

Intersección entre salud mental y educación: efectos sobre la subjetividad.

Franze, Sebastián.

Cita:

Franze, Sebastián (2020). *Intersección entre salud mental y educación: efectos sobre la subjetividad*. *Revista Argentina de Psicología (APBA)*, (55), 18-37.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.franze/4>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/paSd/4Xw>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

Intersección entre salud mental y educación: efectos sobre la subjetividad.

Prof. Lic. Sebastián Franze

Fecha de recepción: 28 de abril de 2018

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2018

Resumen

Desde una perspectiva que tiene en cuenta la intersección que se produce entre salud mental y educación, se aborda el estudio de la constitución subjetiva en la época actual a partir de los aportes que realiza la teoría psicoanalítica a ambos campos de intervención. Es así como se analizan las visiones que imperan en estas áreas del saber, desde un posicionamiento crítico sobre lo construido por las mismas. De esta manera, es posible revisar el modo de funcionamiento de estos sectores, los debates en los que se encuentran implicados y los efectos que tienen sobre la producción de las subjetividades contemporáneas.

Palabras clave: salud mental, educación, subjetividad, psicoanálisis, intersectorialidad.

Title: Intersection between mental health and education: effects on subjectivity.

Summary

From a perspective that considers the intersection that occurs between mental health and education, the study of subjective constitution in the current era is approached from the contributions made by psychoanalytic theory to both fields of intervention. This is how the visions that prevail in these areas of knowledge are analyzed, from a critical positioning on what is constructed by them. In this way, it is possible to review the mode of operation of these sectors, the debates in which they are involved and the effects they have on the production of contemporary subjectivities.

Key words: mental health, education, subjectivity, psychoanalysis, intersectoriality.

Resumo

De uma perspectiva que leva em conta a intersecção que ocorre entre a saúde mental e a educação, o estudo da constituição subjetivana era atual é abordado a partir das contribuições feitas pela teoria psicanalítica aos dois campos de intervenção. É assim que as visões que prevalecem nessas áreas do conhecimento são analisadas, a partir de um posicionamento crítico sobre o que é construído por elas. Desta forma, é possível rever o modo de funcionamento desses setores, os debates em que estão envolvidos e os efeitos que eles têm na produção de subjetividades contemporâneas.

Palavras chaves: saúde mental, educação, subjetividade, psicanálise, intersectorialidade.

Autor: Prof. Lic. Sebastián Franze.

Dirección de correo electrónico: sebastianfranze@psi.uba.ar

Títulos académicos: Licenciado en Psicología y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones Educativas por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

País: Argentina.

“La imposibilidad de penetrar el esquema divino del universo no puede, sin embargo, disuadirnos de planear esquemas humanos, aunque nos conste que estos son provisorios”.

Jorge Luis Borges (*El idioma analítico de John Wilkins*).

Introducción

El presente artículo trata acerca de las complejas interacciones que se producen entre distintos discursos, provenientes de ámbitos que tienden a sostener y reproducir un modelo de funcionamiento que obstaculiza la construcción de un trabajo articulado. Si bien esta problemática atañe también a otros sectores, en este trabajo se abordan específicamente los intercambios que se producen entre el espacio clínico/ terapéutico y el educativo en el abordaje de sujetos escolarizados. Es por esto por lo que se utilizan recortes de situaciones - empleando nombres propios ficticios a los fines de resguardar la confidencialidad - para pensar sobre los efectos que tiene la intersección entre salud mental y educación sobre la constitución de la subjetividad, sin pretender abarcar la gran amplitud de posibilidades que podrían desplegarse en torno a los mismos, ni la multiplicidad de teorías desde las que sería posible abordarlos.

En función de esto, se hace foco en los inconvenientes que suelen aparecer cuando se interviene sobre momentos constitutivos del psiquismo a partir de miradas que presentan serias dificultades para integrarse, tendiendo a imponerse una sobre otra y a fragmentar la experiencia de los sujetos. De esta forma, se hace uso de la teoría psicoanalítica para elucidar estas encrucijadas desde una perspectiva que hace eje en la construcción de la subjetividad y tiene en cuenta su utilización en diversos campos de estudio.

