



| UNR

# Facultad de Psicología

## Trabajo Integrador Final

El declive del mandato de homogenización: una reconfiguración escolar desde un espacio y tiempo de escucha.

Autora: Grosso, Francisca

Legajo: G-5231/1

Docente Responsable: Esp. Scrinzi, Mariana

Modalidad: Ensayo

-Año 2020-

Agradecimientos

A mi familia, en especial a mis padres, quienes me brindaron la posibilidad de estudiar y formarme profesionalmente. Junto a mis hermanos fueron pilares indispensables para mi crecimiento subjetivo y académico.

A todos mis amigos/as, quienes acompañaron y apoyaron de manera significativa mi pasaje por la facultad.

A Mariana, por su predisposición y contención afectiva para supervisar mi escritura a pesar del contexto social que atravesamos.

Y por último, a cada uno de mis compañeros con los cuales tuve la satisfacción de compartir horas de cursada, de estudio y rendido haciendo más que agradable mi recorrido por la Universidad Pública.

## Índice

Índice.....	2
I. Resumen .....	3
Palabras claves.....	3 II.
Introducción.....	4 III. El
declive del mandato de homogeneización .....	6 a. La
educación Argentina: breve recorrido histórico.....	6 b. La
escuela como productora de subjetividad.....	7 c.
Repensando el vínculo educativo.....	9 IV. La
psicología en el campo de la educación.....	12 a. Del
‘rol’ al ‘oficio’ .....	12 b. Tantas
intervenciones como niñas, niños y adolescentes-alumnos.....	13 V. Un espacio
y tiempo de escucha .....	15 a. ¿Oír o
escuchar? .....	15 b. El poder de
la palabra .....	16 VI. Reflexiones
finales.....	19 VII. Referencias
bibliográficas.....	21

## I. Resumen

En el presente escrito se cuestiona desde un abordaje psicoanalítico la importancia de la escucha dentro del ámbito educativo y la posibilidad de una reconfiguración escolar a partir de la misma. La temática lleva a cuestionar y establecer una relación entre el declive del mandato de homogeneización y un espacio y tiempo de escucha.

Inevitablemente se cuestionan a su vez los actores que atraviesan la institución escolar: directivos, docentes y alumnos, teniendo en cuenta la especificidad del psicólogo dentro de dicho ámbito.

En el ensayo se desarrolla sobre el antiguo régimen normalizador y el paradigma actual crítico y de derechos, y los cambios producidos tanto en el alumno como en el docente y psicólogo dentro de ámbito educativo. Cambios que llevan a abandonar la homogeneidad para entender la subjetividad de cada alumno como algo heterogéneo, singular y único. A su vez, admitir la heterogeneidad presente en el ámbito educativo permite visibilizar la demanda para intervenir de manera singular.

Y por último, se desarrolla esencialmente sobre la escucha, espacio y tiempo que está fundamentado por la CoNISMA (2014) y por el nuevo paradigma de derechos que hace hincapié no solo en el interés superior de niño en la Convención sobre los Derechos del Niño, sino también en la Ley 26.061 que describe como derecho que el niño *sea oído*. Marcando la diferencia entre oír y escuchar y como el escuchar favorece a su vez, la emergencia de la palabra propia.

## Palabras claves

## II. Introducción

El presente trabajo integrador final toma la modalidad de ensayo, en el mismo se cuestiona desde un abordaje psicoanalítico la importancia de un espacio y tiempo de escucha dentro del ámbito educativo y la posibilidad de una reconfiguración escolar a partir de la misma. Para realizar esto se argumenta el proceso educativo y los actores que están implicados teniendo en cuenta los distintos cambios de paradigmas y cómo estos indudablemente influyeron en dicho proceso. El pasaje de una concepción homogénea a una heterogénea de cada singularidad todavía presenta algunas dificultades, temática que me llevo a cuestionar y relacionar con el acto tan singular de la *escucha*.

La escucha podrá facilitarse con la especificidad de la intervención de un psicólogo dentro del ámbito educativo, que posibilitará un *espacio y tiempo* de escucha (al que haré mención) por medio del uso de la palabra.

Históricamente la institución escolar tuvo (y todavía tiene) como principal función socializar mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente (Cullen, 1997:45). La escuela en la Argentina fue modificándose a lo largo de la historia de acuerdo a los diferentes momentos políticos, económicos, sociales y culturales.

Dicha institución recrea y reproduce actores sociales, principios y bienes culturales, esto le da la escuela y, por lo tanto al estado, la función primordial de asegurar el acceso a todos a través de la trasmisión de conocimientos legitimados públicamente (Cullen, 1997).

La escuela y la familia, son las principales instituciones responsables de producir subjetividad y filiación. Por un lado la escolaridad se trata de un proceso en el que se inserta al sujeto en la cultura, desde la cultura escolar. Se espera que ese sujeto escolarizado se introduzca en senderos cada vez más complejos de cultura. Al distribuir a los sujetos por edades, agruparlos y promoverlos de año en año de manera establecida y estandarizada, inventa, produce infancia, adolescencia, y juventudes como categorías, que permiten pensar ciertas peculiaridades y características para una misma edad sostenidas por discursos científicos-pedagógicos (Rascovan, 2013). Por lo tanto, se puede pensar que el paso de la niña, niño o adolescente por la institución escolar, además de educarlo, influye en su constitución subjetiva.

El pasaje por el proceso educativo es un trayecto largo, enriquecedor para algunos; tedioso para otros. En dicho trayecto niñas, niños y adolescentes se encuentran con situaciones, escolares y extra escolares, en las que necesitan del apoyo de un otro, referente, que les brinde un *espacio donde se los escuche*. Dicho espacio lo instituye en año 2014 la Comisión Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (en adelante CoNISMA) y es importante que se brinde, ya que no solo posibilita la escucha sino también la apropiación de la palabra. Es decir, posibilitar la emergencia de la palabra propia, a partir de un espacio y tiempo de escucha. Aunque dicho espacio no está instituido en los ámbitos educativos, en este sentido, el objetivo primordial del escrito es ensayar argumentos sobre lo fructífero que resultaría la existencia del mismo además de estar acorde al nuevo paradigma de derechos. De hecho, el documento de la CoNISMA (2014) parte de tener en cuenta las siguientes 4 leyes: N° 26.529 de Derechos del Paciente, N° 26.061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, N° 26.206 de Educación Nacional y N° 26.657 de Salud Mental.

La posibilidad de que cada institución educativa pueda brindar un espacio y tiempo de escucha, independientemente de la existencia de un espacio físico, facilita no solo el acercamiento a niñas, niños y adolescentes, sino también un acompañamiento más próximo a su constitución psíquica y a su construcción subjetiva, ya que dicha institución cumple una función esencial en el desenvolvimiento de la misma. Por otro lado, en los vínculos de docentes, alumnos y contenidos culturales hay elementos del orden afectivo que pueden ser explicados desde la conceptualización

4

psicoanalítica de la transferencia. La transferencia toma un lugar clave tanto en el aula, entre alumnos y docentes, como en la organización de un *espacio de escucha* (CoNISMA, 2014) entre adultos y entre un adulto (educador) y un niño (alumno). La aparición de la misma es fundamental para que las niñas, niños y adolescentes puedan sentirse alojados, hospedados, comprendidos y depositar su confianza en quien les escuche sus inquietudes o cualquiera que sea la situación que estén atravesando, como también aprender a escucharse a sí mismos, poder comprenderse y facilitar la comprensión a los demás que posibilita la convivencia de las heterogeneidades. Una vez registrada demanda y dada la posibilidad de la apropiación de la palabra propia de la niña, niño o adolescente puede darle sentido aquello que dice (y que no dice), lo que permite que pueda pensarse, en el caso de ser necesario, una intervención que sea acorde a la singularidad de cada uno, ya que cada intervención es, al igual que cada subjetividad, única.

