Entonces lo principal es que ellos lo eligieron, porque no les podés imponer un tema así.

Profesora de Filosofía (2005)

La profesora sostiene su programa de “**Filosofía y democracia**” en **planificaciones abiertas**, en tanto contempla la **emergencia de lo no previsto**. Legitimada en el proyecto institucional en el que se respalda, la decisión pedagógica de promover la “**elección**” conlleva la **suposición de un sujeto**, que como tal tiene, o puede acceder a tener, intereses singulares.

Yo tengo ahí una clave para que hagan la investigación de quinto. Los chicos tienen que elegir, como no están en la universidad, son de secundario y son chicos que trabajan sobre su propio gusto, su propio placer, yo se los respeto muchísimo, trato, siempre trato. Hay veces que ellos no pueden elegir y justamente los que no pueden elegir... entonces tengo varias charlas. Les propongo varias cosas... o conversando veo cuáles son sus inquietudes y de ahí podemos armar algo, generalmente pasó así pero yo tengo como un abanico para ofrecerles y en ese abanico estaba Teatro por la identidad y ellas eligieron eso.

Profesora de Filosofía (2005)

Partiendo de nuestras preguntas y a los efectos de leer las condiciones que hicieron posible la obra, en el próximo apartado desplegamos nuestra segunda hipótesis explicativa, que caracteriza una **modalidad transferencial** que llamamos “**Entre bastidores**”.

Apelando al método abductivo, la presente hipótesis explicativa se fue configurando a partir de emplear como regla la primera hipótesis

¹¹⁰ Se trata de un ciclo teatral que se inició en el año 1999, en los finales del menemismo, cuando estaban aún vigentes las leyes de "obediencia debida" y "punto final". Comenzó como una idea de las Abuelas de Plaza de Mayo que quisieron, a través del teatro, crear un puente entre la búsqueda de sus nietos, desaparecidos y apropiados por la dictadura genocida iniciada en 1976, y la sociedad.

explicativa presentada en el capítulo precedente, a saber: “*La transferencia es condición para el funcionamiento el vínculo educativo porque instituye al sujeto en un lazo a condición de hacer emerger el significante de la transferencia (St)*”. La necesidad de que emerjan significantes que ponen en marcha la transferencia (st) se constituyó en la lente para leer los efectos de trabajo plasmados en la obra, así como los avatares que llevaron a la detención del proceso en varias ocasiones. La nueva hipótesis se basó en una lectura de los **giros entre discursos por parte de la profesora** como modo de responder a los obstáculos producidos “en” el lazo de transferencia. Estos giros buscaban sostener el trabajo de las estudiantes que mostraban una **resistencia activa a la propuesta estándar**.

7.3 Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: segunda hipótesis explicativa

Segunda hipótesis explicativa: La transferencia “entre bastidores” propicia el trabajo educativo cuando prima la resistencia de los estudiantes al discurso social/ escolar burocratizado y estigmatizante.

Deconstruimos a continuación esta segunda hipótesis a partir de una lectura de las cuatro operaciones que se desplegaron y que nos llevaron a formularla.

7.3.1 Primera operación: Dar a elegir como respuesta a quien se resiste al Discurso Universitario burocratizado.

Una primera cuestión a subrayar es que la puesta en marcha de la transferencia partió de una oferta de contenido explícito, orientador y múltiple, una superficie a partir de la cual promover una dinámica hacia el vértice superior del triángulo que representa el vínculo educativo. La emergencia del significante de la transferencia requiere de un **punto de partida** que involucra una **oferta de contenidos**, motor de la transferencia de trabajo, cuyos efectos se advirtieron en la lección precedente. Este tipo de

transferencia se diferencia en este punto de la analítica, que requiere como punto de partida que el analista se despoje de cualquier contenido.

Como se señaló, en este caso la oferta involucró dos particularidades: se presentó bajo la forma de un **“menú de temas”** con orientaciones específicas para cada uno de ellos y abrió la posibilidad de **elegir**, de servirse de ese “menú” de acuerdo con un interés particular por parte de cada joven. Desde la perspectiva de la profesora, se conjugan en esta oferta un trabajo implicado con los temas de filosofía plasmados en del “menú de temas” y su deseo como enseñante de que los estudiantes puedan elegir a partir de sus inquietudes, de sus gustos. Esta manera de situarse presenta una modalidad bifronte en relación con el **objeto de conocimiento**, como objeto **para sí (pulsión disciplinaria)** y como **don** hacia los estudiantes, que es desde donde regula su posición, modalidad que muestra la **trama en la que emerge el deseo del enseñante**. Atendiendo a lo ideas de Moyano expuestas en el capítulo 3, se pone en juego en esta modalidad la disposición a reconocer **una cuota de no-saber** sobre los conocimientos a transmitir y en particular sobre el sujeto, que se traduce en este caso en el gesto de **dar a elegir**. Desde la perspectiva del psicoanálisis, “la elección” está emparentada con una manera de considerar la estructura del sujeto, en cuya práctica se verifica *“que el sujeto decide consentir a ciertos SI, y no a otros”* (Najles, 2008: 69).¹¹¹ El don y la disposición de asumir el no-saber de antemano sobre los efectos abren la perspectiva del **consentimiento** que el sujeto tiene que dar para dejarse educar. Este doble punto de partida puso en función lo que denominamos **una transferencia bifronte**, contenida en las operaciones que formulamos respecto de la primera hipótesis, la **transferencia de trabajo (T.T)**, basada en la transferencia de la propia laboriosidad del docente con los contenidos¹¹² y la **transferencia basada en el supuesto de un sujeto al saber (T: S.s.S.)** .

¹¹¹ La misma autora avanza en esta argumentación sobre un terreno que no atañe a esta tesis, pero que ilustra el peso subjetivo que suponen “la decisión y la elección”: *“En el autismo el sujeto no consiente a ser marcado por determinados SI, por lo cual es invadido por todos. Ya no hay allí significante, hay puro lenguaje que lo taponan. El sujeto no consiente a decidir, no consiente a perder nada”* (Najles, 2008: 69-70).

¹¹² Como ya se señaló, en este factor radica la diferencia con la transferencia de trabajo en el marco de la función del psicoanalista que busca dar cuenta del trabajo con la propia modalidad de goce a la comunidad de colegas.

En los testimonios recogidos durante las conversaciones con la profesora se advierte su deseo de inspirar a los estudiantes, en el que sostiene la decisión de dar a elegir, su manera de transferir su trabajo.

La tarea de la educación como yo la veo es inspiradora. Hoy hay que inspirarlos a los chicos, me parece que es lo principal que pasa en este momento y es donde está en juego nuestra autoestima.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

La inspiración tiene la doble característica de requerir de un objeto que esté disponible, pero no prefijado, donde se esboza *la suposición de un sujeto* en cada estudiante, con un interés que se le supone pero que se desconoce de antemano. Al mismo tiempo requiere de la propia *autoestima*, expresada en la posibilidad de inspirar a los estudiantes con ese objeto abrazado por su pulsión disciplinaria.¹¹³ Lo que puso en marcha la transferencia no fue entonces solo el trabajo que realizó la profesora con el contenido –como el relativo al tema “identidad” con su propuesta de analizar las obras de Teatro por la Identidad - sino el deseo de que se convirtiera en un objeto que activara la inspiración¹¹⁴. Cada profesor, cuando pone en juego la transferencia de trabajo, lo hace en sus propios términos, como efecto de la manera de lidiar con su pulsión disciplinaria y al mismo tiempo con su disposición hacia los sujetos a los que habrá de transmitir conocimiento. Este caso muestra también que se anudan la transferencia fundada en el **saber supuesto** y la transferencia fundada en el **saber expuesto**.

Formalización N° 13 **Transferencia bifronte**

| |
|---|
| (T-T) saber expuesto <> saber supuesto (T- SsS) |
|---|

La pulsión disciplinaria puede prescindir de ese aspecto que impulsa a transferir el trabajo con un objeto determinado, circunstancia que se deja escuchar con diversos enunciados, como “*yo vengo a dar mi materia, para eso me preparé, no me pidan nada más*”, “*no les interesa nada*”, “*no*

¹¹³ Paul Laurent Assoun (2006) plantea la investigación de la elección de las profesiones desde la perspectiva de la pulsión disciplinaria, que se abre como un horizonte a partir de esta tesis.

¹¹⁴ Una lectura del lugar del objeto en el vínculo educativo desde la perspectiva del psicoanálisis y de la pedagogía puede leerse en Molina (2011).

quieren trabajar”, “*están en la cultura light*” y “*no me prepararon para esto*”¹¹⁵, entre otras formas de enunciar la desvinculación con respecto a la suposición de un sujeto, lo que dificulta la emergencia del significante de la transferencia.

La dificultad para suponer un sujeto a quien transferir es a la que alude el testimonio de la docente cuando señala en sus propios términos la necesidad actual de inspirar: “*me parece que es lo principal que pasa en este momento*”. Es un modo de interpretar un **punto crítico en el campo del Otro social y escolar, hegemonizado por un discurso que prescinde del sujeto: el Discurso Universitario**. Lacan (1970) lo califica como Discurso del Amo “pervertido” a partir de que el saber, ubicado en el lugar del agente, deviene un factor de dominio sobre el otro al que se dirige, sobre cada uno de los estudiantes en nuestro campo de aplicación. Los estudiantes quedan ubicados como objetos (a) con una unidad de valor, para su control, en tanto su singularidad resulta perturbadora de ese afán de dominio.

Formalización N° 14 Discurso Universitario (burocratizado)

$$\begin{array}{c} \text{(saber muerto) S2} \rightarrow \text{a (fijado)} \\ \text{-----} \quad \text{-----} \\ \text{S1} \quad \# \quad \text{S} \end{array}$$

Con respecto a los efectos de este discurso señala Najles:

Es así que cada vez se pretende un mayor nivel de estudio para los niños, demostrándose que los que son dejados de lado por el saber se transforman en desechos de la sociedad: si no hay diploma, no hay trabajo, no hay estudio. Es por eso que se puede decir que en este mundo el fracaso escolar puede equipararse al fracaso vital.¹¹⁶ (Najles, 2008: 64-66)

El Discurso Universitario burocratizado fija al sujeto en tanto objeto “a”. Vaciado de sentido, está comandado por la imposibilidad de demostrar como verdadera una articulación simbólica a partir del saber (Najles, 2008). Para las estudiantes está representado por la monografía, que

¹¹⁵ Enunciados recogidos en el marco de la investigación “El malestar en la cultura educativa: sus puntos críticos”, dirigida por Perla Zelmanovich en 2009-2010. El proyecto contó con las investigadoras Ana Gracia Toscano y Yesica Molina, y fue financiado por FLACSO.

¹¹⁶ Cordié (1993) califica al DU como pervertido porque lo que oculta el saber en el lugar del agente es que el significante amo, significante del poder, comanda al discurso desde el sitio de la verdad.

está lejos de constituirse en un objeto para la **sublimación**¹¹⁷, ya que se presenta como un objeto del cual desertar o al cual resistir. Plantea una de las estudiantes:

(...) vos veías algunas monografías de otros compañeros y la verdad que daban lástima en todas las materias, y yo me incluyo. Porque había materias que no me importaban...monografía, internet, libros, y nada más.

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas de la obra de teatro
(2006)

Se puede leer en el testimonio de la estudiante un movimiento hacia la des-alienación respecto de los ideales en los que se sustenta el Discurso Universitario, cuando queda pervertido de sus propios propósitos. Cuando el DU queda fijado a un **saber muerto**, las estudiantes responden con **desprecio** (“*me daban lástima*”) o con su **resistencia** a la transferencia (“*lo que pasa es que a nosotras no nos gusta la monotonía*”). La resistencia es una respuesta a lo que representa el docente, ubicado en el lugar de un saber (S2) burocratizado, al que las alumnas no dan su consentimiento. La ineficacia para conquistar este consentimiento y suponer un sujeto se suele deslizar hacia un saber a priori, según denuncia la propia profesora al afirmar que “*los profesores dicen que son cortitos, que no quieren trabajar, que quieren la fácil, que en la vida tendrán que cumplir reglas*”.

Presentamos a continuación una formalización del modo en que el Discurso Universitario necesario se fija en su mandato de amo, desliziándose hacia un Discurso Universitario burocratizado y estigmatizante. A este discurso responden las estudiantes con su resistencia y la profesora con la puesta en forma de una transferencia que hemos denominado “entre bastidores” y cuya operatoria presentaremos luego (7.2.3).

¹¹⁷ **SUBLIMACIÓN:** Proceso psíquico inconciente que para Freud da cuenta de la aptitud de la pulsión sexual para reemplazar un objeto sexual por un objeto no sexual (connotado con ciertos valores e ideales sociales) y para cambiar su fin sexual inicial por otro, no sexual, sin perder su intensidad. El proceso de sublimación así definido pone de relieve el origen sexual de un conjunto de actividades (científicas, artísticas, etc.) (Chemama &Vandermersch: 642). Marcelo Ricardo Pereira (2008) propone revisar esta idea y plantea que no se trata de una desexualización, sino de la posibilidad que tiene la pulsión de pasar de un objeto a otro. La sublimación –de acuerdo con Freud uno de los cuatros destinos de la pulsión junto con la represión, la vuelta contra sí mismo y la transformación en lo contrario– es el destino al que se orienta el trabajo educativo.

Formalización N° 15

De un Discurso Universitario necesario a un DU burocratizado

| | |
|---|---|
| <p>DU (necesario)</p> <p>(filosofía) S2 → a (objeto de sublimación)</p> <p>-----</p> <p>(deseo de inspirar) S1 # \$ (sujeto aprendiente)</p> | <p>DU (burocratizado)</p> <p>(monografía) S2 → a (alumno-objeto)</p> <p>-----</p> <p>(control) S1 # \$ (resistencia)</p> |
|---|---|

En el **DU necesario**, la filosofía opera como S2 que se sostiene en un ideal de inspiración (S1). El contenido produce un sujeto aprendiente (\$) que se dirige a conquistar un objeto para la sublimación (a).

En el **DU burocratizado**, el S2 es ocupado por la monografía que representa para las estudiantes un saber de pretensión totalizante, sostenido en un ilusorio Ideal de control (S1). El lugar del estudiante queda ocupado como objeto, como unidad de valor. La resistencia que produce este posicionamiento en el sujeto (\$) responde al deslizamiento de la filosofía como saber a conquistar, a la monografía como signo del sujeto desalojado.

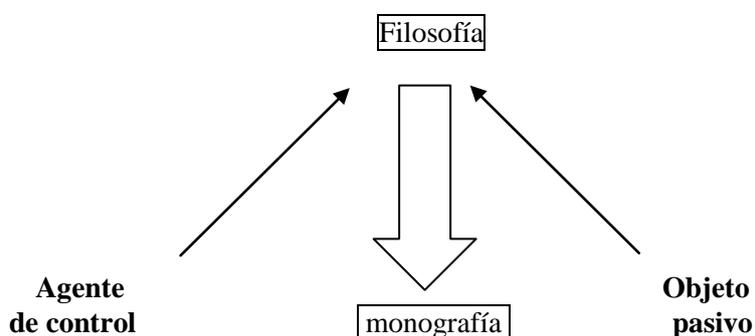
(...) te tenés que sentar frente a la computadora tipear toda una monografía, para después corregir los errores y después volver a tipearla toda, o sea ese laburo de las monografías que era muy embolante y sin sentido (...)

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

En ese deslizamiento el triángulo que representa el vínculo educativo declina, porque la filosofía queda la filosofía de su lugar como causa de trabajo en el vértice superior.

Formalización N° 16

Cierre del vínculo educativo y saber burocratizado



operaciones de lo cerrado:

saber cerrado - producción de estigmas → resistencias

La monografía vaciada de sentido precipita hacia la base del triángulo y deja el vacío necesario para que emerja el deseo capturado por el S2 burocratizado. Este saber burocratizado se sustenta en un significativo amo (S1) que ordena la relación como tiranía de un saber pre-establecido. Se produce así un cierre que obstaculiza la emergencia del significativo de la transferencia que representa al sujeto con sus S1 ante la oferta educativa, porque esta ha quedado burocratizada y ocupada por estigmas, pseudo-saberes sobre el sujeto, a los cuales responden las estudiantes con sus resistencias. La producción de estigmas se encuentra entre las causas, silenciosas y eficaces, que dan lugar a las resistencias en la transferencia, es decir, en el vínculo.

No estoy pasiva. Doy un fuerte combate para que no haya “postes”, como llaman algunos colegas a esta población que tenemos ahora en las escuelas. Cuando voy a dar clase tiene que pasar algo bueno, tiene que pasar algo.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

La aclaración “*no estoy pasiva*” muestra indicios de la modalidad bajo la cual la profesora produjo *giros* en su posición “entre bastidores”, de la que daremos cuenta con la tercera operación.

7.3.2 Segunda operación: la confianza facilita un giro entre discursos, resitúa al sujeto ante la oferta educativa y relanza la transferencia.

A poco de andar surgieron los obstáculos en el trabajo con las estudiantes, la repetición de una inercia frente a la tarea, efecto de la hegemonía de un discurso burocratizado, que requirió escuchar a las jóvenes desde otro semblante en el lugar del agente en el discurso. La profesora habla acerca de ello:

Cuando las chicas me dijeron lo que estaba pasando, era que no escribían el trabajo y que tenían dificultades con el grupo. Entonces me dijeron: queremos hacer algo distinto... querían hacer una obra de teatro en lugar de una monografía, les propuse que la escribieran...empecé a confiar.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

Hebe Tizio (2006) recupera el modo en que Aichhorn en 1923 muestra el cambio que se produce en el joven al sentir que se le escucha

desde otro lugar. Propone para el trabajo educativo utilizar las situaciones favorables y, si no existen, crearlas para tratar de modificar algo de la repetición. Es posible construir así el lugar del Otro cuando el sujeto parece no creer en la ayuda.

Frente a la detención se produce un giro: ante la resistencia a escribir, la profesora se ubica como causa de trabajo, cambiando así el modo de ocupar su lugar de agente en el discurso, desde el cual supone a las estudiantes sujetos en quienes se puede confiar, a pesar de las diferencias que proponen. La docente opera un giro que transita hacia una posición “inspiradora” a partir de suponer que hay a quien inspirar: hay una *suposición de sujeto* a quien dirigirse y hay **un saber que no se sabe de antemano**.

Se verifica entonces un doble movimiento a partir de su giro en el lugar del agente con respecto al lugar del **sujeto** (\$) y al estatuto del **saber** (S2). Leído a partir de la lógica de los discursos, el giro supone un pasaje (provisorio) del agente, interpelado y resistido por las jóvenes en el Discurso Universitario (DU) burocratizado, hacia el Discurso del Analista (DA).

Formalización N° 17
El lugar del sujeto (\$) en el giro (del DU al DA)
(un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj)

DU (burocrático)

DA (provisorio)

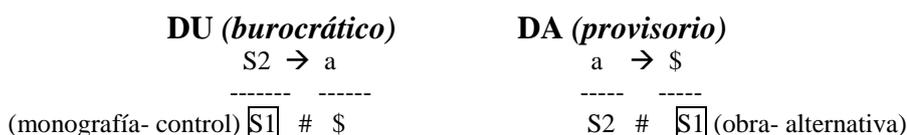
| | |
|---|--|
| <p>S2 → a (estudiante pasivo)</p> <p>-----</p> <p>S1 # \$ (sujeto resistente)</p> | <p>(inspirador) a → \$ (sujeto inspirable-confiable)</p> <p>-----</p> <p>S2 # S1</p> |
|---|--|

En la formalización 17 se puede apreciar el movimiento de lugar del sujeto \$: en el DU burocratizado, el sujeto (\$) se produce debajo de la barra resistente a escribir en respuesta a la posición de objeto (a) pasivizado en el que es ubicado. La estudiante responde a ese discurso por efecto de la inercia, que se traduce en suponer que solo se espera que escriba la monografía. La resistencia a escribir que interpela la norma se enfrenta al discurso del amo impidiendo que “la cosa marche”, en este caso el discurso pedagógico (Najles, 2008). Producto del giro el sujeto pasa arriba de la barra, donde emerge como sujeto \$ inspirable, al cual el agente se dirige

desde su lugar como objeto (a) causa –inspiradora– de deseo del sujeto (confiable).

En este giro también cambian de lugar los significantes que comandan la relación (S1). Del control como verdad del agente –debajo de la barra de donde deviene su eficacia silenciosa– pasan a ser productos del propio sujeto, que ahora se encuentra debajo de la barra pero su lado, representado por el matema “\$”. Emerge así un nuevo estilo de significantes que habrán de representarlo ante la oferta del agente en la transferencia. Se trata de un giro fugaz por el discurso del analista, que relanza la transferencia y el trabajo educativo.

Formalización N° 18
Los significantes amo (S1) en el giro (del DU al DA)
(un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj)



En el siguiente testimonio, se puede apreciar el modo en que la monografía, representante de la inercia, se desliza hacia la obra de teatro “alternativa”, representante de la productividad del sujeto:

(...) mas allá de hacer la monografía, para nosotras iba a ser un placer, porque ya te digo todo lo que estaba involucrado en ese tema (...) fue un laburo, pero un laburo placentero (...).

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

La transferencia se relanza producto de este deslizamiento en el que cobra relevancia el nuevo S1 que ha de producir el sujeto. El nuevo significativo (la obra como placer por lo que involucraba para ellas) es efecto de inspiración, que devendrá como significativo de la transferencia ante la profesora. Al mismo tiempo es el lugar en el que queda segregado el significativo del control.

Formalización N° 19
Relocalización del saber (S2) en el giro (del DU al DA)
(un cuarto de vuelta en dirección contraria a las agujas del reloj)



Como se observa en la formalización 19, se produce en el giro una re-localización del saber articulado (S2) que, de estar por encima de la barra encarnando el lugar del agente como un saber totalizante, pasa a situarse en el DA debajo. De allí que adquiere su estatuto de saber no sabido. Este se traduce en docta ignorancia: saber que no hay que saber de antemano sobre las posibilidades del sujeto. Lo que sí se sabe es que hay que suponerlo, inspirarlo.

(...) fue un placer hacerlo, y todavía lo sigo pensando (...) porque me gusta el tema de lo que hicimos (...) yo creo que si hubiera sido otro tema de monografía, hubiéramos elegido monografía, defensa y chau, nada mas...pero la verdad que nos re enganchó...

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

El tema a estudiar comienza a tomar otro lugar, dado que está sustentado en los significantes en los que se ven representadas las estudiantes. La oferta educativa inicial, que incluyó la posibilidad de una elección como punto de partida, fue una condición necesaria pero no suficiente, ya que requirió de otros movimientos por parte de la docente:

Teníamos una confianza bastante grossa que nos respaldaba...teníamos el tema justo porque si era otro tema no íbamos a hacer teatro...

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

Frente al surgimiento de las resistencias, el giro (provisorio) que supuso producir un vacío de saber expresado en la confianza, el tema emergió como significativo de la transferencia: la obra de teatro que dispuso a las estudiantes a producir un nuevo saber. Esta producción instala el trabajo en el marco de un nuevo discurso, el discurso histórico (DH), cuya particularidad es producir saber a partir de una pregunta del sujeto. En este caso, la pregunta se vincula con la historia reciente en la que está implicado

implicada el lugar de las estudiantes en la trama de dos generaciones: la de sus padres (y de la profesora) y la propia.

Desplegamos a continuación esa operación que produce un nuevo saber, que muestra la lógica que activó el consentimiento subjetivo de las estudiantes, resistentes al saber burocratizado.

7.3.3 Tercera operación: La histerización del discurso que produce saber y distancia de los significantes hegemónicos engendra una transferencia que opera de manera transitoria “entre bastidores”.

Las jóvenes ya tenían anclajes culturales relacionados con el tema fuera de la escuela. Dos de ellas estaban involucradas por las transmisiones y experiencias paternas, y las otras dos por la transferencia de amistad con las primeras. Una estudiante ya había visto el ciclo “Teatro por la Identidad” el año anterior, mientras que la otra tenía alguna experiencia con el teatro. En la medida en que el giro dio entrada a ese trabajo cultural que ya venían realizando, haciendo emerger cada sujeto con sus propios significantes, también la escuela se pudo constituir en un escenario para el trabajo cultural al que se abocaron con entusiasmo. Frente a cada nueva detención (no querer escribir una monografía y querer hacer en su lugar la obra de teatro, y luego no querer escribir el guión), hubo un “sí” a la producción de sus diferencias. Ante la emergencia de los primeros signos (“*No queremos hacer la monografía por escrito, ni la defensa oral, queremos hacer una obra de teatro*”), la docilidad de la profesora para producir giros que preservaran ese trabajo fue marcando una dinámica en la cual las estudiantes redoblaron su apuesta al plantear cada vez una nueva diferencia.

No nos gustaba cómo se estaba dando... entonces queríamos además que la obra no esté basada en el diálogos.

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

En esta ocasión se diferenciaron del ciclo de Teatro por la Identidad –instalado ya como significativo de la transferencia– que la profesora legitimaba tomando la decisión de filmar la obra, lo cual interpela un aspecto de la cultura escolar como es la evaluación. La docente fundamenta ante las autoridades que el trabajo con la obra reemplazaría a la monografía,

elevando así a un plano público, y en este sentido político, su posición de reconocimiento¹¹⁸ de la riqueza que conlleva dar ingreso a la novedad a la que empujan los estudiantes.

Como se señaló, el reconocimiento introduce la transferencia en su dimensión simbólica. Accedimos a la carta que la profesora le dirige a las autoridades:

Evaluación del trabajo de quinto
*...Es importante siempre la instancia del diálogo para que educadores y educandos sepan a qué atenerse. Nos parece necesario también que haya un espacio de diálogo a viva voz para evaluar los eventos programados para este año en el marco del centenario. Tiene que darse un espacio para que los alumnos evalúen el uso que hacen de sus propias herramientas intelectuales... El Proyecto de los quintos años que tiene la institución se presta para la creación de instrumentos nuevos de evaluación con una exigencia cada vez más alta. Es el caso del **Grupo 2 de 5º 5º**, cuyo tema de monografía ha sido **Teatro x la Identidad** y que para exponer la Defensa del trabajo han querido elaborar una obra de teatro como las vistas y estudiadas por las alumnas, pero con un toque alternativo... La profesora de filosofía del curso, en el marco de los cien años de vida de la institución, ha considerado prioritario alentar esta instancia de DEFENSA DE LA MONOGRAFÍA con tan alta aspiración por parte de las alumnas y se propone además filmarla para que quede un registro de los logros alcanzados. El programa y las planificaciones tienen amplitud suficiente como para contemplar la riqueza de producciones novedosas utilizando todos los recursos posibles.*

Fragmento de la presentación realizada por la profesora de Filosofía ante los directivos de la escuela (2004).

Antonio Di Ciaccia (2003) afirma que es preciso crear y recrear una *atmósfera deseante*, que se vincula con la atmósfera transferencial a la que aludimos en el capítulo precedente. Para esto es necesario que toda institución devenga un medio preliminar del surgimiento del deseo y de “*la puesta en lógica de los eventuales impasses*” (2003: 83). El vínculo educativo es una institución en sí misma, en tanto instituye al sujeto en un discurso, es decir, en un lazo social. El medio preliminar en el caso

¹¹⁸ Trabajamos en la actualidad sobre la necesidad de promover micro-políticas de reconocimiento en la elaboración e implementación de las políticas públicas, en particular las que están orientadas a la infancia y la juventud, lo cual involucra un trabajo sobre la posición subjetiva de los profesionales.

analizado fue la puesta en funcionamiento de la transferencia, ante los impasses que llevaron a efectuar giros entre discursos.

Decían ellas que todo iba a ser gestual, que yo me lo tenía que bancar. En realidad no escribieron el guión, no escribían porque ellas decían que no querían ponerlo en palabras, que era muy trillado. Ellas leyeron todo lo de teatro por la identidad y querían ponerlo en gestos.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

Las jóvenes introdujeron su diferencia con el mundo de los adultos a partir de los lenguajes con los que produjeron su propuesta singular: el cuerpo y el gesto, sin dejar de servirse de los lenguajes de la oferta escolar, punto de partida y condición para contar con una referencia de la cual poder distanciarse e ir más allá de la misma.

Quisieron que sea la primera obra de Teatro por la Identidad que no es hablada. Quisieron, por una valoración estética de ellas, sacarle las palabras. Lo quisieron hacer así y me parece estupendo, porque justamente, en mis clases es una de las cosas que creo que me da dificultad para enseñar, y que tengo que estar aprendiendo yo también: eso que dicen tanto que los chicos están en la cultura de la imagen, que hay otras maneras de decir, de expresar. Siempre les dije: ¿otro lenguaje? Bueno, y ellas eligieron este camino. Yo pensaba en el camino del teatro, pero ellas me llevaban por el camino de lo gestual en el teatro. Aprendimos mucho, fue mucho más emotivo el hecho de que te hagan una cosa tan abierta, con gestos, donde vos tengas que poner mucho y cargarlo de sentido. Eso es muy rico.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

El educador puede **dar entrada a nuevos lenguajes** cuando se ubica como un Otro con un vacío de saber, pero que requiere advertir la necesidad de activar el deseo de producir algo (Tizio, 2003^a). Introducir otros lenguajes revela la necesidad de las estudiantes de **descompletarse del “todo saber” del lenguaje de la institución escolar**, así como del discurso de la filosofía que encarna la profesora. Hay un saber de la profesora del cual se sustraen las estudiantes para plantear de otra manera lo que les concierne. La docente permita que ello ocurra y se deja llevar, asumiendo otro semblante que hace lugar a este movimiento.

(...) nosotras podemos hacer algo mejor si nos da la capacidad para pensarlo y hacerlo mejor (...) salíamos de ver una obra y decíamos “yo le cambiaría esto, le haría lo otro”, entonces la capacidad para hacerlo la teníamos, y la oportunidad.

Grupo focal con tres de las estudiantes protagonistas (2006)

Se advierte que las adolescentes tienen una **confianza relativa** en el marco de la diferenciación necesaria, con la que se resguardan de una posible “trampa”, la **trampa de la alienación**¹¹⁹ a la cual las puede llevar el lenguaje del adulto, “la trampa del teatro de los adultos”. Se produce algo específico “en” la transferencia: las jóvenes son las que, a partir de que se desencadena el trabajo, manejan la transferencia y la profesora está en posición de dejarse llevar.

Asistimos al **necesario giro hacia el DH**, desplazamiento que no se mantiene fijo. Esta ductilidad es una cuestión central en el manejo de la transferencia por parte de quien la conduce. Hay un movimiento que empuja por un lado a la acción, a ver teatro, a leer las obras, a investigarlas, a producir una nueva obra. Pero al mismo tiempo se producen los impasses, los giros que evidencian que está trabajando un sufrimiento y un saber inconciente.¹²⁰

En este trabajo confluyen y se implican mutuamente razones de estructuración en la adolescencia vinculadas con la **dialéctica alienación-separación del Otro familiar, escolar y social**, que conlleva una **dimensión socio-histórica**.

Esa dialéctica se expresa en el lenguaje de las jóvenes, no solo por el paso de la palabra al gesto, sino por la diferencia con la que construyen su propio texto acerca de los acontecimientos históricos que ponen a jugar en la obra y por lo que esta implica como respuesta al discurso cristalizado sobre la relación de los jóvenes con la escuela.

Accedimos a la carta con la cual las jóvenes invitaron a las Madres de Plaza de Mayo a la presentación pública de su obra de teatro en la escuela:

¹¹⁹ Nos detendremos en la dialéctica alienación-separación en la lección siguiente.

¹²⁰ Esta reflexión surge de una de las conversaciones mantenidas en Buenos Aires con Markos Zafiropoulos en los inicios de la elaboración de esta tesis. Muchos de sus comentarios pudieron ser resignificados e incluidos una vez que nos afirmamos en el psicoanálisis, en su extensión al campo de lo social, como teoría de referencia para la delimitación y lectura de nuestro problema y objeto de estudio.

Estimadas Madres

*Les escribo para hacerlas partícipes del proyecto teatral que con un grupo de compañeras llevamos a cabo, luego de un arduo trabajo de investigación (requerido para la temática de una monografía del área de Filosofía). Pues bien, el enfoque de este, está referido a la **identidad**, y a partir de esto nos hemos acercado a cada una de las obras presentadas dentro del ciclo **Teatro por la Identidad**, descubriendo en ellas, un canal de información que nos transportaba a los más variados matices emocionales que la dictadura y la apropiación de niños puede llegar a despertar en una generación y para mantener viva la lucha que ustedes emprendieron, lucha que representa para el mundo entero un ejemplo de no dejarse abatir nunca... nos surge la necesidad de expandir la difusión de dicha temática, porque comprendemos que es también responsabilidad nuestra... despertar a cuanto emburbujado conozcamos. Y porque también sentimos un enorme compromiso con la escuela pública, decidimos emprender otro camino, innovar, arriesgarnos a crear un proyecto propio, para que representara justamente aquellas voces que quisieron callar y también demostrar que son necesarios los espacios que el secundario público ofrece. Y que está en nosotros, sus alumnos, hacer respetar, hacer valer... defender este establecimiento que es para todos. Y que aunque esté inmerso en el más enorme vaciamiento educativo que se haya registrado, acá estamos, resistiendo y apostando a levantarlo...*

Sería un honor para nosotras contar con su presencia en esta presentación...

Fragmento de la invitación formulada por una de las jóvenes a las Madres de Plaza de Mayo, en oportunidad de presentar la obra de teatro en el marco de la defensa de su monografía de filosofía y de la celebración del centenario de la escuela (2004)

La carta anuncia cómo **se fueron deslizando los significantes de la transferencia** ante la necesidad de **producir una diferencia** con el discurso del Otro social y su representante escolar. Al mismo tiempo, esta necesidad se fue anudando al mismo tiempo a la de **inscribirse con su propio lenguaje** en la trama social sobre un **trauma de la historia argentina protagonizada por la generación de sus padres**.

