

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre “lo común” desde la intersección entre psicoanálisis y política.

Sánchez, Ángela, Torrealba, María Teresa y
Arrue, Carola.

Cita:

Sánchez, Ángela, Torrealba, María Teresa y Arrue, Carola (2016).
*Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre “lo
común” desde la intersección entre psicoanálisis y política. VIII
Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en
Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/459>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/1pd>

*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>.*

CONSTITUCIÓN SUBJETIVA EN LA SITUACIÓN ESCOLAR. UNA MIRADA SOBRE “LO COMÚN” DESDE LA INTERSECCIÓN ENTRE PSICOANÁLISIS Y POLÍTICA

Sánchez, Ángela; Torrealba, María Teresa; Arrue, Carola
UBACyT, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. Nos proponemos ampliar el marco teórico inicial -centrado en el aprendizaje situado- y complejizar la mirada a partir de aportes provenientes del campo del psicoanálisis y la política. Sostenemos que la escuela moderna ha naturalizado la idea de lo común como aquello que supone una experiencia igual “para todos”. Nos interesa, nos provoca interrogar - tomando los aportes de Jorge Alemán y Silvia Bleichmar - la experiencia de lo común desde otro lugar: aquello que permite que acontezca la singularidad del sujeto. En este sentido, creemos necesario analizar y cuestionar cómo algunas tradiciones de las teorías pedagógicas y la psicología educacional – que recobran fuerza en el marco de modelos neoliberales - han facilitando y promueven la idea de lo común como este “para todos” que al mismo tiempo excluye. Proponemos pensar otras articulaciones posibles entre lo común y las diferencias como condiciones de posibilidad de los aprendizajes. Si la diferencia es originariamente más importante que la equivalencia, ¿cómo podemos inventar lazos con nuestras diferencias?

Palabras clave

Aprendizaje situado, Subjetividad, Fracaso Escolar, Inclusión educativa

ABSTRACT

SUBJECTIVE CONSTITUTION IN THE SCHOOL SITUATION. A GLANCE OVER THE ‘COMMON’ FROM THE INTERSECTION BETWEEN PSYCHOANALYSIS AND POLITICS

This paper is framed in the UBACyT project “School learning support systems: a study from the situational psychology perspective”. We aim to widen our initial theoretical frame – centered on situated learning – introducing the contributions of psychoanalysis and politics, in order to make a more complex approach to the subject. We assume that Modern School has naturalized the idea of what is common as that which warrants one and the same experience “for all”. We are interested and compelled to question this “common” experience from a different perspective – introducing Jorge Alemán’s and Silvia Bleichmar’s contributions –: that which allows the subject’s singularity to emerge. We believe it’s a necessary task to analyze and argue the way in which some traditions linked to Pedagogy and to Educational Psychology – as they regain forces within neoliberal models – promote the idea of “common” at the same time than they engender educational exclusion. We suggest the reflection on different intersections between the common and the differences, as a condition that makes learning possible. If difference is originally more important than equivalence, how can we create links with our differences?

Key words

Situated Learning, Subjectivity, School Failure, School inclusion

Introducción

“Lo ‘político’ debe hacer un esfuerzo de poesía.”
(Alemán, 2010: 78)

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional” [1].

Nos proponemos aquí ampliar el marco teórico inicial y complejizar la mirada a partir de aportes provenientes del campo del psicoanálisis y la política. La pregunta que guía esta presentación es acerca de si es posible que los procesos de escolarización den oportunidad al acontecimiento de la singularidad del sujeto.

Para ello, en primer lugar, resulta necesario situar aquellas características de la escuela moderna y del aprendizaje escolar que tensionan la idea de *lo común*, de *la igualdad de oportunidades* y del *para todos*, características que han expulsado -bajo las categorías de problemas de aprendizaje y/o problemas de conducta- a aquellos niños que más necesitan de la escuela.

En segundo lugar, retomaremos por un lado la cuestión del malestar como constitutivo de la subjetividad y por otro, el tratamiento que de este malestar hacen los modelos neoliberales instalando la escisión subjetiva como *trauma* [1].