### **III. El declive del mandato de homogeneización**

#### **a. La educación Argentina: breve recorrido histórico**

La institución escolar sufrió una gran cantidad de cambios desde el siglo XIX hasta la actualidad aunque muchas características permanecen vigentes y hacen a la imagen que tenemos hoy de la escuela y de la docencia.

Hasta la llegada de la Edad Moderna la educación no se llevaba a cabo en las escuelas y no tenía niños como destinatarios. A partir de la extensión del *normalismo* que se produce entre los últimos años del siglo XIX y principios del XX, empieza a haber una fuerte regulación estatal que implica decidir qué se enseña, cómo se

enseña y a quién (Explora Pedagogía, 2008:2m45s).

El *normalismo* fue un modelo educativo impulsado por Sarmiento que definía como debían ser los alumnos a partir de un modelo de enseñanza. Era un modelo unificador que intentaba impartir los mismos valores a toda la población con el objetivo de convertir a los hijos de inmigrantes en ciudadanos argentinos (Explora Pedagogía, 2008:4m05s).

Las prácticas de este modelo se mostraban estructuradas, rigurosas, con un detallismo que llegó a opacar otras prácticas.

Esta enorme influencia del *normalismo* llegó a verse hasta en la arquitectura de las escuelas: las construidas hasta mediados del siglo XX, tenían las ventanas del aula siempre del lado izquierdo, de modo que los alumnos recibían luz desde la izquierda y no se hacían sombra al escribir, siempre y cuando sean diestros (Explora pedagogía, 2008:4m45s). Se trataba de homogeneizar a todos los niños para que haya un alumno modelo de lo normal.

Entre los años 1976 y 1983 la educación fue fuertemente controlada por la dictadura: los docentes solamente cumplían el rol de docentes y los alumnos, solamente el rol de alumnos. Dicha dictadura, cortó cualquier impulso modernizador en el campo docente. La educación del país se orientó hacia un pasado más conservador, el carácter autoritario encarnado por los directivos y docentes prevalecía; hasta era bien visto gritarles a los alumnos ya que esto daba cuenta de dicha autoridad. Se trataba de dejarlos en un lugar de pasividad con la intención de homogeneizarlos, hasta en los cortes de cabello.

Con la vuelta a la democracia 1983, dicho carácter autoritario de la educación se vio fuertemente cuestionado. Según el pensamiento de Meirieu (Explora Pedagogía, 2008:12m40s) la escuela tiene necesidad de autoridad, lo cuestionable es que la autoridad sea aceptada como legítima. En la escuela debe haber autoridad, si no es el dejar hacer. La autoridad no solo permite cierto orden y claridad de roles, sino también da lugar a ser referente para el niño. Esto provoca que se lo escuche, que interese lo que piense y lo que diga, hecho que antes no tenía lugar.

Por otro lado, durante la experiencia neoliberal menemista, la implementación de la Ley Federal de Educación en 1993 provocó que el sistema educativo nacional se fragmente: cada provincia debió hacerse cargo de su propio sistema educativo. Esto dio lugar a un debilitamiento del rol del Estado dejando al docente muchas veces librado a sus propios recursos (Explora Pedagogía, 2008:15m10s). Esta fragmentación facilitó que de alguna manera se potencie la heterogeneidad ya que dependiendo la escuela, la provincia o la clase social se obtenía un alumno diferente. La fragmentación se dio tanto en el sistema como en los alumnos. De todos modos, la diversidad siempre ha existido como tal pero no se reconocía porque el fin de la escolaridad era homogeneizar a todos los alumnos. La diversidad era vista como un problema, no se le otorgaba el valor correspondiente y predominaba la imposibilidad atender a cada singularidad. (Explora Pedagogía, 2008:10m39s). Si bien tras el fin de la dictadura militar, se dejaron en el pasado estas ideas arcaicas y homogeneizantes del trabajo escolar, el arraigo fue tan grande que algunas de estas

6

ideas y prácticas todavía siguen estando presentes entre nosotros, no solo la arquitectura de algunas instituciones escolares sino también la necesidad de encarnar la autoridad dentro de dicha institución para formar 'ciudadanos' y mantener el orden social.

## **b. La escuela como productora de subjetividad**

En la modernidad era el Estado la metainstitución productora de subjetividad:

albergaba, conectaba y volvía compatible las diversas instituciones. El Estado, haciendo cohesionar las diferentes instituciones, buscaba producir la subjetividad de *ciudadano*, desde una perspectiva homogeneizante. Para formar un ciudadano se parte de un niño, a quien se lo concibió como sinónimo de fragilidad e inocencia, que requiere amparo y educación. De alguna manera se trataba de 'domesticar' al niño para producir al ciudadano argentino. Desde esta perspectiva homogeneizante se despojaba todo lo que el niño traía de la familia, ya que se pensaba que en la escuela se enseñaba lo que no en la familia. En este sentido, la infancia es producto de dos instituciones destinadas a producir ciudadanos en tanto sujetos de conciencia: la familia y la escuela (Lewkowicz, 2004). La familia instaura la legalidad a través del padre, quien encarna la ley. Esta legalidad es transferida a la escuela, que además de formar, produce conciencia a partir de la educación (Lewkowicz, 2004). Dicha ley encarnada por la autoridad en la institución escolar se gana o se pierde con lo que uno hace. Se encuentra en las escuelas personas que construyen autoridad a partir de sus saberes y ciertamente el conocimiento es una fuente de autoridad (Explora Pedagogía, 2008:13m49s). La institución escolar, después de la familia es una de las más importantes no solo por ser la encargada de transmitir y enseñar los conocimientos avalados y aceptados tanto legítima como públicamente, sino también porque es productora de subjetividad. El proceso de educación obligatoria tiene por objeto la formación de un sujeto activo en relación con la sociedad y en condiciones de construir nuevos saberes y conocimientos, brindarle la posibilidad de convivir con sus semejantes en un marco de tolerancia, solidaridad y cuidado mutuo (Bixio, 2004). Si bien desde el nuevo paradigma de derechos se piensa al alumno como un sujeto con derechos y obligaciones, en la escuela se trabaja desde la obligación y se deja de lado que la escolaridad es un derecho. Lo ideal sería articular la obligación con el derecho, pero trabajar fundamentalmente desde la escolaridad como derecho. Las instituciones sociales son las que instituyen las formas de organizar la subjetividad.

La subjetividad se construye a lo largo de la vida del niño y el hecho de ser la escuela la próxima institución después de la familia, tiene una función fundamental; permite sostener ese pasaje de *ser hijo* a también *ser alumno*, ya que "el niño es el sujeto a educar" (Miller, 2012) aunque la pedagogía clásica niegue al niño que habita en el alumno. Este pasaje generalmente se da en una temprana edad momento en el que se da lugar a la *constitución psíquica* y por otro lado, la *producción de subjetividad*. Estos dos términos, los toma Bleichmar (1999) y hace una diferencia significativa:

La constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que los inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política. (Bleichmar, 1999:2)

Dicho en otras palabras, la constitución psíquica implica un proceso universal en una época temprana y en la producción de subjetividad entran en juego otras variables

7

sociales o culturales que atraviesa la niña o niño que influyen en la producción de la misma.