Los significantes de la transferencia (St) representan al sujeto ante la oferta educativa cuando es propiciatoria de una **filiación cultural y social**, una de cuyas condiciones es incluir la **diferencia inherente a cada sujeto y a cada generación**. En este sentido, el tema que trata la obra posibilita **anudamientos a un síntoma del malestar en la cultura argentina**. Por

elección y decisión las autoras de la obra focalizan en una de sus aristas, los bebés desaparecidos. Entendemos que este recorte se ve facilitado por lo que implica en términos de identificación con la generación que aquellos representan, cercana a la propia. En el trabajo adolescente los **procesos identificadorios** ocupan un lugar central. Su consideración incide en la posibilidad que tienen los estudiantes, abocados silenciosamente a dichos procesos identificadorios, de verse representados ante determinados contenidos.¹²¹ El tema sobre el que hicieron foco las cuatro estudiantes remite además a un trabajo de carácter estructural para la constitución subjetiva que afrontan niños y jóvenes que se encuentran con un hueco, con silencios en la generación que los precede. El psicoanalista Jaques Hassoun refiere respecto de la importancia de situarse en una determinada filiación:

(...) situarse con relación al otro: '¿En qué transmisión te ubicas?', tal es la cuestión crucial que las sociedades en crisis o que las sociedades pluriculturales se plantean frente a las mutaciones que atraviesan (...)
(Hassoun, 1996: 15)

Hay un trabajo necesario de **restitución de la cadena simbólica** que constituye una **genealogía** y que es una operación de **filiación**. Como tal requiere de una inscripción en tres generaciones, que las cuatro jóvenes pusieron a trabajar en lo particular de la cultura argentina, a través de la puesta en escena del tema de los bebés desaparecidos.¹²² Graciela Frigerio plantea que para que haya efectos no alcanza con ofertar, es necesario que lo ofertado sea significado para que se signifique (2005: 27). La oferta, entonces, deja de ser solo objetivable para ser aquello que se registra, se toma y se transforma en la subjetividad, lo que da cuenta de su **eficacia simbólica**. Aquello que construyen las jóvenes sobre lo acontecido tiene el estatuto de una ficción a partir de la cual se inscriben en la historia de su país en sus propios términos:

(...) lo que cuenta es que la historia se cuenta una y otra vez, en la extensión de sus versiones, en la puesta en duda de sus fundamentos, en la apertura de documentos secretos que la modifican, en la invención de (nuevas) ficciones, de tramas (...)
(Leibson, 1993: 41)

¹²¹ Cabe señalar que las identificaciones jugaron un papel importante en el proceso de conformación del grupo, otra de las piezas claves que sostuvo el trabajo. Hemos decidido no abrir esta arista en el análisis de la experiencia, en tanto la cuestión del grupo y el papel que juega lo fraterno será analizada en la lección que se despliega en el capítulo 8.

¹²² Encontramos que el tema resultó de particular interés para los adolescentes en reiteradas entrevistas y experiencias durante el proceso de investigación.

Es la diferencia entre la cuestión histórica, por un lado, y la cuestión relativa a la construcción mítica, por otro¹²³, lo que incluye la verdad de la elaboración del sujeto del inconciente que, entendemos, siempre está en juego en un proceso de transmisión. Encontramos en el giro entre discursos producido por el agente una ocasión para poner en diálogo las culturas generacionales. El giro opera sobre el obstáculo que representan las diferencias entre estas culturas para muchos profesores, cuando no las hacen ingresar como oportunidad para producir transferencias.¹²⁴

7.3.3.1 La producción de nuevo saber

La identificación de los temas que producen trabajo cultural/subjetivo por parte de los estudiantes y también de los docentes contribuye a ubicar los significantes que pueden constituirse en motores de la producción. Para que los **contenidos sean vivificados y no burocratizados** es necesario que se entretengan **con los significantes (S1) que comandan subjetivamente a los estudiantes**, quienes, al verse representados en la transferencia, facilitan situarse como sujetos ante el Otro social, pero a condición de inscribirse con una diferencia (la obra, los gestos, los bebés, etc.).

Un trabajo de des-completamiento como el que venimos siguiendo se puso en funcionamiento para preservar esa posibilidad que empujó a la docente a producir giros ante la emergencia de las resistencias. En la transferencia, las resistencias se expresaron primero con un acto (las alumnas no entregaban la monografía), con demanda después (“*queremos hacer una obra*”) y como insatisfacción luego, ante el pedido de la profesora de que escribieran el guión (“*pero queremos que sea sin palabras*”). Como ya señalamos, desde la lógica de producción de los discursos es posible interpretar que ese modo de preservarse de las jóvenes implicó por parte de ellas un deslizamiento hacia el Discurso Histérico, en tanto pusieron a trabajar a la profesora, impugnando sus respuestas y demandando cada vez algo más. Eran ellas las que manejaban ahora la transferencia. La docilidad

¹²³ Para ampliar el tratamiento de esta relación véase Zelmanovich (1994).

¹²⁴ Hemos desarrollado esta idea en base a los hallazgos de esta experiencia en ocasión de la realización de nuestra tesis de maestría. Para ampliar el tema véase Zelmanovich (2009 a).

de la docente retomó a su cuenta ese lugar que habilitó el trabajo de las estudiantes.

Esta forma que adoptó la **resistencia**, tomando como vía la **insatisfacción**, la **demanda** y la **impugnación**, constituye una de las **respuestas paradigmáticas**, representativas de una manera de operar durante la **adolescencia**. Las respuestas expresan la necesidad de **separación respecto del discurso del Otro**, encarado en sus familiares cercanos y maestros, lo que los torna impotentes.

También se pudo observar cómo la respuesta ante la **impotencia, paradigmática del Otro social (y escolar)** bajo el imperio del DU burocratizado, tiende a fijar a los jóvenes en esa posición. Se los intenta ubicar como meros objetos de su saber, ya sea con calificativos que los definen (“*no les interesa nada*”, “*son apáticos*”, “*están en la fácil*”) o con diagnósticos (“*add*”, “*bipolar*”, etc.), entre otras formas de obturar la pregunta por las causas, por los sentidos, que tienen las resistencias que muestran al trabajo, que no dejan de hacerse escuchar. Lo que nos enseña esta lección es que la profesora logra operar en el mismo discurso desde el cual le dirigen su mensaje las jóvenes, ubicándose como agente del mismo “**entre bastidores**”. Desde ese lugar **sostiene la puesta en escena que habrán de protagonizar las estudiantes**, interrumpiendo la inercia de la repetición y relanzando el trabajo. Señala la profesora:

Lo que vi antes de la obra que me alucinó, fue esa fuerza de verlas a ellas estar ocho horas ensayando, y suponte, como venían a las doce del mediodía a la escuela y yo llegaba a las siete y media de la tarde, estaban ahí esperando para plantearme algún problema. Con eso y si no hubiera salido la obra, yo estaba pagada. Siempre busco una compensación a la docencia, desde la misma autoestima.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

En la modulación de la transferencia empujada por las propias chicas hacia el DH, la profesora funciona como “**una buena entendedora**” de un mensaje que no llega a descifrar pero que la pone a trabajar. Cuando se instala como agente en ese discurso logra poner a trabajar los significantes producidos por las jóvenes.

Formalización N° 20

Pasaje fugaz por el DA → hacia la producción de saber en el DH (un cuarto de vuelta en dirección contraria a las agujas del reloj)

| DA | DH |
|---------|---------------------------------------|
| a → \$ | \$ → S1 |
| ----- | ----- |
| S2 # S1 | a # S2 (producción de un nuevo saber) |

La profesora se ubica ahora en el lugar de agente del discurso bajo el semblante de sujeto (\$) dividido que se presenta incompleto, con algún vacío de saber, y se dirige a las diferencias que las jóvenes le proponen, sus marcas (la obra primero, sin palabras después, etc.). Estuvo dispuesta a representar esos significantes dándoles brillo pero desde un costado de la escena (dice que lo va a filmar, que quiere que lo muestren a todos, las acompaña a comprar los materiales para la presentación, se ofrece a discutir el guión, fundamenta ante las autoridades su valor, etc.). Dice al respecto la profesora:

Yo no sabía cómo iba a salir la obra, (...) era sorpresa, ellas querían que yo las ayudara en todo pero que no viera la obra... Fue una larga batalla porque ellas no se la querían mostrar a nadie. Para ellas era solamente la defensa de la monografía y la puesta en común que la querían hacer para mí sola. Entonces yo les di todo el debate para que no fuera para mí sola, porque yo confiaba que esto lo tenía que ver alguien más...

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

El efecto de poner a trabajar la profesora los significantes que iban emergiendo, a partir de la renovada apertura de sus preguntas, tuvo como efecto la producción de saber del otro a quien se dirigía –las estudiantes–, mientras operaba entre bastidores, entre discursos. El siguiente testimonio muestra ese movimiento:

(...) ellas fueron las que hicieron todo eso, ellas estuvieron ocho horas ensayando. Yo también, tenés que acompañar, poner tu propio tiempo en juego. Las invité a casa varias veces, ellas ponían tiempo, yo ponía tiempo y confianza y la oportunidad de que salga.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

Es en esa operatoria de giros que el tema en cuestión se hará carne en el triángulo, se hará discurso. Las operaciones particulares realizadas por la profesora y las estudiantes se mantuvieron activas por momentos bajo una **presencia expuesta** y por momentos bajo una **presencia entre bastidores**.

7.3.3.2 Transferencia “à la cantonade”

El modo de nombrar la transferencia *entre bastidores* tiene su origen en la elaboración que realiza Eric Porge (1990) con respecto al trabajo clínico con niños. Plantea Porge que esta modalidad transferencial da lugar a la producción de nuevos recursos simbólicos que renuevan la distribución productiva de energías y permite construir un discurso propio, más allá de la palabra del Otro. Esta experiencia nos permitió advertir que también en la transferencia que sostiene el trabajo educativo hay siempre un mensaje que requiere ser escuchado. Este mensaje está dirigido al Otro (social, escolar, familiar) situado siempre *à la cantonade*, a un costado de la escena, y que en este caso la profesora materializó alternando su presencia y su ausencia (pero siguiendo los avatares del trabajo desde esa posición).

Para producir la operación de **construir un discurso propio más allá del Otro**, el niño habla *à la cantonade*, término francés que en español puede ser traducido como "entre bambalinas" o "entre bastidores". Se trata de un hablar en voz alta contando con la existencia del Otro, pero sin dirigirse a nadie en particular: es como si se hablara a un personaje que está excluido de la escena, al mismo tiempo que, sin embargo, se cuenta con su existencia.

Esta manera de **dirigirse al Otro como un buen entendedor** es una modalidad que se reactualiza en la adolescencia, etapa en la que las miradas y las palabras portan un exceso que surge de la presencia del Otro, y que se refuerza en la actualidad bajo el imperio del mercado de saber a través del cual se clasifica a los sujetos bajo categorías uniformes. Hay una cuestión de **distancia implicada en el concepto de presencia**, que se articula con el de resistencia, ya que, cuando se altera la distancia se detienen los intercambios entre el sujeto y quien encarna a su Otro. La presencia aparece como un fenómeno disruptivo cuando prima una **relación especular**, un "tú a tú" no intermediado por una terceridad. Porge (1990) afirma que cuando quien está a cargo de hacer pasar socialmente el mensaje de la cultura ya no asume esa función de "sujeto supuesto saber hacer pasar" se encuentra impedido de escuchar. En el caso de la transferencia en educación, se encuentra impedido de educar. El docente **no puede sostener su función cuando rechaza la**

transferencia porque confunde el enunciado del mensaje que se le dirige con el lugar tercero al cual está destinado. Esta confusión lleva a suponer que las dificultades, los impasses, tienen al agente –al profesor en este caso– como destinatario único. Ante esta pérdida de distancia, también el joven puede convertirse en una presencia inquietante para el adulto. Puede leerse esa distancia necesaria en el planteo del pedagogo Estanislao Antelo (2005) cuando propone que hay algo en el orden de la acción educativa sobre el otro que escapa a todo cálculo. La **modalidad entre bastidores contempla el límite de lo calculable** y confronta con todas las ilusiones (psico) pedagógicas (De Lajonquière, 2000) que rodean la búsqueda del resultado educativo feliz y proporcionado, que deja eclipsado así el “buen entendedor”.

La experiencia muestra una salida al **abrir márgenes entre discursos** que le dan **ingreso a las preguntas acerca de ese lugar tercero al cual está destinado el mensaje**, en el cual se pueden ubicar las palancas que permiten sortear el obstáculo. En el caso que estamos analizando, ese lugar tercero es lo que gira en torno al tema de la obra de teatro que pone a trabajar el tema de la identidad.

7.3.3.3 Entre bastidores es una modalidad que responde a la transferencia como obstáculo

Las jóvenes van llevando a la profesora a ser "una buena entendedora" para poder hacer su trabajo con la cultura, para poder hacerse presentes en escena hablando entre bambalinas –es decir, para poder jugar una "presencia *á la cantonade*"–, a condición de que también lo haga la profesora.

Lo que más les gustó a ellas fue la posibilidad de que la escuela pública se abriera, que les diera un espacio. Dejar una huella en la escuela pública y además ellas tenían una pretensión secreta que era que las Madres les abrieran el corazón e integraran esta obra en las de Teatro por la identidad.

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

Vemos un Otro social al que se dirigen entre bambalinas, encarnado en la institución escolar con su historia y cultura singular, en los directivos que flexibilizaron las normas y en las Madres de Plaza de Mayo. El Otro social-escolar al que se dirigen las estudiantes es el que hegemoniza el DU en su cariz burocrático. Sin dejar de dirigirse a la docente (al rasgo de

confianza que transmite), necesitan descompletarse, desalienarse de los significantes burocráticos que les propone (monografía, luego guión de la obra, etc.).

No es que yo no las quería ver, es que ellas me decían que querían que sea una sorpresa...y yo iba viendo señales, indicios, y eso acrecentaba mi confianza, y mi coraje...

Profesora de Filosofía. Entrevista (2005)

La profesora, en tanto agente, pudo abrir un espacio de no saber en ese discurso, lo que permitió a las jóvenes actuar e ingresar a un juego significativo en el aparato de transmisión escolar, habilitando la dimensión del deseo en el proceso de transmisión. Ello facilitó que se produjera un pasaje de la lengua de una generación a la otra. Al situar el lazo entre bastidores, las jóvenes se dirigen a la profesora y a la sociedad que ella representa como a un “buen entendedor” (Lacan [1964] 1990).

Para que vean que los jóvenes no somos todos unos drogadictos, y que en la escuela pública se puede.

Mensaje de una de las estudiantes protagonistas de la obra al momento del cierre de su presentación pública en la escuela (2006)

Esta frase –recogida de la filmación, después de la presentación de la obra y en el momento de saludar al público– es pronunciada por una de las cuatro protagonistas, que interviene aludiendo a una cuestión “ajena” a la obra. Este “fuera de tema” ubica otro plano del mensaje que representa la obra, mensaje de las jóvenes a la sociedad, a todos y a nadie en particular, a un “buen entendedor”.

La obra, montada bajo los efectos de una modalidad que supo leer y operar entre bastidores, se convirtió en una **resistencia activa y productiva a la lógica de un DU estigmatizante**, una de las consecuencias de su **hegemonía burocrática**.

Esta operatoria vuelve a poner en evidencia que la constitución del sujeto se produce en el campo del Otro (parental, escolar, social), y es en esa función en donde radica la responsabilidad de los educadores. Manteniéndose por momentos a un costado de la escena, la docente facilitó la emergencia de significantes que desencadenaron la transferencia y por esa

vía el vínculo educativo. Esta posición resultó eficaz con un grupo de estudiantes que dieron muestras de una de las modalidades de relación con el Otro social -escolar: **la resistencia bajo la forma de oposición, paradigmática en un sector de los adolescentes en la actualidad.**

7.4 Conclusiones

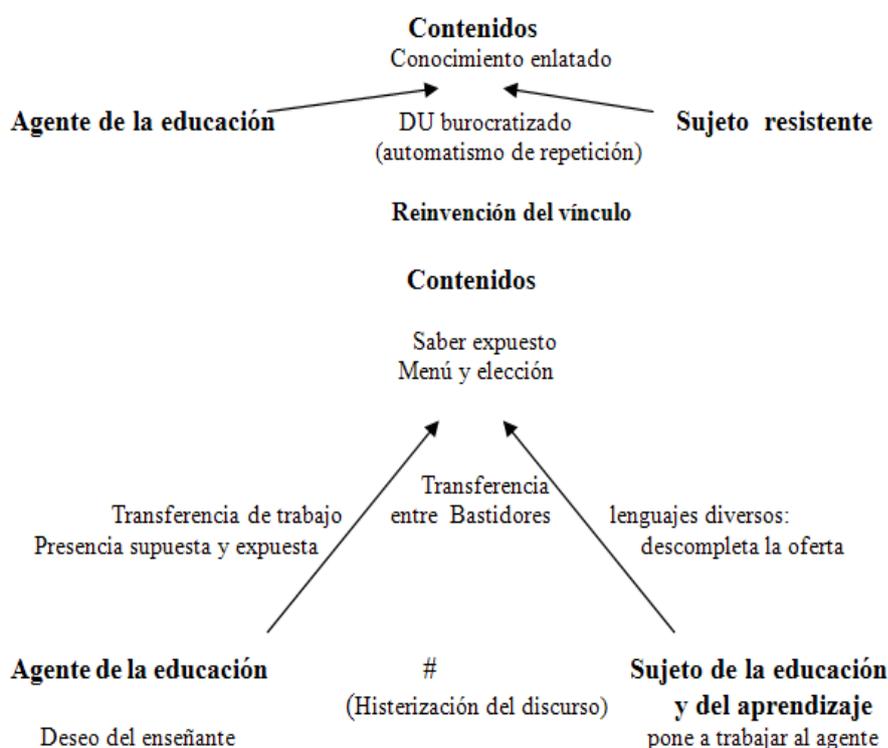
Se puede apreciar una posición del agente a cargo de la experiencia que promueve condiciones para la emergencia del lazo transferencial. En esta posición, que es una respuesta a la resistencia activa en el vínculo, se pueden identificar cuatro condiciones en su despliegue:

- a- Una **oferta propiciatoria de filiación cultural** (lo social individualizado) a partir de dos características: una selección de temas fértiles para constituirse en significantes amo (S1) del Otro social y su presentación como menú que habilita una elección la cual aloja el saber hacer (S2) de las jóvenes. Estas son dos características de la oferta que facilitan la emergencia del Discurso del Amo.
- b- Tres rasgos introducen una **atmósfera transferencial** y facilitan la emergencia del *Sujeto supuesto al saber*: la *confianza* en la productividad de las jóvenes, el *acompañamiento* cotidiano y el *deseo de transmitir* unos contenidos en los que se reconoce el trabajo del agente.
- c- Apertura a la **emergencia de lenguajes** con los que se identifican las jóvenes, que les facilita descompletarse de la oferta cultural del agente al tallarla poniendo a trabajar sus propios significantes. Hacerle lugar a esos lenguajes facilita la interrupción del automatismo que resiste la estandarización del Discurso Universitario.
- d- Apertura a un **inter-juego entre presencia expuesta y presencia supuesta**, entre **saber expuesto y saber supuesto**, que ampara el trabajo cultural de las jóvenes y favorece la *regulación* de la escena escolar.

Las cuatro condiciones ponen en función la productividad del **Discurso Histórico** que **sostiene un lazo transferencial entre bastidores**. El agente se ubica como un “buen entendedor” de **dos planos del mensaje de las estudiantes**: un plano dirigido **al Agente** y el otro **al Discurso Universitario burocratizado**.

La **dinámica del vínculo educativo sustentado en la transferencia entre bastidores** queda graficada del siguiente modo:

Formalización N° 21
Dinámica del vínculo educativo y transferencia entre bastidores



Si esta modalidad tiene algún parentesco con el teatro es porque permite que se produzca un drama en tanto acción acontecida efectivamente con un educador, quien se hace presente pero también se reubica a tiempo en otro semblante para que el sujeto pueda ocupar el lugar de la acción y constituirse en protagonista.

En el próximo capítulo y a partir de la tercera lección, desplegamos la tercera hipótesis explicativa que busca avanzar en la lectura de las manchas ciegas de las paradojas.

Capítulo 8

Tercera lección (L3: Cine)

*“Lidiar con la apatía bajo una transferencia reticular”*¹²⁵

8.1 Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis

8.1.1 La escuela y su historia en la ciudad

Esta lección avanza en una nueva hipótesis, contando con los hallazgos de las dos lecciones precedentes: la necesidad de producir transferencia para sostener el vínculo educativo y la eficacia de producir giros entre discursos para relanzarla ante la resistencia activa de los estudiantes frente a las propuestas de trabajo. Esta tercera lección contribuye a leer la posición de los docentes en el vínculo educativo cuando las dificultades se presentan bajo la forma de **apatía**, **desinterés** o **desgano**. Se basa en el seguimiento de la experiencia llevada a cabo en una escuela pública de educación media –la EC¹²⁶– emplazada en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires. Un breve recorrido por la razón histórica de la llamada apatía de los estudiantes en el contexto particular de esta escuela nos ubica en 1949, año en que se inaugura. Su creación fue un hito para el barrio: se abría “El” Comercial cuando el estado de bienestar se hallaba en pleno apogeo y la zona era escenario de un proceso de industrialización. A partir del proceso de desindustrialización que se inicia con la dictadura militar (1976)¹²⁷ y se profundiza durante la década del noventa, la escuela es escenario de cambios en el tipo de relación de los docentes con la institución y con la población de estudiantes, la que se fue modificando al ritmo de los

¹²⁵ La experiencia que se presenta en este capítulo dio lugar a la elaboración del artículo “Lidiar con la apatía: un hilo de deseo que se teje entre enseñantes y aprendientes” (Zelmanovich, 2013).

¹²⁶ EC significa “Escuela Comercial”. Sus características fueron presentadas en el capítulo 2, donde se encuentran algunas referencias a la escuela y a la experiencia. Se encuentra también una comparación tanto con las otras escuelas como con las experiencias restantes.

¹²⁷ La visión del Intendente de la Ciudad de Buenos Aires, Osvaldo Cacciatore, durante la dictadura militar (1976-1983) es retomada por el investigador Álvarez de Celis (2003) quien recuerda que el mencionado intendente planteaba que el sur se transformaba en una verdadera trastienda desagradable. Reflexiona al respecto Celis que para el funcionario la trastienda eran los pobres y las fábricas, que desaparecieron dando lugar a una fuerte desindustrialización, y a la relocalización de los habitantes de las villas fuera de la ciudad.

procesos de desigualdad y fragmentación social, cultural y educativa. La profesora que protagoniza la experiencia que analizaremos, quien es egresada de la escuela, historiza los cambios en la población de estudiantes y docentes:

(...) gran parte del alumnado pertenecía al mismo barrio, hijos de la clase obrera. También el personal se constituyó con gente de la zona (...) tomando en cuenta que no había listados para ingreso a la docencia como actualmente.

Profesora de Lengua y Literatura.
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Comunicación escrita (diciembre de 2007)

Como se desprende del relato de la profesora, la asignación de los cargos se realiza en la actualidad por orden de mérito. Los profesores no tienen márgenes de elección de las escuelas y lugares de la ciudad en los que habrán de ejercer su función.¹²⁸ Esta característica es una variable que habrá de incidir en las dificultades para la producción de transferencias positivas entre estudiantes y docentes, del mismo modo que influye el ingreso de estudiantes sin una selección previa.

(...) hasta el año 1983 se tomó examen de ingreso, rechazando matriculación y tomando solo a los mejores puntajes.

Continúa la Profesora de Lengua y Literatura.
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Comunicación escrita (diciembre de 2007)

El año al que hace referencia la profesora coincide con el advenimiento de la democracia en 1983, que puede considerarse un hito para el análisis de las relaciones de poder también en el interior de las instituciones. En este período coinciden la apertura a nuevos sujetos y los cambios en el discurso del gobierno acerca de la educación, uno de cuyos lemas fue la construcción de lo que se denominó “Comunidad escolar democrática”. Esta apertura de las escuelas se profundiza con la obligatoriedad de la educación secundaria,

¹²⁸ Esta variable toma relieve en la lección cuarta (L4- “*Ayudantes de clase y agenda cultural: tratar con la indiferencia, el rechazo y la victimización, con mediaciones evanescentes entre dispositivos pedagógicos*”) que se analiza en el capítulo 9, en la que las autoridades que lideran el proyecto buscan eludir tales listados a la hora de incorporar ayudantes de clase, a los efectos de hacer coincidir el deseo de enseñar con los sujetos a ser enseñados.

a la que se hizo referencia en el primer capítulo, refrendada por el siguiente testimonio:

(...) muchas familias de la provincia de Bs. As. optan ahora por mandar a sus hijos a la ciudad de Bs. As. Como Lugano es un barrio limítrofe, vienen de La Matanza, con la promesa de un mejor nivel educativo. Recibe también población de las villas de emergencia, como la N° 20 y 21. Los padres no tienen estudios secundarios casi en un 30%, solo un 8% accedió a estudios terciarios. La inmigración corresponde casi en un 50% a inmigrantes externos, en su mayoría bolivianos, algunos paraguayos y muy pocos peruanos y coreanos.

Continúa la Profesora de Lengua y Literatura.
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Comunicación escrita (diciembre de 2007)

8.1.2 La experiencia en el marco del Proyecto “Cine en las escuelas medias del sur”

El primer acercamiento que tuvimos al proyecto fueron las entrevistas mantenidas con estudiantes de quinto año en el marco de la primera lección, mientras transcurrían sus últimos días de clase. Varios estudiantes hacían referencia a S., la profesora de lengua, con quien habían realizado un cortometraje:

E: ¿A quién van a elegir para que le entregue a cada uno el diploma?
A: a S. [Profesora de lengua y literatura]
B: Yo también
E: ¿Por qué?
B: Estuvo de tercero a quinto y nos invitó a la casa, *hicimos un corto* en cuarto.
C: Estuvimos todo el tiempo con ella mientras lo hacíamos, y eso... nos relacionamos bien...

Estudiantes de quinto año.
Grupo focal (diciembre de 2006)

A este intercambio, que nos hizo reparar por primera vez en la realización de cortos como una experiencia valorada por estudiantes y docentes, se sumó el testimonio de otro estudiante en la misma serie de entrevistas. Este alumno afirma llevarse del colegio, entre sus mayores capitales, el corto que realizó en cuarto año con la profesora S.; lo recuerda como una experiencia muy positiva de su tránsito por la escuela.

La experiencia de realización de cortos se enmarca en el programa denominado “**Cine en las escuelas medias del Sur**”, organizado por el Ministerio de Educación¹²⁹ del gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas eligen su participación en el proyecto, del mismo modo que lo hacen los profesores que asumen llevarlo adelante.

Es un trabajo integral que se realiza con docentes de las escuelas medias, con docentes en formación de la Universidad del Cine, voluntarios (alumnos y graduados de carreras de cinematografía o afines de nivel superior) y los Capacitadores Docentes del Programa. Año tras año cada escuela participante, con su alumnado, comienza un proyecto de elaboración de un Cortometraje de ficción que ven realizado y pueden disfrutar como resultado de la confianza mutua entre jóvenes y adultos; el esfuerzo compartido; los compromisos, responsabilidad y colaboración grupal asumidos.

Presentación en la página del Programa “CINEzap”¹³⁰
Fragmento

Este es uno de los programas con los cuales las políticas educativas han buscado afrontar los altos índices de repitencia y deserción que se concentran en la zona donde está emplazada la escuela. Como afirma la profesora:

Los programas constituyen un aporte muy importante porque les permiten un contacto con el afuera que no deja aislados a los alumnos de un contexto social que en general les es hostil, y más aún en las escuelas medias que realizan un trabajo bastante solitario, a lo que se suma la ubicación geográfica de las escuelas del sur. Se llaman “programas de fortalecimiento”, con lo que se da por sentado que las escuelas están debilitadas. Si no reciben estas “vitaminas” corren serios riesgos de entrar en estado vegetativo.

S. Profesora de Lengua y Literatura.
Comunicación escrita (diciembre de 2007)

El testimonio muestra una percepción recurrente entre los profesores que fueron entrevistados en todas las experiencias acerca de **la soledad de las escuelas** para afrontar su trabajo hoy. **Paradójicamente**, se observa la presencia de **múltiples programas** que buscan acompañarlas.

El proyecto que estamos describiendo se inicia en el año 1999 con la convocatoria a directivos, que luego se amplía a profesores. Desde el año 2000 –cuando las autoridades firman un convenio con la Universidad del Cine (FUC) por el cual sus cursantes realizan una pasantía en las escuelas

¹²⁹ Cuando se inicia el Programa en 1999 el actual Ministerio tenía rango de Secretaría.

¹³⁰ Disponible el 08/07/2013 en http://cinezap.com.ar/?page_id=682.

afectadas al proyecto– funciona con la estructura actual. En ese marco los estudiantes universitarios les enseñan a los estudiantes de media a realizar un cortometraje. Desde entonces la propuesta incluye también el proceso de filmación.¹³¹ Con referencia al movimiento que implica para la gramática y la cultura escolar señala la profesora:

(...) requiere buena predisposición por parte de los directivos de la escuela y de los demás docentes, para poder flexibilizar horarios, ya que los de rodaje y edición principalmente, no se ajustan a la hora cátedra.

S. Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008)

La relación entre el programa de cine y la gramática de la escuela revela un funcionamiento en paralelo de dos estructuras organizativas que se ven obligadas a negociar¹³² (“*flexibilizar horarios*”), con la particularidad de que ello recae en la buena predisposición de los directivos y de los demás docentes. Son ellos los que tienen que poder conciliar con los requerimientos de la propia actividad (“*horarios de rodaje y edición*”). Los profesores del Programa de Cine y de la FUC que acompañaron la experiencia durante el año 2008¹³³ en la EC acercan una visión comparativa con otras escuelas. Señalan que el proyecto tiene mayor anclaje en aquellas instituciones cuyos directivos están comprometidos con el proyecto. Esto provoca que se faciliten las gestiones para conciliar los horarios escolares con los que requiere un proceso de filmación y edición.

La **estructura en paralelo del proyecto** hace que las posibilidades de su consecución dependan en gran medida de la disposición de cada uno de los docentes participantes, sin que se ponga en cuestión la organización de los

¹³¹ Cabe señalar que, aunque con variaciones, el programa se mantiene a pesar de los cambios de gestión (1999-2003- 2007-2011). En su sostenimiento interviene de manera privilegiada la posición que asume cada directivo, cada docente, pero también la continuidad de la coordinación del Proyecto que se mantuvo a pesar de los cambios de gobierno, cuestión que entendemos necesaria para la continuidad de las políticas de Estado. Más información sobre el proyecto y la posibilidad de visualizar los cortos elaborados por los estudiantes de las escuelas participantes se encuentra en: http://cinezap.com.ar/?page_id=682 Disponible el 27/07/2013

¹³² En una lectura analógica de los casos que anunciamos en el capítulo 2, se podrán apreciar en el capítulo siguiente algunos avatares de esta lógica en paralelo.

¹³³ Nuestro acercamiento se inició a fines del 2006, desplegándose el seguimiento de la producción de dos cortos durante los años 2007 y 2008. El análisis que presentamos se basa en el corto producido durante el 2008, en el que se visualizan con mayor claridad las condiciones que intervienen facilitando su realización.

tiempos y espacios de la gramática escolar ni el diseño de los programas que “bajan” a las escuelas dejando intacta su estructura.

8.2 El *indicio* por el que ingresamos a la exploración

El “indicio” que orientó la decisión de leer esta experiencia se presentó en el transcurso de la primera entrevista con la profesora S., responsable del proyecto de cine en la EC. Mientras relataba sus razones para asumir la responsabilidad del proyecto y ante nuestra pregunta acerca de las dificultades con las que se encuentra en el aula respondió:

(...) la dificultad más grande es la apatía con la que te encontrás. No importa digamos, lo que des, el chico es como que tiene mucho desgano, por eso en realidad a mí me gusta lo de los cortos... hacer un corto llevó en muchos casos a que mucha gente vea ampliados sus horizontes.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Primera entrevista (noviembre de 2006)

La “**apatía**”¹³⁴, un indicio del **obstáculo** en el proceso de enseñanza, se convirtió al mismo tiempo en el **motor** para relanzar el trabajo. Nos propusimos leer esta relación que nos llevó a la formulación de nuestra tercera hipótesis explicativa. Un comentario de S., una vez finalizado el trabajo tanto del corto como del seguimiento que realizamos del mismo, contribuyó a situar un hilo conductor: la relación de dependencia del **interés del sujeto de la educación** con respecto al **deseo del agente**. En el relato de la profesora se advierte esta relación:

Me llevó a sumarme al proyecto mi propia apatía, si no hacía algo nuevo y creativo, me moría. No fue quizás una elección tan conciente sino más bien una búsqueda constante de los vericuetos del deseo propio y del otro. Pero valió la pena por todos esos alumnos que vi transformarse en sujetos, representando un personaje o tomando una cámara, fue de esos momentos en los que, como te decía, se produce un milagro. Y uno tiene esa posibilidad única de ver que un “juanperez” se transforma en un nombre propio, y eso no se te da muchas veces.

S. Profesora de Lengua y Literatura

¹³⁴ De las investigaciones llevadas a cabo en el espacio de investigación del Programa de Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas, creado y dirigido desde 2007 por la autora de esta tesis (FLACSO Argentina-Área de Educación), se desprende que la apatía es uno de los nombres que adopta el malestar entre los profesores de escuela media y que tiene mayor incidencia a la hora de caracterizar a los estudiantes. Toscano y Molina (2010) publicaron reflexiones sustentadas en dichas indagaciones.

Situar la lógica bajo la cual el cortometraje se convertiría en motor de trabajo contribuyó a leer las causas de la relación entre el deseo de la profesora y el interés de los estudiantes,. La tarea relativa a la realización del **cortometraje** que cada uno de los estudiantes eligió afrontar se convertiría en el **significante de la transferencia** para cada uno por vías diferentes: el guión para uno, las luces para otro, el *storyboard* para un tercero, entre otras tareas distribuidas según la elección de los estudiantes. Cada alumno se fue sumando con un interés particular a “un significante para todos”: “*el corto de cuarto tercera*”. Así como fue la obra de teatro en la L2, ahora es **el corto** el que mantiene el triángulo dinámico y pivotando en su vértice superior, quedando también visibilizados los múltiples triángulos singulares que lo componen. Estos se conforman a partir de los **múltiples significantes** que representan a cada estudiante ante la **producción común**, la cual a su vez los dinamiza.

Presentamos a continuación la hipótesis explicativa que elaboramos a partir de situar la apatía en tanto obstáculo y motor al mismo tiempo así como el despliegue de las operaciones que formalizamos para arribar a su formulación.

8.3 Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: tercera hipótesis explicativa

La nueva hipótesis toma las dos anteriores como premisas, es decir, parte de considerar que la transferencia es una condición necesaria, y que la modalidad “entre bastidores” contribuye a sostenerla cuando se presenta la resistencia manifiesta por parte del sujeto. A esto se suma la presentación de la resistencia bajo la forma de desinterés que requiere de nuevas articulaciones teóricas para ser analizada. La hipótesis que formulamos a continuación, que caracteriza una transferencia “reticular”, alude a su conformación a modo de red, que requiere de múltiples puntos de apoyo, pero en cuyo armado quedan abiertos intersticios.

Tercera hipótesis explicativa: La transferencia reticular puesta al servicio de una producción colectiva sostiene en nuevos y plurales semblantes el deseo del enseñante, que motoriza el interés de los estudiantes.

La particularidad de la apatía que presenta esta lección, así como su papel paradójico como obstáculo y motor del vínculo educativo, nos llevó a incorporar el concepto de **deseo**¹³⁵ como un supuesto teórico específico. Este supuesto permite leer su papel en la producción de transferencias.