Finalmente, nos preguntamos *¿Qué significa educar? Si bien desde el psicoanálisis se afirma que educar es un imposible, partimos de que este imposible supone* aceptar que no todo se puede enseñar, que no todo se puede transmitir, que los resultados no son siempre los que se esperan. Aún así, ¿Es posible una experiencia educativa que habilite pensar otra manera *de ser con los otros*?

Se trata de un trabajo de re-visión teórica -en este primer momento- que nos permita una comprensión de los acontecimientos estableciendo *puentes de sentido* (Elichiry, 2009a; 2009b; 2010) entre distintas miradas sobre el tema.

La homogenización y sus efectos

La escuela moderna ha naturalizado la idea de *lo común* como aquello que supone una experiencia igual *para todos*. En este sentido, creemos necesario analizar y cuestionar cómo algunas tradiciones de las teorías pedagógicas y la psicología educacional -que recobran fuerza en el marco de modelos neoliberales- han facilitando y promueven la idea de lo común como este *para todos* que al mismo tiempo excluye.

Se trata de “(...) *desnaturalizar nuestra mirada sobre el dispositivo escolar y sobre la infancia misma, reinstalando el carácter histórico y culturalmente determinado del proyecto político y social sobre la*

infancia que supone su escolarización obligatoria y por tanto masiva.” (Baquero y Terigi, 1996: 1).

La escuela obligatoria y masiva surge a fines del siglo XIX, en el contexto del surgimiento de los estados nacionales y las revoluciones industriales que inauguran como modo de intercambio socioeconómico el capitalismo. Así, la unidad nacional, la formación de ciudadanos y la preparación para el mundo del trabajo serán sus principios rectores (Guillain, 1990). Y la operación privilegiada para su logro es la homogeneización de poblaciones heterogéneas.

Este mandato fuertemente homogeneizador ha contribuido, por un lado, a la formación del sentido común. “*La escuela (...) desempeña un papel fundamental (...) en la formación de las rutinas intelectuales, gracias a las cuales, damos por sentadas, evidentes, indiscutibles múltiples facetas de la realidad, así como las formas de describirlas, organizarlas desde el punto de vista lógico, transformarlas. De hecho, lo que consideramos evidente es el resultado de una construcción (...) arbitraria (...).*” (Perrenoud, 1993: 217). Por otro lado, la homogeneidad del formato escolar, la homogeneidad de contenidos, la homogeneidad de modos de aprender y resolver problemas, la homogeneidad de tiempos, la homogeneización de normas y valores al identificar lo común con lo homogéneo tiene como efecto la clasificación de los estudiantes en clases dicotómicas normal/anormal, rápido/lento, atento/desatento. “*Esta estrategia de escolarización materializa el argumento liberal por excelencia en torno de la igualdad educativa: asegurar iguales oportunidades para todos a través de un modelo escolar único que permita calificar y clasificar a los alumnos exclusivamente a través del mérito individual. (...) lo común (traducido como homogéneo) opera como condición para el funcionamiento meritocrático de la escuela*” (Diker, 2008: 150).

La mayoría de los especialistas coinciden en que es el mismo proceso de escolarización el generador del fracaso escolar masivo. Sin embargo, advierten que esta problemática ha sido concebida tradicionalmente como un problema de aprendizaje y no de enseñanza. Las tradiciones pedagógicas y psicológicas han explicado el fracaso escolar como un problema que portarían los alumnos, en términos de déficit individual. En la década de los 70 lo ampliaron al contexto familiar, en términos de “déficit cultural”.

Las investigaciones desde perspectivas genéticas del desarrollo acuerdan en que el fracaso escolar en Latinoamérica es el fracaso de la escuela en la alfabetización inicial. Si bien no es intención de este artículo desarrollar esta problemática, resulta interesante retomar la crítica que Ferreiro (2012) hace respecto a la aún sostenida discusión sobre los métodos ya que, en esta discusión, se desconoce al sujeto del aprendizaje y su actividad constructora de conocimientos. Esta temática se emparenta con la homologación entre aprendizaje y rendimiento escolar que solemos encontrar en las escuelas. (Elichiry 2009^a /2005/2004/2000/1991).