Al centrarse en estas cuestiones se deben tener presentes las similitudes y las diferencias significativas que existen entre los dispositivos que trabajan con dicho sujeto en

desarrollo, las cuales se relacionan con la construcción histórica de cada ámbito y las vicisitudes que han ido atravesando, especialmente durante las últimas décadas.

En cuanto al ámbito educativo, se trata de un espacio que se encuentra actualmente en crisis, colmado de demandas sociales y, al mismo tiempo, con un sentimiento cada vez más marcado de desvalorización e impotencia por una parte importante de los profesionales que lo integran. Esto se complejiza aún más si se consideran las problemáticas que debe afrontar, en contextos que expresan la anomia social y la desarticulación que la posmodernidad produce.

La escuela ha perdido los nombres dados y las certidumbres que la constituían en tanto institución que componía el aparato disciplinario del Estado-nación (Lewkowicz, 2004). En la actualidad, busca nuevos espacios de definición, utilizando viejos paradigmas y creyendo en la idea de innovación permanente como motor de la evolución, la cual termina operando como una ilusión que no logra sacarla del malestar en el que se encuentra.

Por otra parte, se halla el espacio clínico y/o terapéutico, atravesado por sus propios problemas y encrucijadas. En relación con este y al considerar las particularidades de las prácticas englobadas dentro del denominado campo de la salud mental, se vuelve necesario comprender que “En el mismo co-existen y antagonizan cuerpos conceptuales diversos, entran en contradicción formas hegemónicas y alternativas, se imbrican ideologías y teorías. Es en este espacio donde se devela el carácter indefectiblemente político de toda práctica en Salud” (Stolkiner, 1988, p. 32).

Al abordar estos conflictos, es posible utilizar al psicoanálisis como herramienta de pensamiento y reflexión en torno a estas situaciones, sin por ello desestimar otros posicionamientos teóricos ni la diversidad de estrategias de abordaje e intervención que

conforman estas prácticas, incluyendo también la perspectiva inherente a la salud mental comunitaria.

Al hacer foco sobre el espacio ya especificado, una de las principales dificultades es el aislamiento que se tiende a sostener entre los distintos profesionales y la posición de relevancia que buscan tener ciertas disciplinas sobre otras, en un intento de imposición de miradas que enfatice determinado abordaje. Es debido a esto que la falta de intercambios suele dar lugar a intervenciones fallidas e incoherentes, las cuales pueden terminar contraponiéndose.

En reiteradas ocasiones, es posible observar el accionar de profesionales que efectúan intervenciones sin construir espacios de saber con agentes de otras disciplinas o representantes de otros marcos teóricos. De la misma forma, surgen posiciones defensivas, intentando sostener el lugar de verdad de determinadas visiones.

En relación con esto, se torna posible revisar los aportes que el marco teórico psicoanalítico puede realizar a ambos espacios y a la articulación entre los mismos, con el fin de repensar lo realizado.

Acerca de las intersecciones

En principio, resulta necesario considerar que la teoría psicoanalítica se vuelve particularmente provechosa para revisar las situaciones, permitiendo analizar la posición de cada actor ante los conflictos y pensar en aquello singular que se suscita en los mismos. De hecho, tiende a alejarse de los modelos pre-armados, utilizables por parte de quienes ofician de aplicadores entrenados de una técnica, con el fin de generar conocimientos a partir de reconocer en primer lugar y como condición estructural del sujeto y, por lo tanto, de la misma teoría, la falta en sus diversas modalidades.

La perspectiva sobre el sujeto encuentra en el psicoanálisis un aporte original que no se reemplaza con ningún otro: en su crítica a la noción moderna de sujeto, converge con otras perspectivas (como las socioculturales y contextualistas), pero al hacer ingresar el inconsciente en la comprensión de la constitución subjetiva introduce una novedad: no todo puede ser controlado, asunto de difícil incorporación en un dispositivo que, como el escolar, ha hecho de la homogeneización su estrategia y su producto. No se trata solo de que el sujeto no es transparente, ni es controlable por completo por el otro, ni por sí mismo, sino de que su constitución psíquica conlleva la paradoja de que puede ir contra sí, hallazgo frente al cual el psicoanálisis introduce la noción de pulsión de muerte. (Terigi, 2010, p. 33)

Considerar la intervención del docente y del dispositivo escolar como parte fundamental de la constitución subjetiva se vuelve primordial si se pretende asumir una posición ética con relación al acto de educar. De esta forma, es posible hacer lugar a la complejidad que acarrea esta tarea central para la vida en la sociedad actual y que ha sufrido reiterados intentos de simplificación por parte de aquellos que no la comprenden, ni se encuentran comprometidos con su realidad.