Partimos de considerar que el **deseo del sujeto se constituye en relación a una falta en el Otro**, que en nuestro campo de aplicación refiere al Otro escolar y más específicamente a lo que situamos como **deseo del enseñante**.¹³⁶ A partir de considerar que la apatía, el desinterés y el desgano son modos de nombrar la **deflación del deseo**, esta lección nos enseña que la emergencia del deseo se ve facilitada por una operatoria que se va configurando “entre varios” profesores, “entre lenguajes” y “entre pares”. La emergencia del deseo se recorta en cada “**entre**” donde se sitúa alguna **docta ignorancia**. El pasaje de un profesor a otro, de un lenguaje a otro, de un compañero a otro, legitima algún no-saber. Es una operatoria que va conformando una modalidad **transferencial reticular**,¹³⁷ que a modo de red, construye una trama en la que se recortan intersticios. Estos son necesarios para que puedan ser ocupados por significantes que representen a cada joven ante la producción, en tanto partícipe necesario de un resultado colectivo. Mostraremos de qué manera esta modalidad transferencial, apoyada a su vez en las modalidades a las que arribamos en las lecciones

¹³⁵ **DESEO.** El lugar de donde viene para el sujeto su mensaje de lenguaje se llama Otro, parental o familiar, escolar, o social y el deseo se articula a partir de una falta en ese Otro. Esa falta sitúa desde el comienzo un objeto en calidad de perdido (el pecho, la presencia, etc.), que funciona como motor de búsqueda de la satisfacción. Esa falta, constitutiva y necesaria, se articula en la palabra y el lenguaje, siendo su objeto un nombre o representación del mismo, lo que efectúa una separación con el objeto. La separación es la que impulsa la búsqueda de ese supuesto objeto perdido, que en la teoría que elabora Lacan es llamado objeto “a” y es el que se constituye como la causa del deseo. Para una ampliación de esta idea ver Chemama & Vandermersch 2004.

¹³⁶ **DESEO DEL ENSEÑANTE.** Basamos la idea de “deseo del enseñante” y su papel en el vínculo educativo en la conceptualización que realiza Lacan sobre el papel que juega el deseo del psicoanalista en la cura. Un recorrido por esta teorización se encuentra en Rabinovich 2007.

¹³⁷ Hemos adoptado esta denominación del trabajo de Vilma Cocoz (2003).

precedentes, contribuye a lidiar con la apatía que se supone patrimonio exclusivo de los estudiantes.

Deconstruimos a continuación esta tercera hipótesis a partir de una lectura de las operaciones que se desplegaron y que nos llevaron a formulara.

8.3.1 Primera operación: Activación de la dialéctica entre alienación y separación con respecto al Otro familiar, escolar y social.

La emergencia de la resistencia a la oferta burocratizada llevó a leer en la L2 (“Entre bastidores”) a la dialéctica entre presencia y ausencia como necesaria en la posición del agente. La emergencia de la apatía nos lleva a leer en esta lección la dialéctica entre **alienación y separación**, fundante de la subjetividad, dado que sus avatares en la transferencia intervienen en la dinámica de **obturación y emergencia del deseo**.

La **alienación** es una operación que refiere a la identificación con una imagen o un significante en el que se constituye el “yo”. El movimiento hacia la identificación involucra la pérdida de la unicidad: soy yo en tanto hay otro con el cual me identifico. A partir de esa pérdida *“el sujeto tiene alguna posibilidad de acceder al lenguaje de su deseo”* (Chemama & Vandermersch, 2004: 27). Esto se debe a que la identificación impulsa al sujeto a ir más allá de sí mismo. Es un punto de partida necesario porque instala al sujeto en sus vínculos con otros. La **separación** es una operación a la que apela el sujeto con el fin de proveerse de lo necesario para ponerse en guardia ante el riesgo de una alienación total y le *“permite al sujeto engendrarse en los intervalos del discurso de Otro”*. (Chemama & Vandermersch, 2004: 28). Ambas operaciones establecen una **dialéctica** que opera entre alienaciones necesarias, fundantes a partir del “Otro” del lenguaje siempre encarnado en algún “otro” (madre, padre, maestro, etc.). que requieren a su vez de separaciones necesarias para que emerja la singularidad de cada sujeto. Exponemos a continuación cómo se presenta en la experiencia la dialéctica **alienación-separación** con respecto al **Otro familiar**. La profesora responsable del proyecto, cuando reflexiona sobre el

fenómeno de la apatía de los estudiantes, recurre a pensar la incidencia que tiene la posición que asumen las familias:

No hay una mirada que los organice y termina recayendo en la escuela. Hemos tenido hasta llamados de madres pidiéndonos que les exigiéramos a sus hijos que se bañen, porque ellas no podían hacerlo. Tal vez por la influencia que tiene para estos papás un saber que depositan en la escuela, por el reconocimiento que tienen algunos docentes en el barrio, desde la Iglesia o desde los lugares profesionales que ejercen en el barrio, todavía guarda esa semblanza de que en esta institución saben qué hacer.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Entrevista (2008)

La creencia en la escuela por parte de las familias se sostiene según los dichos precedentes en la suposición de un saber hacer por parte de los profesores y en un reconocimiento sostenido por referencias externas a la institución escolar: la iglesia, el prestigio personal vinculado con la condición de ser profesional, el barrio como espacio de sociabilidad ideológica. La institución escolar se presenta como un Otro alternativo para la familia cuando esta ha dejado de producir un saber¹³⁸ para afrontar la dialéctica alienación - separación que se pone en juego en las adolescencias: *“que les exigiéramos a sus hijos que se bañen, porque ellas no podían hacerlo”*. Esta creencia no es simétrica en los estudiantes, que en su condición de adolescentes no suelen encontrar en la escuela un Otro alternativo que los acompañe en una salida exogámica, es decir, más allá de lo familiar¹³⁹. Los adolescentes están abocados a la tarea de separarse del saber familiar para abrirse a otros saberes, a nuevas identificaciones y a una multiplicidad de referentes. Ante la pluralidad de situaciones que conviven en las aulas, los profesores se ven en dificultades para producir de referencias que los estudiantes reconozcan como tales. La tensión se produce entre replicar a la familia *–“nos piden que les exijamos que se bañen”–* y ubicarse de manera exogámica, más allá del Otro familiar, con otros significantes en los cuales los jóvenes puedan alienarse transitoriamente, con los cuales identificarse, verse representados y

¹³⁸ Eric Porge (1990) plantea que la demanda de análisis por un niño revela que desfallece en la familia el discurso histérico, productor de saber. En este caso se revela en la demanda de la familia a la escuela para que haga lo que ella no puede.

¹³⁹ Una ampliación de esta referencia al trabajo subjetivo por el que transitan las adolescencias se encuentra en Brignoni (2012).

reconocidos. Un despliegue de estrategias diversas por parte de los profesores los muestra en palabras de nuestra interlocutora, en esa tensión entre alienación-separación:

En líneas generales los docentes escuchan a los alumnos, muchas veces incluso cometiendo errores... La violencia familiar es un tema ante el cual muchas veces se actúa desde la buena voluntad, hasta llevándose un chico a la casa... hay otros docentes que frente a esto toman una distancia amparándose en un saber curricular y no intervienen, en esta escuela son la minoría (...) Abundan también los chistes, los comentarios de pasillo, que es una forma defensiva de abordaje de tan variada problemática que recibimos. Por ejemplo a los inmigrantes externos se los menciona como “*los hermanos latinoamericanos*” (...) nunca falta aplicarle el mote a alguien de “*a este no le da*”, “*le faltan caramelos en el frasco*”, etc. A veces uno necesita olvidarse un poco de las condiciones difíciles que viven los chicos porque si no, no podés enseñar.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Entrevista (2008)

Se aprecia en el testimonio de la profesora una mirada sobre las salidas al sentimiento de impotencia que genera operar con las realidades familiares difíciles en que viven los estudiantes. Se advierten estrategias que tienden a dificultar la separación, como la apelación al voluntarismo individual y una intervención directa en las situaciones que atraviesan a los chicos. La caricaturización de aquellos rasgos extranjeros y ajenos a las representaciones estándares de los estudiantes interfiere las posibilidades de ir más allá de lo familiar al impactar en contra de sus identificaciones de origen. Opera del mismo modo el refugio en una identidad profesional establecida y sedimentada en un saber curricular cerrado a las realidades que atraviesan los estudiantes, lo cual dificulta activar el significante de la transferencia, en la medida en que no haya ningún otro significante en el cual se vean representados los estudiantes. En la referencia a la alternancia entre olvido y recuerdo de los límites que imponen las condiciones de vida de los estudiantes se esboza una posición que puede contribuir al trabajo de esa dialéctica fundante: no desconoce que hay marcas con las que llega cada sujeto (recuerdo), al mismo tiempo que se advierte que se puede ir más allá de las mismas (olvido).

Un intento de **salida del circuito familiar alienante** se puede leer en los **temas** que ponen a trabajar los estudiantes en sus **cortos**, con la **mediación simbólica** que supone una producción literaria y audiovisual. La

producción de los cortos opera en el intervalo entre el Otro familiar y el Otro escolar. Los temas que eligen recurrentemente se vinculan con la violencia intra-familiar y social, las formas de vivir la sexualidad, los consumos de sustancias tóxicas, la relación con el trabajo y con la historia reciente. La consideración de estos temas para ficcionalizarlos no implica una intervención directa en las situaciones que viven y padecen los estudiantes, que suele eclipsar el trabajo educativo, sino el tratamiento que deja como saldo proveerse de los recursos simbólicos que pueden contribuir a operar una separación y que reintroducen por esa vía una de las operaciones específicas con las que trabaja la oferta educativa (Di Ciaccia, 2003).

Presentamos a continuación el modo en que opera la experiencia de realización de cortos en la **dialéctica alienación- separación con respecto al Otro escolar**. El eclipse de la función educativa encuentra también sus causas en las dificultades de los jóvenes para operar una separación del Otro escolar estandarizado y burocratizado, al que vimos oponer resistencia por parte las estudiantes en la lección precedente. Algunos emblemas de la cultura escolar que son rechazados por los estudiantes, como por ejemplo la nota, operan de manera contradictoria:

Previo al ingreso de la FUC se trabaja el formato de guión y la reescritura de textos, hecho que a los alumnos les cuesta mucho porque solo quieren una calificación numérica y se resisten a escribir nuevamente sin ese resultado final.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Entrevista (2008)

El testimonio evidencia que resulta costoso para los estudiantes abandonar aquellos aspectos burocráticos de la cultura escolar que funcionan como puntos de referencia, espejo que les devuelve su imagen en tanto estudiantes, como es el caso de las calificaciones numéricas con las que confrontan su performance. Esta falta de disposición ante propuestas centradas en el proceso y no en el resultado, como es la reescritura de un texto, suele ser leída por los profesores como “*apatía*”, “*falta de interés*” o “*pérdida de entusiasmo*”. Se trata de un problema al que aluden los docentes de manera extendida, en particular aquellos que trabajan con jóvenes cuyo capital cultural está anclado en las referencias que ofrece la

cultura escolar tradicional y en la cultura mediática, culturas en las que los jóvenes visualizan una posibilidad acrítica de ascenso social . No se trata de un “menos” (a - patía), ni de aquello que les falta (el interés), o de un elemento que se ha perdido (el entusiasmo). Se trata de un “más”, de un tapón que está allí operando como anclaje, espejo y referencia de qué es ser un estudiante, aún a costa de la deflación del interés y del entusiasmo. Leemos en el testimonio un indicio de “alienación” respecto de los referentes conocidos, ahora de la escuela.

Situamos una diferencia con la lección precedente en cuanto al modo en que se presentan las dificultades para los estudiantes, quienes en la L2- Entre bastidores se “pusieron en guardia” ante el riesgo de una alienación en el discurso del Otro escolar. Por esa razón la separación fue facilitada por la posición “entre bastidores”, que se mostró fértil para lidiar con esa resistencia activa y permitió que se engendrara un deseo en los intervalos del discurso del Otro. En cambio, en la experiencia que estamos analizando los estudiantes, inicialmente **“entregados” al DU burocratizado**, dan muestras de “ponerse en guardia” ante el **riesgo de perder esa referencia**, aunque eso los mantenga en una posición pasiva. El **cortometraje** funcionó para ellos como un bien tangible, que se convirtió en una nueva referencia alternativa hacia la cual dirigirse. Asimismo, pudo constituirse como una superficie en la que se inscribió cada uno en un nuevo discurso, de manera más o menos provisoria, fugaz o estable, según cada estudiante. El lenguaje audiovisual que introduce el proyecto, y que forma parte de los objetos culturales más consumidos por los estudiantes fuera de la escuela, se perfila en la experiencia como un andamio por el que puede transitar el juego alienación–separación. En este espacio es posible para los estudiantes tallar otros modos de acercamiento al lenguaje audiovisual, que entran en diálogo con los procesos de “lectura y escritura”. El lenguaje audiovisual operó así como pivote de la transferencia a condición de apoyarse en las marcas previas de los estudiantes, lo que los sitúa como sujetos supuestos al ir más allá de las mismas. Como señala la profesora, permitió poner en valor el proceso de escritura, rechazado inicialmente:

En principio fue más bien una formación técnica, luego una herramienta nada más para el aprendizaje de la materia y finalmente para mí se transformó en el vehículo de acercamiento a la lectura y la escritura.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Entrevista (2008)

La **dialéctica alienación-separación** también operó con respecto al **Otro de la cultura mediática** en su confluencia con el mercado, cultura que se hizo presente desde un comienzo como punto de apoyo y como obstáculo para la emergencia del significante de la transferencia. La intimidad espectacularizada y la lógica segregativa fueron algunos de sus signos emblemáticos con y sobre los cuales operó la experiencia.

A.: ¿Por qué no hacemos algo como gran hermano dentro de cuarto tercera?
B.: Profe, ¿podemos hacer un casting y dejar muchos afuera?

Estudiantes durante la discusión del guión.
Registro audiovisual (marzo 2008).

El testimonio se hace eco del modo en que la agenda televisiva trata cuestiones nodales de la adolescencia, como son las identificaciones grupales y la intimidad, que según la profesora fueron puntos de tensión recurrentes:

En los grupos míos prevalece una estética televisiva, más de telenovela, cuesta mucho a veces que ese lenguaje no se les pegue y de hecho es una pelea con los alumnos de la FUC, que por supuesto le quieren dar una calidad más cinematográfica. De la conjunción de ambos sale el producto.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Registro audiovisual (marzo 2008)

También a la hora de proponer temas para el cortometraje y el armado de los guiones la agenda televisiva puja por imponerse, ya que en ella las preguntas adolescentes en torno al amor y la sexualidad tienen un terreno fértil, para las cuales las respuestas constituidas en la infancia no les resultan suficientes. Reproducimos parte del debate entre los estudiantes a la hora de elegir el eje del argumento del corto de 2008:

- A: Yo propongo qué piensan los hombres de las mujeres.
B: Y yo el pensamiento de la mujer sobre los varones.
C: A mi me gustaría qué piensan los hombres sobre las mujeres cuando están solos.
D: Para mí un título interesante sería “Lo que los adolescentes no quieren contar: violencia, sexualidad...”.

Estudiantes durante la discusión del guión.
Registro audiovisual (marzo 2008).

Los temas aluden a la confrontación de los adolescentes con los ineludibles desencuentros que supone la elección de un *partenaire* sexual y a sus inquietudes respecto de los desencuentros en el amor, que desestabilizan las identificaciones infantiles y reconfiguran sus preguntas. Al historizar las elecciones con diferentes grupos, la profesora alude también a temas vinculados con las contingencias sociales, algunos instalados por los medios de comunicación y otros vinculados con experiencias personales:

Los temas que prevalecen en los cortos son la violencia social, ya sea como injusticia vivida a nivel personal o de país, como por ejemplo durante la dictadura militar, y ahora la droga y la inseguridad, no solo en los robos, sino en lo laboral también. Y otro tema recurrente suelen ser los embarazos y el aborto.

S. Profesora de lengua y literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Registro audiovisual (marzo 2008)

Advertimos que **la experiencia opera sobre una triple separación** que se presenta de manera anudada: separación del Otro familiar, del Otro escolar burocratizado, y del Otro Social en su cara mediática. Los recursos que ofrece la materia que dicta la profesora y que busca vivificar con el proyecto de cine se convierten en herramientas indispensables para activar la dialéctica mencionada. La finalidad de producir un guión para el corto reconfigura el sentido de las lecturas.

(...) según el grupo trabajo lecturas que partan de su interés y no del programa curricular, desde un caso periodístico hasta información histórica que requiera la producción, como también cuentos que puedan haber tratado el tema anteriormente.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Registro audiovisual (julio 2008)

Acercar literatura que haga pie en los temas que eligen los chicos – “*cuentos que puedan haber tratado el tema anteriormente*”– muestra un

modo de incluirlos en un discurso que va más allá de los temas que están disponibles en el mercado televisivo. Se apreció también este movimiento en el caso de Lucía, que pudo ir más allá de Madonna, hacia las corrientes estéticas en las que se inscribe. También en este caso la oferta del docente es el punto de partida para que el pivote que representa el *sujeto supuesto al saber* se ponga en funcionamiento. Subyace la suposición de un sujeto capaz de interesarse por esa oferta, la cual retorna en la legitimación de autoridad del docente en su saber.

Durante el trabajo con la gente de FUC se vuelve a la historia que quieren contar, se remarca mucho la idea de conflicto, que tanto les cuesta y se trabaja mucho lo técnico porque es algo que es totalmente novedoso para los alumnos, ya que en ninguna otra instancia tienen esta formación.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Registro audiovisual (julio 2008)

El conflicto, “*que tanto cuesta*”, paga el costo de la separación que implica incluirse en otro discurso a partir de la historia que “quieren” contar. El consentimiento de los estudiantes emerge en los intervalos que se abren: entre el discurso literario y el discurso técnico, entre la profesora de lengua y literatura, entre los profesores de ZAP y los docentes de la FUC. Este consentimiento hace pie en el discurso televisivo y en la separación del Otro familiar y escolar, para ir más allá de los tres. Varios lenguajes y saberes ingresan a través de diversos profesores, lo cual va configurando una nueva superficie de inscripción de otras identificaciones –más o menos fugaces– facilitada por el saber que se encuentra distribuido y vivificado en referentes diversos. El protagonismo de la “nota” vira hacia algún interés vinculado con el contenido en que se ven implicados.

A: Está bueno eso de mostrar lo que uno quiere con los recursos que tenemos.

B: Es más interesante porque nota no nos van a poner, sino porque es interesante. Porque lo queremos hacer nosotros. La idea es de la profesora pero si lo queremos hacer, es de nosotros.

Estudiantes
Registro audiovisual (diciembre 2008)

Durante el seguimiento de las diferentes etapas de la experiencia advertimos que el trabajo con la profesora a partir de textos de literatura, la elección del tema para el cortometraje conjunto con los profesores de ZAP y la escritura del guión con los voluntarios de la FUC fue situando el “corto”

como significantes de la transferencia para todos. La oferta de producir con el lenguaje audiovisual dibujó progresivamente un más allá de su puro consumo y un más allá de la nota como referencia (“*porque lo queremos hacer nosotros*”). Suponer que los estudiantes pueden acceder a un saber hacer técnico con el gesto de ofrecerles la posibilidad fue un punto de partida necesario para que se dispusieran al trabajo, sostenido en la oferta de ese saber por parte de la docente (“*la idea fue de la profesora*”). Se puede apreciar que la dialéctica alienación-separación se va tejiendo con los nuevos significantes de la transferencia que se ordenan en torno al corto. En el marco de su elaboración, las preguntas adolescentes, el lenguaje televisivo y los referentes de la lógica escolar entran en diálogo con la literatura y la producción del lenguaje audiovisual. La profesora, motorizada por el límite con el que se encuentra en su propio campo de trabajo, entra también en diálogo con ese otro lenguaje a través de los profesores de ZAP y de la FUC.

La primera persona del plural (“*porque lo queremos hacer nosotros. La idea es de la profesora pero si lo queremos hacer, es de nosotros*”) anuncia la incidencia que tienen las identificaciones “horizontales”, entre pares, de las que nos ocuparemos cuando despluguemos la tercera operación. Entendemos que estas identificaciones son propiciadas por determinados movimientos en la transferencia “vertical” con los profesores, a la cual nos referiremos a continuación. Es la segunda operación la que favoreció la producción de una transferencia reticular propiciatoria del deseo de la profesora y de su transmisión a los estudiantes.

8.3.2 Segunda operación: La multiplicación de referentes que encarnan la oferta educativa produce intervalos que propician la emergencia del deseo del agente de la educación.

8.3.2.1. El saber se desburocratiza entre varios

Cuando la clase la brindan Juan (J.) y Miguel (M.), profesores de ZAP, la profesora asume su posición “entre Bastidores”, que como vimos supone un giro en el semblante que asume en el lazo. J. y M. se pasan la

palabra sin pedirse permiso. No se alcanza a distinguir cuál es la especialidad de cada uno. Sin embargo sí se puede apreciar una diferencia en el tratamiento que la profesora del curso, que busca hacer tallar el saber ahora revitalizado sobre su materia, le da al tema “guión. Hay unos saberes específicos que se van poniendo en juego: *"cuando la cámara lo toma desde arriba, se llama posición supina"*, aclara Miguel, mientras S. retoma el lugar que tiene el personaje en la trama argumental.

A medida que se diferencian los saberes, estos se van especificando también en las elecciones que van realizando los chicos: se lo ve a Camilo muy concentrado dibujando el *storyboard* en el que plasma cuadro por cuadro la historia que escribieron Diego y Federico, otros dos compañeros, los “*outsiders*” del grupo, al decir de Juan. Martina y Alejandra se ocupan de las luces, mientras Esteban y Rosario se hacen cargo de las cámaras, y así cada uno de los chicos, con una responsabilidad específica, se va insertando en un campo de conocimiento y por esa vía en el Discurso Universitario ahora vivificado: el que se necesita para incluirse como hacedores del corto.

La profesora del curso varía su posición según el requerimiento de cada clase: le explica al curso, aprende de sus colegas, toma notas, sostiene por momentos entre bastidores a los profesores invitados o a los estudiantes. Asume provisoriamente semblantes¹⁴⁰ diferentes, motorizados por “algo” de la verdad que se juega cuando encarna cada uno de ellos. En diferentes entrevistas lo deja entrever:

(...) “llevo una dictadora adentro y quiero que el tema me guste a mí”, “tengo la escuela incorporada y me saltan los prejuicios”, “cuando salió como tema posible la homosexualidad, F. me dijo: pero bueno, es una inquietud de los chicos”, “no podría hacerlo sino trabajara con otros”, “tiene la dificultad de trabajar con tus propios prejuicios”

S. Profesora de Lengua y Literatura
Afirmaciones ante la pregunta por el trabajo con otros colegas
Entrevista audiovisual (julio 2008)

¹⁴⁰ **SEMBLANTE:** El semblante se ubica en el lugar del agente en todo discurso. Consideramos aquí otra arista del concepto ya definido en el capítulo 4, dada su pertinencia para el tema que estamos tratando: el semblante atañe a la dimensión de aquello que de la posición subjetiva puede aparecer y que enlaza dialécticamente a la verdad. Le da acceso de manera discontinua a un deseo que encuentra su causa en un objeto perdido. Introducida por Lacan, es una noción que alude a la dimensión de lo que aparece, que no es simulacro, en tanto lo plantea como la función primaria de la verdad. Se lo capta en la identificación, que en su sentido más fuerte implica reconocerse en un significante. Para una ampliación ver Chemama & Vandermersch 2004.

Cada uno de los **semblantes** por los que transita la profesora y la **discontinuidad** concomitante a partir de cada **giro** de discurso da acceso a un **deseo** que se sostiene **entre varios**. Introducido por Lacan, el semblante es una noción que alude a la dimensión de lo que aparece. No por ello supone un simulacro, ya que se plantea como la función primaria de la **verdad**. Es posible captar el semblante en cada **identificación** (“*llevo una dictadora dentro*” o “*tengo la escuela incorporada*”), que supone en cada caso reconocerse en un significante determinado.

La profesora de lengua y literatura despliega una **transferencia de trabajo con el nuevo lenguaje** (el cine y el relato audiovisual). Transfiere a los estudiantes su propio trabajo de trans-disciplinarse (Assoun, 2006), de ir con su disciplina más allá de la misma. Transmite el movimiento que realizó con relación a su pulsión disciplinaria, que abrió intervalos donde su propio deseo se fue activando.

Esta lección nos enseña que la transferencia de trabajo sostenida entre varios colegas puede reactivar la **relación del agente con su propio discurso** y con su propio **deseo**. Esto ocurre a condición de que haya un **enigma** que empuje a una búsqueda más allá de las fronteras de la propia disciplina, lo cual configura una **transferencia reticular**. En el saber expuesto y en sus huecos, en las preguntas y en las doctas ignorancias que se abren en la **trama entre disciplinas** se amplían los márgenes para que el interés de los estudiantes encuentre también un lugar. Se retoma de este modo la idea de que el deseo del sujeto se produce en relación con la falta en el Otro, que representa en este caso la del docente y el conocimiento de las disciplinas. Este tipo de transferencia interviene sobre un síntoma del malestar actual en la cultura educativa, como es la deserción respecto del propio discurso educativo por parte de los docentes y sus efectos de deflación del deseo.

Me llevó a sumarme al proyecto **mi propia apatía**, si no hacía algo nuevo y creativo, me moría. No fue quizá una elección tan conciente sino más bien una búsqueda constante de los **vericuetos del deseo propio y del otro**.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Última entrevista (diciembre de 2008)

8.3.2.2 Producción de **semblantes provisionarios** y plurales para asumir la función docente

La **impostura** es una manera de ocupar un lugar socialmente establecido, en este caso de “profesor/a”, que se va conformando a partir de una dialéctica de identificaciones en las cuales resulta necesario reconocerse. La impostura hegemónica del profesor de escuela media encuentra su razón histórica en los inicios de la conformación del nivel, como se pudo apreciar en el capítulo 2. Esta impostura, sustentada en semblantes homogéneos y estables (entre el DM y el DU), se ve conmovida cuando se impone una **dinámica entre semblantes** diversos e intercambiables para sostener el vínculo con los nuevos estudiantes, como la que se produce en la “transferencia entre bastidores”. En la experiencia que estamos analizando esa modalidad sustenta a su vez una “Transferencia Reticular”, que supone que cada uno de los docentes que participan de la misma se destituye en alguna ocasión para instituir a un colega, ubicándose a un costado de la escena como “buen entendedor”.

La impostura producida a partir de un juego de **desplazamientos entre bastidores en una trama reticular** es solidaria de la tesis formulada por el psicoanalista e investigador brasileiro Marcelo Ricardo Pereira (2008: 190-203). Sostiene que la ética que orienta la función del maestro se basa en una impostura caracterizada por lo provisionario de su ejercicio. Este planteo actualiza el modo de asumir la impostura de la función docente, acompañando las transformaciones sociales y culturales en cuyo marco las identificaciones requieren nuevos y costosos movimientos subjetivos de parte del agente. Las imposturas fijas y estables, herederas de la escuela moderna, **funcionan de manera paradójica** en tanto generan desinterés (“*cuesta mucho que se enganchen*”) y al mismo tiempo desconcierto y resistencia cuando se las conmueve (“*no quieren reescribir, esperan la nota*”). Bajo nuevas imposturas que atienden a esta paradoja, en el corazón del *ser del maestro*, habría una especie de “no-ser” o de “falta-en-ser” que requiere admitir la incompletud, la contingencia, la suplencia, el no tener todo el saber Pereira, 2008). El esfuerzo subjetivo que ello implica requiere

un estudio particularizado de los duelos que involucra. Se trata de una impostura que legitima que el maestro implicado en su propio discurso no habrá de saberlo todo. Esta posición nos remite a las producciones filosóficas de Jacques Ranciere (2007), quien construye la figura del *maestro ignorante*, y de Walter Kohan (2009), quien la asimila a la figura de Sócrates. Son imposturas que se sostienen de una pluralidad de semblantes y suponen **saber qué es lo que no hay que saber** (Brignoni, 2010) de antemano. Desde la perspectiva que propone Ricardo Pereira (2008), se trata de una posición que se sustrae de la pretensión de explicar lo real¹⁴¹ y en cambio puede operar una sustracción de exceso simbólico¹⁴², como el que generan los nombres con los que son clasificados los sujetos. Desde la **impostura provisoria** habría un **tratamiento del exceso** que no es sinónimo de sustracción de lo simbólico, sino que es una sustracción del exceso de certezas: “*no precisa apelar al lugar oracular de la verdad, por el contrario, precisa hacer de su acto –particular, contingente, provisorio– el principio o el corazón de su ser, sin miedo, sin concesiones, sin conmiseración*”¹⁴³ (Ricardo Pereira, 2008: 190).

La experiencia de producción del cortometraje muestra una sustracción del exceso del “todo saber” de las certezas, cuando el acto educativo se hace posible a partir del **giro entre discursos facilitado u operado entre varios colegas**. En diferentes momentos, en particular mientras se dirimía el guión del cortometraje, se pudieron apreciar giros hacia un saber que deja abiertas grietas en las que pudieron ocupar su plaza tanto otros colegas como los estudiantes. En ese movimiento se advirtió la **emergencia de “sujetos” en tanto se los supuso con el acto de realizar la oferta misma**. Esta emergencia fue facilitada por la multiplicidad de significantes en los que pudieron verse representados, activando procesos de **sublimación**, operación que contribuye a trabajar contra la apatía porque posibilita la emergencia del deseo. La reflexión de Ricardo Pereira (2008)

¹⁴¹ **REAL:** Según Lacan, lo real solo se define con relación a lo simbólico y lo imaginario. Definido como lo imposible, es lo que no puede ser completamente simbolizado en la palabra o la escritura. Escapa al desplazamiento de lo simbólico que vuelve como trauma. Para ampliar ver Chemama & Vandermersch (2004).

¹⁴² **SIMBÓLICO:** Es el registro que hace del hombre un “ser hablante”, regido y subvertido por el lenguaje. Es un organizador subyacente de las formas predominantes de lo **imaginario** (efectos de competencia, de prestancia, de agresión y seducción). Esta información puede ampliarse consultando Chemama & Vandermersch (2004).

¹⁴³ La traducción es nuestra.

en torno a la sublimación permite pensar el vínculo educativo bajo estas nuevas imposturas que son efecto del desplazamiento del agente entre semblantes diferentes. En términos freudianos, la sublimación es uno de los destinos de la pulsión que transforma la energía sexual en una energía al servicio de la producción cultural. Según Ricardo Pereira, es posible concebir a la sublimación, antes que como ese fin último que sería para Freud cambiar un objeto sexual por otro no sexual (perspectiva dentro de la cual el acto del maestro constituiría un efecto de la sublimación), como el pasaje de un objeto a otro, de una condición a otra. La sublimación sería en este sentido un dislocamiento, una mudanza, un pasaje, que encubre el horror ante el vacío, ante la incompletud presente en la relación que se da con otro. Si así fuera, la sublimación podría ser recolocada como una **ética de lo provisorio** que **coloniza el vacío** pero que no lo obtura por completo. La sublimación no estaría de este modo al servicio de un efecto moralizador de las ideas del Bien, desprovisto de erótica, que exigiría una abnegación que torna a los maestros dóciles y consagrados a una causa sacrificial (Ricardo Pereira, 2008).

En cambio, la admisión de **semblantes provisionarios** que facilitan el ejercicio de la función educativa lleva a la necesidad de una **impostura provisoria y plural**. Es una manera de estar en la escena que admite el propio inacabamiento, la propia incompletud y el empuje al trabajo con otros. La impostura que ofrecía la escuela moderna velaba esta incompletud con los ideales de ascenso social, de construcción del estado y la nación, y de preparación para el trabajo. Conmovidos estos principios, es necesario reconstruirlos y/o construir otros que sostengan una impostura necesaria en las nuevas condiciones. A la necesidad de una nueva impostura subyacen nuevas formas de producir identificaciones de los docentes con respecto a su función. Esto impacta en las **identificaciones verticales** del estudiante con el adulto/docente. A su vez ese movimiento incide en las identificaciones horizontales entre los estudiantes. Los cambios en el tipo de identificaciones son subsidiarios de las rupturas del paradigma moderno de producción de lo colectivo, ordenado por la identificación vertical a un significativo amo.

La transferencia reticular, que requiere de múltiples semblantes y que promueve imposturas provisionarias y plurales, facilita la **inserción en**

discursos particulares de fenómenos como el que genéricamente en la escuela se llama **apatía**. Los fenómenos así nombrados son indicio de que el sujeto no alcanza a insertarse en un lazo y evidencian un sujeto puesto en suspenso, que ha declinado de la expectativa de recibir su alojamiento en el Otro encarnado en las figuras que asumen la función docente. En una modalidad reticular se multiplican las **ocasiones** para que los recursos estén al servicio de restablecer el lugar del sujeto, de restituir una posible expectativa. Esta operación apunta a crear un marco simbólico, una atmósfera adecuada para **el rescate del sujeto** hacia su tarea sublimatoria. Se puede apreciar este movimiento en el siguiente testimonio:

Por eso cuando vino la votación y empataron dos relatos, (uno era el de Diego y Francisco y el otro del grupo de “los piolas”, que habían escrito en 15 minutos una sinopsis para poder competir), fue una satisfacción muy grande poder desempatar con el voto de “los profesores”, que quedaba claro íbamos a incentivar el esfuerzo (...) Diego me vino a buscar a otra división, me pidió hablar a solas y me dijo: “seguro, ¿no va a cambiar de opinión? Mire que los otros no quieren mi historia.” A lo cual le contesté que no, que pensábamos que era justo que hubiera ganado su guión, porque él se había esforzado mucho y había trabajado muy en serio con la corrección. Y entonces vi en esa cara reflejado el orgullo de ser legítimamente el autor del guión y no un número en el registro de asistencia.

S. Profesora de Lengua y Literatura
Responsable en la escuela de la experiencia de Cine.
Comunicación escrita (2008)

El principio ético que rige el lugar de enunciación de los intervinientes en una transferencia reticular es que puedan **encarnar a un Otro regulado, permeable a las excepciones** que se presentan en el grupo. Este tipo de transferencia se propone para tejer la trama “con un hilo de deseo” a partir del otro.

Esos dos chicos que estaban al principio tirados en el banco, sin hacer nada, habían hecho un trabajo de investigación riguroso sobre los personajes, como lo hace un profesional.

Profesor de ZAP.
Entrevista (2008).

La trama reticular está destinada a obtener el punto de anclaje del sujeto para que pueda incluirse en un discurso, donde, de otro modo, estaría condenado a la segregación. Pudimos ubicar dos situaciones paradigmáticas

de la “apatía” a la que hacía referencia la profesora desde el inicio de la investigación:

Diego mantuvo el entusiasmo durante toda la filmación, incluso participó de la edición, no tanto así Francisco, que ya estaba nuevamente atrapado por otras realidades.

Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008).