Por otro lado, es interesante pensar con Rascovan (2013) a la subjetividad, percibiéndola como *des-sus-tancializadora*. ¿Qué significa esto? Dejar de percibir a la subjetividad como estática, establecida, homogénea y totalizadora, para empezar a

concebirla como un continuo devenir, con cierta fluidez donde su construcción depende tanto de la singularidad del sujeto como del contexto en el que se encuentra inmerso. Siendo estas variables las que mencionaba Bleichmar (1999).

Dentro de la escuela se distribuye a los sujetos por edades y se los agrupa y promueve de año en año de manera establecida y estandarizada, produciendo e inventando infancia, adolescencia, juventud como categorías, dando por sentado ciertas peculiaridades y características de una misma edad (Rascovan, 2013). Esto es una de las herencias de las prácticas *normativas* del siglo XIX.

Fueron los adultos quienes, sostenidos en discursos científico-pedagógicos, empezaron a considerar y a dar entidad certera a sujetos de acuerdo con su edad cronológica específica. Nacían y se constituían en identidades sólidas: niños, adolescentes y jóvenes a quienes se les atribuían rasgos, cualidades y características psicológicas propias en función de una norma social. (Rascovan, 2013:9)

El desarrollo subjetivo de cada niño es singular, provocando una gran heterogeneidad, por lo que se dificulta la existencia de estándares que abarquen e incluyan la evolución de todos en general. Cada niña o niño es único por lo que, tanto el contexto como su desarrollo, va ser único.

Si bien el desarrollo corporal sigue normas genéticas y puede encuadrarse en diferentes edades, a nivel psíquico es muy diverso. El 'alumno normal' al que apuntaba el antiguo régimen normalizador solo puede aplicarse a la evolución biológica, a caracteres particulares para determinada edad, buscando cierta identidad y homogeneización. Pero desde el punto de vista de su subjetividad no existe lo 'normal' y predomina la diferencia.

Dicho antiguo régimen percibía al niño como una 'tabula rasa', como receptor pasivo de la moral 'normal' y la conducta adaptada. Contrariamente, la construcción de subjetividad de cada niña, niño y adolescente, tiene una historia en la cual se dan interacciones, conflictos, desarrollos y relaciones: formas complejas y diferentes de adaptación a su medio social, cultural y familiar en el cual se construye y desarrolla su historia (Galende, 2019).

Cambió la sociedad y por lo tanto la escuela: hay diversidad sexual, familiar, laboral, etc. Hay que trabajar potenciando dicha diferencia, propia de la singularidad de cada subjetividad. Pensar que el alumno viene con una carga, con un capital cultural que trae de su medio (Explora Pedagogía, 2008:7m31s) dejando atrás la concepción del alumno como 'tabula rasa'.

Es necesario concebir al desarrollo de la niña, niño o adolescente desde una perspectiva integral, teniendo en cuenta no solo su desarrollo biológico y cognitivo, sino también lo social y cultural que cumplen una función condicionante en la producción de subjetividad.

La posibilidad de pensar en heterogeneidad en la escuela está facilitada por un espacio y tiempo de escucha que permita por un lado, la existencia y convivencia entre las diferencias y por otro, un acompañamiento para el desarrollo de la subjetividad de cada niña, niño y adolescente en singular, siendo este acompañamiento gratificante tanto para el alumno como para el adulto implicado, pudiendo ser directivos, docentes o el psicólogo de la institución. Brignoni (2012) al respecto del educador plantea que debe hacer un trabajo personal para distinguir en que puntos se ve afectado por lo que el alumno le presenta, "hacer un trabajo propio del educador es construir espacios donde la palabra circule para aliviar pero también para que tenga consecuencias" (Brignoni, 2012:67). Saber acompañar tanto los sucesos placenteros como los más

respuesta.

Hay que tener en cuenta la heterogeneidad no solo a la hora de enseñar (sin pasar por encima la carga cultural) sino también para pensar en diferentes tipos de intervenciones. Han cambiado los escenarios educativos, sus dispositivos y los sujetos en juego, motivo por el cual el quehacer profesional necesita tornarse creativo, novedoso y rupturista respecto de los antiguos modos de mirar, ya que desde una perspectiva normativa se podía pensar en un quehacer premeditado independientemente de la situación. Por eso ya no se hablará de una intervención a aplicar a todos por igual, sino de una intervención que se articulan a partir del universal de la ley (de derechos), con la particularidad de la institución y con lo singular de cada caso.

### **c. Repensando el vínculo educativo**

Los involucrados dentro del proceso educativo fueron y siguen siendo el alumno y el docente. Pero para repensar el vínculo educativo hay que tener en cuenta que “no es algo que se establezca de una vez y para siempre (...). Por el contrario, se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca” (Nuñez, 2003:38). En este vínculo entra en juego una terceridad, que media entre alumno y maestro: los contenidos de la educación.

Es el esquema de la idea herbartiana de trabajo educativo: agente, sujeto y contenidos de la educación. No hay vínculo educativo posible entre el sujeto y el agente de la educación si no median los contenidos de la cultura, “esta es la clave del trabajo educativo: en la medida en que el educador está concernido por la cultura, promueve que el sujeto, a su vez, produzca un vínculo peculiar en relación con esta” (Nuñez, 2016:33). Sin la apropiada articulación entre estos tres elementos los saberes quedan encapsulados.

El docente se propone transmitir la herencia cultural que recibió, advertido de que es inherente a la trasmisión una pérdida: “nuestros vínculos con la cultura también entretejen olvidos, lagunas, materiales que hemos desechado, perdido, abandonado” (Nuñez, 2016:35). Tal como plantea la citada obra de la pedagoga Violeta Núñez, son estas lagunas las que despiertan un interés en el otro ya que el docente se muestra como alguien que no sabe todo, que sigue estudiando y que está dispuesto a transferir tanto lo mucho que sabe cómo lo que ignora.

A su vez, la educación puede servirse del psicoanálisis y tener en cuenta que ha descubierto muchas cosas interesantes entorno a la niñez: deseos, formaciones de pensamiento y procesos de desarrollo, la sexualidad en sus exteriorizaciones corporales y anímicas (Freud, 1976). En 1914 Freud expone y cuestiona que cuando los educadores se familiaricen con estos descubrimientos podrían reconciliarse fácilmente con el desarrollo infantil y no correrían el riesgo de sobrestimar las mociones pulsionales socialmente inaceptables que afloran en el niño.

Cuando Freud escribe ‘Tres ensayos de una teoría sexual’ en 1905, plantea que a la par del desarrollo sexual del niño “entre los tres y cinco años, se inicia en él también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar” (Freud, 1976:176). La pulsión de saber, si bien está estrechamente relacionada con la investigación y el querer saber sexuales, su relación no es exclusiva y no se reduce solo a eso.

Dicha pulsión de saber, una vez abandonada la búsqueda sexual infantil, puede ejercerse libremente al servicio del interés intelectual. Entonces, siguiendo a Freud (1976) el psicoanálisis puede enseñar cuan valiosas serían estas pulsiones asociales y perversas a la contribución del carácter cuando no son reprimidas sino, apartadas de sus metas originarias y redirigidas a unas más valiosas, en virtud del proceso de sublimación.