La mirada situacional

Desde la perspectiva *psicológica situacional*, cuando hablamos de sujeto, decimos que las prácticas de estos sujetos, mediadas por instrumentos culturales -especialmente el lenguaje- es situacional. Es por ello que la atención a las situaciones, a las actividades que involucran a los sujetos, cobra particular relevancia.

Este abordaje no supone un borramiento de la mirada sobre las singularidades, sino una atención especial a cómo, cuando se considera el efecto patologizador que opera la lógica de *lo común*, se hace visible la importancia de atender a la situación educativa y a

sus condiciones de educabilidad (Baquero 2007, Bendersky e Aizencang, 2011) para comprender el aprendizaje que allí acontece (o no). Así, la singularidad del sujeto que en términos escolares “no aprende” ya no puede categorizarse desde una mirada de déficit. En este sentido, cuestionamos la lamentablemente generalizada transformación de problemas socioeducativos en psicopedagógicos (Elichiry, 2004) que operan las intervenciones psicoeducativas cuando la mirada se centra en el sujeto individual designado como *anormal* en la misma operación en que se lo escinde de la situación educativa. Situación en que su supuesta anomalía se construye. Las categorías de “niño con problemas de aprendizaje”, “niño con problemas de conducta”, “repetidor”, etc. son construcciones específicamente escolares; que se construyen en el contexto de la escuela y que por fuera de ella no tienen sentido.

Este marco nos compele a considerar que la subjetividad se construye siempre en forma situada, en tanto no existe subjetividad que se constituya sin otros, sin lenguaje, sin cultura... sin intersubjetividad (Vigotsky, 1988). La escuela constituye un sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001) particular cuyas reglas, formas de división del trabajo, utilización del lenguaje y de otros instrumentos, lógicas y sentidos no son naturales ni comunes a la cultura de todos los estudiantes. Allí, situada en las prácticas y en función del tipo de participación que ellas le proponen, se construye la subjetividad del alumno en tanto tal. ¿Por qué entonces suponer que la subjetividad de los alumnos se constituiría por fuera de la escuela y así, desde afuera, llegaría a las aulas? ¿Por qué suponer, por ejemplo, que *sólo* los factores socio-familiares determinan las posibilidades de aprendizaje escolar; desatendiendo a la situación áulica donde dichas posibilidades son o no habilitadas, promovidas, generadas?

Repensar lo común

En este apartado, nos proponemos pensar si es posible establecer nuevas articulaciones entre *lo común* y *las diferencias* que den lugar a la emergencia del sujeto en el aprendizaje escolar. Para ello, nos resultan valiosos los aportes que han surgido en el cruce entre el psicoanálisis y la política.

Una mirada psicoanalítica nos muestra que hay un imposible en la ilusión de la homogeneidad de la sociedad. No es posible una sociedad donde el “*para todos*” nos incluya realmente a todos. Hay una diferencia que es previa y es irreductible. Entonces, “*si la diferencia es originariamente más importante que la equivalencia ¿cómo podemos inventar lazos con nuestras diferencias?*” (Alemán, 2010: 88). La pregunta en sí surge como una provocación: como una pregunta que reconstruye una experiencia que resulta irritante a la vez que tentadora.

Bleichmar (2005) sostiene que el malestar provoca pensamiento. Y esto, “*que parece una perturbación, es en realidad el origen de la vida simbólica.*” [iii]. Detengámonos un momento aquí. El concepto de subjetividad supone el atravesamiento “*por los modos históricos de representación*” de cada sociedad (Bleichmar, 2004). Es producida históricamente y es resultado de un proceso. En este proceso de constitución subjetiva, el funcionamiento psíquico supone un inconsciente, el atravesamiento por la represión y la escisión fundante del psiquismo. Aquí lo *Común* no es el “para todos” sin fracturas ni antagonismos, sino que, por el contrario, surge en relación al inconsciente. ¿Podemos pensar que *lo Común* es ese malestar que nos humaniza?

