

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

## **Vínculo educativo en contextos de encierro. Efectos del no-saber en la integración.**

Molina, Yesica.

Cita:

Molina, Yesica (2010). *Vínculo educativo en contextos de encierro. Efectos del no-saber en la integración. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/454>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# VÍNCULO EDUCATIVO EN CONTEXTOS DE ENCIERRO. EFECTOS DEL NO-SABER EN LA INTEGRACIÓN

Molina, Yesica  
UBACyT, Universidad de Buenos Aires

## RESUMEN

Este trabajo parte de la preocupación por la integración, inscribiéndose en la línea de pensamiento que pone en cuestión el binomio conceptual exclusión/inclusión (Karsz; 2000), entendiéndolo como una solución fallida del problema estructural de la alteridad. Propone la articulación de la alteridad con un no-saber (Bataille; 1951/53) a fin de entender la integración del Otro a partir de jugar con la diferencia. Pretende dar cuenta de una de las formas en que se manifiesta la exclusión en una institución educativa que trabaja con jóvenes que viven en una institución de encierro. Mostrará cómo la rotulación del sujeto bajo un nombre, aparece como una figura de la segregación socializada, que cuando sube a la escena educativa promueve la segregación, cubriendo el lugar vacío de un no-saber esencial para la producción del vínculo educativo. El sostenimiento del no-saber como espacio a ser transitado, será clave en el abordaje de la alteridad y en el tratamiento de la integración de los sujetos en la cultura, un no-saber que abre el juego del (des)encuentro con los Otros en la experiencia.

## Palabras clave

No-saber Alteridad Integración Educación

## ABSTRACT

THE EDUCATIONAL BOND IN CONFINEMENT CONTEXTS. THE EFFECTS OF THE NON-KNOWLEDGE IN THE INTEGRATION.

This paper is the concern about the integration, as part of the line of thought that calls into question the conceptual pairing exclusion/inclusion (Karsz; 2000), which is seen as a failed solution of the structural problem of otherness. It proposes otherness joint with a non-knowledge (Bataille; 1951/53) to understand the integration of the Other one from playing with the difference. The work seeks to explain one of the ways in which social exclusion is manifested in an educational institution which works with young people living in an institution of confinement. The paper will show how the labeling of the subject under one name, appears as a socialized form of segregation which rises to the educational scene promoting segregation, covering the empty spot on a non-essential-knowledge for the production of the educational bond. The support of non-knowledge it will be key in addressing otherness and in the treatment of the integration of individuals within the culture; a not-knowledge that opens the game of meeting Others in the experience.

## Key words

Non-knowledge Otherness Integration Education

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad el fenómeno de la exclusión se presenta como un problema en crecimiento, y con éste, la preocupación por su tratamiento. La integración de los sujetos a la cultura emerge como una deuda social que cargan los profesionales, en especial aquellos que tratan con poblaciones "vulnerables". Exclusión/inclusión son conceptos que han dado lugar a una heterogeneidad de empleos, siendo el "nombre de una multitud de situaciones completamente dispares donde la especificidad de cada una queda diluida"[i]. Este binomio se ha convertido en un modo de nombrar diversas situaciones bajo una misma categoría que se pretende

neutra y homogénea, delimitando modos de tratar al otro que se presenta como alteridad, en tanto contiene un rasgo -que se convierte en estigma- que lo hace diferente. Este tratamiento de englobar a sujetos diferentes bajo un mismo significante, ha dado lugar a la proliferación de instituciones que fundadas para tratar al Otro, generan prácticas que reproducen la segregación. Así, instituciones que deben socializar, educar, contener, reencauzar, cuidar, terminan trabajando a contraluz de lo que ellas mismas se proponen.

## DESARROLLO

Desde sus inicios, el psicoanálisis se ha encontrado con la alteridad debido a que la experiencia misma del inconsciente se revela como lo Otro en el sí mismo. Cada ser que nace al mundo es alojado por un Otro que lo introduce en la cultura, alienándolo a un lenguaje que se revela en principio como alteridad. El Ser originario se transforma en ser hablante al entrar en el Otro (la lengua materna) a costa de perderse como tal, siendo desde ese entonces habitado por (y en) un saber desconocido. La alteridad arroja al ser hablante a un *no-saber* en su relación con el(los) Otro(s). La angustia que implica este *no-saber* -qué me quiere el Otro, qué deseo habita en mí y en el Otro- conduce a la búsqueda de artificios para acallar estos enigmas. Las instituciones montan estos artificios -modos estandarizados de tratar al Otro como otro semejante-, que obstruye y velan el *no-saber*. El alumno, el delincuente, el niño, el loco, el discapacitado, el marginal son nombres que sustancializan *eso radicalmente Otro* que habita en el sujeto y en el vínculo. Cada nombre conlleva un *saber hacer* específico: del estigma del significante -del modo en que nombramos un conjunto que segrega la diferencia- surgen prácticas estandarizadas que en pos de incluir a todos, enmudece lo singular, vedando una integración posible.