La función de la escuela en el plano psicológico sería permitir inducir la ligazón entre libido e intelecto desde el ingreso a dicha institución (Filloux, 2001). Es decir, sublimar la pulsión sexual: reemplazar el objeto sexual y cambiar su meta por una no sexual, pero manteniendo su intensidad. Si se considera, que la función de la escuela es permitir el desarrollo de las capacidades intelectuales del infante e iniciarlo en la cultura, se puede plantear que es una agente potencial de sublimación (Filloux, 2001). La institución familiar es la instauradora de la legalidad y el ingreso a la institución escolar es la primera separación de las ligazones paternas quienes instauran dicha ley. Por eso la figura del docente es fundamental no solo como promotor del saber y representante cultural, sino también como garante de dicha ley.

La educación es un proceso de trasmisión de saberes y conocimientos, y es importante repensar el vínculo educativo. En una época que está marcada por la inmediatez, la escuela sería la institución que va a contrapelo y cuyo encargo social es crear *espacios de escucha*, espacio que promuevan el dialogo.

El niño querrá expresarse, dialogar, cuestionar, espera ayuda, protección y la confrontación con un referente con autoridad. Sin autoridad sería un dejar hacer. La autoridad permite operar desde un lugar de referencia, y por lo tanto es sostenida desde la asimetría, que permite diferenciar dos lugares: el lugar del adulto (educador) y el de la niña y el niño (alumno/a). Es la diferencia intergeneracional la que permite que el docente se encuentre con disposición a *escuchar*, hospedar y comprender a ese niño que habita en el alumno. Sin dejar de lado que a pesar de que esta asimetría se marca literalmente, no siempre se produce el acto de educar.

La autoridad formada principal y necesariamente desde la asimetría, tiene a su vez un trasfondo de simetría que también es necesaria para que se mantenga. La simetría que permite confianza entre el adulto y la niña, niño o adolescente se explica en 'Sísifo o los límites de la educación' de Bernfeld (1925) donde plantea que el docente al enseñar se encuentra frente a dos niños, uno al que debe educar y el otro el que está en él, reprimido. Es decir, que se encuentra además con su niño interior, con su propia infancia.

Asimismo, en el vínculo educativo hay elementos del orden afectivo que pueden ser explicados desde la conceptualización de la *transferencia* como función psíquica y como herramienta fundamental psicoanalítica. Freud (1976) la define:

Son reediciones, recreaciones de las mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse concientes; pero lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico. (Freud, 1976:101)

Este concepto ayuda a entender los fenómenos que tienen lugar cuando el sujeto se relaciona con otro. Freud en principio creyó que la transferencia en la clínica era un obstáculo para el análisis hasta que notó que es algo universal y que 'se da' en todos lados y en cualquier vínculo, por lo tanto empezó a hacer uso de la misma como herramienta para así favorecer la cura. Diferenció, a su vez, transferencias *positivas* donde se desarrollan sentimientos de ternura y por otro lado transferencias *negativas* donde predominan sentimientos hostiles.

Si se encuadra en el ámbito educativo, estas reediciones y actualizaciones de fantasías se darían en un espacio diferente, y atravesados por una institución, pero no por eso deja de darse dentro del espacio de aula entre docentes, alumnos y los contenidos culturales. Son los contenidos culturales más una cuota de ternura propia de una transferencia positiva lo que permite que el vínculo educativo se sostenga.

En la escuela se puede hacer uso de la transferencia de la misma manera que en la

clínica: el docente puede, por ejemplo, saber dónde se sitúan algunos bloqueos en los alumnos con dificultades escolares. Muchas veces sucede que estos bloqueos no son leídos (ni escuchados, y mucho menos hospedados) y se cae en rápidos diagnósticos y en el peor de los casos, medicalizaciones. Los bloqueos pueden encubrir otras

10

problemáticas más complejas, por eso la necesidad de que sean leídos e interpretados teniendo en cuenta unidades de análisis más amplias (el grupo familiar, el contexto social, cultural, etc.) para realizar posteriormente una intervención que sea acorde a esa singularidad (CoNISMA, 2014).

La transferencia respecto al docente se establece espontáneamente, y su comprensión le ayudará haciendo uso de la misma encontrando la medida justa de tolerar las fuerzas afectivas que forja (Filloux, 2001). Si bien se habla de un vínculo espontáneo Kuendig, autor francés citado por Filloux (2001), plantea que el docente puede 'provocar' transferencias positivas en el alumno. La transferencia positiva puede favorecer el aprendizaje escolar de los alumnos y a su vez ayuda a formar un vínculo de confianza en el cual pueden sentirse alojados y protegidos por quien les esté escuchando sus inquietudes o cualquier cosa que le suceda. Por eso es relevante que se pueda provocar cuando la misma es débil o casi nula.

El vínculo de confianza provocado desde el paralelismo entre la asimetría-simetría y específicamente por la transferencia positiva, toma un lugar esencial a la hora de pensar en un espacio y tiempo de escucha. Sin un ambiente en el que gobierne la confianza se vería dificultada la posibilidad de este espacio ya que existiría cierta resistencia en las relaciones entre las niñas, niños y adolescente o entre adultos (teniendo en cuenta al docente, directivos y al psicólogo involucrado).

Este espacio no necesariamente tiene que encuadrarse en un lugar físico, por eso es conveniente hablar también de un *tiempo* de escucha, que permite que sea pensado como algo espontáneo, flexible y dinámico. Esto no quiere decir que no pueda encuadrarse en un lugar físico, como podría ser el clásico Gabinete Psicopedagógico, sino que el propósito es configurar la escucha como algo más errante, contingente, azaroso y no como un acto encuadrado, fijo y determinado como lo era desde el paradigma normalizador.

## **IV. La psicología en el campo de la educación**

### **a. Del 'rol' al 'oficio'**

El lugar del psicólogo dentro de la institución escolar fue modificándose de la misma manera que se modificaba dicha institución. La primera denominación que adquiere La Psicología en Educación es la de *Psicología Educativa* y se la puede situar alrededor del año 1900 con la creación de los primeros test de inteligencia, con Binet y Simon (Augsburger, 2013).

El siglo XX influenciado por el positivismo enfoca el interés en observar, describir y clasificar los distintos objetos de la realidad. El objeto de estudio era el alumno y el método para la intervención era la medición de habilidades o la inteligencia y su posterior cuantificación (Augsburger, 2013). Esto era posibilitado por la psicometría, la psicología aplicada y la psicotecnia, con el fin de la construcción de una escala métrica de la inteligencia y el cociente intelectual que faciliten la clasificación y estandarización.

Encuadrado en el modelo normalizador, niñas, niños y adolescentes eran sujetos estandarizables, a quienes se estudió a lo largo de su desarrollo, incluyendo la cognición como resultado del proceso evolutivo. El gabinete psicopedagógico, espacio donde se realizaban las intervenciones, definió su función como aquella que iba a colaborar con la institución escolar, para el logro de un mejor aprendizaje. Los miembros de dicho gabinete eran quienes se encargaban de detectar quienes podían desarrollarse exitosamente o quienes podían desarrollar alguna dificultad.

Tradicionalmente la labor del psicólogo educacional se ubicaba en una instancia ajena, aparte del proceso educativo, sin realizar una relación entre lo que le sucedida al niño por fuera de la escuela y dentro de ella (Bixio, 1999).

Es recién entre los años '70 y '80 que se empieza a abordar a la niña, niño o adolescente de una manera más integral, teniendo encuenta sus vínculos, sus problemas y la expresión de sus síntomas en la institución escolar (Augsburguer, 2013).

Si bien, estas modificaciones se dan favorablemente para el desarrollo del alumno, todavía no hay una responsabilidad sobre cómo el alumno establece un vínculo con la institución. Es la *Psicología Educacional* la que propone que las niñas y niños dejan de ser vistos como depositarios del fracaso o dificultad y se los piensa incluyendo las relaciones que se establecen entre pares, docentes y familiares.