Por esto, pensar el ámbito educativo desde un posicionamiento centrado únicamente en su función promotora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, no hace más que desconocer la incidencia fundamental de las instituciones educativas - cualquiera sea su formato - en la estructuración subjetiva, al actuar como uno de los primeros espacios de socialización extrafamiliar.

Para comprender las nuevas subjetividades debemos considerar a la escuela como un lugar de producción de subjetividades en donde no sólo se transmiten conocimientos sino en el cual también se debe generar el espacio para la construcción del sentido. Este sentido se vincula

al deseo que sostiene un proceso que se proyecta al futuro, sobre la imaginación de un horizonte posible. (Gómez, 2010, p. 54)

Si se considera que la subjetividad se construye a partir del encuentro con el Otro, el cual se produce aún antes del nacimiento, es posible advertir que en los intercambios con los distintos otros se irán armando la riqueza y complejidad que hace a la existencia psíquica. Por esto:

...el primer gran trabajo del ser humano al nacer será encontrar significantes para encaramarse al orden simbólico de la intersubjetividad, proceso que caracterizamos como de extraer y dejar marcas, valiéndose de los materiales del mito familiar... la variancia y abundancia de materiales que se adelantan a un chico desde antes de su nacimiento están sin duda en relación con su posición predominante en la familia, ya sea como falo, como síntoma o como fantasma. (Rodolfo, 2008, p. 99)

En relación con esto y en cuanto a las vivencias primarias de un recién nacido:

Frente al grito del niño, ante la emergencia de la necesidad, se presenta la madre como el Otro primordial que tiene el poder discrecional de responder o no. La necesidad del niño queda confrontada a la discontinuidad significativa de la respuesta de la madre: es la estructura del mensaje invertido - el mensaje del Otro se le dirige como tú, pero el niño lo recibe en forma invertida, en tanto yo -. Cuando la necesidad atraviesa el código a través del sentido otorgado por la madre, se transforma en demanda. (Tendlarz, 2007, p. 36)

Se vuelve necesario aclarar que se hace referencia a la madre en tanto función y no como individuo, teniendo presente la vital importancia que adquieren los otros para la subsistencia y la vida psíquica.

Si bien estas primeras experiencias se dan generalmente en ámbitos de salud o familiares, lo que hace al resto del desarrollo resulta esperable que esté atravesado por diversas instituciones relacionadas con lo educativo. Sin embargo, en reiteradas oportunidades es posible encontrar sujetos que no se han visto tocados por lo escolar, en tanto sus grupos familiares no lo han permitido o no lo han considerado como posibilidad.

En dichos casos, los efectos sobre la subjetividad suelen ser significativos, en función de la inclinación de dichas familias a operar de manera endogámica, con un marcado cierre ante las influencias del entorno y, de esta forma, a la introducción de una legalidad simbólica que regule los vínculos.

Así es que se tiende a dificultar el proceso de constitución, en tanto:

La separación como intersección surge de la superposición de dos faltas. La primera, lógicamente hablando, es la de la alienación, operatoria del intervalo. En ese mismo intervalo se manifiesta ahora, para el sujeto, además de su afánisis, el más allá de lo que el Otro dice, el más allá de la demanda del Otro, Otro encarnado que recién aparece en la separación. Allí se esboza, para él, el deseo del Otro. El sujeto, contando con su propia falta, la pone a operar para responder a la falta en el Otro, proponiéndose como objeto para esa falta, pero él como objeto en tanto que falta en sí mismo. Así, una falta se articula con otra falta, y la pregunta que representa esta intersección es “¿Puedes perderme?”, en lugar de “¿Puedes o quieres tenerme?”. La separación consiste en operar con la propia desaparición en relación a la falta en el Otro. (Eidetztein, 2009, p. 84)