En "*La época de la imagen del mundo*"[ii] Heidegger destaca que la ciencia, uno de los fenómenos esenciales de la Edad Moderna, funda la representación del hombre ubicando como eje al sujeto del conocimiento, que cree saber lo que conoce. Le debemos a Descartes la concepción del sujeto de la razón que la ciencia luego unificó; su filosofía origina la teoría del conocimiento en donde es el sujeto quien conoce: la ciencia transforma al sujeto en un subjectum -un objeto de conocimiento-, una representación más. El hombre como subjectum se toma como ente y medida de todas las cosas. La Edad Moderna, a partir del "*Yo pienso, luego soy*", funda el ser en el pensar, indiferente a toda divinidad, toda sacralidad. La "*moderna imagen del mundo*" se funda excluyendo toda pregunta del ser que insiste en permanecer abierta.

Según el filósofo no hay verdades intrínsecas en los hombres, sino que cada edad construye las propias concepciones del mundo. Si primero existimos y luego inventamos sentidos, la metafísica deviene inútil ya que no hay un único fundamento más que el inventado por cada Edad. Heidegger vislumbra al Ser sin fundamentos, sin esencia pre-existente, dándole a éste el carácter de un acontecer. Si el ser del sujeto -lo propio de cada ser hablante- se pierde al entrar en las coordenadas del mundo moderno, esto propio se presentará como una alteridad que descansa en un *no-saber*. Dicha alteridad, en la Edad Moderna, hace obstáculo al modo de lazo que sus instituciones producen y demandan. Las instituciones, en su esfuerzo por incluir a "todos" a costa de segregar lo diferente, se asignan la tarea de nombrar la alteridad sin soportar lo innombrable, la cuna del no-saber.

El Ser es abierto, imposible de ser objetivado, de ser un subjectum. El ser, que se da en la experiencia, nos recuerda al sujeto del inconsciente que el psicoanálisis recoge como el resto segregado de la ciencia. Ésta, en su pretensión de buscar el ser de las cosas o del mundo, las reduce como su objeto de estudio perdiendo su esencia, quedando sólo representaciones de dicha reducción que quedan fijadas como la verdad de lo ente, al igual que la pretensión de que el sujeto es racional. Existen otras "pretensiones" del sujeto: "trabajador", "educado", "sano", "socializado"; todas estas se suponen que están "incluidas" en un "nosotros", pero "*reducir al otro a nosotros supone, por ende, comprenderlo, apresararlo, sujetarlo, detenerlo, estacionarlo, asimilarlo.*"[iii]

*Una institución de encierro, una escuela dentro de ella. Un candado, una llave, un aula pequeña, gris, con barrotes. Dos maestros,*

tres guardia, seis alumnos. Un alumno que no quiere copiar porque ha escuchado a su maestra decir que él era "el peor de la clase": "no, no voy a copiar. Yo la escuché, dijo que yo era el peor". Una maestra que desestima el no motivado: con voz amenazante dice: "copiá". Un alumno que se sostiene en su posición, espera una palabra, una explicación, una disculpa.//La maestra sale del aula, el silencio lo inunda todo... Inmediatamente vuelve, acompañada del guardia. El guardia mira al alumno, le dice "vamos" y retira al alumno tomándolo del hombro, aún cuando el joven dice: "quiero quedarme." La maestra dice: "Si él no quiere estudiar, que se vaya. Busqué al guardia para que se lo lleve porque él no está preparado para estar ahí. Si no quiere estudiar que deje estudiar a los demás." "No, no te puedes encariñar. Uno genera sus defensas para trabajar. Son chicos difíciles, muchos robaron... Algunos mataron. Este trabajo es así, no te puedes encariñar."

La institución educativa ha tomado para sí la tarea de domesticar, socializar, encauzar a los sujetos circulando por dos lógicas. Por un lado, en tanto dispositivo de poder, "normaliza" a los sujetos, pero por otro lado posee la potencia de incluir a los sujetos en la cultura, recibir a los "recién llegados", darles un lugar, encender en ellos el deseo de conocer, de ser con los otros, alentarlos a transitar un camino a partir de la apropiación de los elementos de la cultura. Ahora bien, cuando el que debe ser educado se rebela a ser nombrado, cuando se vuelve "difícil" o cuando muestra una imagen que no concuerda con la "pretendida", surgen dispositivos institucionales que lo nombran a partir de la contraposición de esta imagen pretendidamente normal: se habla entonces de ineducable, apático, extranjero, ADD, violento, etc. Éste es un ejemplo de lo que entendemos como segregación al interior de las instituciones, en donde la alteridad que nos remite al *no-saber* no sólo es velada sino expulsada.

Una institución de encierro, una escuela dentro de ella. Un canda-do, una llave, un aula pequeña, gris, con barrotes. Dos maestros, tres guardia-cárceles, seis alumnos. Un alumno que no quiere copiar, dice enojado: "¡no me sale. Esto es una mierda!". Tira los útiles, insulta, amenaza. El maestro lo mira, hace un gesto cómplice, pequeño, casi imperceptible y suelta un chiste al aula que termina con un "¿no te vas a ahogar en un vaso de agua, no?". El alumno se ríe, espontáneamente, sorpresivamente. La clase continúa...