A fines de los años 80 se desarrolla la *Psicología en Educación* como otra perspectiva teórica, que se nutre del análisis institucional. En nuestro país es recién después de la dictadura militar que emerge el análisis institucional, donde el objeto de trabajo e intervención estaba puesto en la institución. No se trabaja solo con los alumnos, tampoco con las relaciones inmediatas, sino con la institución en general, teniendo en cuenta a maestros, directivos, padres, niños (junto con el capital cultural que traen de su medio) para no detenerse solo en lo manifestado en el proceso escolar.

Caballero (1999) considera que el oficio del psicólogo en la institución escolar no es un saber hacer ni un saber teorizado definitivo, sino que necesitamos imaginar y reinventar nuestras ideas, método y técnicas, porque los problemas que enfrentamos no son siempre los mismos, cada ser humano, cada escuela, cada situación, es siempre singular y propia. En cuanto al psicólogo como tal, se concibe como profesional ligado a un rol determinado cuyo condicionamiento histórico-cultural-social lo distingue de otros por su quehacer singular (Menin, 1999). El trabajo del psicólogo dentro del ámbito educativo ya no puede concebirse como determinado, sino como un quehacer artesanal, dinámico, que se adapta a una situación dada y a la singularidad de cada caso. Entonces, es conveniente dejar de lado el *rol* y percibir el trabajo del psicólogo como un *oficio*.

12

Trabajar como psicólogo implica problematizar el campo educativo, abrir espacios en los que los miembros de la institución se cuestionan acerca de sus prácticas, de sus saberes y la trama institucional. Por su parte, Augsburguer (2013) plantea que:

La psicología en educación asume el mandato social de hacerse cargo de los niños que no pueden ser educados, distinguir niños, identificar esas individualidades que no pueden someterse a la institución que resisten la función social de la institución porque no aprenden. (Augsburguer, 2013:33)

El alcance de la psicología en el ámbito educacional implica “diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos” (Plan de estudios, 2014:3) en dicho ámbito. La tarea del psicólogo no estaría orientada solo a los alumnos, sino a la institución en general.

De esta manera, cuestionar favorece al cambio y el quehacer artesanal del psicólogo se vuelve indispensable ya que el continuo cambio permite que emerjan diferentes demandas para las cual hay que posibilitar diferentes respuestas que no necesariamente son soluciones.

La función del psicólogo en la escuela promueve herramientas como la circulación de la palabra, la escucha, la pregunta que interpele a todos los agentes que están inmersos en la institución.

Se piensa en un espacio y tiempos de escucha como acompañamiento para la construcción de la subjetividad de niñas, niños y adolescentes y para la construcción de lazos sociales sostenido desde la heterogeneidad. El psiquiatra y psicoanalista Jean Oury (2017) expresa que existe una necesidad de heterogeneidad, y que es importante que los integrantes de una institución no se parezcan.

## **b. Tantas intervenciones como niñas, niños y adolescentes-alumnos**

Siempre hubo quién enseñaba y quién aprendía pero no siempre hubo alumnos tal como los entendemos hoy. La representación de alumno es una construcción social que se da a partir de que la niña, niño o adolescente ingresa a la institución escolar. Que se transforme en alumno no solo es una obligación, sino que es un derecho.

Es responsabilidad de los adultos que cada niña y niño pueda advenir alumno y tenga derecho de apropiarse de los contenidos de la cultura que le permitan vivir y convivir en democracia.

La representación del alumno lo construye la sociedad, y por lo general los adultos. Es un concepto que al igual que la institución va modificándose a medida que pasan los años, a partir de los diferentes momentos políticos, económicos, sociales y culturales, por eso se piensa que el alumno de hoy no es el mismo que el del siglo pasado.

El origen histórico de las intervenciones está directamente ligado al surgimiento de la escuela (Augsburguer, 2013). Por lo tanto, hablar sobre intervención implica hacer mención al cambio que se dio con respecto a su conceptualización en torno a la educación.

Antiguamente se presuponía la llegada de un sujeto a la escuela con marcas previas, por ejemplo en primaria el alumno ya tenía que saber leer y escribir. Esto daba lugar a que se estandaricen las singularidades y así, trabajar como si todos respondiesen de la misma manera. Si bien actualmente lo que se supone que llega difiere de lo que se presenta, hubo un tiempo en que dicha distancia era tolerable (Lewkowicz, 2002).

El presuponer un tipo de sujeto, permitía también presuponer que una problemática afectaría todos por igual dando lugar a pensar una intervención aplicable a todos por igual, pensamiento propio del paradigma normalizador.

Actualmente, predomina un paradigma 'crítico', el cual provoca una ruptura con el positivismo, basado en la idea de que el movimiento de la institución es un movimiento de la contradicción, en términos de oposición, de lucha y conflicto. Se pierde la idea de

13

que las instituciones, especialmente la escuela, funcionen adecuadamente, así como la caída de un ideal de cómo debe funcionar (Augsburguer, 2013). Desde el paradigma crítico, no solo se da lugar al trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta las posturas de otros profesionales sino que se incluye a los sujetos involucrados en la problemática tal como vemos en el acta de la CoNISMA (2014). Es decir, se tienen en cuenta los modos en que las instituciones y las características sociales y familiares intervienen en el proceso de constitución psíquica, y en los aspectos subjetivos y cognitivos que intervienen en el acto de educar. La CoNISMA (2014) hace hincapié en la importancia de no reducir la complejidad de un problema a una única perspectiva, entendiendo esto como algo dañino para la salud integral del niño, lo que permite dar lugar al trabajo interdisciplinario propio de la perspectiva crítica.

La intervención implica transformación, ya que involucra cambios, sugerencias, transformaciones de circunstancias. En este sentido, intervenir no es señalar que está bien o qué está mal, sino hacer ver, des-naturalizar, hacer visible lo que está oculto (Carballeda, 2018:8m45s), aquello de lo que el sujeto no da cuenta.

Las intervenciones no pueden ser pensadas de una vez y para siempre, son

concebidas en el marco de un proceso de trabajo. Carballeda (2012) propone hablar de intervenir en un sentido que convoca a la acción. Las intervenciones se realizan a partir de una demanda, sea esta institucional o espontánea. Cada intervención es singular porque las situaciones son singulares, por eso no se puede hablar de una intervención general y aplicable a todos los casos.

La existencia de un espacio y tiempo de escucha en el ámbito educativo no solo estaría orientado al viejo enfoque de los problemas de aprendizajes, sino que posibilita pensar los problemas de enseñanza y las condiciones instituciones que se ofrecen a las nuevas generaciones.

Dentro de la institución escolar puede aparecer el fracaso escolar como fenómeno, y es un desafío construirlo como problemática. La intervención es problematizar, hacer del fenómeno un problema, pasar del fracaso escolar a cuando lo escolar fracasa.

## **V. Un espacio y tiempo de escucha**

### **a. ¿Oír o escuchar?**

Desde una perspectiva legal, actualmente las niñas, niños y adolescentes tienen una protección especial, llamada integral. Esto no siempre fue así; a principios del Siglo XX regía la Ley 10.903, Ley del Patronato Nacional de Menores o también conocida como Ley Agote, por su creador el doctor Luis Agote (1868-1954) quien consideraba que con esta ley se suprimiría el ‘cáncer social’ que representaban los niños abandonados moral y materialmente “que finalmente caen en la vagancia y después en el crimen” (Agote, 1919).