En relación con esto, Juan es un niño de 9 años que ingresa por primera vez a una escuela, se le dificulta notablemente respetar el espacio de evaluación e intenta escaparse del mismo de manera constante. De hecho, no acepta estar distanciado espacialmente de sus

progenitores, aferrándose a los mismos. En un segundo encuentro, puede permanecer en el lugar, presentando un comportamiento sumamente desorganizado y serias dificultades para conectarse con los evaluadores, tendiendo a realizar juegos solitarios y estereotipados. Al entrevistar a los padres, los mismos comentan que no comienzan la escolaridad de Juan hasta que la médica pediatra se los indica, dado que, como tiene una discapacidad intelectual, no la consideran necesaria. A su vez, dada la “debilidad” de su cuerpo y su preocupación constante porque “le pase algo” prefieren que permanezca en el hogar.

En entrevistas subsiguientes se continúan trabajando estas cuestiones debido a la tendencia del alumno a presentar serios inconvenientes para diferenciar lo privado de lo público, al igual que para incorporar pautas de trabajo o aceptar los límites marcados por sus docentes. De la misma forma, se le dificulta sostener el lazo al otro, tendiendo a desconectarse de manera frecuente del entorno. En función de esto, finalmente se acuerda con la familia solicitar la intervención de un equipo del área de la salud mental para realizar el abordaje articulado que se requiere.

Este tipo de funcionamiento caracteriza a determinados grupos que suelen dar lugar a la alienación - primera operación que realiza todo sujeto y a través de la cual se puede ubicar como objeto ante el deseo del Otro -, pero en los que se problematiza la operación de la metáfora paterna. Es así como dichos sujetos quedan en relación con un Otro sin barrar, que no se ve afectado por los atravesamientos institucionales, ni por las exigencias que la vida en sociedad impone.

Sin embargo, usualmente este niño llega a consulta con un profesional de la salud, pudiendo contar con un seguimiento constante en función de las patologías que presente. Este es un punto fundamental para tener presente, dado que la posición asumida por ciertos

profesionales, al no considerar la constitución psíquica y la importancia que adquiere la institucionalización de los sujetos para su desarrollo integral, termina incidiendo sobre la salud de estos.

Al hacer foco en estas cuestiones, se termina realizando un abordaje alejado de toda función subjetivante y se desmiente la importancia de la introducción a la cultura por medio del Otro (Rosbaco, 2007).

En el contexto escolar, este Otro se presenta a través de los docentes. Los intercambios que se producen en la escena de enseñanza encuentran su potencialidad en la ligazón del sujeto alumno/a con ese otro ocasional; en la función docente, el amparo está sostenido por el cuidado, y también por la transmisión de los recursos simbólicos, por el ofrecimiento de satisfacciones sustitutivas que permitan a los niños, niñas y adolescentes encauzar sus pulsiones en dirección a la cultura. En este sentido, se trata del cuidado de un vínculo, el educativo, que tiene la particularidad de facilitar un vínculo con la cultura. No hay sujeto sin vínculo y no hay vínculo educativo sino con las mediaciones de la cultura. (Terigi, 2010, p. 32 y 33)

Otro tipo de intervenciones que hacen al ámbito de la salud y terminan incidiendo sobre las prácticas educativas actuales se refieren a la tendencia hacia la medicalización de la vida y la patologización de la infancia (Untoiglich, 2014; Dueñas, 2012). De esta manera se colocan etiquetas que se corresponden con clasificaciones homogeneizantes, por medio de las cuales se impone generalmente la utilización de la medicación como pretendida opción superadora ante otros tratamientos, en un intento de negar el abordaje interdisciplinario requerido en el campo de la salud mental.

Esta respuesta se basa en una visión que sostiene premisas propias de la lógica del mercado, en tanto forma de colmar las demandas de los consumidores, brindando respuestas rápidas a problemáticas que conllevan un mayor nivel de complejidad para ser tratadas. De esta forma, se obtura la pregunta por el sujeto, introduciendo nuevos significantes que lo anulan en su singularidad y brindando el objeto necesario para impedir cualquier movimiento que pudiese resquebrajar la imagen de completud creada por esta visión reduccionista.

Estas respuestas suelen tener efectos directos sobre el lugar que ocupa el alumno en el espacio escolar, al ponerse en juego distintas representaciones sociales acerca de lo que implica un diagnóstico para la vida de una persona. Esto incide sobre la mirada de muchos educadores, rigidizando la posición de estos a partir de una pretendida verdad que tiende a adjudicar toda problemática a supuestos orígenes biológicos y reducir su abordaje a la prescripción de psicofármacos.