La transferencia reticular se verifica como tal cuando produce una **institución invisible** apoyada en una impostura que se provee de lo provisorio y de lo plural. Colabora con la ampliación de posibilidades que la escuela ofrece para volver a **acoger al sujeto caído del lazo educativo** (Coccoz, 2003). Para que funcione la transferencia reticular se requiere de **giros fugaces por el discurso analítico** que, al ser reverso del discurso del amo, logra intervenir en la fijeza de los ideales, en las normas y universales identificatorios. Esta modalidad de la transferencia contribuye a **insertar en un lazo a los sujetos que quedan fuera de ese discurso universal**, de esas identificaciones normalizadas y de los semblantes reguladores del discurso hegemónico. La transferencia reticular facilita pasar de un discurso a otro, mientras los agentes se dejen orientar por los modos siempre particulares con los que el sujeto admite ser alojado por el Otro. El “entre varios” con que se construye brinda más ocasiones para que **cada estudiante pueda ser admitido y dejarse alojar por el Otro social-escolar:**

Leandro [actor protagonista del corto] es un chico que se sumó al grupo en segundo año, se daba con los “más aceptados”, pero era una postura que le costaba (...) Me llamó la atención que quisiera tanto ser protagonista porque me parecía que le costaba ese nivel de exposición, pero cuando tuvo las clases de teatro de la FUC se destacó (...) haciendo una escena se conmovió tanto que se puso a llorar.

Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008)

Herederas de una cultura y una gramática fijas, las instituciones educativas pueden confrontar a los sujetos cuyas subjetividades se producen en el marco de otro tipo de regulaciones, o que son hijos de las desregulaciones familiares y sociales, con lo mortificante de la norma cuando está desarticulada de una legalidad humanizante. En el marco de la

palabra que instituye la transferencia, son las condiciones del otro/Otro las que es necesario modificar, proyectar, crear o recrear, para que los sujetos puedan alojarse en un lazo. En la situación que se describe en el testimonio, la transferencia se pudo producir con el profesor de teatro. Hay que señalar que ante la hegemonía del Discurso Universitario burocratizado descrita en el capítulo 7, se refuerza la necesidad de una modalidad de transferencia reticular que pone a resguardo la subjetividad al facilitar la emergencia de deseos singulares y la asunción de diferentes semblantes. Jacques Lacan ([1947] 1994) manifiesta su admiración por el saber analítico creado en las condiciones extremas de la guerra:

Encuentro ahí la impresión del milagro de los primeros freudianos: encontrar la fuerza viva de la intervención en el mismo callejón sin salida de una situación. (Lacan, [1947] 1994: 15- 42)

Para muchos de los profesores, la inercia institucional que caracteriza a las escuelas hegemónicas por el DU constituye un callejón sin salida. Esta lección nos enseña que la relación de trabajo con colegas, cuando se produce bajo transferencias, abre posibilidades para activar el deseo de profesores y el interés de los estudiantes. La profesora da testimonio de la transferencia necesaria entre colegas:

La ventaja de los profesores externos es que son más creíbles, no tienen el desgaste de lo cotidiano, y además en general son jóvenes, con lo cual suele haber más código, lo cual genera en mis alumnos un respeto. Claro que también muchas veces tiene que ver la personalidad y la capacidad de adaptación que tengan los alumnos y egresados de la FUC, porque es cierto que vienen de realidades sociales muy distintas.

Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008).

La transferencia reticular no es espontánea, es necesario crearla sorteando los obstáculos que devienen de la posición que asume cada profesor en el discurso. La transferencia depende también de qué semblantes y con qué disposiciones a producir giros se presentan: *“muchas veces tiene que ver la personalidad y la capacidad de adaptación que tengan los alumnos y egresados de la FUC”*, agrega la profesora. La transferencia bajo una modalidad reticular se produce a partir del interés por las razones que han impedido hasta el momento la inclusión del sujeto en el lazo social o por las que en un determinado momento causaron su desalojo. En la tercera

operación se presenta de qué manera el grupo pequeño ofrece una ventaja para la inserción de los estudiantes en un discurso a partir del reconocimiento de su producción, la cual se ve facilitada por los procesos de identificación entre pares, que son una condición para su inserción en el grupo ampliado.

8.3.3 Tercera operación: Un producto colectivo promueve la emergencia de identificaciones entre pares que apuntalan el reconocimiento para cada estudiante.

Eric Laurent señala que la teoría de la identificación freudiana es la primera aproximación científica del “*encantamiento destinado a reabsorber enteramente las angustias y los miedos en solidaridad*” (2005: 18). Esta consideración se suma a las ya planteadas con respecto a las identificaciones. En la primera lección advertimos que la identificación de los estudiantes con el docente no se produce con su persona sino con un rasgo significativo ante el cual se ven representados (el respeto, la exigencia, etc.). En esta lección situamos las identificaciones del docente con determinados semblantes cuando desplegamos la operación vinculada con habilitar una nueva impostura. El seguimiento de esta experiencia demostró que esa **nueva impostura plural producida a partir del pasaje por múltiples semblantes facilita las identificaciones entre pares**, las que también se configuran en función de determinados rasgos significantes. Este tipo de identificaciones contribuye a **reabsorber en solidaridad las angustias, los miedos y las dificultades**, tal como sucedió con Diego y Francisco, autores del guión del cortometraje. Si la **identificación** supone que el sujeto puede ser representado por un significante, siendo lo propio del significante la diferencia en tanto siempre es una representación de aquello que enuncia, este fenómeno debe pensarse en relación con alguna **diferencia y auto-diferencia**. La experiencia muestra que la relación con la diferencia entre los estudiantes se pone en juego productiva y solidariamente, al calor de las identificaciones (más o menos fugaces) entre pares. Se puede apreciar en el testimonio de la profesora:

Hicieron una buena unión porque Diego no faltaba nunca pero le costaban las materias. En cuarto habían hecho buena dupla y quisieron escribir la historia juntos. Diego ponía el esfuerzo, la computadora y el contacto vía mail con uno de los chicos de la FUC, y Francisco la calle, ya que para esa altura él estaba por ser papá y por su vida en la villa se las sabía “todas”.

S. Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008).

La profesora da cuenta de los intercambios que promueven las diferencias a partir de algún rasgo de identificación, en este caso, ser los dos marginales en el grupo. Entre estos estudiantes se puede apreciar la función de reabsorción de las dificultades en solidaridad, a las que hace referencia Laurent (2005). Lacan avanza sobre la significación, la potencia de los procesos de identificación horizontal y su montaje en los grupos ([1947]1994). Señala el peso que tiene la búsqueda **pragmática** de una **homogeneidad en los grupos** con el objetivo de una tarea precisa. La escritura del guión cumplió esta función que habilitaba a los estudiantes a ser reconocidos no ya como marginales. Pasaron a ocupar el lugar central a partir del guión alrededor del cual giraban todas las demás producciones.

Y en esa conjunción salió esa historia de adicciones, producto de un chico que no salía nunca y se aferraba a su computadora, durante todas las vacaciones de invierno, corrigiendo una y otra vez su historia con las pautas que le dábamos y otro, que a la fuerza, se sostenía en la calle porque ése era su “adentro”.

Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista (2008).

Entre líneas –título que llevó la versión definitiva del cortometraje que elaboró cuarto año durante el 2008– recogió productivamente las experiencias vitales de ambos estudiantes, el saber técnico de uno y la problemática vinculada con el consumo de sustancias tóxicas de parte del otro, a las que se fueron sumando los aportes de otros compañeros.

Laurent (2005) señala que lo que importa en el **pequeño grupo** es que no apunta a lo universal de las identificaciones verticales.¹⁴⁴ La experiencia mostró la eficacia de las identificaciones articuladas con lo particular que se producen en las solidaridades horizontales. Lacan ([1947]

¹⁴⁴ **IDENTIFICACIÓN VERTICAL:** La “identificación vertical” con el ideal encarnado por quien ocupa el lugar de la autoridad es desarrollada por Freud en su texto “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921). Su pluralización en la transferencia reticular pone en cuestión esta idea freudiana como la única modalidad de funcionamiento del lazo colectivo.

1994) señala que el grupo que se constituye a partir del objetivo vinculado con una tarea precisa se ordena en su simple **relación con una norma de eficacia** para que, agrupados entre ellos, los sujetos se muestren más eficaces. Este **pragmatismo** del pequeño grupo contribuye a un trabajo **anti segregativo**, en tanto va en dirección contraria a un universal ciego que es el que predomina bajo el imperio del Discurso Universitario que apunta a un universal. Fue Bion ([1942-1943] 1997) quien, junto a Rickman, supo articular las consecuencias prácticas de esta nueva dimensión de la identificación horizontal. La tarea divide al grupo según modalidades regladas y cada uno de los miembros puede juzgar de manera adecuada los **progresos del conjunto**. El **ideal** de tal organización cobra sentido a partir del hecho de que cada quien puede apreciar hacia qué puerta de salida se encamina.

En el proceso de elaboración del cortometraje, esta lógica de producción de sentido se pudo apreciar tanto en el trabajo de cada pequeño grupo –ya sea el grupo que armó el guión, el que se ocupó de diseñar la producción, la iluminación, la actuación o la edición– como en el aporte de sus productos parciales al producto final, en función del cual cada uno podía apreciar a qué puerta de salida se encaminaba: el corto y su presentación pública. Es elocuente al respecto la intervención del profesor de cine tras la definición del tema y del guión:

Dejen el grupo pequeño y vamos a trabajar ahora todos juntos (...) porque a partir de hoy empieza la historia que vamos a grabar todos.

Profesor de la FUC. Registro audiovisual (2008).

El grupo contribuye mediante identificaciones a transitar un tiempo de comprender (de acuerdo con la modalidad del tiempo lógico explicitada en el capítulo 2), que se produce en el marco de un sujeto recíproco, para arribar a una salida singular según los intereses, deseos y modalidades de satisfacción de cada integrante. Lacan toma solo algunos de los desarrollos de Bion, como la lógica de las identificaciones horizontales, en las que algunas de las funciones indispensables del “jefe”, son reemplazadas espontáneamente por los integrantes según sus cualidades: saber subordinar el problema de hacerse valer al objetivo común en el que el grupo tiene que encontrar su unidad, y donde cada uno está frente a un trabajo a realizar.

Las diferencias se jugaron en los pequeños grupos, así como en relación con las particularidades de cada uno de estos en el grupo más amplio conformado por toda la división. Dice la profesora:

Analía (la directora del corto) desde primer año fue una chica muy inteligente, que tenía buenas notas, pero además escuchaba y se hacía escuchar, ayudaba a sus compañeros, y ofrecía siempre soluciones prácticas y bastante justas. Con el proyecto estaba entusiasmada desde años atrás, ella y una de las productoras, quien también trabajó muchísimo para que saliera el corto, me seguían de años anteriores con las historias, hasta corregían diálogos de otros cortos. Sin embargo a la hora de escribir su relato, lo querían tan perfecto que no pudieron encontrar un camino. Por eso si bien presentaron una narración para la votación del guión, ellas mismas eran las más críticas y no se votaron. Confié siempre en que Analía sería buena dirigiendo un grupo difícil porque sobre todo ninguno quería ceder el liderazgo, pero me sorprendió gratamente viéndola en acción, adquirió mucha seguridad.

Profesora de Lengua y Literatura.
Comunicación escrita (2008).

Los **pequeños grupos** se constituyen en **una forma de inscripción en el discurso**, son una forma de luchar contra las dificultades para identificarse con el ideal universal, luchan contra el malestar de la identificación con el amo y contribuyen a remediar el malestar de pasar por sus significantes (Laurent, 2005). Es el caso de estudiantes como Diego y Francisco, que no alcanzan a insertarse y son segregados en los grupos. Las funciones indispensables de quien coordina, como es el caso del docente, son reemplazadas espontáneamente por uno de los integrantes del pequeño grupo pero requieren que aquel lo instituya. La profesora va girando entre semblantes según la necesidad de instituir a Analía como directora:

¿Ven a Analía? Es la directora del corto, ¡es la única voz que quiero escuchar!

Profesora de Lengua y Literatura.
Entrevista filmada (2008).

La docente cambia de semblante cuando recibe orientaciones de la estudiante que oficia como directora del corto, ya que la profesora participa interpretando un personaje en el corto.

Analía, ¿cuándo me toca entrar en escena?

S. Profesora de Lengua y Literatura durante el rodaje.
Registro audiovisual (2008).

Se trata de una operación que libera la función irreductible del significante amo a una sola figura y da la posibilidad de introducir la diferencia, ahora entre pares.

Diego perdió ese lugar del “piola” y empezó él mismo a autoexcluirse. En ese contexto aparece Francisco, que había repetido y no tenía con quien sentarse. Francisco era un chico que faltaba mucho al colegio, no tenía motivación para nada, venía a dormir y jamás participaba de la clase, solo al final se acercaba y preguntaba cómo iba en la materia. Esperaba algo mágico, como quien juega a la quiniela y espera ver el número ganador en la libreta, miraba sus notas, que siempre eran: no entregó, ausente, 1, y se decepcionaba, la fortuna no lo había visitado.

S. Profesora de Lengua y Literatura.
Comunicación escrita (2008).

La conformación de esa dupla de estudiantes facilitó que pudieran integrarse luego a otros grupos. Diego, guionista junto con Francisco, se integró luego a otro grupo como sonidista.

El cuatro, señala Lacan ([1947] 1994) haciendo referencia a los algoritmos con los que escribe los cuatro discursos presentados en el capítulo 4, es un número que contribuye a permutar los cuatro objetos a y los cuatro lugares en el discurso. Ayuda a **vaciar** los **efectos imaginarios**, como la **agresividad**, y los **simbólicos**, como la **huida** o la **idealización**, para **centrarse en el trabajo a realizar**. Se pudieron advertir estos efectos en la productividad de los pequeños grupos integrados por un número cercano a cuatro miembros, cada vez que las confrontaciones imaginarias o las huidas se iban presentando.

Después de la votación muchos del grupo se sublevaron, que mi voto no valía, que la elección había que hacerla otra vez, que algunos habían faltado, etc. Nosotros, por experiencia, habíamos aclarado todo esto antes: no falten porque se vota con los que están, los relatos tienen una fecha de entrega, y nosotros no votamos, eligen ustedes, pero si no llegan a un acuerdo, desempataremos los profesores. Por lo cual no me costó mantener mi posición, pero fue duro el debate en el curso...

Profesora de Lengua y Literatura
Comunicación escrita (2008)

La función del docente se sostiene en regular la orientación al trabajo para evitar que esos efectos inevitables que cierran la base del triángulo se cristalicen. En las intervenciones de la profesora se puede apreciar la promoción de las identificaciones entre pares, en las que se vislumbra su

deseo de operar algún movimiento en los chicos hacia la grupalidad, como se observa en el siguiente registro:

Todos son importantes (...) Todas las ideas sirven, porque una idea de uno puede ayudar a otro.

Profesora de Lengua y Literatura
Distribución de funciones.
Registro audiovisual (2008)

En la dinámica de la disposición física de los estudiantes en relación con los profesores de la FUC y de ZAP en la sala de video, se pudo apreciar un paulatino desplazamiento: de estar amontonados y concentrados en los celulares, los alumnos pasaron a estar distribuidos por grupos de trabajo. La disposición de los cuerpos al trabajo no aparece como una condición previa. Dado que no tienen allí sus mochilas y muchos llegan sin papel ni lápiz, fue notable cómo la actividad misma los llevó a conseguirlos: empiezan a buscar una hoja o una lapicera para tomar notas. Indicios que pueden orientar una salida de la supuesta apatía generalizada, el despertar de un interés en un movimiento hacia el pequeño grupo en función de una producción común, en la que cada uno tiene su protagonismo.

Cuando la profesora analiza críticamente con los estudiantes las producciones de años anteriores, hace hincapié en la función de cada grupo para la producción del conjunto: “¿quién se tendría que haber dado cuenta de eso?, ¿los actores?, ¿el director?”. El sentido de lo grupal se entrama con las necesidades que la producción del cine genera. Esto se verifica en las entrevistas realizadas con los estudiantes tanto del 2007 como del 2008 una vez finalizado el proceso:

Me gusta que nos tengamos que poner de acuerdo. Es una experiencia nueva, más divertida porque lo compartimos todo. Te das cuenta de cómo se hacen las películas, de las formas de hacer un guión.

Grupo focal con estudiantes. (2008)

La producción colectiva es la que ordena las identificaciones horizontales y verticales, bajo una transferencia reticular producida entre varios.

8.4 Conclusiones

Las tres operaciones en las que se funda la hipótesis explicativa que surge de esta lección nos enseñan que la inserción educativa de los estudiantes considerados “apáticos” se ve favorecida por la producción de objetos culturales de manera colectiva. Este modo de producir promueve:

- la dialéctica entre alienación y separación
- la intercambiabilidad entre semblantes provisorios y plurales
- las identificaciones entre pares

Las tres operaciones favorecen la puesta en función de la falta en el Otro familiar, escolar y social- mediático y la emergencia del deseo del sujeto, que siempre está en relación con el deseo del Otro. Las identificaciones verticales y horizontales orientan modos de producción en un contexto social e institucional en el cual el grupo ya no viene dado como efecto de la articulación de un ideal común.

La producción colectiva para la cual son necesarias muchas personas puede abrir un proceso de identificaciones horizontales que “hagan grupo”, facilitado por una autoridad provisorio y pluralizada con la cual identificarse. Ni docentes ni estudiantes se disciplinan hoy dócil y homogéneamente al proyecto de la escuela moderna que prometía ascenso social a través de la culturalización. “*Disciplinarse a una idea, disciplinarse a un par*” es la expresión formulada por la camarógrafa y asistente de investigación cuando ubica el conflicto que ordena el corto.¹⁴⁵

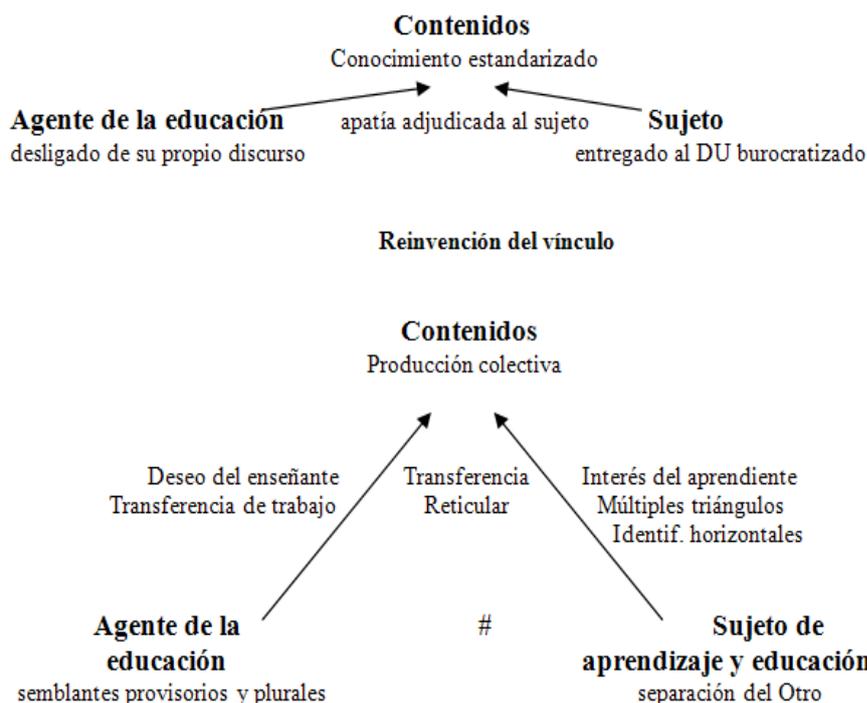
En las coordenadas sociales y culturales actuales descritas en el capítulo 1, los dispositivos grupales en el marco de una transferencia reticular, facilitan la inclusión de sujetos que responden con su “apatía” al discurso universitario burocratizado, en la medida en que encuentran un lugar para restaurar el lazo social.

¹⁴⁵ Se adjunta un relato audiovisual de la experiencia en el Anexo I.

Las funciones cultural (sublimatoria) y social (inserción en el lazo) son el horizonte del lazo educativo. Cuando prima la apatía, la dinámica que lo reinventa sustentada en la transferencia reticular, queda graficada a partir de los hallazgos de esta lección del siguiente modo:

Formalización N° 22

Dinámica del vínculo educativo y la transferencia reticular



El gráfico retoma el arco que se puede leer desde la primera entrevista, en la que la profesora manifiesta la oportunidad que encontró en el proyecto de **trabajar con el cine** como modo de **lidiar con la apatía de los chicos**, hasta el último escrito tras dos años y medio de seguimiento del proceso de trabajo en el que ubica **la propia apatía**.

En el próximo capítulo y a partir de la cuarta lección, desplegamos nuestra cuarta hipótesis explicativa que busca avanzar en la lectura de las manchas ciegas de las paradojas.

Capítulo 9

Cuarta lección (L4: *Agenda cultural y ayudantes de clase*)¹⁴⁶

“Tratar la indiferencia, el rechazo y la victimización a través de mediaciones evanescentes¹⁴⁷ entre dispositivos pedagógicos que facilitan la emergencia del sujeto.”

9.1 Acerca de las razones y circunstancias que llevaron a elegir la experiencia como unidad de análisis

Llegamos a esta lección contando con una nueva clave para leer la dinámica de apertura y cierre del vínculo educativo: la modalidad de “transferencia reticular” que se constituye en los intersticios abiertos “entre” lenguajes, “entre” profesores y “entre” pares. Junto con los hallazgos de las lecciones precedentes esta modalidad transferencial se constituyó en un punto de apoyo para la formulación de una nueva hipótesis explicativa. Elaborada a partir de esta cuarta lección, la nueva hipótesis permite leer las condiciones de producción del vínculo educativo cuando lo que prima es la **indiferencia** hacia los estudiantes, su **rechazo** o su **victimización**.

Comenzamos este capítulo con la descripción de algunas de las condiciones sociales e institucionales en las que se enmarca la experiencia. Esta descripción contribuye a situar los **síntomas del Otro social / escolar** a los que la propuesta busca dar respuesta: las dificultades para educar en el marco de una **institución escolar anquilosada** a los jóvenes que padecen los efectos de la **desafiliación social** y para quienes **la cultura escolar tradicional** no afecta la **regulación de sus subjetividades**. Como argumentaremos a lo largo del capítulo, encuentra entre sus principales causalidades la no suposición de sujetos.

¹⁴⁶ Parte de la experiencia que se presenta en este capítulo fue publicada en Zelmanovich & Levinsky (2012).

¹⁴⁷ De acuerdo con Arditi (2012), Fredric Jameson acuñó esta expresión para describir la tesis de Max Weber acerca del papel del protestantismo en el paso del mundo premoderno al capitalismo contemporáneo. Un mediador evanescente es “*un agente catalítico que permite el intercambio de energías entre dos términos que de lo contrario se excluirían mutuamente*” (Jameson apud Arditi, 2012:78).

La experiencia se despliega en una escuela pública de educación media emplazada en una de las zonas de la ciudad de Buenos Aires donde se concentra la población de mayor poder adquisitivo. Los estudiantes de clase social media y media alta han migrado mayoritariamente a la escuela privada, mientras la escuela pública quedó destinada casi exclusivamente a los sectores pobres y de clase media empobrecida. Como se señaló en el capítulo 1, esta es una de las consecuencias de las políticas neoliberales que se profundizaron a partir del golpe de estado ocurrido en 1976 y de los acontecimientos políticos y económicos de fines del 2001. Los estudiantes son jóvenes de entre 13 y 20 años de edad, que habitan en su mayoría una de las **villas de emergencia** más grandes de la ciudad. Asisten también hijos de encargados de edificios cercanos a la escuela y de empleadas domésticas que trabajan en la zona. Describe la rectora de la escuela que motoriza la experiencia que estudiamos:

Son chicos que viven realidades difíciles y complejas, la mayoría habita en lugares precarios, sin los servicios esenciales, en ámbitos colmados de ruido permanente y sin espacio propio para realizar las tareas escolares, estudiar, dormir y descansar en silencio. Jóvenes además cuyas familias son víctimas de situaciones económicas y laborales caracterizadas por la incertidumbre (desocupación crónica, empleos basura, larga permanencia de la madre fuera del hogar) elementos todos que configuran un barrio y un núcleo habitacional violento.

Rectora de la escuela.

Fuente: Búsqueda de un coordinador para un nuevo dispositivo pedagógico:
Proyecto "Curso integrado"
Fragmento de la convocatoria al puesto de trabajo (2009).

Un alto porcentaje de los estudiantes es originario de provincias del norte de la Argentina y de países latinoamericanos como Bolivia, Perú, Paraguay y Chile, además de inmigrantes de países asiáticos como China y Corea. También concurren a esta institución jóvenes que estudian en contra-turno en una prestigiosa escuela de artes cercana al colegio. Algunos pocos pertenecen a familias de clase media empobrecida y, excepcionalmente, de clase acomodada. Desde su fundación en el año 1892, el cambio de población de la escuela acompañó los procesos crecientes de pauperización y de desigualdad de las sociedades latinoamericanas. En sus comienzos albergó a los hijos de la aristocracia porteña y en la primera mitad del siglo XX a quienes luego serían reconocidos profesionales y artistas de nivel nacional e internacional. Este panorama nos advierte sobre los cambios

sociales que atravesó la escuela a lo largo de su historia y su impacto en la cultura institucional.

En el transcurso de la investigación de la experiencia se publicó el primer número de la revista de la escuela, en la que se pueden pesquisar los efectos que los cambios de población produjeron en los docentes:

(...) aquí estoy, desde 1987. Desde entonces el colegio ha cambiado mucho (...) cuando el profesor entraba al aula, se ponían de pie, cada uno paradito al lado de su banco. (...) Costó que abandonaran esa costumbre. (...) Las profesoras [usaban] tapados de piel, zapatos y carteras haciendo juego (...) Si nos vieran ahora a nosotras en jean y campera (...) He sido testigo también de situaciones locas. Como la guerra de huevos que eran arrojados desde el primer y segundo piso al patio de planta baja (...) Lindas épocas (...) Luego vinieron épocas tristes como la crisis del 2001 y un cambio drástico: los chicos se dormían en las aulas porque no tenían para el desayuno (...) Traían a la escuela las angustias de sus casas y se generaban situaciones de enfrentamiento, peleas, nervios. Los profesores no sabíamos qué hacer. Ensayamos algunas respuestas, pero la crisis fue durísima y aún sobreviven sus coletazos. Diría que este fue otro punto de inflexión. (...) Lejos de la “etiqueta” de esos primeros años, el colegio muestra nítida y fielmente la realidad de hoy: hay colores en el patio, “raros peinados nuevos”, tatuajes y piercing en los cuerpos. (...) Vi reír, llorar, cambiar, crecer y sufrir al [colegio]. Pero siempre con esa identidad única. Un colegio diferente al resto, particular, querido y aborrecido a veces. Pero nuestro.

Profesora de Historia.

Extracto de entrevista.

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.

Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.11.

La crisis del 2001 como punto de inflexión, el cambio en los **semblantes**¹⁴⁸ con los que se presentan los **nuevos estudiantes** y la idealización de los estudiantes de otros tiempos (“*lindas épocas*”), son rasgos en los que se pueden reconocer muchas de las instituciones de educación media de la ciudad. Esta escuela muestra de manera exacerbada el **contraste entre ideales** inscriptos históricamente en su identidad institucional y la realidad de los nuevos estudiantes. Ubicamos su rasgo de identidad como **ex-escuela aristocrática** (EA) y “*de etiqueta*” –en palabras de la profesora– que enfrenta a los docentes con un factor social en pugna: la **distinción** basada en criterios y bases sociales del gusto, entendida a

¹⁴⁸ El “semblante”, un concepto relevante en esta investigación al que aludimos cuando presentamos la teoría de los cuatro discursos (**capítulo 4**) y que retomamos en la lección tres (**capítulo 8**), permite no solo pensar las transformaciones en la impostura de los docentes, sino entender el papel que juega la apariencia en la representación que los docentes tienen sobre los nuevos estudiantes. Situar el modo de presentación de los estudiantes como cambio de semblante, abre a pensar lo que implica para un sujeto el modo en que se presenta con sus rasgos de identificación, lo que es diferente de considerar su presentación como una identidad cerrada, inmovible y naturalizada.

partir de las elaboraciones de Pierre Bourdieu ([1979] 1998).¹⁴⁹ Este rasgo de distinción al que refiere la profesora, es un factor en el que la experiencia de clase social y la biografía escolar se anudan de manera inconciente a la propia subjetividad,¹⁵⁰ lo que se traduce en un **rechazo** hacia estéticas y estilos de vida “extranjeros”. Junto con el proceso de fragmentación social en el interior de la ciudad, estas tensiones produjeron un impacto en los ideales de los profesores en relación con los estudiantes, impacto alimentado por el contraste entre pasado y presente que anida en la memoria institucional. Da cuenta de este impacto el siguiente testimonio de un profesor:

(...) Fue uno de los últimos colegios de Capital Federal en hacerse mixto. Las autoridades mostraron un fuerte rechazo ante la idea (...) El nivel socio-económico del estudiantado antes era, en promedio, de clase más alta. Los chicos venían de familias de dinero, como los [apellido de una familia que dio personajes públicos, tanto en el orden militar como de gobierno, o de colegios más prestigiosos, como los preuniversitarios y de colegios privados también. De todas maneras creo que este cambio es bueno, ya que contribuyó a la democratización de la escuela pública (...) Recuerdo que antes yo daba materias que ahora no figuran en el plan de estudios, como por ejemplo latín (...) Fue la primera materia que dicté.

Profesor de Lengua y Literatura
Extracto de entrevista.

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.
Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.11.

Así como los profesores entrevistados testimonian el prestigio de esta escuela en comparación con el de otras instituciones, también aluden a ello algunos de sus ex-alumnos, hoy prestigiosos profesionales de trayectoria pública:

Mi familia era, sin duda, de clase media, ya que en esa época había solo tres clases y todavía no se habían inventado ni la clase media-baja, ni los “nuevos pobres”, ni otras sutilezas (...) Sabíamos que no cabía intentar el ingreso al [colegio público prestigioso] y, después (...) sin duda el mejor era el [nombre del colegio en cuestión] (...) No era fácil entrar: había examen de ingreso y una cantidad limitada de vacantes.

Ex-alumno. Egresó en la década del cincuenta.
Hoy ingeniero civil y profesor universitario.
Extracto de entrevista.

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.

¹⁴⁹ Adoptamos la perspectiva del sociólogo francés Pierre Bourdieu, quien sostiene que “Existen pocos casos en los que la sociología se parezca tanto a un psicoanálisis social como aquél en que se enfrenta a un objeto como el gusto, una de las apuestas más vitales de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural.” ([1979] 1998: 9)

¹⁵⁰ Remitimos a la tesis del filósofo y sociólogo Saül Karsz (2008), quien plantea que ideología y el inconciente hacen nudo.

En el testimonio se pueden leer los cambios en cuanto a la restricción del ingreso, hoy abierto a todos los sectores sociales, variable que interviene en los **lugares simbólicos** adjudicados a los estudiantes por un sector de los docentes:¹⁵¹

- un lugar **idealizado** para aquellos que responden en alguna medida a los estilos de vida, parámetros culturales y estéticos de los sectores sociales con los que la escuela supo trabajar desde sus inicios
- un lugar **indiferente** para aquellos que pasan desapercibidos y no son convocados a un vínculo porque los docentes no consideran que convocarlos a un vínculo forme parte de su función
- un lugar **rechazado** para aquellos que portan emblemas contrarios a los valores supuestos para la escuela
- un lugar **victimizado** que fija la posición de los estudiantes en un destino inexorable¹⁵²

La rectora que impulsa la experiencia y motoriza la publicación de la revista manifiesta su voluntad de inscribir a la escuela actual en el devenir de su historia. Está orientada por su deseo de hacer de la misma un lugar que instituya a los jóvenes que viven condiciones sociales muy diferentes y menos favorables que las de sus ex alumnos, quienes se educaron allí hasta las últimas décadas del siglo XX como legítimos **sujetos de la educación y del aprendizaje**. La sociología, filosofía y antropología contemporáneas proveen categorías teóricas para leer las condiciones de vida y sus efectos corrosivos en “*los nuevos pobres y otras sutilezas*”, a los que alude con cierta ironía el ex alumno. Destacamos las figuras de “desafiliación” y “supernumerarios” (Castel, [1995] 2006), “desligadura simbólica” (Autès, 2004), y “vidas desperdiciadas” (Bauman, 2008). Estas nociones son aportes que contribuyen a pensar los efectos subjetivos de los procesos vinculados a las desigualdades sociales.

¹⁵¹ El lugar simbólico refiere al modo en que es reconocido el estudiante. Este lugar interviene en la dimensión simbólica de la transferencia que se asienta sobre el reconocimiento, como señalamos en el capítulo 5 cuando se desplegó el concepto de transferencia.

¹⁵² Retomaremos esta incipiente caracterización en las conclusiones de la tesis, caracterización que será enriquecida por la comparación analógica entre las diferentes experiencias.

En las diferentes fuentes a las que tuvimos acceso se puede apreciar un firme propósito de la rectora de concitar apoyos para los proyectos que comenzó a implementar el mismo año en que asumió su cargo directivo (2006), dos años antes de la creación de la revista del colegio. A partir del análisis de la experiencia se vislumbran **dos orientaciones en tensión**: brindar una **enseñanza de calidad** a los estudiantes que no son los que supieron educar la escuela históricamente y encarar una interpelación a los docentes en su **posición de enseñantes** frente a los nuevos estudiantes. Se observa que los docentes colocan a los estudiantes en una **posición hegemónica de indiferencia, rechazo o victimización**, en contraste con la **idealización** con la que conciben a los que asistían en otros tiempos, lo que construye los lugares simbólicos a los que hicimos referencia.

En 2008, junto con la edición de la revista, se organizó un evento a los efectos de fortalecer la asociación de ex-alumnos, al que asistieron más de trescientos de ellos:

Necesitamos fortalecer a la Asociación de ex alumnos (...) y así reconectar a los de ayer con los de hoy y hacer de las pequeñas historias personales la historia colectiva. Para tender un puente entre los mayores y los jóvenes. Pero además necesitamos que nos ayuden a sostener la escuela de hoy, la que tenemos, para, de esa forma, construir la del futuro.

Rectora.

Extracto de discurso.

En: "Multitudinaria reunión de egresados"

Fuente: *Revista La Gaceta del Sarmiento*.

Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.23.

En muchos de los testimonios ofrecidos por quienes lideran la experiencia se puede apreciar un doble movimiento hacia los estudiantes por parte de quienes motorizan la experiencia: la **disposición a escuchar** sus críticas y a **convertir la dificultad en trabajo** educativo. En la misma nota que reseña el evento se pueden leer fragmentos de las palabras pronunciadas por un estudiante que cursaba cuarto año en el 2008.

Si bien todas las épocas tienen su lado complicado y problemático, la nuestra, esta época en la que nos toca estudiar, se caracteriza por algo particular: los jóvenes no creemos demasiado en los adultos. Es feo decirlo pero es así, y la gente grande sabe que los jóvenes pensamos de este modo (...) Haber podido lograr por nuestro intermedio que estas personas se junten es algo que no habíamos experimentado: los beneficios del esfuerzo. Aprendimos técnicas que nos permitieron relacionar datos, no verlos solo como partes aisladas (...) Queremos agradecer a todos los egresados por habernos valorado, por

habernos ayudado, por su calidez en las respuestas, por las ideas, por la paciencia cuando los llamábamos tres veces seguidas para decirles lo mismo.

Estudiante de cuarto año (2008)

Extracto de discurso.

En: “Multitudinaria reunión de egresados”

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.

Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.22.