La ley separaba a los niños y niñas de los ‘menores’ cuya tutela era ejercida por el Estado. No reconocía al menor de 18 años como sujeto derechos, ni siquiera como persona, y se creó con el fin de tutelarlos y sobre todo, disciplinarlos ejerciendo un

control social puro.

Es recién en 1989 que en la Asamblea General de las Naciones Unidas se aprueba la Convención de los Derechos del Niño, donde se especifican derechos humanos para el segmento de la población que tiene entre 0 y 18 años, sin distinción de raza, color, idioma, nacimiento o cualquier otra condición de la niña, niño o adolescente, de sus padres o de sus representantes legales. La misma opera como un ordenador de las relaciones entre la infancia, el Estado y la familia.

La Convención se estructura a partir de cuatro principios rectores: el *interés superior del niño*, la *no discriminación*, la *efectividad* y por último, la *autonomía y la participación*.

En la Argentina se ratificó la Convención en 1990 a través de la ley 23.849 y en 1994 se le otorgó rango constitucional. Desde entonces el Estado Argentino está obligado a garantizar todos los derechos establecidos en la Convención a niñas, niños y adolescentes que viven en nuestro país.

Es con la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de la Niñas, Niños y Adolescentes sancionada en 2005 que se establece la aplicación obligatoria de dicha Convención y deroga la Ley del Patronato Nacional de Menores.

Dentro de esta última ley, se avala el derecho del niño a ser oído que se ratifica en el Art. 24 *Derecho a opinar y a ser oído*, y también se menciona el interés superior del niño como eje principal a lo largo de la descripción de los artículos; el interés superior del niño es una herencia de la Convención (1989) y expresa que se oiga a la niña, niño o adolescente, que se tenga en cuenta su punto de vista.

Desde una concepción más biológica, *oír* está ligado al funcionamiento auditivo. Podemos oír sin prestar atención a los múltiples ruidos que circulan a nuestro alrededor, pueden convivir sin captar nuestro interés. Del mismo modo podemos oír a alguien con la misma liviandad que le otorgamos al ruido; registramos los sonidos de las palabras e incluso podemos repetirlos pero no adquieren sentido hasta que nos proponemos escucharlas. Por el contrario *escuchar*, que es una elección que direcciona nuestro oír hacia el que habla; incluye atención, interpretación, interrogación y acuerdo de comprensión. Se escucha no solo con el oído, sino con todos los sentidos.

Es desde esta última concepción que trato de dar cuenta al propósito de un espacio y tiempo de escucha dentro de la institución escolar. Además el acta de la CoNISMA (2014) pone de manifiesto la necesidad de *generar espacios de escucha* en la pauta 6:

Las problemáticas del ámbito escolar suelen ser la manifestación de conflictos que no pueden ser expresados o puestos en palabra por el NNyA, por lo que es prioritario generar espacios de escucha por parte de los adultos referentes, que no sean obturados por preconceptos relacionados con distintos diagnósticos, respetando la intimidad y la confidencialidad (...). (CoNISMA, 2014:6)

15

La escucha es un acto de 'hospitalidad': "la hospitalidad es un gesto que no tiene precio" (Stolkiner, 2013:5). Se escucha sin nada a cambio, se aloja, se hospeda a esa niña, niño y/o adolescente, se lo introduce la dimensión de la dignidad. Se lo dignifica en cuanto no se lo coloca en el lugar de objeto, medio o mercancía (Stolkiner, 2013). Es hospedarlo en su singularidad, hacerle saber que lo que diga es tan valioso como lo que dicen los adultos.

Escuchar conlleva una interpretación, que permite comprender el mundo significativo que habitamos. El acto de escuchar comprende a quien escucha y a quien se escucha. Y a su vez, posibilita la emergencia de la palabra.

Es escuchándose que la niña, niño o adolescente también se implica, se conoce subjetivamente y da sentido a lo que dice. En otras palabras, lo dicho adquiere sentido

cuando es escuchado, ya sea por una alteridad o por uno mismo.

La escucha requiere generar dispositivos individuales y/o grupales adecuados para la emergencia de la palabra. En dichos espacios corresponde al adulto facilitar la expresión del NNyA construyendo con ellos/as aquello que se busca decir y comprender. Esto implica también acompañar y colaborar en enfrentar las consecuencias de lo que de esos espacios surja. Teniendo en cuenta que la posibilidad de escuchar a otro se facilita con la experiencia de ser escuchado, alentamos la promoción de dispositivos que propicien el intercambio entre los docentes sobre su práctica (CoNISMA, 2014:6)

Posibilitar un espacio y tiempo donde se pueda llevar a cabo este acto tan singular de la escucha, permitirá la interrogación, interpretación y significado al mundo circundante. El medio socio cultural en el que nos encontramos moldea nuestra subjetividad, por ende la simbolización de algunas situaciones o personas que pudieron llegar a marcar significativamente, es de suma importancia para poder comprender y dar respuesta al conflicto. Es necesario promover la escucha no solo para que el niño que habita en el alumno se sienta alojado y comprendido, sino también para pueda escucharse y comprenderse a sí mismo.

Como mencioné anteriormente esta cuestión está dentro de los alcances del psicólogo/a en el ámbito educativo: asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en dicho ámbito.

Cada subjetividad es distinta por ende la flexibilidad del adulto, tanto del psicólogo como de los directivos, docentes y no docentes es fundamental para poder atender estos escenarios. Por otro lado, se vuelve indispensable trabajar en red con las diferentes unidades que intervengan en cada caso como el grupo familiar, el contexto social y cultural, etc. (CoNISMA, 2014). Hay problemáticas que si bien se expresan con bloqueos intelectuales en el ámbito educativo, pueden encubrir otros tipos de problemáticas más complejas.

La escucha permite la comprensión de la niña, niño o adolescente con un acompañamiento más conforme a sus necesidades, establece vínculos más estrechos entre los adultos implicados en la institución y el alumno, y además permite transformar ese espacio escolar que se percibe como algo estático y se torna repetitivo y rutinario.

## **b. El poder de la palabra**

La palabra en el psicoanálisis es fundacional. Fue a partir de la misma que los pacientes de Freud pudieron transmitir sus inquietudes para luego ser interpretadas.

Mediante palabras puede un hombre hacer dichoso a otro o empujarlo a la desesperación, mediante palabras el maestro transmite su saber a los discípulos, mediante palabras el orador arrebató a la asamblea y determina sus juicios y sus resoluciones. Palabras despiertan sentimientos y son el medio universal con que los hombres se influyen unos a otros. (Freud, 1976:15)

16

Las palabras cumplen un papel esencial en la construcción de relaciones entre sujetos. A su vez, tienen una función estructurante. Desde una perspectiva lacaniana se percibe al sujeto en sus tres registros: real, simbólico e imaginario. Si consideramos lo imaginario como constitutivo del sujeto en sus primeros años de vida requiere siempre de lo simbólico. Es decir, la palabra permite un pasaje de lo imaginario a lo simbólico.

En el Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano (Evans, 2007) se describe el concepto de la palabra como un *intercambio simbólico* que vincula a los seres

humanos entre sí, y por otro lado, como *pacto* que asigna roles: tanto el emisor como el receptor es formulado en la elaboración lacaniana de la *palabra fundante*, “el punto sobre el que Lacan llama la atención al emplear esta frase es el modo en que la palabra puede transformar radicalmente tanto a quien habla como a quien la recibe en el acto de la emisión” (Evans, 2007:147). Es decir, las palabras son un poderoso instrumento, es el medio simbólico que utilizamos para influenciar tanto a los otros como a nosotros mismos.