Si bien para Heidegger el pensar un sujeto racional (en este caso pensaremos un sujeto "educado/educable") hace que la esencia del hombre se olvide, señala que quizás se la reencuentre en lo que hace obstáculo a la supuesta esencia pretendida. Así, la alteridad (el obstáculo, la diferencia) en tanto conforma un *no-saber* se vuelve clave para acercarnos al otro en la diferencia.

¿Por qué encontrar nombres a lo diferente?, ¿por qué intentar conocerlo a través de la voluntad de saber si "cada vez que se abandona la voluntad de saber, se tiene una posibilidad de contacto con el mundo con una intensidad mucho más grande"[iv]? En una época en donde resulta mutilada la capacidad de sentir la alteridad, donde la posibilidad de vivenciar los efectos del *no-saber* se encuentra segregada del propio acontecer, los fenómenos de exclusión nos acercan a la experiencia de vivir la alteridad y confrontarnos con ese *no-saber*.

Para Bataille, el conocimiento (y lo conocido) exige una cierta fijez-a de las cosas conocidas. Lo conocido es un terreno estable, donde uno se reconoce, se ubica, se orienta, mientras que en lo desconocido no hay forzosamente movimiento, no hay garantía de estabilidad. Lo desconocido es siempre lo imprevisible. Esto imprevisible es lo que la institución educativa intenta segregar, olvidando la belleza que el azar y la sorpresa contienen. La invasión de lo desconocido, según Bataille, puede tener como efecto a la risa o las lágrimas, la poesía, el sentimiento de lo sagrado, la angustia, el erotismo, el éxtasis o el terror. Estas experiencias o efectos del *no-saber* tienen en común el hecho de que en ellas "hay una invasión de lo desconocido, con la supresión de una parte del mundo que consideramos como mundo conocido." [v] El *no-saber* que irrumpe en estas experiencias da cuenta del fracaso del Concepto.

Si la alteridad es propia del ser hablante, si ésta no puede anularse, entonces lo importante no es la alteridad sino lo que puede hacerse con ella. En esto puede consistir una integración, integrar

-acercarse- al otro sabiendo que es diferente, huyendo y desconfiando de conceptos que intentan comprenderlo y cercenarlo. La integración de lo diferente no se da en las palabras vacías surgidas de la ciencia, ya que el *no-saber* no se puede conocer, sólo aproximarnos por instantes en actos, gestos poéticos que Bataille denomina *el juego*. Para esto hay que estar dispuesto a soportar el encuentro con la sorpresa, con los efectos del *no-saber*. Una integración posible recordará que siempre queda un resto, una posibilidad de desencuentro que por suerte permitirá retomar el juego, para que irrumpa nuevamente lo inesperado.

## CONCLUSIÓN

Este trabajo cuestionó las lógicas inclusivas que nombran al otro desde lo que se supone una norma común: tratar a los sujetos como apáticos, violentos o ineducables en dispositivos que pretenden incluir a partir de re-encausar en una supuesta normalidad y termina produciendo efectos de segregación en el interior de las instituciones. La Filosofía y el Psicoanálisis revelan que el ser del sujeto se presenta como Alteridad, como un *no-saber* que la Edad Moderna y sus dispositivos intentan acallar. Es a través de darle lugar a los efectos del *no-saber* que se puede integrar respetando las diferencias: intentando *acercarse* al otro sabiendo que entre uno y otro hay un abismo, un *no-saber* que sin embargo permite compartir una experiencia. Sí, es posible la integración del Otro, pero reconociendo que existe algo en nosotros mismos y en el vínculo que no puede ser integrado; respetando al otro en su alteridad, aceptando que hay un *no-saber* sobre uno mismo primero, y luego un *no-saber* sobre el otro. No todo del otro puede entrar en mi mundo. Eso es lo valioso de habitar con otros, el descubrimiento de eso Otro que nos habita.

---

## NOTAS

[i] Karsz, S.: "La exclusión: concepto falso, problema verdadero." En S. Karsz (comp.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Ed. Gedisa 2004.

[ii] Heidegger, M. *La época de la imagen del mundo*. En *Caminos de bosque*, Madrid, Alianza, 1996. [Versión electrónica: [http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca\\_de\\_la\\_imagen.htm](http://www.heideggeriana.com.ar/textos/epoca_de_la_imagen.htm)]

[iii] Skliar, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens. 2009, pág. 158

[iv] Bataille, G. *La oscuridad no miente*. México, Ed. Taurus. 2001, pág. 92

[v] Ídem, pág. 127

## BIBLIOGRAFÍA

BATAILLE, G. *La oscuridad no miente*. México, Ed. Taurus. 2001

HEIDEGGER, M. *Caminos de bosque*, Madrid, Ed. Alianza, (1938) 1996.

KARSZ, S. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, Ed. Gedisa 2004

SKLIAR, C. *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario:Homo Sapiens.2009