En el caso de Esteban - púber que carga con el diagnóstico de TDAH -, la directora de la escuela a la que concurre, frente a una serie de conflictos psíquicos que atraviesa y que lo llevan a realizar un acting out que ocurre dentro del ámbito escolar, lo cita junto a sus padres para manifestarles su pesar frente a lo sucedido y ante el futuro del adolescente, diciéndole: “vas a terminar robando y haciendo algo raro”.

De esta manera, introduce sus propios prejuicios en un estudiante, sin acercarse a una comprensión profesional de lo que acontece, ni establecer diálogo alguno con los profesionales que llevan adelante su tratamiento o con los docentes que lo acompañan, para poder así apropiarse de nuevos saberes que la enriquezcan y le permitan concebir el desarrollo adolescente de otra forma.

Este accionar resulta tanto irresponsable como riesgoso, en tanto desconoce los efectos que puede tener sobre la subjetividad, dado que estos significantes pueden operar en el mismo sentido que ya tiene el eclipse generado por el diagnóstico, obturando toda posibilidad de movimiento que le permita reposicionarse ante el Otro.

De acuerdo con los aportes del psicoanálisis, hablar de niños/as y adolescentes significa hablar de subjetividades en procesos de constitución, lo que nos lleva a poner por delante la vulnerabilidad de los niños, niñas y adolescentes, que no es equiparable a la vulnerabilidad experimentada por los adultos, y a poner especial cuidado de no atar a los niños/as y jóvenes a una identidad definitiva que les impida seguir ensayando, en lo que esta teoría conceptualiza como procesos de identificación. (Terigi, 2010, p. 34 y 35)

En relación con lo expuesto anteriormente, Estefanía es una adolescente que presenta conductas disruptivas, al igual que serias dificultades para registrar y apropiarse psíquicamente de su cuerpo, llegando a la autoagresión y, en ocasiones, a la heteroagresión. Estos hechos se ven agravados cuando se encuentra en su hogar y principalmente, al interactuar con determinados familiares.

Sin embargo, en el ámbito escolar este comportamiento no se manifiesta de la misma forma, suele permanecer organizada y participar de las distintas propuestas, pudiendo acercarse a sus referentes adultos cuando requiere una figura de sostén que la organice imaginariamente.

Estas diferencias entre ambos espacios son conversadas en reiteradas oportunidades con los profesionales que la atienden, con el fin de aunar criterios de abordaje desde los distintos ámbitos y acordar las intervenciones a realizar. No obstante, los mismos tienen una visión diferente de lo que acontece a lo planteado por el equipo escolar, manifestando que aquello demostrado en el hogar adquiere mayor relevancia y que las posibilidades de cambio son

sumamente reducidas. Es así como se terminan desestimando los recursos subjetivos con los que cuenta la adolescente, intentando invisibilizar aquello logrado en el entorno educativo.

Al transmitir al grupo familiar esta visión, el equipo de salud termina incidiendo sobre la forma como dichos integrantes establecen sus relaciones con la adolescente, a la espera de una serie de estudios genéticos que, en realidad, nunca terminan confirmando lo que se busca y con las expectativas puestas en que la medicación y la internación se conviertan en las salidas posibles.

En este caso, la palabra de los profesionales de la salud, al ser tomada como una verdad que determina la existencia, no permite considerar la posibilidad de despliegue de otras herramientas en función de las características que adquiera la escolarización y su inserción en un dispositivo terapéutico que pueda concebirla desde una mirada distinta.

De esta manera, se incide negativamente en relación con la modalidad vincular que se tiende a entablar dentro de la familia y al lugar simbólico en el que ubican a dicho integrante del grupo. Es así como se termina decretando el devenir de ese sujeto en función de una anhelada verdad genética a revelarse en algún futuro, sin aceptar que la experiencia humana trasciende ampliamente la fe puesta en las ciencias que el modelo epistemológico positivista tanto pregonó hace más de un siglo.