Para poder pensar en la posibilidad de un espacio y tiempo de escucha hay que justamente, permitir la emergencia de la palabra. Las mismas “fueron originariamente ensalmos (...) y conserva todavía hoy mucho de su antiguo poder ensalmador” (Freud, 1976:15). El hecho de poner en palabras nuestros sentimientos, situaciones que atravesamos produce un efecto beneficioso.

Donde la lengua falla, si se sigue a Laurent (2001), hay que tratar de dar, de hacer, lo que Lacan llamo ‘el don de la palabra’.

El don de la palabra es el don de la falla en la palabra, no es añadir una palabra más, es revelar que dentro de la lengua hay una falla en la cual todas las viejas significaciones en las que uno no encuentra su lugar, pueden desfallecer. (Laurent, 2001:29)

Si dentro de la institución escolar la lengua falla, dar el don de la palabra es suponer que la niña y el niño hablan cuando no, incluso cuando lo hacen. Es decir, “el acto es instalar dentro de la lengua un Sujeto Supuesto Saber” (Laurent, 2001:29) que no designa al analista mismo, sino a una función que el analista puede encarnar y si bien se refiere al analista propiamente dicho, se trata de dar la posibilidad a los que no son necesariamente analistas: abrir espacios para promover la palabra cada vez que se pueda y sea posible para que las niñas, niños y adolescentes le den sentido a lo que dicen. Es el acto analítico, pero adaptado a las demandas que surgen en la institución escolar.

La palabra nunca tiene un único sentido ni el vocablo un único empleo. Toda palabra tiene siempre un más allá, sostiene varias funciones, envuelve varios sentidos. Tras lo que dice un discurso está lo que él quiere decir, y tras lo que quiere decir está otro querer decir y esto nunca terminara a menos que lleguemos a sostener que la palabra tiene una función creadora y que es ella la que hace surgir la cosa misma, que no es más que el concepto. (Lacan, 1954:351)

Es decir, hay una distinción entre lo que articula la palabra y lo que ella expresa. Posee una intencionalidad que va más allá del propósito consciente, quien habla dirige el mensaje a otra persona y a su vez, se lo dirige a sí mismo.

Cuando una niña, niño o adolescente es escuchado y tiene la posibilidad de poner en palabras sus sentimientos o su mirada sobre un acontecimiento o situación conflictiva, canaliza y a la vez, espera efectos en la trama institucional. Se dirige hacia un referente, puesto que en la respuesta del otro se descubre el sentido de lo dicho, “las palabras sin ser todopoderosas, están lejos de ser neutras” (Frigerio, 2008:55), siempre tienen un sentido y hay que tener en cuenta la distinción entre lo que articula la palabra y lo que ella expresa: si bien un consejo o un consuelo dado puede resultar

beneficioso, hay que ser muy cuidadoso con lo que uno le dice a una niña, niño o adolescente por la significación que este puede darle, causándole un disgusto. Por su parte, Freud (1976) señalaba que “las palabras pueden resultar indeciblemente benéficas y resultar terriblemente lesivas” (Freud, 1976:175). Frigerio (2008), prefiere

hablar de *palabras habilitantes* y *palabras condenatorias*, dando a entender la importancia y el peso que puede adquirir una simple palabra.

Si se tiene en cuenta la mención que hago sobre la importancia de establecer (y provocar) transferencias positivas fundadas en sentimientos de confianza y ternura entre adultos y los alumnos, las palabras y discursos se vuelven significativos, así como tienen el poder de aliviar, de curar, de tranquilizar puede echar a perder no solo la confianza creada, sino marcar significativamente a una niña, niño o adolescente que está en un proceso de construcción de su subjetividad.

Como ya señalé, se sostiene que el acto de escuchar implica a quien escucha y a quien se escucha. Ahora bien, si es a partir de este tiempo y espacio de escucha que emerge la palabra y se le da sentido a lo dicho (e incluso a lo no dicho), ¿Qué pasa cuando no hay quien escuche? es decir, cuando no hay un referente, una alteridad que permita dar sentido. Si nadie escucha, ¿cómo se da sentido a lo dicho? ¿Cómo puede la niña, niño y adolescente escucharse? Y eso a su vez, dificultaría la posibilidad de permitir que emerja lo no dicho, lo inconsciente, lo más rico de la constitución de cada sujeto. Escuchar y escucharse es significativo de por sí y más significativo se torna cuando hablamos de niñas y niños en proceso de construcción.

Desde una perspectiva normalizadora tal vez sería sencillo llegar a cualquier tipo de conclusión acabada ya que, los escenarios y quienes se desenvuelven en él son concebidos como estáticos y homogéneos, se espera que todos respondan de la misma manera tanto a las demandas escolares como a cualquier tipo de intervención. El mandato de homogeneización fue perdiendo fuerza con el paso de los años favorecido por la vuelta de la democracia y la aprobación de la Convención de los Derechos del niño, la cual promovió políticas inclusivas como la Ley de Protección integral de los Derechos de niñas, niños y adolescentes (N° 26.061). Esto refleja que la sociedad en la que vivimos avanza a pasos agigantados y quizá las legislaciones más rápido que nuestras prácticas profesionales.

Es notorio que trabajar con niñas, niños y adolescentes no es tarea sencilla. Los adultos cumplen un papel fundamental en el amparo a las nuevas generaciones y es por esto que hago hincapié en la importancia de la escuela como productora de subjetividad, ya que el paso de la niña, niño y/o adolescente por la misma puede condicionar su desarrollo, si se considera a la subjetividad como *des-sus tancializadora* (Rascovan, 2013): en un continuo devenir, dinámica y modificable a partir del contexto en el que se encuentra inmerso, concordando esto con la conceptualización de *producción de subjetividad* desarrollado por Bleichmar (1999).

En la institución educativa los directivos, docentes, no docentes o un posible psicólogo/a, se presentan como una alteridad para los alumnos y acompañan su desarrollo biológico, psíquico y subjetivo. Pensar en una escucha activa de parte de los adultos para-con los alumnos es fundamental para promover la construcción del *optimum* (Freud, 1976) con la finalidad de que la convivencia entre los que habitan la institución escolar sea lo más conveniente y perjudique lo menos posible.

Para sostener una escucha respetuosa hay que permitir la existencia de heterogeneidades dentro de la institución. Abandonar la homogeneidad y posibilitar la escucha son dos cuestiones que se sostienen mutuamente, ya que una escucha activa permitirá la existencia de heterogeneidades y la existencia de heterogeneidades exigirá una escucha activa, ya que las diferencias se vuelven necesarias y sostienen, a su vez, la institución (Oury, 2017). ¿No es paradójico que la heterogeneidad se vuelva necesaria y que aún en la institución se imposibilite la convivencia con la misma?

A lo largo de este escrito se desarrolla sobre los grandes e incuestionables cambios de paradigmas en la historia Argentina, los cuales dan lugar al declive del mandato de homogeneización en la educación y marca significativamente el desenvolvimiento de la educación misma. Los mismos se manifestaron tanto en la institución escolar propiamente dicha como en los sujetos implicados, entre ellos, el oficio del psicólogo. No es menor que en la actualidad sea inaudito pensar en la existencia de un psicólogo dentro de la escuela, y de haberlo, que todavía esté íntimamente ligado al rendimiento académico de cada alumno a pesar de todas las modificaciones que tuvieron lugar desde el siglo pasado. Por otro lado, y al mismo tiempo, los docentes fueron mutando a la par de dichos cambios de paradigmas, condicionando el vínculo educativo, los contenidos de la educación y también la representación de alumno.