Alemán (2010) cuestiona la equivalencia naturalizada entre *lo Común* y el *para todos*. Afirma que *lo Común* es previo a toda diferencia “*previo a la diferencia entre los que enseñan y aprenden*”. Por esto mismo, lo Común es lo contrario a lo homogéneo y es distinto a

la lógica que diferencia entre lo universal y sus excepciones. “*Es lo común porque no puede ser particularizado en nadie; para cada ser mortal, parlante y sexuado, hay un encuentro con la lengua que, sin embargo, se resiste a la lógica del para todos.*” (Alemán, 2010: 89). Esto que resiste permanece como un resto -como aquello que no puede ser absorbido por el proceso educativo- que muchas veces vuelve como fracaso. Desde esta perspectiva, lo homogéneo es lo que se construye en la lógica del *para todos* borrando diferencias, mientras que *lo Común* pertenece a la lógica contingente del “no todo”. Esta idea de *lo Común* sugiere que una sociedad no se sostiene *sólo* por la opresión violenta exterior sino fundamentalmente por la “*complicidad constitutiva*” del sujeto.

Este mismo autor, en su crítica al neoliberalismo, sostiene que éste produce una subjetividad basada en el rendimiento meritocrático por el que el sujeto se esfuerza -al límite- en un intento siempre fallido de completud. Desde este modelo, el sujeto pasa a ser el responsable único de sus logros y fracasos y el efecto es la des-subjetivación. La eficacia de la dominación es mayor en la medida en la que delega a cada uno la vigilancia de su éxito. Sometido a la “jerarquía del mundo de las inteligencias” y a la creencia de que necesita ser “explicado” y comprendido por los que saben (maestros, psicólogos), el sujeto pierde confianza en su capacidad de aprender (Rancière, 1987). Esta operación es la misma que, en la escuela, culpabiliza al niño por el fracaso escolar. Las “fallas” y “desigualdades” del sistema se transforman así en problemas individuales y la escisión subjetiva pasa, en lugar de ser fundante a ser vista como *trauma*. Entonces, ¿es posible hacer algo con esta falla? En este sentido, aceptar que es imposible una educación sin malestar es también hacer lugar a que ocurra algo diferente.

A modo de NO-cierre

“Hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia”

(Rancière, 1987:28)

A esta altura del trabajo resulta imprescindible preguntarnos desde el psicoanálisis ¿qué significa educar?

Como señalamos al comienzo, partimos de la idea de aceptar la imposibilidad de la educación para el psicoanálisis. Sin embargo, para Freud lo imposible es un motor. Cuando algo se declara como imposible es la verdadera razón para intentar hacerlo, reconociendo a la vez la imposibilidad como tal. Es necesario sostener la imposibilidad como fundante, sostener la inadecuación para que se ponga en movimiento el deseo. Y en esta operatoria, la introducción de la lógica del “no todo” es la que permite hacer lugar al sujeto.

Desde una mirada psicoeducativa, interpelamos aquellos conceptos y prácticas utilizadas en las escuelas que impactan en forma negativa en la subjetividad de los niños y constituyen una identidad signada por el “fracaso”, delineando o conformando destinos que aparecen como inexorables (Frigerio, 2004; Bleichmar, 2008). [iv] El discurso pedagógico, cuando explica, obtura el saber de los alumnos. El discurso científico, cuando explica, obtura el saber de alumnos y también de los docentes. Desde nuestra perspectiva pensamos, en cambio, que es necesario detenerse y prestar atención a aquellas experiencias que pueden ser atravesadas por una *invención política*, aunque esa invención se presente todavía como inconsistente o atravesada por el no saber. Se trata de experiencias que, a modo de *acontecimiento* ponen “*en juego un afuera que hace surgir al sujeto y lo arranca de su sometimiento. Los acontecimientos representan rupturas y discontinuidades que abren nuevos*