Al centrarse en dichos aspectos, se rechaza la concepción de que: "...lo humano definido como estructuración subjetiva corresponde al *azar* y no al *cálculo*" (Zerba, 2005, p. 32). Esto implica considerar otra forma de pensar a las ciencias y de concebir aquello que el ser humano es capaz de abarcar a partir de las mismas, al intentar comprender las distintas variables y aspectos que las conforman.

Estos posicionamientos profesionales son los que construyen la concepción de sujeto/ alumno que se sostiene, al naturalizar lo que, en realidad, no es otra cosa que una construcción no exenta de disputas, propia de cada época.

El humanismo moderno se equivoca, pues, estableciendo esta división entre saber y poder. Están integrados, y no se trata de soñar un momento en el que el saber no dependería más del poder, lo que es una forma de reconducir bajo forma utópica el mismo humanismo. No es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder.

(Foucault, 1979, p. 100)

En este caso, al distanciarse de la mirada reduccionista que se intenta imponer, los integrantes del equipo escolar consiguen efectos impensados en dicha estudiante.

El lazo pedagógico enlaza en la medida en que un proceso de transmisión se activa, es decir, cuando se produce un traspaso, cuando se ofrece un lugar de filiación, se pone en acto una apuesta que anticipa lo que creemos lo mejor, se produce subjetividad. Es un proceso de subjetivación, de transmisión en el que ambos cuentan, posibilitan e interfieren esa función, que se despliega de modo incalculable, equívoco y sumamente frágil. Un proceso sin reciprocidad, multilateral, no necesariamente vertical, ni consciente, ni necesariamente voluntario que se sostiene en una tensión entre lo consciente-inconsciente. (Korinfeld, 2014, p. 11)

Por otra parte, se produce un claro desencuentro entre estos sectores cuando se intenta imponer una visión sobre otra, tal como sucede al brindar indicaciones terapéuticas a cumplir en lo escolar sin un intercambio profesional que las construya.

De esta forma, se traslada lo propio de un espacio a un ámbito con características sumamente disímiles, en el que puede no ser viable y hasta volverse contraproducente. Esto se

basa en el desconocimiento de la realidad que configura cada espacio y en la suposición de un funcionamiento grupal e institucional sobre el que se busca decidir sin comprenderlo.

De la misma forma, en reiteradas ocasiones y frente a la falta de avances observados en un estudiante, el equipo educativo adjudica los mismos a tratamientos inadecuados, sin siquiera reflexionar sobre su propio accionar y las posibilidades de modificar la metodología utilizada en el espacio escolar.

A su vez, quedan muchas veces a la espera de una evolución favorable, a ocurrir en función de un abordaje clínico/ terapéutico, sin conocer en realidad los alcances y límites que el mismo también tiene en base a las características que hacen único a cada sujeto y se relacionan con su situación existencial.

Estos desencuentros suelen generar conflictos profesionales que dificultan aún más la construcción de un trabajo articulado que se refleje en un verdadero compromiso con cada sujeto y su contexto, los cuales pueden llegar a quedar subsumidos y paradójicamente negados por las disciplinas o marcos teóricos que interaccionan en cada ámbito.

De hecho, habitualmente se rigidizan los lugares ocupados por los actores, quedando entrampados en una lógica clínica o educativa que no permite intercambios reales y significativos al interior de cada espacio y entre los mismos.

Hay modos de hablar y modos de escribir que poco dicen de las afecciones. Palabras inertes que, sin embargo, tienen efectos: efectos de obturar mutaciones de la presencia. El rol, por ejemplo, como nombre propio que preexiste a la experiencia de los cuerpos que efectivamente hacen algo, es una profilaxis para la presencia sensible. (Duschatzky, 2017, p.

110)

Es debido a esto que al hacer foco sobre las funciones e incumbencias - las cuales hacen a los aspectos prescriptivos y normativos de cada rol profesional - para pensar el trabajo que se efectúa, se corre el riesgo de quedar alejados de aquello que se pretende realizar, entorpeciendo la labor conjunta y repercutiendo sobre el proceso de subjetivación de formas que no siempre es posible prever. En este sentido:

...hablar de interdisciplina significa situarse necesariamente en un paradigma pos positivista. Reconocer una contraseña que agrupa a quienes adhieren, de diversas maneras, a una epistemología que no homologa el objeto del conocimiento al objeto real, que reconoce la historicidad y por lo tanto la relatividad de la construcción de los saberes disciplinarios, que no supone relaciones lineales de causalidad y que antepone la comprensión de la complejidad a la búsqueda de las partículas aisladas. (Stolkiner, 2005, p. 5)

Conclusiones

En función de lo expuesto, es posible comprender aquellos procesos que ambos ámbitos se encuentran atravesando si se tiene en cuenta las luchas que se dan al interior de estos y para con otros sectores.