Las palabras del estudiante introducen una variable que está en el fundamento de esta investigación: las **tensiones entre las miradas de estudiantes y profesores**.

Toda la formación secundaria se ha debilitado (...) Tanto por parte de los estudiantes, que no se interesan por el estudio, como de los docentes que quizás están muy flojos y no les exigen. También me parece que los padres de hoy, quizá siendo demasiado permisivos, contribuyen a que sus hijos no estudien. Piensan que todo lo que haga el chico está bien; si no quiere estudiar que no lo haga, total es su vida. No me parece que sea este el trato adecuado.

Profesor de Lengua y Literatura

Extracto de entrevista.

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.

Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.11.

Las razones a las que atribuyen los estudiantes sus propios comportamientos, así como los modos de interpretar la exigencia –que para muchos de ellos es signo de la relación de los docentes con su materia y su deseo de transmitirla, tal como surge de la primera lección–, contrastan con las razones esgrimidas por un amplio sector de los docentes, en coincidencia con el tono del testimonio que acabamos de reproducir. A su vez se diferencia de la postura que sustenta la rectora, más afín a la perspectiva de los estudiantes. Las diferentes posiciones ponen en evidencia ideologías diversas con respecto a qué se entiende por **autoridad**. El sociólogo Richard Sennet ([1982] 2004) afirma que la autoridad se traduce en una relación afectiva y como tal define posiciones y produce efectos en el vínculo. En el caso que estudiamos, se advierten: **la falta de creencia** de los estudiantes en los adultos, la **nostalgia** por los estudiantes del pasado, la **exigencia** como valor a-temporal y descontextualizado por parte de muchos profesores, la **confianza** o la **desconfianza** de los profesores en cuanto a producir cambios en los estudiantes, y de los directivos en cuanto a generar transformaciones

en los profesores.¹⁵³ Los afectos y convicciones inciden en el modo de afrontar la relación con los estudiantes dado que suponerlos o no sujetos de la educación y del aprendizaje es una condición que situamos desde la primera lección como necesaria. Muchos de los profesores que integran hoy la plantilla docente llevan cerca de treinta años de actividad en la misma escuela, otros se jubilaron en el transcurso de la investigación. El recorrido de la actividad profesional de los docentes en condiciones históricas, sociales y culturales altamente cambiantes aporta elementos para leer las dificultades que implica sumar a una parte de los docentes al proyecto de cambio propuesto por esta experiencia. Al mismo tiempo esta experiencia deja abierta una línea de profundización con respecto a su abordaje por parte de los equipos directivos.

9.2 El *indicio* por el que ingresamos a la exploración

El “indicio” que orientó la decisión de leer la experiencia fue el **relato de la rectora** acerca de lo que significó el cambio producido en la trayectoria de un estudiante en su gestión directiva recién iniciada. La implementación de una modalidad de trabajo que fue acompañando al estudiante en sus dificultades dio lugar a sucesivos proyectos que hemos llamado “temporadas”. En cada temporada se buscó institucionalizar dispositivos para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes repetidores o “candidatos” a serlo y para incidir en cambios pedagógicos en los profesores.

El relato fue elaborado por la rectora en el marco de un programa de formación destinado a docentes, del cual participaba como cursante¹⁵⁴.

Pablo, 15 años, repite por segunda vez primer año en el Colegio XX de Capital (en el cual soy vicerrectora del turno tarde) y se encamina con paso seguro a su tercera repitencia (...) A dos meses de terminar el año lectivo empezó a “ratearse” pero dentro de la misma escuela, se escondía en algún lugar del último piso al que los alumnos tienen vedado ir (...). Un día decidimos citar a la madre, y ahí conocimos la historia familiar (que ignorábamos como la de tantos). Pablo confesó que concurrir a clase le era insostenible, que sus compañeros (todos de menor edad) se burlaban (cabe

¹⁵³ Un estudio riguroso sobre los afectos en educación se encuentra en Abramowski (2010).

¹⁵⁴ El relato, que formaba parte de un trabajo práctico, se basó en una de las clases de la Diplomatura virtual de Curriculum y prácticas escolares en contexto de FLACSO. En particular, se basó Zelmanovich 2002.

aclarar que la mayoría era de la Villa XX) diciendo que era un esclavo de la madre. Deseaba continuar la escuela, pero se resistía a compartir el aula con sus compañeros y escuchar a los profesores pues su suerte de repetidor estaba nuevamente echada y todo “es al pedo”, repetía (valga la redundancia) como un estribillo...

Rectora
Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

Se pusieron en marcha una serie de acciones que dieron lugar a que la trayectoria de Pablo se reencauzara hacia lo que él mismo planteó como su propósito: terminar la escuela secundaria. Leído *a posteriori*, el trabajo permitió que se interrumpiera el automatismo de la repetición, desde la perspectiva del joven, y la inercia y naturalización del síntoma de la repitencia, desde la perspectiva de la escuela. Puntualizaremos luego qué operaciones lo facilitaron.

El caso era singular en algún aspecto: quería recibirse de bachiller, rechazando toda otra alternativa como la de aprendizaje de oficios en una CBO.¹⁵⁵ Con María, una colaboradora oficiosa e invaluable por su capacidad creativa y sobre todo por su llegada a los jóvenes, y con Marisa, la psicopedagoga, resolvimos levantar el guante y hacer del caso Pablo —“caso perdido”—, un “caso de encuentro”, que permitió la generación de la confianza en un sí mismo deshilachado/sofocado, junto con la reconstrucción de algunas pautas de contextualización cultural y social.

Rectora
Fragmento de relato.

Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

El devenir del “caso” puede leerse en los términos en que Segundo Moyano (2010) retoma el trabajo de un grupo de educadores sociales, quienes señalan dos tiempos en la construcción del sujeto de la educación en una institución. El primero supone el pasaje “del caso al niño”, o al joven en la experiencia que relatamos, que hacen posible un segundo momento “del niño (o el joven) al sujeto de la educación”.

El devenir singular de este adolescente que lo llevó a su condición de estudiante fue la fuente de inspiración que motorizó un proyecto particular. Este proyecto buscó recuperar e institucionalizar una modalidad de trabajo orientada a preservar la eficacia que supuso atender a la singularidad del “caso” —es decir, del joven devenido estudiante— y se amplió al tomar como

¹⁵⁵ CBO es la sigla del Ciclo Básico Orientado, que identifica una modalidad de educación media orientada a saberes técnicos que habilitan a los egresados a desempeñarse en oficios. Era la modalidad en la que su madre quería inscribirlo y que él rechazaba.

destinatarios a los estudiantes de primer y segundo año del turno tarde. La rectora puntualiza respecto del carácter excepcional del caso:

(...) si bien la experiencia con Pablo tiene todas las limitaciones del caso excepcional (...) fue provechoso para poner a los primeros años del colegio [en foco] donde el fantasma de la repetición deje de obsesionar a alumnos, padres y docentes, donde desde el primer momento la práctica discursiva escolar sea contextualizadora y dadora de sentido, donde la currícula se flexibilice en función de no dar por sabidos contenidos y procedimientos cuya falta luego imposibilita toda nueva adquisición, donde la apertura cultural, el goce poético de crear en la práctica de leer y escribir, en plástica, dramaturgia, música y, por supuesto, en ciencias, y donde la libertad de inventar espacios autonómicos para construir ciudadanía activa a través de una narración personal que involucre la historia de todos, sean los presupuestos de una escuela renovada, posible y necesaria a la vez. Pero esta será otra historia que contaremos a medida que acontezca.

Rectora

Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

De una entrevista realizada a la rectora surge el dato de la gran incidencia que tuvo el proyecto en la disminución de la repitencia, cuestión que corroboramos con los datos elaborados por la secretaría de la escuela en diciembre de 2010.

Cuadro N°: 6. Evolución de la repitencia en la EA en 1° y 2° año, entre el año 2006, cuando se inicia el proyecto, y el año 2010.

Turno mañana

| 1° AÑO | % |
|--------|-------|
| 2006 | 50,36 |
| 2007 | 35,43 |
| 2008 | 13,46 |
| 2009 | 16,49 |
| 2010 | 20,19 |

| 2° AÑO | % |
|--------|-------|
| 2006 | 53,15 |
| 2007 | 37,84 |
| 2008 | 41,98 |
| 2009 | 39,20 |
| 2010 | 40,58 |

Turno tarde

| 1° AÑO | % |
|--------|-------|
| 2006 | 43,16 |
| 2007 | 10,34 |
| 2008 | 4,92 |
| 2009 | 4,92 |
| 2010 | 8,11 |

| 2° AÑO | % |
|--------|-------|
| 2006 | 40,79 |
| 2007 | 40,00 |
| 2008 | 13,51 |
| 2009 | 8,22 |
| 2010 | 23,53 |

El estudio de las condiciones generadas por la experiencia permitirá situar las causas de la evolución decreciente de la repitencia que muestra la lectura de los cuadros.

9.2. 1 La experiencia

A diferencia de las lecciones presentadas en los capítulos precedentes, la presente lección aborda una experiencia promovida por una integrante del equipo directivo. Esta característica posibilitó involucrar **factores institucionales** no solo relativos a la **cultura escolar** sino también a su **gramática** (Tyack & Cuban, 1995), cuestión que fue identificada en la lección precedente como necesaria de ser atendida y cuya potencialidad verificamos con esta lección.

La experiencia se inicia a fines del año 2006 con el proyecto que la rectora denominó “**Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural. Experiencia Piloto.**” En el título se observa una concepción de sujeto de la educación y del aprendizaje que pondera el papel relevante desempeñado por el lazo social. Hay una apuesta al involucramiento con los contenidos escolares, que se encuentran presentes en el título como “significatividad” y “deseo”, decisiva para la dinámica de apertura del vínculo educativo.

En el devenir del proyecto entre fines de 2006 y fines de 2010¹⁵⁶ se configuraron tres líneas de trabajo que llamamos **temporadas**¹⁵⁷ para connotar cada parte de un **problema** en torno al cual se desenvuelve una trama de **actividades**, de **actores** y de **posiciones** singulares. Las temporadas se denominan “Ayudantes de clase y agenda cultural”, “Curso integrado” y “Tutorías académicas”. Las tres guardan relación entre sí en tanto forman parte de una misma “saga”, la del proyecto que las cobija. Cabe señalar que hemos considerado para esta tesis solo las dos primeras por razones de factibilidad y pertinencia. La primera temporada es la que cuenta con mayor sustentabilidad para el acompañamiento de las

¹⁵⁶ La transferencia establecida con la rectora y la complejidad y relevancia del proyecto como campo de exploración de las paradojas de la inclusión educativa nos llevaron a continuar con un acompañamiento de algunas temporadas posteriores al 2010. No se incluye en esta tesis las conclusiones relativas a la última etapa, dado que avanzamos sobre algunas especificaciones que serían inabarcables en este marco.

¹⁵⁷ La profundización de una parte de la investigación fue financiada por la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. La investigación fue seleccionada en el marco de la convocatoria latinoamericana “Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática” (2011). Zelmanovich & Levinsky (2012) recogen la experiencia.

trayectorias escolares dificultadas y persiste hasta la actualidad. A su vez, permite avanzar con nuestras hipótesis sobre las operaciones en la dinámica del vínculo educativo en el marco de un dispositivo pedagógico individualizado. La segunda temporada posibilita enfocar las operaciones desplegadas con estudiantes a quienes la cultura escolar tradicional les resulta radicalmente ajena porque no entra en diálogo con sus modalidades subjetivas.¹⁵⁸ En la implementación de las temporadas hay una secuencia temporal que es producto de los límites planteados por cada etapa y por su afán de avanzar sobre los mismos. Las dos primeras temporadas son invención de la escuela, mientras que la tercera es una adecuación de un programa del Ministerio Nacional al proyecto que estudiamos.

Cada temporada se inicia a partir de lo que “no funciona”, de un límite para los saberes y las formas de organización establecidos. Es lo que “no anda” lo que pone en marcha cada nueva etapa, que encuentra a su vez sus propias tensiones y sus propios límites. Esta renovación y puesta en marcha a partir de aquello que no anda, es coincidente con la hipótesis freudiana acerca del aspecto estructural del malestar en la cultura – desplegada en el capítulo 3– en cuanto a que hay una cuota de no armonía ineludible que pone en movimiento a la cultura. Describimos a continuación cada temporada situando el punto de dificultad del que se parte y el límite con el cual se encuentra, tensión que lleva a producir una nueva temporada.

Primera Temporada “Ayudantes de clase y agenda cultural” (fines de 2006).

Esta etapa comienza a desplegarse a partir de desnaturalizar y convertir en **síntoma escolar**, en tanto límite a ser leído, la existencia de un elevado número de **horas libres** semanales y sus efectos en los primeros años, cuando los estudiantes se están familiarizando con un nuevo formato escolar. Así lo fundamenta la rectora:

¹⁵⁸ En Minnicelli & Zelmanovich (2012) hemos presentado algunas hipótesis acerca de la disputa entre modos de instituir subjetividad en instituciones como la escuela y las que se constituyen en espacios como las ranchadas o los gamines, que son modos de nombrar las formas de habitar las calles por parte de los jóvenes en la ciudad de Buenos Aires, en un caso, y en Bogotá, en el otro.

Había cientos de horas libres y como contrapartida, cuerpos vagando y durmiendo. En el 2006 cuando empezamos con el proyecto, instalamos talleres literarios en las horas libres. La consigna fue: ¡ni un minuto libre sin clases!

Rectora.
Entrevista (2008)

El **ausentismo** docente es un **síntoma** muy difundido del malestar en la cultura educativa, en las escuelas en general y en las de educación media en particular. La rectora encuentra una relación entre este fenómeno y las situaciones de violencia, abandono y repitencia en los primeros años. Inspirada en el proceso iniciado por Pablo, que alentó el pedido de apoyo para otros estudiantes ante las inminentes repitencias, la directora elabora un dispositivo individualizado, junto con una revisión de la curricula y una búsqueda de estrategias pedagógicas alternativas para poder acompañarlo. El nuevo dispositivo se inaugura con la incorporación de la figura del **ayudante de clase** y con la programación de una **agenda cultural** atractiva para los primeros años. La potencialidad de la propuesta se pone en evidencia en la capacidad para revertir la masividad de la repitencia y de las escenas violentas, pero no alcanza a incidir en el síntoma expresado en el ausentismo de los docentes. El devenir de este proyecto plantea **hallazgos y tensiones** sostenidas en el tiempo, que llevan a complementar esta estrategia con otras que atiendan a los nuevos problemas.

Segunda Temporada “Curso integrado” (inicios de 2009)

La segunda temporada se inicia a partir de advertir el límite del proyecto de ayudantes de clase. Existía un número de estudiantes que deambulaban por escuela y generaban tensiones con los profesores porque, aun con los apoyos que les ofrecían los ayudantes, no lograban ingresar en la regulación del trabajo. Esta limitación respecto de un grupo de alumnos dio lugar a una oferta específica: el **curso integrado**.

Dicho curso se propone trabajar con un **diez por ciento de los estudiantes** que tienen serios problemas en lo que luego se dio en llamar la **escuela tradicional**. En oposición a esta escuela tradicional, la nueva modalidad y el dispositivo de ayudantes de clase pasó a denominarse

escuela alternativa. A los problemas de repitencia y abandono, apatía, desgano y pérdida de sentido de la experiencia escolar que presentan los alumnos de la escuela alternativa, se suman **severos problemas de conducta**, robos, conflictos con compañeros y docentes, dificultades con las normas y las autoridades, **bajos niveles de concentración**, inquietud en la clase y movimiento permanente en el colegio.

La potencialidad de la propuesta se pone en evidencia en la capacidad para revertir el deambular, apaciguar algunas de las escenas violentas y poner a prueba propuestas de trabajo y modos de relación que logran algún grado de consentimiento subjetivo por parte de los estudiantes. Sin embargo, este proyecto no alcanza a estabilizarse en la escuela en tanto potencia la segregación de los **deambuladores devenidos indeseables**, llamados así no solo por algunos profesores sino también por un sector de los estudiantes.

Tercera Temporada “Tutorías académicas” (fines de 2009)

La tercera temporada busca expandir las orientaciones del proyecto hacia el conjunto de la escuela, frente al **ausentismo de los estudiantes a las instancias de recuperación** que se establecen antes de los exámenes de las materias desaprobadas. Este hecho es leído por la rectora como un **síntoma de la burocratización** de muchos profesores. Ante la eventualidad de un nuevo programa promovido por el Ministerio de Educación Nacional en el marco de la Reforma de la Escuela Media¹⁵⁹ y con la intención de superar este síntoma docente, se empieza a implementar el **asesoramiento a los profesores** para revitalizar esta instancia y convertirla en trabajo educativo, llamado **tutorías académicas**. Así fundamenta la rectora ante las autoridades ministeriales la necesidad de comenzar el proyecto:

Consideramos que deben ser revisados todos los programas de las distintas asignaturas de los primeros años (en lo curricular y metodológico), ya que no contemplan al alumno que llega a la escuela Media con una base muy precaria y alejada de los puntos de partida con los que suelen iniciarse los programas de primer año. (...) Lengua y Literatura tendría que acaparar buena parte de nuestra atención, dado que es el área proveedora de modalidades cognitivas, narrativas e imaginativas y de comportamientos que

¹⁵⁹ En la actualidad, la Argentina enfrenta el desafío de reformar la escuela media, siendo este proyecto una contribución valiosa para dicha empresa.

dotarán a los alumnos de habilidades para operar en las otras materias. La escuela debe hacerse cargo de enseñar las competencias básicas y esenciales que alimentan el fracaso escolar: leer, escribir y hablar (narrar y argumentar).

Fuente: Proyecto “Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad”.
Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural.
Experiencia Piloto”

Si bien no hemos profundizado en el análisis de esta temporada, tenemos conocimiento de la resistencia que generó en los docentes, lo cual plantea preguntas y lecturas necesarias con respecto a las tensiones relativas a las políticas de formación de los docentes en ejercicio de sus funciones.¹⁶⁰ Se advierte en los objetivos del proyecto el propósito de cruzar la educación **formal y no formal** en un mismo espacio para transitar con más interés lo curricular y para que estudiantes y docentes compartan espacios culturales no habituales en el mundo escolar, que los interpelen y contribuyan a producir acercamientos. Se podrá apreciar en el despliegue de nuestra hipótesis, que las **tensiones** que muestra esta lección están situadas entre: atender los **tiempos** de los estudiantes o los tiempos de los docentes para producir cambios; trabajar en el marco de las **lógicas institucionales** instituidas o en sus márgenes; los diversos **lugares simbólicos** atribuidos a los estudiantes y las expectativas de que puedan ser modificados.

9.3. Claves para una lectura de la lógica en la que se sustenta la experiencia: cuarta hipótesis explicativa.

Cuarta hipótesis explicativa: La dialéctica “entre” dispositivos pedagógicos individualizados y colectivos a través de mediaciones evanescentes facilita la emergencia del Discurso del Amo de una “consistencia transitoria”, con sujetos que han padecido la indiferencia, el rechazo y/o la victimización.

En los próximos apartados se despliegan las tres operaciones que dieron lugar a la formulación de la tercera hipótesis explicativa, a saber:

¹⁶⁰ Una ampliación de esta perspectiva se encuentra en un Zelmanovich 2012.

- **Primera operación:** Interdicción de la “indiferencia” a partir de la suposición de un sujeto que puede hacerse “responsable de su palabra y de su deseo”.
- **Segunda operación:** Instalación del (DM) Discurso Amo Contemporáneo, de una “consistencia provisoria”, a partir de la oferta de nuevos significantes que favorecen la separación de las figuras de “rechazado y/o victimizado”.
- **Tercera operación:** Mediación evanescente entre estudiantes y docentes situada en la figura del ayudante de clase, cuya función favorece el levantamiento de la censura de la voz de los estudiantes y la declinación de posiciones defensivas por parte de los docentes.

9.3.1. Primera operación: Interdicción de la indiferencia a partir de la suposición de un sujeto que puede hacerse responsable de su palabra y de su deseo.

Para iniciar el despliegue de la primera operación retomamos el encuentro entre la rectora y Pablo, indicio que nos llevó a estudiar la experiencia, ya que es paradigmático del modo en que se presentan algunos jóvenes y el tipo de respuesta que reciben de los profesores. En primer lugar, estos adolescentes son indiferentes a la **autoridad** de los profesores y son rechazados por ello. En segundo lugar son **hostilizados por sus pares** y su padecimiento pasa desapercibido: los docentes no se dan cuenta ni intentan una intervención. En tercer lugar, se muestran **desinteresados** con respecto a su rendimiento escolar, que los profesores cargan a cuenta sólo de los estudiantes.

Estas tres características son leídas por los discursos circulantes a través de categorías universales adjudicadas a los estudiantes, como “*hacen caso omiso a la autoridad*”, “*bullying*” y “*apatía*”, respectivamente. El siguiente tramo del relato que elabora la rectora muestra estos rasgos, pero sin apelar a las mencionadas categorías universales:

El comportamiento de Pablo durante 2006 era el de un chico hosco y de tensa timidez, como padeciendo una íntima vergüenza o un profundo enojo y descrédito hacia el mundo adulto, que se mostraba en el no poder mirar a los ojos, con arrestos agresivos o desdeñosos, rechazado por sus pares y docentes, todo lo cual lo predisponía a una nula integración y a una cercana deserción escolar.

Rectora: Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

La rectora advierte el padecimiento de Pablo, lo cual es condición para ofertarle medios que lo ayuden a **separarse** de sus **identificaciones mortificantes**. Así lo expresa:

Para que este chico pudiera probarse como “sujeto de palabra” y comenzar a interpelar al mundo mirándolo a los ojos y ensayar la “liberación” de un destino “ya fijado”, nuestro equipo resolvió correrse del lugar de las imposibilidades formales, de reglamentos y rutinas, e irse a un “fuera de lugar” (...) que no dé por “cerradas y fijadas las identidades de niños, jóvenes y docentes.”

Rectora: Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

Suponer un sujeto de la palabra y abrirse a múltiples identificaciones se constituyeron en un punto de partida para poner en función una transferencia en la que se pueda sostener un vínculo. Desde la primera lección señalamos estas condiciones como un supuesto necesario para el desarrollo de la transferencia. Esta suposición se tradujo en el armado de un dispositivo pedagógico individualizado condicionado al consentimiento del sujeto:

Comenzamos por establecer un contrato con Pablo: lo relevábamos de la obligación de concurrir a las clases tradicionales con su curso y en su aula, pero en contrapartida debía venir al colegio normalmente en el mes y medio que faltaba para que en la biblioteca o en aulas disponibles un equipo de voluntarios (periodistas y alumnos recién egresados de otros colegios) lo preparara para tratar de salvar alguna materia antes del cierre del año, o para dar los exámenes en diciembre y/o en marzo.

Rectora: Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

Un giro por parte de la escuela representada en sus nuevos profesores puso en marcha una transferencia que requirió de la modalidad entre bastidores y puso a resguardo al sujeto de lo insoportable que le resultaba la presencia de sus compañeros y profesores. Sin embargo, fue necesario un

movimiento previo que lo convocaba a tomar una decisión, vía por la que se lo supuso “sujeto de la palabra” al atribuirle la capacidad de decidir.

La cuestión era instalar un doble juego de deseos y responsabilidades: de nuestra parte poner en marcha, en un caso concreto, el deseo de hacer de la escuela un “espacio de protección” y responsabilizarnos para rescatar a este chico del sino perverso del repetidor, y de la suya auscultar a fondo su deseo de llegar a ser bachiller y responsabilizarse en cumplir con el plan previsto y estudiar consecuentemente.

Rectora: Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

La rectora se dirige a la posibilidad de que emerja un **sujeto responsable y un deseo**. En su reflexión alude a la relación de mutua implicación entre la responsabilidad y el deseo de docentes y estudiantes, relación que vimos desplegada en la L3, donde el interés del sujeto emerge a condición de la trasmisión del deseo del enseñante. La rectora distingue la responsabilidad específica de la propia función que deja ver la **disparidad subjetiva** que condiciona la instalación de la transferencia:

Pero para que Pablo entrara en el lazo de la “dependencia facilitadora”¹⁶¹ el paso decisivo tuvo que darse de nuestra parte: trastocar el desprecio en interés, la indiferencia en simpatía, los silencios en diálogos, el uno más en alguien con rostro, la postergación en preocupación, la incomprensión en comprensión, el sin salida en posibilidad, y lo más importante, confiar para ganar la confianza, ofrecerse para demandar.

Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

Hay una relación entre la atribución de responsabilidad y la emergencia de la **confianza** por parte del sujeto, quien la percibe en el agente a partir de la **oferta** que se le formula, cuyo efecto es la articulación de una **demanda**.

Cuando nuestra intención se abrió paso tras la maraña de prevención, incredulidad y pesimismo, y cuando el deseo adolescente se colgó de una esperanza por fin se hizo el click: Pablo sonrió, se irguió, miró de frente, volvió la soltura a su cuerpo, se apaciguó la crispación y su voluntad comenzó a pujar.

Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

¹⁶¹ **Dependencia facilitadora** es una formulación de nuestra autoría. Fue elaborada a partir de una clase (Zelmanovich, 2002) en la que basó su trabajo la rectora para leer la experiencia llevada a cabo con Pablo y las derivaciones institucionales que tuvo.

La escena del “click” a la que alude el relato fue desplegada en diferentes entrevistas por la rectora y su colaboradora Cristina. Para que el primer “click” se produjera medió una conversación entre esta última y Pablo mientras transcurría una entrevista de la rectora con la madre, en la que estaban presentes ambos. Cristina lo invita a “retirarse” junto con ella, para pedirle que complete una ficha en la que debía consignar sus datos, sus gustos y sus deseos en relación con la escuela. Entre otras señas personales, Pablo escribió que quería estudiar, que quería terminar el secundario, expresión que se convirtió luego en el significante de la transferencia sobre el que Cristina hizo pivotar la responsabilidad con su propia palabra, con su decir. No es posible pensar la responsabilidad¹⁶² al margen de ciertos parámetros y creencias que organizan a la comunidad, en este caso, la que se conforma en la escuela y para cada profesor en particular. La prevención, la incredulidad y el pesimismo de Pablo responden a sus propias coordenadas familiares y sociales en las que emerge como sujeto, al mismo tiempo que a una manera de ser ubicado en un determinado lugar simbólico por el discurso escolar encarnado en sus agentes. Un cambio en la creencia de que es posible interferir la inercia y naturalización de la repetencia contribuyó a que se interrumpiera el automatismo de la repetición desde la perspectiva del joven, a condición de convocarlo a partir de su propia palabra, “*auscultando su propio deseo*”, lo cual supuso poner en marcha un cambio en el lugar simbólico al que era invitado.

Los **avatares del automatismo de repetición** que se producen bajo transferencia están en relación con la dialéctica **alienación-separación** a la que aludimos en los capítulos precedentes. El automatismo se deja entrever en la relación de Pablo con su madre, que sus compañeros alcanzan a percibir cuando lo insultan (“*sos el mulo de tu vieja*”), lo que dispara en él un “*los voy a matar a todos*”. Hay momentos de mayor alienación y otros en los que prima la separación, en los que puede emerger un sujeto responsable, un sujeto del “aserto subjetivante”.¹⁶³ Este aserto se traduce en un acto, en una decisión que le permite al sujeto reubicarse con respecto a

¹⁶² Hemos desplegado la incidencia que tiene la noción de responsabilidad en el campo educativo en Zelmanovich (2006).

¹⁶³ **ASERTO SUBJETIVANTE:** Alude al momento de concluir, una de las instancias de la temporalidad lógica a las que hicimos referencia cuando presentamos la estructuración de la tesis en el capítulo 2.

sus marcas familiares, avanzando más allá de las mismas. Reubicarse subjetivamente es un trabajo central en el tránsito adolescente. Hay ciertas condiciones de la cultura que contribuyen u obstaculizan que esto se produzca. De algunas de esas condiciones da cuenta el relato:

(..) lo que hicimos básicamente fue interesarnos en Pablo “persona” y su recuperación como alumno. Cristina, con su agudo *savoir faire* con la gente joven, su calidez, su tacto y a la par su habilidad para tejer vínculos comprometidos y configurar acuerdos con tareas y responsabilidades diferentes y compartidas, hizo un seguimiento diario, telefónico o vía Messenger, donde al “¿cómo estás?” seguía una breve charla (...). Luego de la sorpresa primera de Pablo y del agradecimiento de los padres por este baño de interés, él respondió por un lado con una entrega resuelta en aprender (...) y un cambio notable en su comportamiento general, incluso mejorando su relación con los pares, quienes comenzaron a respetarlo (...) Los voluntarios hicieron su tarea y Pablo comenzó a aprobar las materias. Ahora le quedan algunas para febrero-marzo pero él está convencido de que pasará a segundo año, confía en él.

Fragmento de relato.

Fuente: Trabajo práctico en instancia de formación (2006)

Del “*es al pedo*” que repetía Pablo cuando no podía situarse con alguna implicación en los problemas que se le presentaban en la escuela sin posibilidad de afirmarse en una decisión pasó a plantear que “*hay que tener voluntad*”. Esto derivó en que, al cabo de unos meses de trabajo particularizado, pudiera entrar al aula y no “*matarlos a todos*”, como anunció que temía.¹⁶⁴ “*No sabemos de dónde lo sacó*”, refería la rectora sobre la nueva expresión de Pablo, con la que ella misma se sorprendió cuando conversamos con él acerca de su visión sobre lo acontecido mientras cursaba su tercer año, ya sin apoyos. Atribuirle responsabilidades y deseos posibles operó un giro en la mutua indiferencia entre el estudiante y la escuela. Para que ese giro fuera posible fue necesaria una segunda operación, que pivotea sobre la oferta de trabajo que se le propuso realizar en ese espacio individualizado.

9.3.2. Segunda operación: Instalación del (DM) Discurso del Amo Contemporáneo de una consistencia transitoria a partir de la oferta de nuevos significantes favorecedores de la separación de las figuras segregadas que producen el rechazo y la victimización.

¹⁶⁴ Tenemos conocimiento de que a fines de 2010, Pablo obtuvo su título de bachiller. Aunque no lo hubiera logrado, el recorrido valdría igualmente para situar las operaciones que se produjeron.

Para dar cuenta de esta operación se avanza con la experiencia realizada con Pablo que motorizó la primera temporada. A la vez, introducimos la experiencia de la segunda temporada “Curso integrado”.

Las entrevistas realizadas con Pablo cuando ya había logrado insertarse con otro personaje como sujeto en la escuela, asumiendo otro lugar simbólico ante sus profesores y sus compañeros, muestran cómo el modo en el que se lo involucró en la oferta operó en su disposición al trabajo. De acuerdo con sus dichos, se pueden ubicar al menos tres movimientos:

Ella [Cristina], me dijo que se podían aprobar las 9 materias [primer movimiento] y que si yo decía que sí [segundo movimiento] me iban a tener que ayudar [tercer movimiento].

Conversación con Pablo (2009)

Tres movimientos que dan cuenta de una cuestión preliminar al trabajo que derivó en la apertura de la transferencia, la cual le permitió a Pablo hacer algo distinto con su malestar, ahora devenido en su síntoma, en el sentido de que fue involucrándose con su dificultad. A partir de ofertarle la posibilidad de decidir emergió el sujeto del aserto, sostenido –de acuerdo con su decir– en el afán de tener un título porque esto es completar el sueño incumplido de su madre, según manifestó. Un giro en el discurso del Otro escolar facilitó un movimiento del sujeto en la dialéctica alienación-separación con respecto a su Otro familiar y a su propia responsabilidad en sus dificultades. Instaló un significante, tener el título, que motorizó la transferencia. La secuencia de los tres movimientos que se presenta a continuación ofrece una lectura a partir del giro entre discursos que permite ubicar la emergencia del sujeto.

- **Primer movimiento: “Oferta de un nuevo S1”.** La oferta de un nuevo significante amo (S1) interfiere la naturalización de la repitencia (“*me dijo que se podían aprobar las 9 materias*”); sitúa por dónde podrían “marchar las cosas” e interfiere lo que parecía inimaginable primero e inabordable después. Un nuevo punto de referencia para el sujeto comenzó a instalarse a partir de una afirmación “*se puede*”, en tanto se vio representado ante esa posibilidad. La tercera persona del *se puede* alude a que no es una

ley caprichosa de Cristina, es decir, que él va a poder porque a ella se le ocurre, sino que ella sabe que se puede legalmente. Es una ley que la trasciende y se instala en el Discurso del Amo que calificamos como “contemporáneo” (DMC) para distinguirlo del amo antiguo (DM) y del amo moderno (DU). A diferencia de ambos, este discurso se caracteriza por una consistencia necesaria pero transitoria, de acuerdo con las condiciones contemporáneas en las que opera. El discurso recoge la tesis del *maestro provisorio* formulada por Marcelo Ricardo Pereira (2008), pero subrayando en este caso la necesidad de contar con nuevos referentes tejidos a partir de la particularidad, frente a la ineficacia de los referentes universales. El carácter de *consistencia transitoria* logra encarnar la legalidad del Otro social para Pablo, a condición de suponerlo sujeto de la palabra, depositario de la confianza y de una capacidad para decidir que implicó un giro del DU (Discurso Universitario, el amo moderno bajo la tiranía de un saber totalizante y burocratizado) en el que estaba instalado (cabizbajo, enfurecido, aplastado). El pasaje fugaz por el Discurso del analista (DA) operado por Cristina (“*escribí qué te gusta y qué querés de la escuela*”) lo introdujo en el vínculo a partir de sus dichos (“*quiero estudiar, terminar la escuela*”). Este punto de partida lo situó en el DH (Discurso Histórico) en el que fue laborioso sostenerse (“*tuve que esforzarme mucho*”). Se trata por lo tanto de un primer movimiento en el que operaron giros (de allí lo provisorio) para que se apropiara de nuevos referentes (de allí la consistencia).

- **Segundo movimiento: “Apelación a la implicación”.** Cristina apela a un nuevo consentimiento del sujeto (“*si yo decía que sí*”). Resulta ineludible para conquistar la implicación/ responsabilización a partir de un giro hacia el Discurso Histórico, buscando encender el interés y conmover su repetición expresada en “*es al pedo, es al pedo*”. El agente no se dirige a la víctima a la cual es necesario salvar del desprecio social, escolar y familiar, sino al sujeto del aserto subjetivo (que puede decidir) para que se haga responsable de su decisión.

- **Tercer movimiento “Oferta cultural sostenida”:** A condición de contar con el consentimiento de Pablo se abre una oferta de nuevos significantes en los cuales alienarse: *“me iban a tener que ayudar”*. No se deja al adolescente solo, librado a su propio síntoma, ya que se lo sostiene en un lazo de trabajo con las materias y se atiende a otros avatares que se iban presentando. Sin perder el horizonte del trabajo educativo, se fue acompañando el tiempo subjetivo de su tránsito hacia hacerse responsable de su decisión.

Los tres movimientos que muestran la emergencia del Discurso del Amo Contemporáneo son efecto de la operatoria de Cristina, la cual logra reinventar el vínculo educativo. La misma se ve desplegada también en la segunda temporada, cuando se apela a Cristina, quien relanzó la transferencia de Pablo con el aprendizaje, para que evite que el trabajo con algunos estudiantes del “Curso integrado” continúe siendo impotente.