Volviendo al eje principal del Trabajo Integrador Final, ¿qué sucede con la escucha en la institución escolar? Si se tiene en cuenta que acorde al nuevo paradigma de derechos con la Convención de los Derechos del Niño (1989), la Ley 26.061 (2005), y el acta de CoNISMA (2014), hay sustento legal del acto tan singular de la escucha, ¿qué es lo que impide que se lleve adelante favorablemente? además que se lleve adelante, ¿no permitirá la convivencia de las heterogeneidades, que a su vez, sostienen la institución?

Aunque muchas cosas fueron cuestionadas y modificadas no se puede poner en duda que hay todavía arraigos del régimen normalizador ya que presuponer una respuesta determinada a una demanda es una manera sencilla de implicarse o solucionar una

situación, es decir, es más fácil reducir la problemática al alumno que realizar una intervención apropiada sostenida desde la heterogeneidad.

Surge una paradoja porque la institución precisa de las heterogeneidades pero a la vez las niega. Esta cuestión se rompe si se instala la escucha como eje de trabajo, como acto de hospitalidad (Stolkiner, 2013) y como acto fundante de la institución escolar.

Escuchar incluye atención, interpretación, interrogación y efectos a partir de lo escuchado. Se escucha con todo el cuerpo y no solo con los oídos. Escuchar y escucharse le da sentido a lo dicho, implica comprensión y es de suma necesidad implicarse con la situación y con la singularidad de cada caso para poder hospedar y brindar una intervención en la que pueda, o no, participar de la resolución quien esté atravesando el conflicto.

Pero si nadie escucha, ¿cómo se da sentido a lo dicho? Esto traería emparejado la dificultad de que emerja lo no dicho, lo inconsciente, lo más rico de la constitución de cada sujeto. Sin darle sentido a lo dicho ni a lo no dicho, ¿cómo puede la niña, niño y adolescente escucharse y comprenderse? Sin respuestas a estos interrogantes, ¿se puede pensar en la convivencia de las heterogeneidades? Son los adultos (directivos, docentes, no docentes y psicólogo/a) los que deben brindar un espacio y tiempo de escucha, sin necesidad de un lugar físico, que no quiere decir que no pueda encuadrarse en clásico Gabinete Psicopedagógico sino que el propósito es configurar la escucha como algo más errante, contingente, azaroso y no como un acto encuadrado, fijo y determinado como lo era desde el paradigma normalizador. Es necesario brindar las herramientas simbólicas y dar la posibilidad de la apropiación de la palabra para que las niñas, niños y adolescentes que habitan en los alumnos puedan sentirse escuchados, aprendan a escucharse, comprenderse, darle sentido a lo que dicen (y a lo que no), a escuchar y comprender también a los demás, para así abandonar el mandato de homogeneización, y que todos los que habitan la institución escolar potencien y posibiliten la convivencia con las heterogeneidades.

## VII. Referencias bibliográficas

- Agote, L. (1919). Sesión de diputados del 28 de agosto. En Demaría V. y Figueroa J. 10903: La ley maldita. Topía Revista. Edición de Abril 2007. Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.topia.com.ar/articulos/10903-la-ley-maldita>
- Augsburger, C. (2013). Modelos de intervención de la Psicología en el campo de la Educación. Confluencia de teorías y prácticas. En A. Bloj, Intervenciones en Psicología Educativa. Rosario: Laborde Editor.
- Bernfeld, S. (1975). Sísifo o los límites de la educación. En Filloux, J. (2001). Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Editorial.
- Bixio, C. (2004). Lo lúdico como estrategia preventiva. En O. Menin, Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo. Rosario: Homosapiens.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista el Ateneo Psicoanalítico(Nº 2).
- Bloj, A. (2013). Tres momentos para pensar las intervenciones del psicólogo educativo. Diferentes perspectivas de abordaje. En A. Bloj, Intervenciones en Psicología Educativa. Rosario: Laborde Editor.
- Brignoni, S (2012). Los educadores frente a las adolescencias. En Brignoni, S Pensar las adolescencias. Barcelona: Editorial OUC.
- Caballero, Z. (1999). El oficio del psicólogo en educación. En O. Menin, El oficio del psicólogo educativo. Rosario: CG Editorial.
- Carballada, A. (2008). Los cuerpos fragmentados. Buenos Aires: Paidós.
- Carballada, A. (2018). Intervención en lo social. (M. Klein, Entrevistador). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vRQ67EOsf1E>
- CoNISMA. (2014). Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u

otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar. Argentina: Presidencia de la Nación.

- Convención sobre los derechos del niño. (1989). UNICEF Comité Español
- Cullen, C. (1997). Críticas de las razones de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Filloux, J.-C. (2001). Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Editorial.
- Fiorini, V. (2008). Explora Pedagogía: Maestros y profesores. CABA, Argentina: UNTREF. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_gqUZ\\_OLcJ8&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=_gqUZ_OLcJ8&t=10s)
- Freud, S. (1976). Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora). En Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Tres ensayos de una teoría sexual. En Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). El múltiple interés del psicoanálisis. En Tomo XIII Tótem y tabú y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Conferencias 1°. En Tomo XV Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Mas allá del principio de placer. En Tomo XVIII Más allá del principio de placer, Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? En Tomo XX. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1976). Conferencia 34°. En Tomo XXII Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis y otras obras. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias. Buenos Aires: Del Estante.
- Galende, E. (2019). Prólogo. En A. y. Barcala, Salud mental y derechos humanos en las infancias y adolescencias. Buenos Aires: Ediciones de la UNLa.
- Lacan, J. (1954). Clase XIX - La función creadora de la palabra. En Seminario I - Los escritos técnicos de Freud. Buenos Aires: Paidós.

21

- Laurent, E., (2001) Canibalismo y don de la palabra. En El niño 9, pp. 25-33
- Lewkowicz, I. (2004). Frágil el niño, frágil el adulto. Página 12, pág. 4.
- Ley N° 19.903. Ley de Patronato Nacional de Menores. Argentina. 27 de Octubre de 1919.
- Ley N° 26061. Protección Integral de los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Argentina. 21 de Octubre de 2005
- Meirieu, P. (2012). En Explora Pedagogía: Maestros y profesores. CABA, Argentina: UNTREF. Recuperado de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=\\_gqUZ\\_OLcJ8&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=_gqUZ_OLcJ8&t=10s)
- Menin, O. (1999). El oficio del psicólogo educacional. En O. Menin, El oficio del psicólogo educacional. Rosario: CG Editorial.
- Nuñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, Reinventar el vínculo educativo. Barcelona: Gedisa.
- Nuñez, V. (2016). Capítulo 1. Primeras cuestiones. En Los juegos artesanos de la educación social, transgresión, bricolaje, postproducción. Barcelona: Editorial UOC.
- Oury, J. (2017). Lo Colectivo: Psicopatología institucional de la vida cotidiana. Barcelona: Xoroi Edicions.
- Rascovan, S. (2013). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós.
- Resolución C.S. N° 437. (2014). Plan de Estudio de la carrera de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

- Stolkiner, A. (2013). ¿Qué es escuchar un niño?: Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud. En comp. Dueñas, G., Kahansky, E. y Silver, R. (2013). La Patologización de la Infancia (III)-Problemas e intervenciones en las aulas, Buenos aires: Ed Noveduc.