Es así como actualmente se hallan en un momento de debates acerca de aquellos aspectos que los definen, recibiendo fuertes presiones para aplicar modelos basados en el biologismo que, al igual que sucede con cualquier otro tipo de reduccionismo, se utilizan para negar los componentes históricos, culturales, pedagógicos y económicos que constituyen las diversas situaciones, los cuales en su interacción con los aspectos sociales, biológicos y psicológicos terminan demostrando a nivel causal “la misma complejidad de la estructura, en la

cual hay además de diversos factores, un problema de medición de las relaciones y sobre todo una diversidad de niveles de análisis” (Vasco Uribe, 1987, p. 31).

Entonces, ¿qué queda por hacer?:

... ¿debemos cerrar la educación a la salud?, ¿rigidizar las fronteras entre un área de decisión estatal y otro?, ¿aislar unas políticas públicas de las otras?, ¿O será momento de conversar sobre lo que las intersecciones han producido hasta el momento? Quizás la visibilización promueva algún movimiento. Lejos de creer que ello podría operar mágicamente, pero confiando en que es un importante punto de partida. (Sánchez, 2016, p. 112)

Se vuelve necesario poder reconocer la importancia de una labor conjunta a nivel interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial, en un intento de integración de miradas. Para ello es imprescindible asumir la parcialidad del saber que cada profesional, equipo e institución porta y pensarse como un eslabón más, abogando porque se abandone la estrechez en el abordaje de cada situación.

Actuar con responsabilidad en la intersección entre salud mental y educación implica reconocer y valorar lo particular de cada ámbito, en un compromiso de trabajo que permita a los implicados estar abiertos a la reconstrucción necesaria de los saberes y las prácticas.

Referencias bibliográficas

- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dueñas, G. (2012). El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de las Infancias actuales. ¿Nuevos dispositivos de control de las conductas? En A. Taborda, G. Leoz, y G. Dueñas (comps.): *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 167 - 176). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Eideltztein, A. (2009). Los conceptos de alienación y separación de Jacques Lacan. *Desde el Jardín de Freud, número 9*, 73 - 86. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/jardin/article/view/12223/12854>
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.
- Gómez, S. M. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. *Diálogos Pedagógicos*, Año VIII (n° 16), 40 - 55.
- Korinfeld, D. (2014). Instituciones suficientemente subjetivizadas. *II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*. Recuperado de <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/SCSE/II-2014/paper/viewFile/1953/752>
- Lewkowicz, I. (2004). Cap. 1.: Escuela y ciudadanía. En I. Lewkowicz y C. Corea: *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodulfo, R. (2008). *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.

- Rosbaco, I. C. (2007): El docente como representante del Otro social: su función subjetivante. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 2, 161 - 177.
- Sánchez, M. B. (2016). *Educación y salud. Intersecciones en políticas públicas* (Tesis de Maestría en Políticas Públicas para la Educación). Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8080/tesis/bitstream/handle/11185/867/Tesis.pdf?sequence=1>
- Stolkiner, A. (2005). Interdisciplina y salud mental. *IX Jornadas Nacionales de Salud Mental*. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf
- Stolkiner, A. (1988). Prácticas en Salud Mental. *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, Vol. VI (n° 1), 31 - 61.
- Tendlarz, S. E. (2007). *¿De qué sufren los niños?: la psicosis en la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación (Aportes para el desarrollo curricular)*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación.
- Untoiglich, G. (2014). Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 25, 20 - 38. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2743/2515>
- Vasco Uribe, A. (1987). Estructura y proceso en la conceptualización de la enfermedad. En Asociación Latinoamericana de Medicina Social: *Taller Latinoamericano de Medicina Social*, 15 - 33.

Zerba, D. (2005). *La estructuración subjetiva. Pensar las psicosis infantiles*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