Nos proponemos leer cómo Cristina busca reintroducir la eficacia del Discurso del Amo contemporáneo en pos de instituir sujetos, ahora en el Curso integrado, tratando de regular los desbordes de los rechazados por el dispositivo escolar, quienes son calificados como *“indeseables”*, significante que interpretamos en una doble acepción: como no deseados por la escuela y como imposibilitados de desear. Relatamos una parte de la conversación con Cristina en la que relata su experiencia con este dispositivo:

Cristina ingresa al grupo conformado por veinte estudiantes que no logran avenirse a las regulaciones que impone la cultura escolar, tampoco la del curso integrado. La escuela creó para ellos un aula especial. Son los que deambulan, no logran concentrarse, desconocen la jerarquía que representan los profesores. Ramiro, el más grandote, “bardero”, barra brava de un club de fútbol, la recibe “cuerpeándola” con ánimo de intimidarla. Desconcertada ante la obscenidad de la situación (un fuera de escena con respecto a la legalidad establecida para el trabajo), busca poner orden: *“esto no es una cancha, vos te sentás allí, vos acá, dejá esto, tomá lo otro”*. *“Aquí las cosas son de esta manera”*.

Escena en el Curso Integrado.
Fuente: Conversación con Cristina (2010)

La escena, una de las tantas que se verifican en las escuelas secundarias con diferentes matices e intensidades, muestra un primer movimiento en el que la profesora busca reintroducirse como agente en el Discurso del amo (DM) “para que las cosas marchen”. El relato de Cristina revela cómo ha perdido eficacia este discurso en el ámbito escolar para un sector de los

estudiantes, en tanto no funciona *per se* la jerarquía en la que se sostiene y la identificación del agente con la función deja de ser operativa. La palabra ha perdido su eficacia y de allí el recurso al cuerpo. Ante la fragilidad de la palabra, que no funciona performativamente sentenciando y legislando, la profesora intenta situarse como autoridad a partir de una orden sostenida en otros recursos. Hay un cuerpo a cuerpo que revela el desfallecimiento de la palabra y de la función educativa bajo las condiciones del Discurso del Amo (antiguo), hegemonizada ahora, como ya señalamos, por el Discurso Universitario (burocratizado).

Continúa Cristina: “*Ahora sacan los útiles*”. Ante lo cual sobreviene un “*no tenemos*”, “*¿no sabe cómo se vive en el barrio?*”, “*se perdieron*”. La respuesta de María apela a una ficción que los descoloca de su lugar de víctimas y que busca reubicarlos como depositarios de un saber (hacer) a partir de desalojarlos del lugar de no tener nada: “*¿ustedes no tienen? Los que no tienen son los chicos de la escuelita del paraje los Nogales donde yo trabajo. Ellos caminan dos kilómetros para llegar a la escuela. Los útiles que ustedes tienen en ese armario son los que quedaron de una partida para ellos. Ustedes sí tienen, ellos son los que no tienen, sus lápices están así de chiquitos de tanto sacarles punta. Ustedes tienen acceso a los hospitales, al club, pueden elegir las escuelas, ellos no, ustedes saben lo que es vivir en la ciudad.*”

Reconstrucción de una escena en el Curso Integrado.
Fuente: Conversación con María (2010).

Aunque frágil, un nuevo orden se restablece **ficción** mediante, que explora la posibilidad de **reintroducir un tener y un saber hacer**. Esta ficción intenta des-identificarlos del significante “desposeídos” ante el cual se representan. Cristina no abre el debate sobre sus argumentaciones –que podrían haber sido otras– sino que apunta a desalojarlos de un **lugar en el que están incómodamente acomodados: víctimas** desposeídas.

Para los sujetos que no han contado con los beneficios de la cultura, los (S1) significantes amos que hacen funcionar la maquinaria social no devienen hoy en una legalidad que opere más allá de quien la encarna, en este caso Cristina. Hay que construir la legalidad apelando a un nuevo relato, a una nueva ficción¹⁶⁵ cuya estructura la pueda hacer funcionar enmarcada en sus bordes, a condición de instituir sujetos. No funciona con la apelación a un “*lo hacés porque yo te lo digo*”. No hay un signo instituido que el amo emite y las cosas marchan. No hay un signo solidario

¹⁶⁵ Para un desarrollo del papel de la ficción en la estructuración subjetiva ver Ricouer ([1985] 1995) y Zelmanovich (1994, 2009 c).

con la eficacia del S1 del Amo (antiguo) que opere con una estructura de ficción a través de una legalidad trascendente a las voluntades individuales. Si bien este modo fue eficaz para la organización de las instituciones que conformaron los Estados modernos como la escuela a partir de ideales colectivos sustentados por sus cuerpos jurídicos, en la actualidad no lo es.

La escena que describimos no alude a una fisura que da cuenta del imposible lógico del Discurso Amo, traducido en la trasgresión a una ley. En este caso no hay escena, lo que significa que no hay una regulación a partir de una ficción colectiva que opere como ideal que aglutina y regula las relaciones. Prima lo obscuro, lo fuera de escena: no se distingue estar dentro o fuera, en el recreo o en la hora de clase, no hay regulaciones diferentes para ambos espacios y tiempos. Esto no implica que los mismos sujetos no encuentren sus regulaciones en otros espacios que instituyen subjetividades, como la vida establecida en la calle, la lógica de funcionamiento de la villa o la cancha.¹⁶⁶ En el relato que sigue se la puede ubicar a Cristina oscilando entre discursos para sostener la escena de trabajo.

Continúa María: Comienza la clase de lengua, y ante los pedidos de ir al baño o de ir a tomar agua, la respuesta es un no rotundo: “*Tenés que aprender a aguantar, en la vida lo vas a necesitar*”. “*Salí agotada, sostener esto todos los días es imposible, con todos, cada uno con lo suyo*”, comenta María.

Reconstrucción de una escena en el Curso Integrado.
Fuente: Conversación con María (2010).

La relación de los sujetos con los objetos (materiales y simbólicos) – representados en este caso por los útiles, por el estudio, por lo que tiene para ofrecer la profesora– se revela frágil, al menos con respecto a lo esperado por la cultura escolar hegemónica, aún cuando se quiere hacer dócil a estos sujetos, como en este caso. No hay palabra que regule la relación en los términos previstos, lo que da lugar al deambular, a salir y entrar sin solución de continuidad más allá de la propia voluntad de los sujetos: “*no soportan estar mucho tiempo sentados*”, refiere Cristina, “*no te registran*”, afirman muchos profesores.

A partir del relato de Cristina tomamos conocimiento de que las escenas de enseñanza continuaron fuera del espacio del aula, en grupos de a dos, de a tres, en la escuela y fuera de ella. Lo que prima para Cristina es

¹⁶⁶ Para ampliar esta perspectiva ver Minnicelli & Zelmanovich 2012.

que se produzca lo educativo, un enlace entre el S1 con el que llegan los jóvenes para quienes la escuela no es un S2 ante el cual se represente, ya que no es un escenario con contornos claros ni previsibles, que son los que intenta ofrecer Cristina. La escena se va conformando entre pocos: la lógica del grupo grande queda neutralizada en vínculos más íntimos. Nuevos saberes reconocidos como tales por los jóvenes comienzan a circular en la medida en que se instalan algunos significantes que se van constituyendo en nuevas oportunidades para establecer lazos entre ellos y Cristina, de a poco devenida en profesora. La función no estaba desde el principio, hubo que producirla.

Escuchar con atención las historias que cada uno tenía para contar, para poder pasar luego a escuchar algo tan lejano que se tornó cercano como la marsellesa, sobrevino después de una escucha atenta y de diversificar los escenarios, de la mano del relato sobre los afanes de quienes querían cambiar las cosas en tiempos de la revolución francesa, que son vinculados por Cristina con otros afanes en la historia argentina, como los de quienes llenaron la plaza un 17 de octubre de 1945 “y se los digo no porque sea peronista, tengo otras ideas”.

Reconstrucción de una escena en el Curso Integrado.
Fuente: Conversación con Cristina (2010).

La intriga generada por las ideas de Cristina y por los afanes de los protagonistas de otras historias que comienzan a circular dibuja un vacío que retorna en preguntas que construyen un lazo, ahora *interesado*. Este lazo puede ser leído en clave escolar como lazo de enseñanza-aprendizaje, pero no estándar. Se construye sobre la base de nuevos significantes que comienzan a operar como los significantes de la transferencia en tanto son los que comandan la relación. Son aquellos en los que Cristina busca engendrarse como autoridad, lo que se hace factible en la medida que estos van representando a cada uno de los sujetos ante otros significantes y se van articulando en *un nuevo saber hacer* para ellos, efecto que resulta central.

Los escritos que invita a producir Cristina comienzan a causar sorpresa dado que se crean a partir de lo que generan en los estudiantes otras historias, lejanas en el tiempo pero cercanas en su estructura: vidas difíciles, modos diversos para afrontarlas. Se van conformando pequeñas y breves escenas. La obscenidad se acota en la medida en que los significantes logran enlazar a los sujetos en una estructura discursiva: hay S1 puestos en relación con los S2 entre los que van adviniendo, aunque fugazmente, sujetos que

producen poco a poco su propia diferencia en esos trazos de escrituras.

Continúa la conversación con Cristina:

Es que yo soy de verdad ignorante, yo no sé sobre ellos, ellos son los que saben, yo aprendo de ellos, me intriga saber qué piensan, qué sienten, ¿vos viste lo que escriben? No dejan de sorprenderme. Pero ojo, que yo soy muy estricta. Por ejemplo no dejo que me tuteen. Sin embargo, fijate que el pibe que me cuerpeó, el más grandote, después de un tiempo me vino a buscar para que lo ayude a preparar lengua. Lo cité y llegó veinticinco minutos tarde. “No viniste en horario, entonces venís en marzo”. Yo aplico el rigor. No sabía si iba a responder, si se me había ido la mano. Pero volvió y ya viste lo que escribió. Ahora estamos pensando en subdividir al grupo porque si no es imposible.

Reconstrucción de una escena en el Curso Integrado.
Fuente: Conversación con Cristina (2010).

Leemos un intento de **restituir un discurso que engendra subjetividades** en la lógica del discurso del amo, pero bajo otras condiciones, entre las que identificamos:

- 1- A diferencia de la legalidad en la que se sostiene el amo antiguo, la que sustenta al agente en este discurso:
 - requiere de una construcción en base a **nuevas ficciones producidas ad hoc**
 - **no se sostiene en la literalidad de su identificación con la función.** No alcanza saberse profesor, es necesario agenciarse de un nuevo semblante para ocupar el lugar.

- 2- Al igual que en el discurso del amo antiguo:
 - es **localizable el lugar desde el cual enuncia el agente** que se desdibuja en el pasaje al discurso universitario
 - el **saber hacer** no deja de ser adjudicado a aquel a quien se dirige, en este caso para educarlo, una condición preliminar para instalar la transferencia
 - el agente espera obtener objetos fabricados para su usufructo: objetos de goce (los escritos que producen)

Allí donde el Amo antiguo enuncia “*sométase a la ley*” y exige incondicionalmente una renuncia pulsional, este amo acredita también promover un lazo civilizatorio en el sentido en que lo plantea también

Norbert Elías (1988), pero a condición de giros entre discursos, a los efectos de darle un estatuto al saber hacer de quien ocupa el lugar del otro, en nuestro caso, el estudiante. En la rotación se devela el reconocimiento de una legalidad que se instaura en una trama de la que forman parte los significantes portados por el sujeto. Este **amo contemporáneo es un amo de una consistencia transitoria y de una inconsistencia productiva**. El Agente que está en posición de amo es el que se arriesga impulsado por el afán de que las cosas “marchen”, en este caso con “estos” sujetos que llegan hoy a las escuelas. Ubicado en este discurso, el agente ordena la situación a partir de otra relación entre consistencia e inconsistencia que tiene lugar en las coordenadas contemporáneas dominadas por el discurso universitario. Este amo moderno se sostiene en la lógica del mercado y de la pseudo-ciencia, que tiende a cosificar a los sujetos y a invisibilizarlos como tales al codificar sus conductas.

Si no se gira hacia otro discurso, como entendemos que hizo Cristina en las escenas que describimos, no se dibuja un vacío necesario para que se aloje el sujeto con su singularidad, con sus significantes “barras bravas”, para que sea posible construir a partir de los mismos otros enlaces significantes en los que puedan advenir como sujetos con otro régimen de representaciones. El Discurso del Amo es entonces un discurso necesario, pero requiere actualizarse y aún así resulta insuficiente, ya que cuando se fija el vínculo corre el riesgo de deslizarse hacia el autoritarismo, ineficaz para la producción de una transferencia educativa en las coordenadas actuales. Su necesidad radica en que es el discurso del inconciente, en tanto engendra subjetividades: Ramiro, el “barra-brava”, deviene “estudiante” de la escuela EA a partir de que su profesora Cristina lo supone en un lazo de trabajo educativo.

La complejidad de la puesta en función del DMC en la institución escolar radica en que sus agentes, encarnados en los profesores, dan mayoritariamente por supuesto un modo de producción de subjetividades bajo el imperio del discurso del Amo antiguo. Se trata de las marcas previas, en términos de regulaciones subjetivas, con las que se supone debería llegar el sujeto a la escuela. En este supuesto se asienta la prevalencia del discurso del universitario anquilosado y burocratizado. El nuevo Amo que encarna

Cristina retoma el estilo de su interlocutor, punto de partida para que el sujeto produzca un nuevo significante a través de la transferencia. A partir de la eficacia de sus intervenciones, la rectora perfila la figura del **ayudante de clase** buscando replicar las acciones de Cristina. Nuestro aporte radica en leer la lógica en la que se sustenta su función.

9.3.3. Tercera operación: Una mediación evanescente entre docentes y estudiantes, que favorece la declinación de posiciones defensivas de los primeros y el levantamiento de la censura de la voz de los segundos.

Los ayudantes de clase son agentes de un dispositivo pedagógico individualizado y constituyen una estrategia que opera como bisagra entre los estudiantes y los docentes. Hacia fines de 2010 los **ayudantes de clase** integran dos **equipos de apoyo (EA)**, uno que se desempeña en el turno mañana (TM) y otro en el turno tarde (TT). El EA del TM cuenta con seis ayudantes y una coordinadora (uno menos que el TT) y atiende el doble de población, debido a que la matrícula está distribuida de esa manera en la escuela. Los ayudantes muestran su **eficacia** con los estudiantes cuando las dos operaciones que describimos anteriormente se ponen en función: **suponer un sujeto** que pueda hacerse responsable y poner en funcionamiento un lazo sustentado en el **discurso del amo de una consistencia transitoria**. Los testimonios de estudiantes que atravesaron la experiencia manifiestan el tipo de sostén que cumplen estas figuras:

Nos juntamos con ellos no solo para hablar de las materias que no entendemos sino de todo lo que nos pasa. Ellos nos conocen y es copado saber que están, ¿no?

Estudiante de 2° 2° TT (2008)

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.
Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.6.

Es mejor, mucho mejor. Entendemos las materias de otra manera y hasta empiezan a gustarnos. Porque cuando uno entiende de qué se tratan las cosas, se siente de otra manera, más contento, más útil tal vez. Y sobre todo (...) podemos expresarnos mejor (...) con nuestros padres, con los docentes. Aprendemos a hablar, a decirles a ellos lo que necesitamos, lo que queremos, lo que es importante para nosotros.

Estudiante de 1° 1° TM (2008)

Fuente: Revista *La Gaceta del Sarmiento*.
Año 1, N° 1, Noviembre-Diciembre 2008, p.7.

V. R. (1°1° TM) con 14 años, cursa por tercera vez primer año y asegura que esta vez no la dejaron sola: “Este año tengo mucho apoyo. El equipo me da la ayuda que necesito. No sé cómo agradecerles.”

Fuente: Aula abierta. En: *La Gaceta del Sarmiento* Año 1, N° 1. Noviembre/Diciembre 2008, p.7

Los tres estudiantes dan cuenta de algunos efectos de ambas operaciones: el ser escuchados, el no sentirse solos, la revinculación con los aprendizajes en sus propios términos, el contar con una palabra autorizada ante los profesores y el sentirse útiles. En cuanto a los **obstáculos** que se les presentan en el ejercicio de la función con los jóvenes, los ayudantes plantean que les cuesta más convocarlos al trabajo cuando ya han logrado pasar a segundo año. Se puede leer una demanda que aparece invertida, ya que en lugar de buscar los alumnos a los ayudantes porque no quieren llevarse materias, son los ayudantes los que buscan a los alumnos. Si nos dejamos orientar por la brújula de ambas operaciones, advertimos a partir de los testimonios de ayudantes de ambos equipos que se encuentran con dificultades cuando los alumnos no asumen el problema como propio, es decir, cuando está **eclipsado el trabajo de responsabilización**. También se producen obstáculos cuando replican una modalidad de trabajo rechazada por los estudiantes en las materias en las que tienen dificultades, es decir, una modalidad que **no opera como un discurso que los instituye como sujetos de la educación**. Aprobar las materias no alcanza a constituirse para todos en el significante de la transferencia. Considerar esto como un punto de partida o como una meta universal puede ser su tropiezo.

Es interesante advertir que las **actividades** más interesantes para los estudiantes están emparentadas con la modalidad de transferencia a partir de una producción colectiva, que describimos en la lección tercera. Es el caso del Elenco de Teatro que se despliega a partir de la primera temporada en el marco de la **Agenda Cultural**, la cual acompaña la estrategia de los ayudantes de clase. Así lo reconoce la rectora quien busca recortar los dispositivos que genera progresivamente como una escuela alternativa a la tradicional:

Podemos afirmar que estos dispositivos favorecen algo que a nuestro entender es esencial: los alumnos sienten que la escuela es un lugar donde pueden hallar cierta felicidad, interlocución y descubrimientos movilizadores que les permiten poner al menos paréntesis o suavizar las duras

situaciones personales, familiares y sociales que la mayoría de ellos debe enfrentar, o poder, en todo caso, retornar a una realidad familiar y social desalentadora sabiendo que otros mundos son posibles y que pueden intentar acceder a ellos.

Fuente: Proyecto “Comunicación, socialización, significatividad y deseo para una trayectoria escolar de calidad. Fortalecimiento de los Primeros Años y Agenda Cultural. Experiencia Piloto.”

Los ayudantes de clase se enfrentan a una tensión entre dos opciones: reproducir lo que hace la **escuela tradicional** buscando que los chicos le encuentren la vuelta a las materias para no repetir el curso, o realizar con ellos otro tipo de actividades que los entusiasmen en términos educativos en la **escuela alternativa**. Esta tensión nos introduce a la **otra cara de la función** a la que está llamado este dispositivo pedagógico, la de **vivificar el trabajo de los profesores**. Se trata del acompañamiento de un cambio de impostura del docente, orientada ahora hacia la legitimación de una consistencia transitoria. Su función de mediación evanescente oficia de bisagra que hace que los docentes visibilicen como potenciales sujetos de la educación a los jóvenes que no son habitualmente percibidos, que son rechazados o victimizados.

De los grupos focales realizados con los ayudantes y de las entrevistas con las coordinadoras de los equipos de apoyo y con algunos profesores asistidos por los ayudantes surgen algunas insistencias que recortan dos tipos de dificultades en cuanto a los **obstáculos** que encuentran para operar esta faceta de su función:

- con los profesores muy **celosos de su trabajo** y de su rol de autoridad, quienes se sienten **invadidos por los ayudantes** y temen una competencia con ellos
- con los docentes que han **declinado su deseo de enseñar**, se han burocratizado y **ceden sus clases** a los ayudantes o bien **se cierran** para no ser descubiertos en su desidia

La siguiente situación nos acerca a la operación que hemos leído como necesaria para que el ayudante se constituya en un **mediador evanescente** el cual, siguiendo a Frederic Jameson, es:

un agente catalítico que permite el intercambio de energías entre dos términos que de lo contrario se excluirían mutuamente. (Jameson apud Arditi, 2012:78)

En palabras de la profesora de biología, quien protagoniza la situación, el **ayudante** es una **bisagra** entre ella y los chicos. Esta profesora es una docente que resistió inicialmente y durante mucho tiempo la presencia de los ayudantes y que da cuenta del cambio que se produjo:

(...) fue una reacción que yo no sé, algo pasó, los chicos no querían ir al recreo y no querían bajar. Es la primera vez que me daba cuenta de que algo había sucedido, porque hasta entonces me pasaba que uno tiene que repetir que traigan su tarea de la casa, que los registros. Yo hablaba y los chicos no me escuchaban, veía que los iba perdiendo. Entonces le planteé a Karina, que daba apoyo escolar si podía acompañarme. Le pedí que entrara al aula.

Profesora de Biología
Entrevista (2009)

El ingreso de otros profesionales fue posible a partir de un giro producido por la profesora en la medida en que pudo cernir su punto de imposibilidad, pero a condición de ser acompañada con el reconocimiento de su saber y de su impostura.

A medida que yo iba dando las clases le pedí que ella fuera acompañando a los alumnos con menos posibilidades. Bueno, Karina era mi bisagra, cuando yo volaba mucho ella me decía: mirá Luisa, bajá un poco. Los chicos que ella tenía a su cargo seguían practicando fuera del aula, en las horas libres se hacía un seguimiento, no solamente tuve en mi aula a Karina sino también a profesoras de lengua, profesoras que venían de la universidad a hacer sus prácticas acá.

Profesora de Biología
Entrevista (2009)

No era posible saber de antemano que para la profesora de biología la clave de su apertura sería eso que ella llamó “la bisagra”, la voz de los chicos en boca de la ayudante de clase, pero a condición de sostenerle su saber: “*me cuesta seguirte y me parece que algunos chicos no te siguen*”, le decía Karina.

(...) a mí me costó mucho el cambio, es decir, yo vengo de un aprendizaje donde el profesor está hablando en el aula y uno dice: son mis alumnos, es mi aula, yo soy la profesora. Entonces tuve que romper todas esas cristalizaciones que tenía para empezar de foja cero. Empecé abriendo el aula. Acá tenemos chicos que están más atrasados, entonces los invité abriendo el curso a los de apoyo. No son profesores, algunos vienen de las universidades, otros son ayudantes contratados, chicos recién recibidos del secundario y son como una pareja pedagógica. Son chicas con las que realmente pensamos igual (...)

Su saber no se puso en cuestión, sino que en un primer momento se ubicó la dificultad en los chicos y en la ayudante, que traducimos situados en la perspectiva de la ayudante bajo la fórmula “*vos con tu saber, yo y los chicos con nuestro no entender*”. Esto dibujó para la profesora la figura de la bisagra necesaria para abordar algunas dificultades. La docente declinó así su **posición defensiva** que le impedía ver y escuchar a los estudiantes. Al mismo tiempo la figura de la ayudante ofició de **levantamiento de la censura** de los chicos para expresar su no entendimiento.

A partir de la apertura de una transferencia entre la profesora y la ayudante de un saber supuesto, en un comienzo, y de un saber expuesto, luego, se pudieron poner en función otros andamiajes, como la ayuda para confeccionar una evaluación acorde a lo enseñado. De su parte se evidenció cierta implicación con las dificultades en su tarea al tiempo que sostuvo su propio modo de pensar (“*pero yo igual no los dejo que entren con la gorrita*”). Algo se movió sin embargo de su posición fija en el Discurso del Universitario y en una ideología intransigente que dejaba a los jóvenes encerrados en algunas categorías que operaban como cierre a sus posibilidades de aprender y de tener un lugar valorado en la escuela. La profesora pudo pasar del rechazo a la apertura, a través de la transferencia con la ayudante, al advertir que los chicos podían ofrecerle un “saber hacer” como estudiantes bajo otras condiciones. Un giro en el discurso en el que estaba instalada conmovió en alguna medida las figuras cristalizadas que representaban a los alumnos como aquellos que seguro irían a repetir, diagnóstico que suele realizarse al comenzar el año lectivo. Advertimos que el deseo de la profesora emergió a partir de la intervención de una “bisagra”, de esa **mediación catalizadora** de aquello que entendemos es una de las mayores fuentes de rechazo: la imposibilidad de contar con el saber hacer de los jóvenes en tanto estudiantes, que es lo que instituye al profesor en su función. El carácter evanescente de la bisagra es lo que resguarda este lugar, ya que no hay riesgos de ser desplazado del mismo.

Tanto una transferencia reticular para los estudiantes –esta vez entre profesora y ayudante–, que se hace operativa entre ambos dispositivos (el

aula y el EA), como una transferencia entre bastidores entre ayudante y docente, hacen que el trabajo entre dispositivos individualizados y grupales muestre su eficacia para la emergencia del significante de la transferencia y para la instalación del sujeto vía el discurso amo contemporáneo.

9.4 Conclusiones. Una vuelta sobre la hipótesis

La dialéctica “**entre dispositivos pedagógicos individualizados y colectivos**” se puede constituir en punto de apoyo para el trabajo con estudiantes con respecto a los que prima la indiferencia, el rechazo o la victimización. La figura del ayudante de clase puede funcionar como “bisagra” para la apertura de los significantes con los que son nombrados tanto los jóvenes como los profesores, en tanto no se instale con un ideal fijo y predefinido, como puede ser el de aprobar las materias.

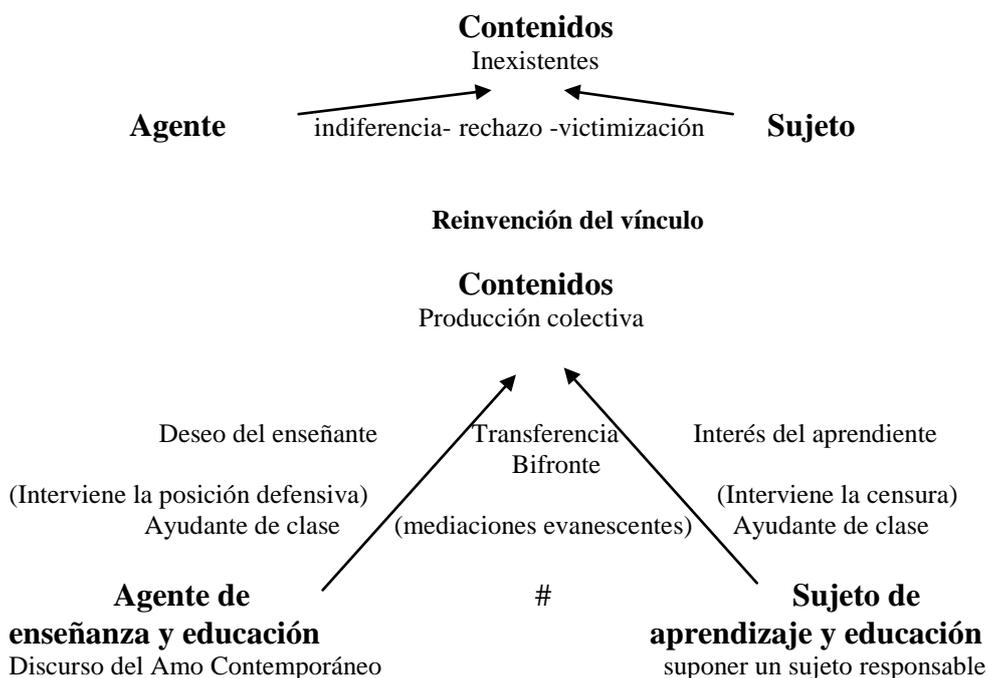
Las tres operaciones que fuimos desagregando muestran que los dispositivos pedagógicos individualizados requieren de ciertas condiciones en la posición de sus agentes-ayudantes para que puedan constituirse como **puntos de apoyo** para:

- los **estudiantes**, en pos de relanzar transferencias educativas o producirlas donde no las había
- los **docentes**, en tanto se constituyen como mediaciones de carácter evanescente que acompañan la enseñanza de su materia a partir de nuevos semblantes y contribuyen a visualizar como potenciales estudiantes a quienes se presentan ajenos al dispositivo escolar

Las tres operaciones dinamizan el triángulo hacia su vértice superior en una dinámica que reinventa el vínculo educativo en la dialéctica entre dispositivos pedagógicos individualizados y colectivos, cuando prima la indiferencia, el rechazo y la victimización. Esta dinámica queda graficada a partir de los hallazgos de esta lección del siguiente modo:

Formalización N° 23

Dinámica del vínculo educativo y transferencia bifronte



El hallazgo de esta lección radica en la potencialidad de conjugar una mirada centrada en cada estudiante que es expulsado de la lógica escolar, al mismo tiempo que busca institucionalizar esa modalidad para reintroducir a los sujetos en un marco colectivo. Esta operatoria requiere de un reposicionamiento del agente. Las mediaciones evanescentes operan con una modalidad de transferencia bifronte, que de un lado mira al sujeto y del otro al agente de la educación.

Capítulo 10

Momento de concluir

Decíamos en el capítulo 2 que nuestra tesis iba a ordenarse teniendo en cuenta que en el proceso de su elaboración operaría una temporalidad retroactiva. Una temporalidad que rige los procesos subjetivos en los que se produce una permanente resignificación de lo vivido: ver, comprender, concluir para volver a ver con otras lentes y reiniciar así el proceso.

Comenzamos nuestro “instante de ver” verificando que son muchos los jóvenes que quedan en el camino en su tránsito por la escuela secundaria, a pesar de los esfuerzos e inversiones realizadas por las “políticas inclusivas” (Parte I). La resignificación a la que hemos arribado, y que aquí presentamos, requirió de un tiempo para leer esas dificultades. Para ello resultó necesario proveernos de determinadas “herramientas conceptuales”, que fuimos seleccionando, desechando y volviendo a seleccionar en función de su potencialidad explicativa (Parte II). Esa potencialidad conceptual se verificó a medida que las experiencias que nos dispusimos a estudiar se convirtieron en “lecciones”: cada una nos acercó una lógica en la que se sustenta la inclusión de los jóvenes en el trabajo educativo (Parte III). En la instancia que plasmamos en este último capítulo nos confrontamos, mientras escribimos, con aquello que decantó para nosotros de todo el recorrido: transitamos así nuestro “momento de concluir”.

Volvemos sobre el título para resituar el campo de problemas y la perspectiva epistemológica en que se ubica el aporte de esta tesis:

“Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas”.

Podemos afirmar que el título recoge lo que anunciamos en la “Hoja de ruta”, el hecho de que los avances de la tesis con respecto a

nuestros trabajos previos radican en tres cuestiones centrales: la formulación de los problemas en términos de **paradojas**, la especificación del estudio del **vínculo educativo** desde la óptica de la **posición de los docentes** y la delimitación de un **campo teórico metodológico**.

Formular la evidencia de las dificultades para la inclusión de nuevos sectores de jóvenes en términos de **paradojas** permitió refinar la lectura del problema al discurrir por la extrañeza que toda paradoja conlleva. Nos hemos apoyado para fundamentar la potencialidad de este tipo de formulaciones en los desarrollos del matemático René Guitart (2003), dada la fertilidad que tiene para nuestro trazado epistemológico la relación que establece entre la **evidencia cartesiana** y la **extrañeza freudiana**. Argumenta este autor que, gracias a la revolución que generó el saber resultante de los teoremas de incompletudes de Gödel, se pudo identificar en el interior de la actividad matemática el alcance epistemológico del compromiso con las paradojas. Destaca a su vez que los enunciados en el interior del psicoanálisis son de una **paradojalidad instauradora** (Joel Dor, *apud* Guitart).

Hemos comprobado a lo largo de esta investigación la paradojalidad instauradora que supone el giro entre discursos, ya que es generador de lazos y de sujetos cuando se presentan las imposibilidades e insuficiencias de cada uno de ellos. A su vez, la paradojalidad remite a la **incompletud constitutiva de lo simbólico** sobre la cual el imaginario no deja de hacer el papel de clavija o tapón (Le Gaufey, *apud* R. Guitart). Pudimos apreciar la necesidad de sostener abierta esa incompletud de lo simbólico en el vértice superior del triángulo herbartiano. Esto permite que su base no sea ocupada con taponamientos imaginarios y especulares (“*son apáticos*”, “*violentos*”, “*no les interesa nada*”, entre otros), lo cual favorece la pulsación de apertura del vínculo educativo al quedar orientado hacia la transmisión de la cultura. Afirma Guitart: “*para que los verdaderos problemas puedan resolverse, el fondo siempre debe constituir una*

paradoja. Lo que funda la actividad psicoanalítica, se inaugura necesariamente mediante una frase pronunciada paradójica, y lo que funda la razón es paradójico” (2003:160).

Nos hemos apoyado también en la lingüística para fundamentar la productividad investigativa que tiene la escritura de las paradojas, la cual remite al **oxímoron**, figura retórica que une términos aparentemente contradictorios en un mismo sintagma. La aparente contradicción se expresa del siguiente modo en los oxímoron que surgen de las paradojas formuladas: “aumenta el ingreso y aumenta la deserción”; “porque están no están ya que no dejan ejercer la función”; “están dentro pero no forman parte”. El oxímoron es un medio para hacer surgir, gracias a una fórmula breve, una oposición semántica que se sitúa a nivel del sentido figurado o de la connotación, y que **reaviva el valor de las palabras** por la unión forzada de apariencia contradictoria (Sopeña Balordi, 2002). Rescatamos esta idea como un valor para nuestra tesis, que busca reavivar el valor de la palabra *inclusión*, la cual ha ingresado en el orden de la doxa, de la disquisición teórica o de la burocratización.

Al aventurarnos a leer las **manchas ciegas** de cada una de las tres paradojas formuladas nos acercamos a los límites y posibilidades que emergen en los procesos de inclusión educativa. La mancha ciega remite al límite inherente a toda representación que, paradójicamente, logra fundarse en esa misma imposibilidad.¹⁶⁷ Sostenemos que lo posible de la inclusión radica en advertir y estudiar sus manchas ciegas, es decir, sus límites e incompletudes inevitables y pasibles de ser sorteadas al mismo tiempo. Retomamos así el planteo de Cevasco (1996) para la investigación de las prácticas sociales con la herramienta teórica del psicoanálisis: se trata de explorar el punto ciego de lo social por medio del síntoma entendido como límite.

La mancha ciega que ubicamos en la primera paradoja, “la inclusión educativa sucede aunque no sucede porque se revelan altos índices de exclusión expresados en abandono, repitencia y sobreadad”,

¹⁶⁷ Se puede leer una reflexión relativa a esta paradoja en Battiti (2010), quien retoma las ideas de Buchenhorst.

es la **conmoción** de los docentes por el ingreso masivo de nuevos perfiles de jóvenes. En la segunda paradoja, “la inclusión educativa no sucede precisamente porque sucede el ingreso de sectores sociales que impiden asumir la función educativa a los docentes”, ubicamos la mancha ciega en la **inversión de las causas** para leer las dificultades en el ejercicio de la propia función. En la tercera paradoja, “los estudiantes están dentro de las instituciones pero sin acceder a tomar parte de lo que allí sucede, y los docentes están dentro pero sin darse por aludidos de esa situación”, la mancha ciega se reconoce en las **interpelaciones fallidas** entre docentes y estudiantes, en las que la falla inevitable de todo vínculo queda absorbida por una dialéctica que oscila entre la omnipotencia y la impotencia.