espacios” (Byung-Chul Han.2014:115) y permiten la construcción de un *nosotros* político con capacidad para una acción colectiva. Finalmente, es necesario aclarar que no proponemos hacer una lectura psicoanalítica de los procesos de aprendizaje escolar o de la perspectiva psicológica situacional, sino de generar una *conversación* estableciendo puentes y habilitando relaciones posibles. El diálogo entre campos disciplinares se nos presenta precisamente como un modo de tratar lo imposible desde la recuperación de la *intertextualidad* (Elichiry, 2009 b).

NOTAS

- [i] UBACyT 2014-2017, dirigido por Nora Elichiry,
- [ii] En este recorrido seguiremos los aportes de Silvia Bleichmar y Jorge Alemán, entre otros
- [iii] Bleichmar, Silvia: “Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate” Conferencia. En Gobierno de la Ciudad de Bs. As., Secretaría de Educación. Subsecretaría de educación. 6 de julio de 2005. Pág 3
- [iv] En Torrealba y López (2013) Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Alemán, J. (2010): Lacán, la política en cuestión... Conversaciones, notas y textos. Grama Ediciones. Bs. As.
- Baquero, R. y TERIGI, F. (1996): En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2. Bs. As.
- Baquero, R. (2007): “Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad” En: Aisenson, Diana; Castorina, José A.; Elichiry, Nora; Lenzi, Alicia y Shlemenson, Silvia (comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios, investigaciones y prácticas en Psicología Educativa. Buenos Aires. Noveduc.
- Bendersky, B. y Aizencang, N. (2011): “De formas y formatos... ¿Escuela para todos?” En: Elichiry, Nora (comp.) La Psicología Educativa como instrumento de análisis y de intervención. Buenos Aires. Noveduc.
- Bleichmar, S.: “Subjetividad en riesgo, herramientas para el rescate” Conferencia. En Gobierno de la Ciudad de Bs. As., Secretaría de Educación. Subsecretaría de educación. 6 de julio de 2005
- Byung-Chul, H. (2014): Psicopolítica. Edit. Herder. Bs. As.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001): “Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida” En: Salomon, Gavriel (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Buenos Aires. Amorrortu.
- Diker, G. (2008): “¿Cómo se establece qué es lo común?” En Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Elichiry, N. (2010): “El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa” en: Elichiry, Nora (Comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (2009a): Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa. JVE. Ediciones, Bs. As.
- Elichiry, N. (2009 b): Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa. Buenos Aires: Manantial
- Elichiry, N. (2005): “Procesos psicológicos: diferencias e inferencias” en: Llomovatte, Silvia y Kaplan, Carina (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Ediciones Novedades Educativas. Octubre
- Elichiry, N. (2004): “Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos” en: Elichiry, Nora comp. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa. Bs. As. Manantial
- Elichiry, N. (2000): Fracaso escolar ¿Fracaso de quién? en: Actualidad Psicológica. Bs. As Diciembre.
- Elichiry, N. (1991): “El sujeto educativo y sus conceptualizaciones” en: Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas. Santiago de Chile UNESCO/ OREALC. unesdoc.unesco.org/images/0009/000901/090162so.pdf

- Ferreiro, E. (2012): "Leer y escribir en un mundo cambiante" en Ferreiro, E. (2012): Pasado y presente de los verbos leer y escribir, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- Guillain, A. (1990): "La Psicología de la Educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención" En: European Journal of Psychology of Education. Vol. V N°1 ,69-79. (Trad: Flavia Terigi).
- Perrenoud, P. (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata. Cáp. 7 y 8.
- Rancière, J. (1987). El maestro ignorante. Edic. del Zorzal, Bs. As., 2007
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2013): Hacia la inclusión educativa: formatos de actividad que promueven la participación en el aprendizaje. En Memoria del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.
- Vigotsky, L. (1988): El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Mexico. Grijalbo.