Estas formulaciones contribuyeron a poner en relación lo paradójico de los procesos de inclusión con las ineludibles paradojas que involucra todo proceso educativo. Esta correlación emergió al leer el vínculo educativo como un fenómeno de **discurso** durante nuestro tiempo de ver y de comprender, ya que nos remitió a los puntos de **imposibilidad**, a los **restos** e **incompletudes** intrínsecas a cualquier discurso.

Un saber resultante de esta lectura de las incompletudes por las que transcurre la inclusión-educación es la necesidad de instituir un nuevo **Discurso del Amo** que hemos calificado como **contemporáneo** (capítulo 9). A partir de los hallazgos que nos mostraron las lecciones, en particular la cuarta, argumentamos que su cualidad fundamental es la de una **consistencia transitoria**. Esto se debe a la dispersión de los significantes que producen hoy comunidad, lazos sociales y vínculos como el educativo. También responde a las necesidades, que revelan los sujetos afectados por los procesos de des-inserción social, de contar con significantes de referencia que ofrezcan alguna **consistencia** al anudamiento de sus subjetividades en un lazo social determinado. Así lo mostraron los jóvenes con los que Cristina pudo establecer un lazo a fuerza de ofertarles significantes en los que pudieran reconocerse como sus posibles estudiantes. El imperativo de un nuevo Discurso Amo radica en que **instituye al sujeto** en la

dignidad de un saber-hacer con su deseo, por ejemplo, de ser una buena persona en palabras de Victoria. La **transitoriedad** radica en su capacidad de caminar la conquista de nuevas referencias de manera cooperativa. Su carácter transitorio le da la potencialidad de acompañar las transformaciones culturales y las múltiples configuraciones subjetivas que conviven en las escuelas, como lo hemos podido verificar en todas las experiencias.

La capacidad que tiene la escritura paradójica tal como la hemos emprendido radica por lo tanto en invitar a la delimitación de un resto, de un punto de imposibilidad que escapa al decir paradójico, como lo graficamos mientras desplegábamos la lógica de cada discurso con el signo “#” en la base.

En el **Discurso Universitario**, que es el hegemónico en la actualidad, resulta imposible el encuentro entre el sujeto producido por este discurso (\$) y el mandato (S1) que emerge como verdad, que es el de la tiranía del saber, plasmada en las ilusiones pedagógicas de control y fabricación de los sujetos (Sanabria, 2007). Hay un aspecto inevitable en ese desencuentro, de allí que Freud caracterizara a la educación como una de las profesiones imposibles. Pero hemos visto que el rasgo de actualidad de ese desencuentro, dada su hegemonía y el ejercicio de su tiranía por medio del saber, se convirtió en el **discurso de la segregación del sujeto**, al ser este expropiado de su condición de productor de saber, para ser ubicado como consumidor de un saber universal y estandarizado. Es un discurso que también **segrega al agente** por quedar despojado **de su lugar de enunciación** al que se le supone un saber. El saber se enuncia en otro lugar y al agente solo le queda la función de ser transmisor del mismo. El mandato de inclusión cae bajo el imperio de esta lógica.

Las cuatro lecciones mostraron cómo los docentes transitaron **desde los efectos paradójicos** producidos por los mandatos de inclusión **hacia modalidades paradójicas** de reinstalarse en un lugar de enunciación y de restituir el lugar del sujeto: yendo al encuentro de un significante (st) que inaugurara la transferencia (L1); entre presencia y ausencia bajo la transferencia entre bastidores (L2);

destituyéndose transitoriamente para instituir a un colega en la transferencia reticular (L3); transitando entre dispositivos colectivos y singularizados (L4). Se puso en evidencia lo necesario que resulta reintroducir el sentido del discurso y el papel que juega el giro entre semblantes para que se configure un lazo a partir de su intercambiabilidad.

Otro de los efectos de saber al que las formulaciones paradójicas nos condujeron es la necesidad de contar con dos tipos de saberes aparentemente contradictorios: el saber que representan **los contenidos de la cultura**, que conforman los objetos de la enseñanza, y el **saber no sabido**, que reintroduce el carácter enigmático del sujeto y la incompletud de lo simbólico devenida docta ignorancia. En la tensión entre ambos saberes hemos verificado que se producen los efectos de inserción en un vínculo educativo, que es paradójico por su condición de discurso y que hace dependiente el interés del sujeto del deseo del enseñante. Hemos sostenido con Núñez (capítulo 3) que la gran **paradoja del aprender** consiste en que se trata de un acto que para realizarse necesita de un punto de fuga, de incompletud, de riesgo, de incógnita que el sujeto ha de percibir (2003). En el despliegue de los capítulos que analizan las experiencias se hicieron evidentes ambas necesidades: contar con los legados culturales y al mismo tiempo advertir los puntos de fuga. Hemos señalado que esta paradoja del aprender se puede relacionar con la ruptura respecto del sujeto kantiano introducida por Herbart, de cuya obra abreva también Freud para elaborar su hipótesis del inconsciente. Legitimar el carácter paradójico de los procesos de inclusión nos condujo a lo paradójico de la constitución del sujeto y de la educación misma. Al mismo tiempo, nos permitió advertir la lógica en que se asientan los procesos de segregación del sujeto y del agente de la educación.

Hasta aquí, hemos descrito el salto que significó situarnos en el problema a partir de sus paradojas y el camino que abre apelar a su formulación en futuras investigaciones.

El avance que supuso la especificación del **estudio del vínculo educativo desde la óptica de la posición de los docentes** surge del punto anterior, ya que permitió identificar diferentes modalidades transferenciales para sostener el vínculo, según el tipo de dificultades que se les presentan con los sujetos. Hemos desarrollado en diferentes tramos de la tesis el modo en que un sujeto se constituye como tal en un discurso determinado en cada una de las lecciones, y hemos concluido que, como **sujeto de la educación, es efecto del discurso que sustenta el agente.**

El análisis de la posición subjetiva-profesional potenció el recurso a la transferencia para leer los efectos paradójales en los procesos de inclusión en un determinado discurso, que es por otra parte lo que define la inclusión: la misma requiere de la inserción del agente y sujeto en un discurso, en un lazo de lenguaje cuyo efecto puede ser el vínculo educativo, un vínculo fugaz y transitorio. Situar la movilidad de los semblantes en las **modalidades transferenciales nos colocó frente a la evidencia del papel estratégico que tiene la posición del agente.** Este papel consiste en rescatar la dignidad del sujeto a partir de suponerlo responsable de su deseo y de su palabra.

Avanzamos también en la construcción de un marco teórico-metodológico basado en el **psicoanálisis desde una perspectiva transdisciplinaria** y orientado a producir líneas de **investigación** del malestar en las prácticas socio-educativas. El ejercicio transdisciplinario que encaramos puso en evidencia la potencialidad del psicoanálisis para centrar el análisis en lo imposible y en lo paradójal. Al mismo tiempo mostró la necesidad de situarse en la investigación de las prácticas socio-educativas, en un cruce con el campo epistémico específico que concierne a la educación y al objeto de estudio por el que se opte: en este caso, fue la pedagogía a partir de una concepción del vínculo educativo. El recorrido partió de la enunciación paradójal y del paradigma de inferencias indiciales, y ofreció un punto de avance con respecto a producir un cuerpo teórico

metodológico que permite particularizar el malestar en la cultura educativa y en sus prácticas.

La particularización a la que arribamos consistió en advertir que hay una **posible secuencia antisegregativa favorable a los procesos de inclusión-educación, y que la misma se relaciona con un duelo de las imposturas decimonónicas, fijas y homogéneas, que resultan ineficaces para incluir a los sujetos en un discurso educativo.** Esto ubica a las políticas públicas ante la complejidad y el desafío de trabajar en el abordaje de una **lógica antisegregativa bifronte**, que mira hacia el sujeto de la educación de un lado y al agente del otro. Esta perspectiva se asienta en una caracterización de la época actual, atravesada por la segregación del discurso como tal, cuya gravedad para la educación radica en que es en esa estructura donde se asienta el vínculo educativo. ¿Cómo producir efectos de inclusión si esto supone incluirse en un discurso, y es el discurso mismo, como lazo en el que ambos actores ocupan su plaza de sujetos, el que se encuentra segregado por una presión universalizante?

Presentamos a continuación los puntos a los que arribamos respecto de esta lógica bifronte.

10.1 Una “secuencia antisegregativa” instauradora del sujeto en un lazo colectivo

Los esfuerzos de las políticas inclusivas se presentan de manera simultánea con evidencias alarmantes de segregacionismos difíciles de erradicar. Encontramos en esa “confluencia paradójica” uno de los puntos críticos del malestar en las prácticas socio-educativas.

Las lecciones muestran que las dificultades para considerar como potenciales sujetos de la educación a los jóvenes “desafiliados socialmente” es uno de los efectos más contundentes de la conmoción que produjeron las características de los nuevos estudiantes en los docentes. Esta conmoción empujó a muchos profesores hacia posiciones segregativas, llevándolos a que se desligaran de su propia

función: **a mayor segregación** de los jóvenes, **mayores dificultades para ejercer la función educativa**.

Las cuatro lecciones enseñan que los profesores recuperan progresivamente el ejercicio de la propia función en la medida en que ensayan modos de interrumpir el circuito de la segregación. Encontramos en todos los casos que un punto central es la disposición a atribuirles un lugar de **excepcionalidad** a los estudiantes que se presentan como **excepciones segregadas**. Ese lugar les permitió a los alumnos **reingresar en la lógica colectiva de los grupos**.

Victoria, Lucía, Pablo, Diego y las autoras de la obra de teatro, segregados por sus exabruptos, excentricidades, indiferencias, apatías, rechazos o resistencias al trabajo, se revelaron como casos paradigmáticos de una operatoria de interrupción del circuito segregativo. Cada uno de los estudiantes se constituyó para sus profesores en un caso “excepcional”.

Esto permitió que fuera reintroducida para cada joven su **dignidad de sujeto** ante sí mismo y ante sus pares, a partir de ser reconocido por sus producciones. Por esa vía cada docente recuperó paulatina y laboriosamente la propia dignidad en tanto educador/a. La dignidad del sujeto radica en la posibilidad de su encuentro con un deseo propio: ser una buena persona para Victoria; pasar a través de Madonna a un mundo más amplio para Lucía; obtener un título como no pudo hacerlo su madre para Pablo; ocupar un lugar protagónico en el grupo para Diego; demostrar que no todos los estudiantes son como dice el discurso que los estigmatiza y que sus producciones pueden ser excepcionales para las autoras de la obra de teatro.

El encuentro de los estudiantes con un objeto de deseo singular tuvo como condición el hecho de que cada uno se constituyera como objetivo para el deseo de sus profesores: el objetivo del profesor de humanidades de hacer pasar a Lucía de Madonna a las corrientes estéticas; el objetivo de la profesora de filosofía de filmar y hacer pública esa producción que venía acompañando entre bastidores; el objetivo de la profesora de lengua y literatura de que los “diegos” dejaran de ser un número, un “juanperez” cualquiera; el objetivo de la

rectora de que Victoria y Pablo pudieran recuperar su derecho a educarse. Precisamente, Lacan dirá en el seminario dedicado a la transferencia (1960-1961: 199) que lo que hace de nosotros algo diferente, algo único, inapreciable, irremplazable, es el punto donde puede designarse la dignidad del sujeto.

La secuencia antisegregativa logra interpretar e interrumpir los puntos ciegos que operan en las tres paradojas: la conmoción de no avizorar un sujeto de la educación posible (primera paradoja); la inversión de la causa depositada en los estudiantes de su imposibilidad para ejercer la función (segunda paradoja); y la impotencia para interpelar a los estudiantes con sus enseñanzas (tercera paradoja).

Resignificamos en este marco lo señalado acerca del discurso pedagógico como una modalidad del Discurso del Amo que busca que las cosas “marchen” para que el sujeto alcance el conocimiento que la norma manda en cada momento socio-histórico, pero que segrega ese plus (a) que no puede ser capturado por el discurso. Se pudo apreciar en las experiencias que ese plus adoptó la forma de resistencia activa en la L2, de apatía en la L3 y de rechazo, indiferencia y victimización en la L4. Las dificultades para esbozar una intersección entre la falta del lado del sujeto y la falta del lado del agente (docta ignorancia) taponan la necesaria incompletud de lo simbólico con una certidumbre anticipada (no podrán), la que precipita en el acto de segregación del sujeto, característico del discurso que se sostiene en el saber universal (Discurso Universitario).

Estos fenómenos de segregación son una muestra del planteo de Agamben (2007), quien afirma que la máquina antropológica en estos casos gira en falso (capítulo 6.)

10.2 La multiplicación de semblantes acompaña el duelo por imposturas ineficaces

Las lecciones mostraron que la factibilidad de instaurar la “secuencia anti-segregativa” a la que arribamos requiere de los profesores atravesar el **duelo con respecto al “brillo de una**

impostura” histórica, que oficia como ideal y obstaculiza la función. Paradójicamente, aferrarse a aquel brillo perdido desliza a los profesores a la pérdida de la función porque dificulta el encuentro con otro brillo posible y necesario en las condiciones actuales.

Concluimos ahora que las cuatro hipótesis explicativas a las que arribamos muestran la lógica con la que sobrellevan los profesores ese duelo por la impostura perdida y apelan a **conquistar otros semblantes** que preserven su función educativa. Esto supone transitar desde el sostenimiento en un ideal fijo hasta la búsqueda de una autoridad por vía del deseo, de plantearse como un modelo a seguir hasta situarse ante el desafío de inspirar a los jóvenes.

La primera hipótesis muestra que los docentes intentan hacer emerger el “significante de la transferencia” (St), y por esa vía instituyen al sujeto en el vínculo y se instituyen como agentes de su función en esa relación. El **duelo se dirime por el objeto disciplinario fuera de su inserción en un vínculo.**

De la segunda hipótesis surge que los profesores apelan a una modalidad de transferencia “entre bastidores” cuando se les presentan resistencias de los estudiantes a la inercia y a la burocratización de las propuestas escolares. El **duelo se dirime por la pérdida del lugar protagónico.**

La tercera hipótesis muestra cómo, cuando los docentes se ven abrumados por la resistencia que se presenta bajo la forma de la apatía, el armado de una “transferencia reticular” les permite reavivar su deseo de enseñar a partir de recurrir a múltiples semblantes orientados hacia una producción colectiva. El pragmatismo del pequeño grupo que motoriza una producción se muestra eficaz para la apertura de un trabajo antisegregativo, en tanto va en dirección contraria a un universal, que es el que predomina bajo el imperio del Discurso Universitario. El **duelo se dirime por la ilusoria solidez y comodidad de un discurso universal.**

De la cuarta hipótesis se desprende que se pueden conquistar nuevas maneras de asumir la función cuando interviene un mediador

evanescente que opera como *"un agente catalítico que permite el intercambio de energías entre dos términos que de lo contrario se excluirían mutuamente"* (Jameson *apud* Arditi, 2012). Este agente contribuye a tratar las situaciones más complejas relacionadas con la indiferencia, el rechazo y la victimización a partir de la alternancia entre dispositivos pedagógicos individualizados y colectivos. El **duelo se dirime entre el individualismo y la cooperación**.

El caso de Luisa en la L4 (capítulo 9) puede leerse como paradigmático del esfuerzo que implica para un profesor el pasaje por múltiples semblantes. Una lectura analógica de las lecciones muestra que, aunque de manera frágil, un nuevo orden se restablece en la medida en que se pueda construir una nueva ficción que reintroduzca un tener y un saber hacer para los estudiantes y también para el agente de la educación. Las ficciones que mostraron los profesores se tornan eficaces en la medida en que contribuyen a **des-identificar de los significantes estigmatizantes** a unos y otros. Una mediación evanescente entre docentes y estudiantes favorece ese movimiento, cuyos efectos son la **declinación de posiciones defensivas** de los primeros y el **levantamiento de la censura de la voz** de los segundos. Decae para los docentes la temida amenaza de reconocerse en un espejo en el que no se quieren mirar, el de la propia segregación.

10.3. La potencialidad del ejercicio transdisciplinario para definir un cuerpo teórico-metodológico

El hallazgo que significó poner en relación los tres supuestos teóricos que hemos seleccionado –**el triángulo de Herbart, la teoría de los cuatro discursos y el concepto de transferencia**– se refleja en su potencialidad para leer y operar en los puntos ciegos que mantienen cerrado el acceso a la educación de nivel medio a un alto porcentaje de adolescentes, donde prima una lógica segregativa.

Esta potencialidad radica en que el triángulo de Herbart marca el punto hacia la cual reorientar la función: entre los contenidos de la cultura con un brillo necesario para el agente y el sujeto en el vértice

superior, y la docta ignorancia que mantiene la base abierta y despejada de representaciones estigmatizantes.

Los cuatro discursos son una herramienta potente para distinguir los diferentes semblantes que puede asumir el agente y posibilitar giros que le permitan asumir aquellos que mantengan abierta la base del triángulo.

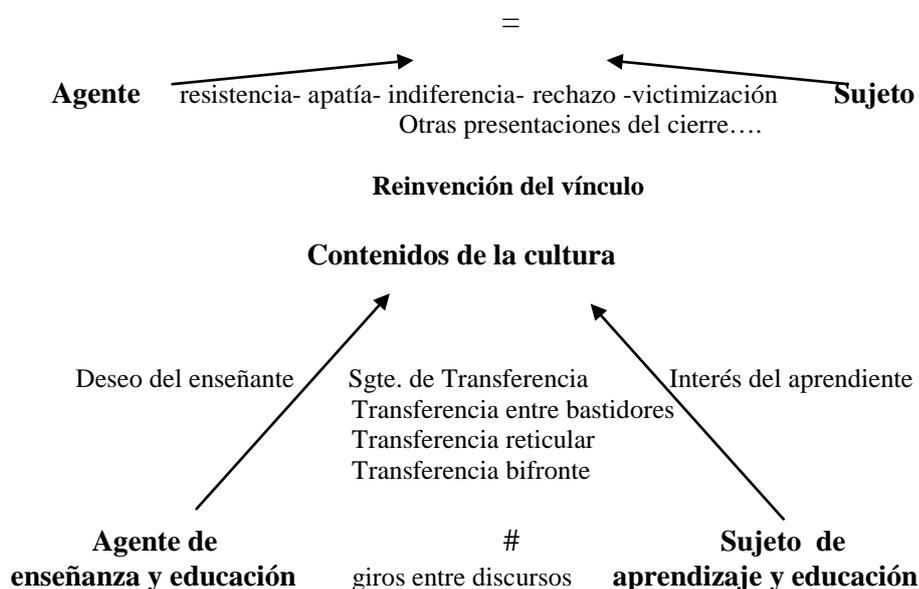
El sostenimiento de la transferencia que es efecto de esos giros es lo que reintroduce la dignidad del sujeto en tanto se pone en funcionamiento a partir de suponerlo. Cada modalidad transferencial opera en la dinámica de apertura y cierre del vínculo educativo acompañando los requerimientos de los jóvenes para constituirse en sujetos de aprendizaje y de la educación.

Hemos denominado los gráficos que ilustraron nuestro desarrollo “*formalizaciones*” y no “*esquemas*”, debido a que no se buscó esquematizar los hallazgos, lo que los empobrecería. Por el contrario, nos propusimos plasmar las operaciones centrales que permitan situar una determinada lógica de funcionamiento de un lazo teniendo en cuenta que nuestro objeto de estudio involucra una dinámica relacionada con la posición de los docentes en el vínculo educativo. No se buscó tampoco proponer modelos a seguir, sino herramientas para la lectura de situaciones. Las hemos puesto a prueba como tales en espacios de trabajo con docentes y otros profesionales del campo educativo, a partir de los borradores que fuimos produciendo mientras elaborábamos esta tesis. La ambición es ponerlas ahora a disposición para que puedan ser interpeladas por otros usos y en nuevos marcos de trabajo.

Presentamos a continuación una lectura analógica de las formalizaciones del vínculo educativo a partir del ejercicio transdisciplinario que hemos encarado para leer cada una de las experiencias.

Formalización N° 24

Dinámica de cierre y apertura del vínculo educativo: entre giros de discursos y modos de transferencia



El ejercicio transdisciplinario, realizado a partir de una perspectiva metodológica fundamentada en los aportes del psicoanálisis, muestra la potencialidad del paradigma de inferencias indiciales, del estudio de casos y del método abductivo para la investigación de puntos críticos del malestar en las prácticas socio-educativas, como son los efectos paradójales de los procesos de inclusión.

Este trabajo nos afianza en una perspectiva investigativa que ingresa por lo singular de cada caso en función de aportar a la lectura de procesos socio-educativos más amplios. A partir del análisis de cuatro casos singulares, transitamos desde la pregunta por los avatares del paradigma de **inclusión universal**, hasta la lógica de producción de la **figura del incluido**, paradójicamente excluido del vínculo educativo.

Ante el gran laboratorio de la inclusión educativa universal que son las políticas públicas, nos posicionamos en la producción de conocimiento y de un saber hacer con lo paradójal que todo universal genera. Inscibimos este campo de investigación bajo la denominación de "*Estudios de micropolíticas de reconocimiento y sus paradojas*", atendiendo a la necesidad de producir transferencias en su vertiente

simbólica dado que las mismas se sustentan en el reconocimiento, con sus múltiples modalidades según los contextos. Este campo de estudios requiere centrar y afinar la lectura paradójica y transdisciplinaria, ya que, como lo hemos argumentado, puede ser instauradora de nuevas potencias, movilizandolas a partir de una escala reducida.

10.4. Las líneas de investigación que se abren a partir de esta tesis

La matriz conceptual y metodológica para la lectura de la posición de los docentes en diferentes **modalidades transferenciales a las que hemos arribado** augura la posibilidad de avanzar con nuevas precisiones en dos direcciones:

A) Una lectura de las operaciones particulares en las que se fundan el rechazo, la indiferencia y la victimización y el papel que juegan en la adolescencia: consideramos que son las zonas más críticas, aquellas en las que los docentes encuentran dificultades para hacer operativa su función y donde se producen las mayores segregaciones. Se retomarán los hallazgos a los que hemos arribado respecto de los **lugares simbólicos** adjudicados a los estudiantes por un sector de los docentes:¹⁶⁸ un lugar **idealizado** para aquellos que responden en alguna medida a los estilos de vida y a los parámetros culturales y estéticos de los sectores sociales con los que la escuela supo trabajar desde sus inicios; un lugar **indiferente** para aquellos que pasan desapercibidos y no son convocados a un vínculo porque los docentes no consideran que forme parte de su función; un lugar **rechazado** para aquellos que portan emblemas contrarios a los valores supuestos para la escuela; un lugar **victimizado** que fija la posición de los estudiantes en un destino inexorable.

B) La exploración de la figura del **mediador evanescente** a partir de la posición que asumen los llamados genéricamente “*equipos de orientación escolar*”: algunas de las investigaciones que hemos desarrollado en el Programa de Psicoanálisis y Prácticas socio-

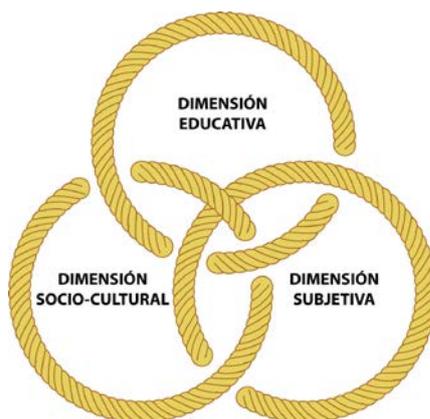
¹⁶⁸ El lugar simbólico refiere al modo en que es reconocido el estudiante. Este lugar interviene en la dimensión simbólica de la transferencia que se asienta sobre el reconocimiento, como señalamos en el capítulo 5 al desplegar el concepto de transferencia.

educativas (FLACSO Argentina, Área de Educación) muestran que, junto con la función docente en la escuela media, es otra de las zonas críticas donde se concentra el malestar.

En ambos casos nos dejaremos guiar por la convicción en que esta tesis nos afirma, a saber: que la dimensión ética del lazo social inédito propuesto por el psicoanálisis se apoya en lo aún *por venir* para cada sujeto. Es una apuesta contra la condena a la que someten los procesos de segregación a amplios sectores de niños y jóvenes, y a los adultos de quienes dependen. Es también un lazo que se dirime en el campo de las prácticas socio-educativas, en una trama de tres dimensiones.

Formalización N° 25

Tres dimensiones del vínculo educativo y sus paradojas



En un futuro, cuando avancemos en las nuevas líneas de investigación, nos proponemos continuar leyendo los anudamientos entre las tres dimensiones en la particularidad y sincronía de cada caso, considerando la diacronía en la que se fundan, como hemos hecho en esta tesis.

El valor paradigmático de las formalizaciones producidas a partir del análisis de cada experiencia busca ofrecer la posibilidad de generar planos de clivaje, en la medida en que se puedan situar algunos puntos de inflexión en la lectura histórica y macro educativa relativos a las dificultades para producir inclusiones genuinas de los estudiantes en el nivel medio (capítulo 1).

10.5 Reconocimientos en primera persona

Los efectos del trabajo realizado que se muestran en esta tesis son producto de múltiples transferencias sostenidas en gran medida “entre bastidores”. El reconocimiento de nuestras posibilidades para producir con el psicoanálisis en un campo de prácticas ajenas al de la clínica individual, por parte de quien se constituyó en la “lectora psicoanalista”, relanzó la confianza en lo posible y en lo relevante de nuestro trabajo ante cada detención en el largo recorrido. El reconocimiento de quien se constituyó en nuestro “aval educativo”, abierta y aguda conocedora de los problemas en este campo de prácticas, se mantuvo como respaldo constante para dar cabida a una perspectiva extranjera, la del psicoanálisis.

Este concluir no es ajeno a los movimientos en la posición subjetiva-profesional de quien investigó, en el que se conjugaron la propia biografía escolar y familiar, atravesada por las circunstancias históricas tejidas entre dichos y silencios. Mientras transcurría este momento de concluir, emergieron los contrabandos que la memoria – al decir de Jacques Hassoun– dejó en reposo aparente, activos en las sinuosidades y re-direccionamientos del recorrido. Bajo la expresión “*¡uno no investiga cualquier tema!*”, sobrevino la sorpresa por la deriva que tuvo la pregunta por la inclusión, hacia la lectura de las lógicas de segregación y de las apuestas antisegregativas. Recuerdos infantiles como protagonista de excepciones escolares segregadas por pertenencias filiatorias no hegemónicas, y los afanes por ser alojados en un lugar preferencial, emergieron de manera inesperada y se resignificaron a la luz de leer con nuevas lentes esas vicisitudes en otros personajes y en otros escenarios. A ellos todo mi agradecimiento. Las historias familiares atravesadas por la shoá y las personales, por la salida adolescente con el título de maestra como refugio y sostén en los albores de tiempos dictatoriales, se filtraron de manera sutil. Las historias de segregaciones cercanas actuales padecidas por los pequeños que están empezando a construir sus recorridos escolares, las obstinaciones y el arte de quienes saben tratar con ellas fueron motores

indispensables. Durante las conversaciones con quien batalla y estrena la vida a cada paso, emergió el asombro de ir reconociendo transmisiones y maravillosas rupturas en mi descendencia. Allí se filtraron las más agudas verdades. Las lecturas, discusiones y producciones con queridas y queridos colegas pusieron en tensión mis hallazgos a cada paso. El acompañamiento cotidiano del amor sin titubeos de mi más cercano, fue “La” usina de energía para que esto pudiera llegar a estado público.

En carne propia: nunca es a solas, siempre es a partir del deseo del Otro y bajo transferencia. Continuará...

Referencias bibliográficas

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2007). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2009). *Signatura Rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Aguirre Rojas, C. (2002). El queso y los gusanos. Un modelo de historia crítica para el análisis de las culturas subalternas. *Prohistoria. Historia-Política de la Historia*, VI, (6), 127-152.
- Aguirre Rojas, C. (2003). *Contribución a la historia de la microhistoria italiana*. Rosario: Prohistoria.
- Aichhorn, A. ([1925] 2006). *Juventud desamparada. Prefacio de Sigmund Freud. Prólogo de Hebe Tizio*. Barcelona: Gedisa.
- Albano, S., Levit, A. & Gardner, H. (2005). *Glosario de términos lacanianos*. Buenos Aires: Quadrata.
- Álvarez, A. (2006). *La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Álvarez de Celis, F. (2003). *Cuaderno 6: El sur de la Ciudad de Buenos Aires. Caracterización económica – territorial de los barrios de La Boca, Barracas, Nueva Pompeya, Villa Riachuelo, Villa Lugano y Mataderos*. Buenos Aires: CEDEM, Secretaría de Desarrollo Económico.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En Frigerio, G. & Diker G. (Comps.) *Educación: ese acto político* (pp. 173-182). Buenos Aires: Del Estante.
- Antelo, E. & Abramowski, A. (2000). *El renegar de la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Arditi, B. (2012) Las insurgencias no tienen un plan —ellas son el plan: performativos políticos y mediadores evanescentes en 2011. *Revista Debate Feminista*, 23, (46), 146-169.

- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social* (pp. 119-138). Barcelona: Gedisa.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Assoun, P.L. ([1981] 2001). *Introducción a una epistemología freudiana*. México: Siglo XXI.
- Assoun, P-L. (2003). *Freud y las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. del Serbal.
- Assoun, P.L. (2004). Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. En Assoun, P.L. & Zafiroopoulos, M. (Dir.) *Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria*. (pp. 39-45). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Assoun, P. L. & Zafiroopoulos, M. (Dir.) (2004). *Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Autes, M. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras*. Barcelona: Gedisa.
- Auyero, J. (2001). *La política de los pobres. (Las prácticas clientelares del peronismo)*. Buenos Aires: Manantial.
- Battiti, F. (2010). El arte ante las paradojas de la representación: Reflexiones sobre dos obras emplazadas en el Parque de la Memoria – Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado en la Argentina
http://www.derhuman.jus.gov.ar/conti/2010/10/mesa-26/battiti_mesa_26.pdf Disponible el 27/07/2013
- Bassols, M. (1999). Psicoanálisis en intensidad y en extensión: los tres puntos de fuga. *Freudiana, 26, Psicoanálisis y Ciencia: el deseo de saber*, 23-40.
- Bauman, S. (2008). *Archipiélago de excepciones*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Behares, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros - Waslala.
- Benjamin, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- Bion, W. ([1942-1943] 1997). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.

- Birgin, A., Dussel, I. & Tiramonti, G. (1995). Programas y proyectos en las escuelas: los alcances de la reforma escolar. *Contexto e Educação*, 40, 26-48.
- Bourdieu, P. ([1979] 1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Bogotá: Santillana.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La reproducción*. Paris □ Éd. de Minuit
- Brignoni, S. (2003). Experiencias: El saber inconsciente y los contenidos culturales. En Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social* (pp. 199-211). Barcelona: Gedisa.
- Brignoni, S. (2007). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase N° 10 presentada en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Brignoni, S. (2010). Una experiencia de conversación entre psicoanálisis y prácticas socio-educativas: de la gestión del usuario a la producción del sujeto. Clase N° 19 presentada en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires: Manantial.
- Cancina, P. H. (2008). *La investigación en psicoanálisis*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Capellacci, I. & Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Serie de Estudios Educación en Debate N° 4, DINIECE.
- Castel, R. ([1995] 2006). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Cevasco, R. (1996). Psicoanálisis y ciencias sociales. *Revista de la sección clínica de Barcelona*, 8, 13-15.
- Cevasco, R. (2010). Cuatro modos del vínculo social. Cuatro modos de relación con el saber. Cuatro lugares para el sujeto. Conferencia presentada en el *Ciclo 2007-2010 de seminarios presenciales: Los*

- Nombres del Malestar en la cultura educativa. Aportes para su abordaje* del Programa de Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.
- Chartier, A. M. (2000). Fazeres ordinários de classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. *Educação e Pesquisa*, 26, (2), 157-167.
- Chemama, R. & Vandermersch, R. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chitarroni, H. (2002). *El impacto de las becas de retención escolar en el nivel medio*. Buenos Aires: SIEMPRO.
- Coccoz, V. (2003). Modalidades de la transferencia reticular. *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, 28 “La práctica entre varios”, 184-188.
- Corea, C. & Lewkowicz, I. (2008). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordié, A. (1993). *Les cancrs n’existent pas*. París: Seuil.
- Cornu, L. (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, G. (Comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad* (pp.43-83). Buenos Aires: Santillana.
- De Cusa, N. ([1440] 2003). Acerca de la docta ignorancia. En *Libro I: Lo máximo absoluto. Edición bilingüe*. Buenos Aires: Biblos.
- De Certeau, M. (1995). *Historia y psicoanálisis entre ciencia y ficción*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana A.C.
- De Lajonquière, L. ([1992] 2005). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva visión.
- De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia e ilusión (psico) pedagógica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- De Lajonquière, L. (2011). *Figuras de lo infantil*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Di Ciaccia, A. (1997). *El niño, la familia y el inconsciente*. Barcelona: Atuel - Eolia.
- Di Ciaccia, A. (2003). El sujeto y su Otro. *Revista del Instituto del Campo Freudiano, Cuadernos de psicoanálisis*, 28, 83-86.

- Dirección General de Estadística y Censos (Ministerio de Hacienda GCBA). (2006). *Anuario Estadístico 2006*.
http://www.estadistica.buenosaires.gov.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/anuario_general/capdinamico.php?idcap=menuder&anio=2009&id=29&menu_id=33285 Disponible el 18/07/2013
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina, 1863-1920*. Buenos Aires: Ediciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Dussel, I. (2007). *Palabras cruzadas. Profesores y alumnos opinan sobre la escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Dussel, I. (2008). La escuela secundaria en la encrucijada: Problemas y desafíos. Documento presentado en el 44° Coloquio Anual de IDEA, Mar del Plata, Argentina.
- Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En Marchesi, Á. (Ed.) *V Foro Latinoamericano de Educación: Metas educativas 2021. Propuestas iberoamericanas y análisis nacional* (pp. 169-181). Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (en prensa). Estudio Preliminar. La adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización. En Mercante, V. (Ed.) *La crisis de la pubertad*.
- Dussel, I., Brito, A. & Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela media argentina*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Elías, N. (1988)- *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de cultura económica.
- Esses, J. (1996). Adolescencia y discurso del Amo: una cita ineludible. En *Psicoanálisis y el Hospital 10*, 48-52.
- Fair, H. (2008). Psicoanálisis y política en la obra de Ernesto Laclau. <http://blog.pucp.edu.pe/item/46280/psicoanalisis-y-politica-en-la-obra-de-ernesto-laclau>
 Disponible el 27/06/2013
- Feijóo, M. (2002). *Equidad social y educación en los años '90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Fitoussi, J. P. & Rosanvallon, P. (1997). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. ([1975] 2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Freud, S. ([1900] 1992). La interpretación de los sueños. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen IV*, (pp. 118-141). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1905] 1989). Tres ensayos de teoría sexual. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen VII* (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1912] 1993). Sobre la dinámica de la transferencia. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XII* (pp. 93-105). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1913 a] 1993). Tótem y tabú. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XIII*, (pp.1-164). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1913 b] 1993). El interés por el psicoanálisis. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XIII*, (pp. 165-192). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1914] 1993). Recordar, repetir y reelaborar (nuevos consejos sobre la técnica del psicoanálisis, II). En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XII*, (pp.145-158). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1915] 1979). Pulsiones y destinos de pulsión. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XIV*, (pp.105-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1916-1917] 1993). Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Lección XXVII: La Transferencia. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XVI* (pp.392-407). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1920] 1993). Más allá del principio de placer. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XVIII* (pp.1-62). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1921] 1993). Psicología de las masas y análisis del yo. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XVIII*, (pp.63-136). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1925] 1992). Inhibición, síntoma y angustia. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XX*, (pp.71- 164). Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Freud, S. ([1926] 1992). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial”. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XX*, (pp.165-244). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. ([1927] 2006). “El porvenir de una ilusión”. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XXI*, (pp.1-55). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1930] 2006). El malestar en la cultura. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XXI* (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1933] 2006). ¿Por qué la guerra? (Einstein y Freud). En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XXII* (pp. 179-199). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. ([1939] 1993). Moisés y la religión monoteísta. En Freud, S. *Obras Completas, Volumen XXIII* (pp. 1-132). Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Cuaderno de Pedagogía: Dossier 2, Igualdad y libertad en educación: A propósito de El Maestro Ignorante, de Jaques Rancière, 11*, 111-115.
- Frigerio, G. (2004). Transmisión y transferencia (acerca de un amor tan pertinente como imposible). En Frigerio, G. & Dicker, G. (Comps.) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 15-22). Buenos Aires-México: Noveduc-CEM.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker G. (Comps.) *Educación: ese acto político*, (pp.11-36). Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. Buenos Aires: Editorial Stella/La Crujía.
- Gallo, H. & Ramírez, M. (2012). *El psicoanálisis y la investigación en la Universidad*. Buenos Aires: Gramma.
- Geertz, C. ([1973] 1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- Ginzburg, C. ([1986] 1994). *Mitos, Emblemas, Indicios*. Madrid: Gedisa.
- Guitart, R. ([2000] 2003). *Evidencia y extrañeza. Matemática, psicoanálisis, Descartes y Freud*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffmann, E. ([1963] 2003). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A. (1973). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Nova Terra.
- Greco, B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Hegel, G. ([1832] 1987). *Filosofía y Derecho*. Buenos Aires: Claridad.
- Herbart, J.F. ([1806]1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Humanitas.
- INDEC. (2001). *La pobreza en la Argentina*. Buenos Aires: Serie Estudios INDEC. N° Instituto de Vivienda de la Ciudad de Buenos Aires, “Situación habitacional en CABA”.
- http://www.buenosaires.gob.ar/areas/hacienda/sis_estadistico/ir_2012_503.pdf Disponible el 18/07/2013
- Juliá, D. (1995). La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Histórica. Supplementary Series, I, The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, 353-382.
- Kait, G. (1996). *Sujeto y fantasma*. Buenos Aires: Editorial Fundación Ross.
- Kant, I. ([1803] 1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Karsz, S. (2004). La exclusión: concepto falso, problema verdadero. En Karsz, S. (Coord.) *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Karsz, S. (2007). *Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica*. Barcelona: Gedisa.
- Kessler (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Kirchesky, M. (Coord.) (2007). *Escuelas de reingreso*. ER. Miradas de directores, docentes y alumnos.
- http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas_reingreso.pdf Disponible el 04/07/2013
- Kirchesky, M. (Coord.) (2010). Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad Relación entre políticas y prácticas.

<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf> Disponible el 04/07/2013

- Kohan, W. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Progreso.
- Lacan, J. ([1945] 2008). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. En Lacan, J. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1947] 1994). La psiquiatría inglesa y la guerra. *Uno por uno. Revista Mundial de Psicoanálisis*, 40.
- Lacan, J. ([1948] 2008). La agresividad en psicoanálisis. En Lacan, J. *Escritos 1* (pp.107-127). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1949] 2008). El estadio del espejo como formador de la función del yo (*je*) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En Lacan, J. *Escritos I* (pp. 99-105). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1953] 2008). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis y Situación del psicoanálisis y formación del psicoanalista en 1956. En Lacan, J. *Escritos I*. (pp. 231-309 y 431-460). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1955] 2008). Variantes de la cura-tipo. En Lacan, J. *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan J. ([1959] 2003). De la ley moral. En Lacan, J. *Seminario 7, La Ética del Psicoanálisis* (pp. 95-105). Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1960-1961] 2003). *El Seminario, Libro 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1962-1963] 2006). *El seminario, libro 10: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1963] 2008). Kant con Sade. En Lacan, J. *Escritos 2* (pp. 727-751). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. ([1964] 1990). *El Seminario, Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales en psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1964-1965). *El Seminario 12: Problemas cruciales para el psicoanálisis*. (Inédito).
- Lacan, J. ([1967] 1991). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela. En Lacan, J. *Momentos cruciales de la experiencia analítica*, (pp. 7- 23). Buenos: Manantial.

- Lacan, J. ([1969-1970] 2004). *El Seminario, Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1970] 1993). *Psicoanálisis, Radiofonía & Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. ([1971-1972 a]). *El Seminario 19: "...o peor"*. Clase 4 del 19 de enero de 1972. Primera Parte. Inédito.
- Lacan, J. ([1971-1972 b]). El saber del psicoanalista. En *Charlas con Jacques Lacan en Ste. Anne*. Inédito.
- Lacan, J. (1972). Del Discurso Psicoanalítico. Conferencia inédita presentada en la Università degli studi, Milán, Italia.
- Lacan, J. ([1972-1973] 2004). *El seminario, Libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. ([1974] 1993). La tercera. En Lacan, J. *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. ([1974-1975]). *El seminario, Libro 22: R.S.I*. Inédito (Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires. Traducción y notas de Ricardo E. Rodríguez Ponte).
- Lacombe, E. (2000). La desatención del Otro. *Psicoanálisis y el Hospital*, 17, 45-47.
- Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Bourdieu. Deudas y Críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Laurent, E. (1992). *Lacan y los discursos*. Buenos Aires: Manantial.
- Laurent, E. (1999). Segregación y diferenciación. *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, 6: *El Niño*, 54-64.
- Laurent, E. (2005). Lo real y el grupo. En Cucagna, A.R. (Comp.) *Ecos y matices del psicoanálisis aplicado* (pp.13-26). Buenos Aires: Grama. Serie Praxia.
- Leibson, L. (1993). Lecturas de la historia. Escritura del tiempo. En Koop, G. (Dir.) *Redes de la letra*, 2, "Los tiempos de inscripción", (pp. 41-56). Buenos Aires: Ediciones Legere.
- Levi, G. (1990). *La herencia inmaterial. La historia de un exorcista piamontés del siglo XVII*. Madrid: Nerea.
- Luzuriaga, L. (1966). *La educación de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Losada.

- Maddonni, P. (2009). *Trayectorias escolares discontinuas: estigma, limitaciones y posibilidades*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Leartes.
- Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?* Condé-sur-Noireau: Éditions du Tricorne.
- Miller, J. A. (1991). *Recorrido de Lacan. Ocho conferencias*. Buenos Aires: Manantial.
- Miller, J.A. (2000). *El banquete de los analistas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación, Plan FinEs, Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios. <http://www.fines.educ.ar/>. Disponible el 16/06/2013
- Ministerio de Educación de la Nación, DINIECE (2006). *Relevamiento Anual 2005, 2006*. http://diniece.me.gov.ar/index.php?option=com_content&task=category§ionid=2&id=8&Itemid=19 Disponible el 27/07/2013
- Minnicelli, M. (1997). Relación de enseñanza: relación de influencia. En Cosimi, A. (Comp.) *Estudios Psicoanalíticos en la Universidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Minnicelli, M. (2010 a). *Infancias en estado de excepción*. Noveduc: Buenos Aires.
- Minnicelli, M. (2010 b). "Ceremonias mínimas". Clase N° 23 presentada en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Minnicelli, M. & Zelmanovich, P. (2012). Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica. *Revista Propuesta Educativa*, 37 (21), 39-50.
- Molina, Y. (2009). Análisis cuantitativo de los nombres del malestar educativo: Desinterés y apatía en los alumnos. Espacio de Investigación Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas del Área de Educación de FLACSO.
- Montes, N. & Catalá, S. (Coords.) (2007). *El Nivel Medio en la Ciudad de Buenos Aires*. Ministerio de Educación de la CABA. Buenos Aires: Dirección General de Planeamiento. Dirección de Investigación.

http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publicaciones_1.php?menu_id=2092

9. Disponible el 16/06/2013

- Moyano, S. (2010). Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Clase N° 9 de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Naljes, A.R. (2008). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: Grama.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica*. Buenos Aires: UNSAM.
- Noel, G. (2008). La autoridad ausente: violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En Míguez, D. (Comp.) *Violencia y conflictos en las escuelas* (pp. 113–146). Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, V. (2002). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2003). “El vínculo educativo” y “Qué se quiere decir con evaluar”. En Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social* (pp. 19-47 y pp. 85–116). Barcelona: Gedisa.
- Núñez, V. (2008). Apuntes acerca de la violencia en niños y jóvenes: una lectura desde la Pedagogía Social. Conferencia presentada en el Seminario “*Los nombres del malestar en la cultura educativa*” del Programa de Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. FLACSO, Ciudad de Buenos Aires.
- Padierna Jiménez, M. (2008). Interpelación y procesos educativos en movimientos sociales. En Saur, D. & Da Porta, E. (Eds.) *Giros Teóricos en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 107-113). Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Porge, E. (1990). *La transferencia à la cantonade*. *Revista Litoral*, 10, 65-80
Córdoba: editorial la torre abolida.
- Rabinovich, D. (1999). *El deseo del analista*. Buenos Aires: Manantial.
- Rabinovich, D. (2004). Notas a la introducción. En Lacan, J. *El Seminario, Libro 20: Aun*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabinovich, D. ([1993] 2006). *La angustia y el deseo del Otro*. Buenos Aires: Manantial.

- Rabinovich, D. (2007). *El deseo del psicoanalista. Libertad y determinación en psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Renouard, J.-M (1992). *De l'enfant coupable a l'enfant inadapté*. París: Centurion.
- Ricardo Pereira, M. (2008). *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argvmentvm.
- Ricardo Pereira (2010). La impostura del maestro. Clase virtual N° 12 presentada en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio-educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Ricouer, P. ([1985] 1995). *Tiempo y Narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Madrid: Siglo XXI.
- Roudinesco, E. & Plon, M. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28, (2), 197-210.
- Sancho Gil, J. (2006). Aprender a los 15 años: factores que influyen en este proceso. *Revista de Educación*, 182-183.
- Scasso, M. & Jaureguizar, M. (2013). "Caracterización estadística de las trayectorias educativas en el nivel secundario". PICT 2010- 2214 "La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes: políticas educativas y trayectorias escolares en el Conurbano Bonaerense". Los Polvorines.
- Sennett, R. ([1982] 2004). *La autoridad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Skliar, C. (2002) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sopeña Balordi, E. (2002). La paradoja lingüística: aspectos semántico-pragmáticos. En Figuerola, M.C. et al. (Eds.) *Estudio de casos. La Lingüística francesa en el nuevo milenio* (pp.747-755). Lleida: Milenio.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stavrakakis, Y. (2008). *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.

- Southwell, M. (2010). Escuela y futuro: interpelaciones fallidas. Clase N °6 presentada en el Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires, FLACSO.
- Tarrab, M. (2003). Un lazo social inédito. *Virtualia, Revista digital*, (1), 2, 2-5.
- Tedesco, J.C. (1986). *Educación y Sociedad en Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires: Hachette.
- Tedesco, J.C. (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Revista Propuesta Educativa*, 29, 63-71.
- Terigi, (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G., Diker, G. (Comps.) *EDUCAR: Saberes Alterados*. Buenos Aires: Del estante.
- Tiramonti, G. (Comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. & Montes, N. (2008). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Tizio, H. (2003 a). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En Tizio, H. (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones del psicoanálisis y la pedagogía social* (pp.165-183). Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2003 b). El dilema de las instituciones: segregación o invención. *NODVS. Revista virtual de la Sección Clínica de Barcelona*, VIII, 1-5.
- Tizio, H. (2006). Prólogo a la presente edición. En: Aichhorn, A. ([1925] 2006). *Juventud desamparada. Prefacio de Sigmund Freud. Prólogo de Hebe Tizio*. Barcelona: Gedisa.
- Toscano, A. & Molina, Y. (2010). La era de la apatía: formas del malestar en la escuela. *Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo*. <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/lepsi/n8/a67n8.pdf> Disponible el 01/07/2013

- Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vasen, J. (2010). Trastorno generalizado del concepto del desarrollo. http://www.juanvasen.com.ar/trastornos_desarrollo.htm Disponible el 26/06/ 2013
- Vilà, F. (2003). La adolescencia y la juventud en el despertar de la Era de la Información. *Revista del Instituto del Campo Freudiano*, 28: *La práctica entre varios*, 168-177.
- Wiñar, D. (1974). Aspectos sociales del desarrollo educativo argentino. *Revista del CEE IV*, (4), 9-36.
- Zafiropoulos, M. (2004). Para una clínica freudiana de la violencia. La ignorancia de lo sociológico como sin salida psicoanalítico. En Assoun, P. & Zafiropoulos, M. (Eds.) *Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria* (pp. 7-37). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Zafiropoulos, M. (2007). Lacan y Levi-Strauss o el retorno a Freud (1951-1957). Buenos Aires: Manantial.
- Zafiropoulos, M. (2010). *Freud y Lacan, Cinco ensayos de Antropología Psicoanalítica. Dicen que dijeron de lo social... Freud y Lacan*. Madrid: Centro de Investigación Psicoanálisis y Sociedad.
- Zelmanovich, P. (1994). *Efemérides entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, P. (2002). Infancia, escuela y subjetividad. Clase virtual N° 9 presentada en el Diploma Superior en Curriculum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En Dussel, I. & Finocchio S. (Comps.) *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en Tiempos de Crisis* (pp. 49-64). Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Zelmanovich, P. (2006). Función adulta, responsabilidad y posición pedagógica. Clase virtual N°4) presentada en la carrera de Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires, FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2008). El vínculo educativo y sus avatares actuales en experiencias de transmisión escolar. Buenos Aires: Tesis de maestría en

- ciencias sociales con mención en educación no publicada, FLACSO, Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2009 a). *Hacia una experiencia intergeneracional*. En Tiramonti, G. y Montes, N. (Comps.) *La escuela media en debate* (pp.141-151). Buenos Aires: Editorial Manantial/FLACSO.
- Zelmanovich, P. (2009 b). La formación de educadores bajo una modalidad virtual. Abordaje de un falso dilema. *Educação Temática Digital. (ETD)*. <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/login> Disponible el 29/07/2013
- Zelmanovich, P. (2009 c). Nuevas ficciones para la producción de nuevas autoridades. *Revista el Monitor*, 9, 37-40. <http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor20.pdf> Disponible el 1/07/2013
- Zelmanovich, P. (2012). La capacitación de los docentes en actividad: arquitectura de una relación. En Birgin, A. (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio agregar páginas*. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, P. (2013). Lidar con la apatía: un hilo de deseo que se teje entre enseñantes y aprendientes. *Revista El monitor de la educación*, 5º Época, 30 <http://elmonitor.educ.ar/secciones/dossier/lidar-con-la-apatia-un-hilo-de-deseo-que-se-teje-entre-ensenantes-y-aprendientes-1/> Disponible el 1/07/2013
- Zelmanovich, P. (en prensa). Figuras y circuitos de segregación entre familia y escuela.
- Zelmanovich, P. & Levinsky, R. (2012) Socialización y deseo de aprender: brújulas para fortalecer la trayectoria escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva (RLEI)*, 7, 2: “Convivencia y Aprendizaje”.
- Zelmanovich, P. & Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las figuras y formaciones del malestar en la cultura educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *INFEIES – RM (Revista científica sobre la infancia y sus instituciones)*, 1 (1), Sección Investigaciones. http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf Disponible el 27/07/2013

ANEXO I

Producciones audiovisuales

Se adjunta un DVD con dos relatos audiovisuales:

I. A- *Entre bastidores*: relato audiovisual que presenta la Lección 2 (capítulo 7). Producción propia realizada durante el proceso de elaboración de la tesis.

I. B- *Lidiar con la apatía*: relato audiovisual que presenta la Lección 3 (capítulo 8). Producción propia realizada durante el proceso de elaboración de la tesis.

ANEXO II

Hipótesis explicativas y operaciones

Primera hipótesis explicativa: La transferencia es condición para el funcionamiento del vínculo educativo porque instituye al sujeto en un lazo a condición de hacer emerger el significante de la transferencia (St).

- **Primera operación:** Reconocimiento, identificaciones y deseo facilitan la producción de una *atmósfera transferencial* (at) que es condición para que emerja el *significante de la transferencia* (st).
- **Segunda operación:** La docta ignorancia es una condición necesaria para que emerja el sujeto supuesto al saber.
- **Tercera operación:** La pulsión disciplinaria como regulación subjetiva.
- **Cuarta operación:** La transferencia de trabajo instituye al sujeto del aprendizaje.
- **Quinta operación:** El deseo del enseñante y la disparidad subjetiva.
- **Sexta operación:** Interrupción del automatismo de repetición y la transferencia como obstáculo.

Segunda hipótesis explicativa: La transferencia “entre bastidores” propicia el trabajo educativo cuando prima la resistencia de los estudiantes al discurso social/ escolar burocratizado y estigmatizante.

- **Primera operación:** Dar a elegir como respuesta a quien se resiste al Discurso Universitario burocratizado.
- **Segunda operación:** La confianza facilita un giro entre discursos, resitúa al sujeto ante la oferta educativa y relanza la transferencia.
- **Tercera operación:** La histerización del discurso que produce saber y distancia de los significantes hegemónicos engendra una transferencia que opera de manera transitoria “entre bastidores”.

Tercera hipótesis explicativa: La transferencia reticular puesta al servicio de una producción colectiva sostiene en nuevos y plurales semblantes el deseo del enseñante, que motoriza el interés de los estudiantes.

- **Primera operación:** Activación de la dialéctica entre alienación y separación con respecto al Otro familiar, escolar y social.
- **Segunda operación:** La multiplicación de referentes que encarnan la oferta educativa produce intervalos que propician la emergencia del deseo del agente de la educación.
- **Tercera operación:** Un producto colectivo promueve la emergencia de identificaciones entre pares que apuntalan el reconocimiento para cada estudiante.

Cuarta hipótesis explicativa: La dialéctica “entre” dispositivos pedagógicos individualizados y colectivos a través de mediaciones evanescentes facilita la emergencia del Discurso del Amo de una “consistencia transitoria”, con sujetos que han padecido la indiferencia, el rechazo y/o la victimización.

- **Primera operación:** Interdicción de la “indiferencia” a partir de la suposición de un sujeto que puede hacerse “responsable de su palabra y de su deseo”.
- **Segunda operación:** Instalación del Discurso Amo Contemporáneo (DM), de una “consistencia provisoria”, a partir de la oferta de nuevos significantes que favorecen la separación de las figuras de “rechazado y/o victimizado”.
- **Tercera operación:** Mediación evanescente entre estudiantes y docentes situada en la figura del ayudante de clase, cuya función favorece el levantamiento de la censura de la voz de los estudiantes y la declinación de posiciones defensivas por parte de los docentes.

ANEXO III

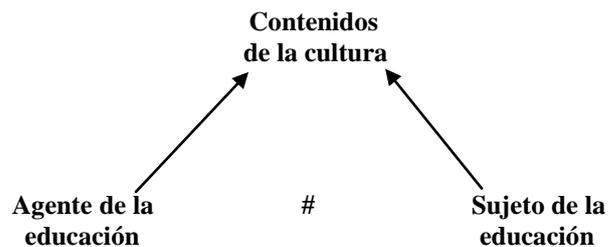
Formalizaciones

Este anexo contiene tres series de formalizaciones que son el resultado del ejercicio transdisciplinario realizado. Las formalizaciones se organizan en las siguientes series:

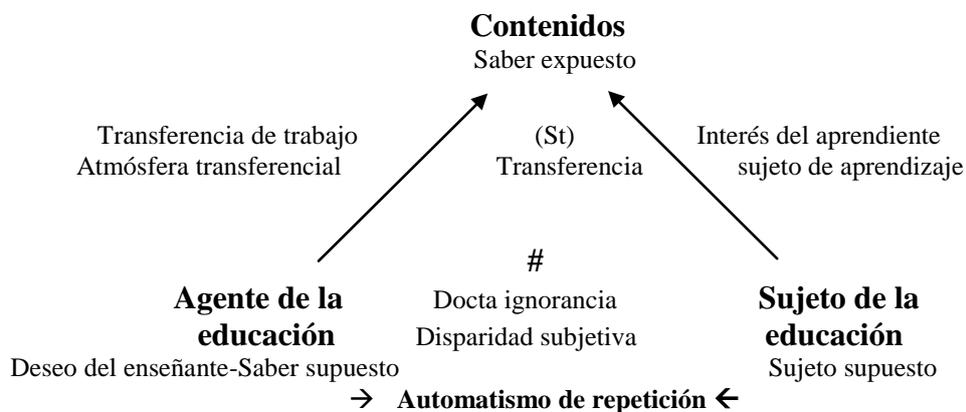
- Serie A- Dinámica del vínculo educativo
- Serie B- Transferencias
- Serie C- Dinámica de los discursos

▪ Serie A- Dinámica del vínculos educativo

A1- Vínculo educativo y triángulo herbartiano (Núñez, 2003:28) (Formalización N° 1, Cap.3, p.87)

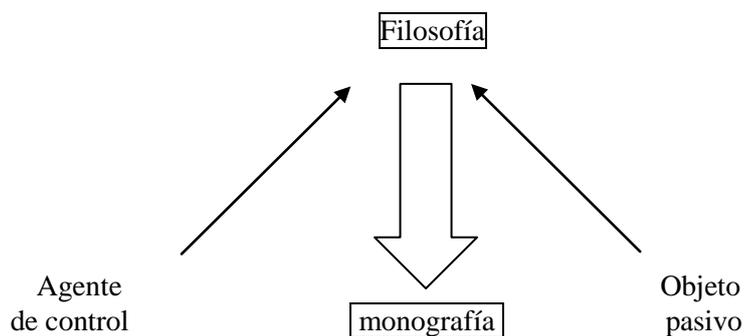


A2- Apertura del triángulo herbartiano como efecto de transferencia (Formalización N° 12, Cap.6, p.187)



A3- Cierre del triángulo herbartiano y saber burocratizado

(Formalización N° 16, Cap.6, p.199)

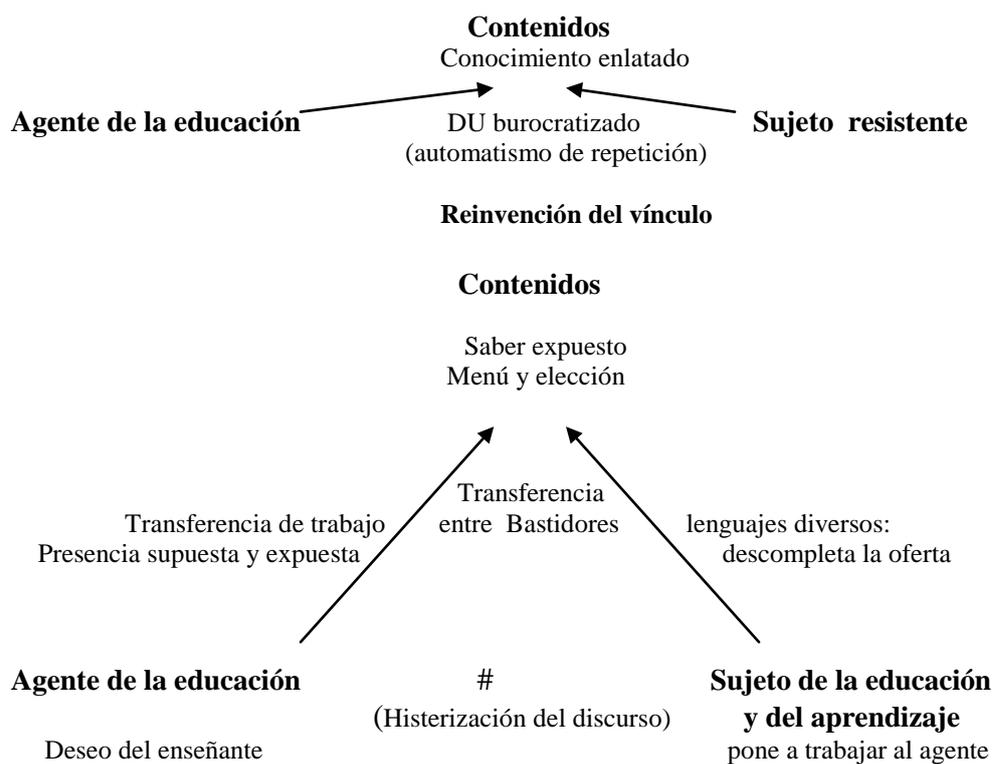


operaciones de lo cerrado:

saber cerrado - producción de estigmas → resistencias

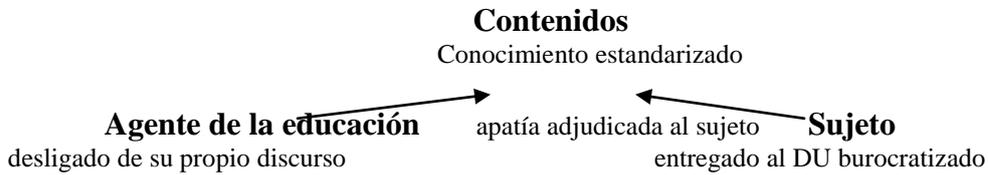
A4- Dinámica del vínculo educativo y transferencia entre bastidores

(Formalización N° 21, Cap.7, p. 217)

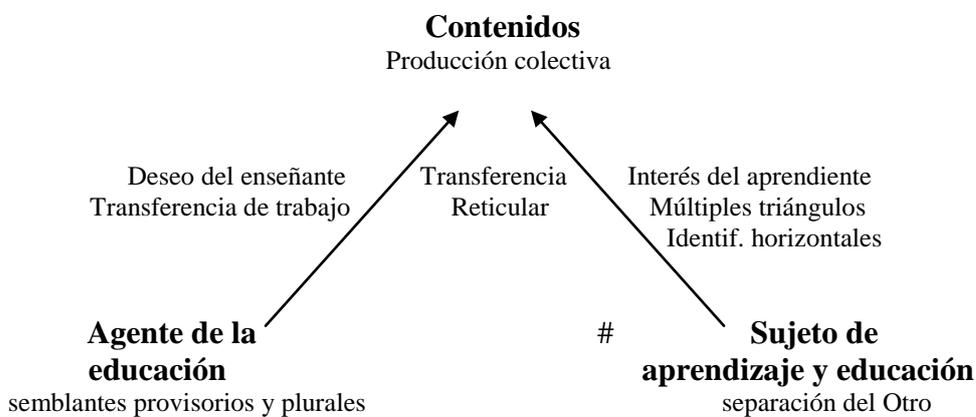


A5- Dinámica del vínculo educativo y transferencia reticular

(Formalización N° 22, Cap.8, p. 250)

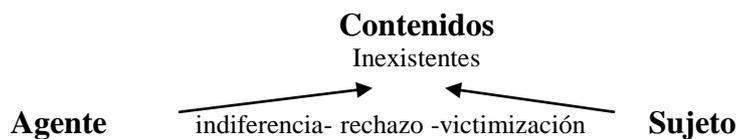


Reinvención del vínculo

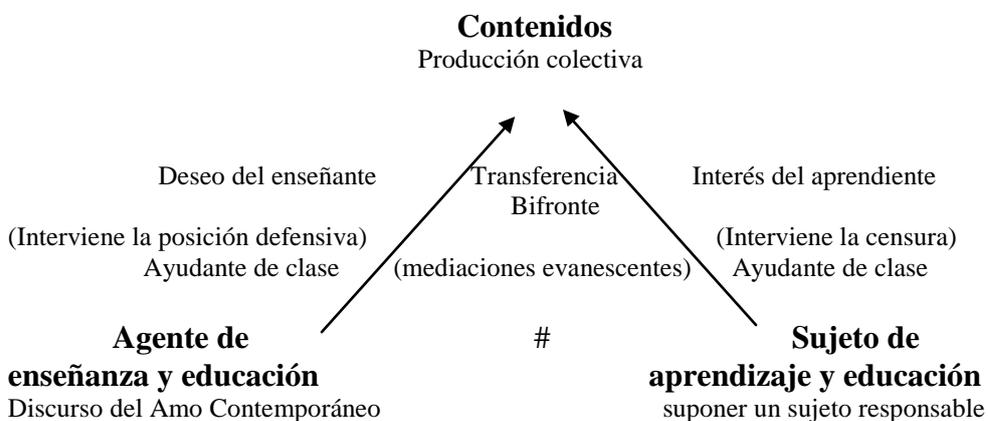


A6- Dinámica del vínculo educativo y transferencia bifronte

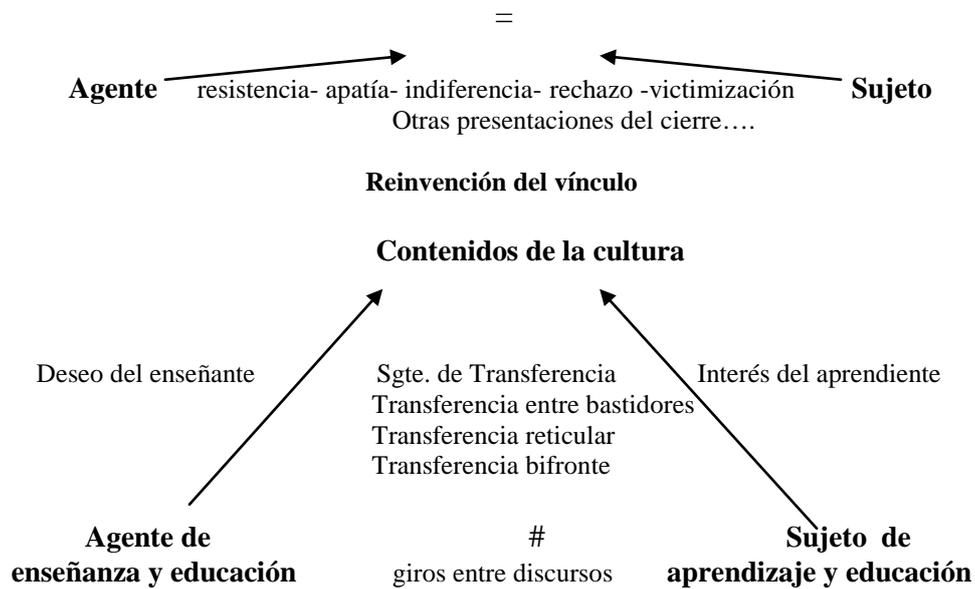
(Formalización N° 23, Cap.9, p. 285)



Reinvención del vínculo



**A7- Dinámica de cierre y apertura del vínculo educativo:
entre giros de discursos y modos de transferencia**
(Formalización N° 24, Cap.10, p. 299)



▪ Serie B- Transferencias

B1- Algoritmo de la transferencia

(Formalización N° 9, Cap.3, p.150)

St ----- Sq

s (S1, S2,...Sn)

Referencias

St: Significante de la transferencia

Sq: Significante cualquiera

s (S1, S2,...Sn): Sujeto supuesto (sub-puesto)

B2- Algoritmo de la transferencia educativa

(Formalización N° 10, Cap.3, p.164)

←

(Reconocimiento - identificación – deseo)

(Madonna en las corrientes estéticas) St -----→ At (respeto, confianza, etc.)

(Madonna) -----
s (S1, S2,...Sn)

Referencias

St: significante de la transferencia

At: Atmósfera transferencial

s (S1, S2,...Sn): Sujeto supuesto (sub-puesto)

B3-Doble implicación del sujeto del aprendizaje y de la educación

(Formalización N° 11, Cap.3, p.176)

Sujeto de la aprendizaje <> Sujeto de la educación

Transferencia de Trabajo <> Transferencia del Sujeto supuesto al Saber

B4- Transferencia bifronte

(Formalización N° 13, Cap.3, p.196)

(T-T) saber expuesto <> saber supuesto (T- SsS)

Referencias

T-T: Transferencia de Trabajo

T-SsS : Transferencia del Sujeto supuesto al Saber

Serie C- Dinámica de los discursos

C1- Los cuatro algoritmos que escriben cuatro discursos (a partir de un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj) (Formalización N° 4, Cap.4, p.119)

| DM (Amo) | DU (Universitario) | DH (Analista) | DA (Histórico) |
|---|---|---|---|
| $\boxed{S1} \rightarrow S2$ ----- $\$ \# a$ | $\boxed{S2} \rightarrow a$ ----- $S1 \# \$$ | $\boxed{a} \rightarrow \$$ ----- $S2 \# S1$ | $\boxed{\$} \rightarrow S1$ ----- $a \# S2$ |

C2-DU (*burocratizado*) (Formalización N° 14, Cap.7, p.197)

(saber muerto) $S2 \rightarrow a$ (fijado)

 $S1 \# \$$

C3- De un DU (*necesario*) a un DU (*burocratizado*) (Formalización N° 15, Cap.7, p.199)

| DU (<i>necesario</i>) | DU (<i>burocratizado</i>) |
|--|--|
| (filosofía) $\boxed{S2} \rightarrow a$ (objeto de sublimación) ----- (deseo de inspirar) $S1 \# \$$ (sujeto aprendiente) | (monografía) $\boxed{S2} \rightarrow a$ (alumno-objeto) ----- (control) $S1 \# \$$ (resistencia) |

C4- El lugar del sujeto (\$) en el giro (del DU al DA) (un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj) (Formalización N° 17, Cap.7, p.201)

| DU (<i>burocrático</i>) | DA (<i>provisorio</i>) |
|---|--|
| $S2 \rightarrow a$ (estudiante pasivo) ----- $S1 \# \boxed{\$}$ (sujeto resistente) | (inspirador) $a \rightarrow \boxed{\$}$ (sujeto inspirable-confiable) ----- $S2 \# S1$ |

C5- Los significantes amo (S1) en el giro (del DU al DA) (un cuarto de giro en dirección contraria a las agujas del reloj) (Formalización N° 18, Cap.7, p.202)

| DU (<i>burocrático</i>) | DA (<i>provisorio</i>) |
|---|---|
| $S2 \rightarrow a$ ----- (monografía- control) $\boxed{S1} \# \$$ | $a \rightarrow \$$ ----- $S2 \# \boxed{S1}$ (obra- alternativa) |

C-6 Relocalización del saber (S2) en el giro (del DU al DA)

(un cuarto de vuelta en dirección contraria a las agujas del reloj)

(Formalización N° 19, Cap.7, p.203)



C7- Pasaje fugaz por el DA → hacia la producción de saber en el DH

(un cuarto de vuelta en dirección contraria a las agujas del reloj)

(Formalización N° 20, Cap.7, p.212)

