

La articulación educación y subjetividad: un abordaje desde el pensamiento rizomático ³⁵

PEDRANZANI, Beatriz; DIAZ, Carlos; PORTA, María José; GARCÍA, Guadalupe
Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Resumen

El proyecto de investigación *“Educación y subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad”* de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, da continuidad a un proceso de investigación iniciado en el 2010 que ponía foco en la *“Escuela, el Currículum y la Subjetividad”*.

El proyecto de investigación plantea como problema *¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad?* y nos proponemos abordar de manera rizomática diferentes intensidades, articulaciones, posibles líneas de sentido y de fuga, en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos y la subjetividad, en un intento por hacer lo múltiple tanto en la realidad como en el pensamiento.

Dejamos de circunscribirnos en la escuela, para acoger un concepto amplio de institución (educación), y con ello abordarla en las disímiles formas en que se plasma, en distintos niveles y escenarios educativos. Reconociendo que afrontamos un objeto multireferencial, nos agenciamos de una multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales nos paramos para investigar. Esta multiplicidad de líneas de indagación formará parte de un dispositivo que hará posible explorar las afectaciones subjetivas que se producen desde *“nuevos proyectos educativos”* que harán posible pensar en una nueva educación.

Se presenta aquí el estado de situación de la investigación, que recién se inicia, sus continuidades, líneas de indagación y decisiones asumidas desde lo metodológico para la construcción de dispositivos de intervención en el campo, dado que se espera no solo la producción de conocimientos sino también aportar a la mejora de las prácticas en la formación inicial y en la comunidad educativa.

Introducción

Presentamos aquí el estado de situación de una investigación, que recién se inicia, sus continuidades, líneas de indagación y decisiones asumidas desde lo metodológico para la construcción de dispositivos de intervención en el campo, dado que esperamos no solo la producción de conocimientos sino también aportar a la mejora de las prácticas en la formación inicial y en la comunidad educativa.

El proyecto de investigación *“Educación y subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad”* de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, da continuidad a un proceso de investigación iniciado en el 2010 que ponía foco en la *“Escuela, el Currículum y la Subjetividad”*.

El proceso investigativo que realizamos durante el periodo 2014-2017 permitió acercarnos al conocimiento del funcionamiento institucional de diversas organizaciones escolares, aproximándonos a la elucidación de los vínculos que producía la organización escuela

³⁵ En el Proyecto de investigación participan como integrantes las profesoras Marisol Martín, Melisa Aguirre (docentes de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis) y como pasantes las estudiantes de la carrera de la Lic. en Psicología, Flavia Casas y Cristina Núñez.

en su funcionamiento, entre sus actores institucionales, con la familia y la comunidad. Las formaciones intermediarias que constituían el vínculo entre el sujeto y la escuela, y la relación con la autoridad. En definitiva, comprendimos el lugar de importancia que la intersubjetividad tenía como dimensión productora de subjetividad.

Encontramos significaciones imaginarias que sostenían una infancia adultizada, pero a su vez vulnerable y amenazada por el entorno que la rodea. Este imaginario convive con significaciones de la infancia más tradicionales, propias de la modernidad; significaciones del currículum con una fuerte connotación tecnicista y escasa problematización del conocimiento que se “enseña”, situación ésta, que teñía las prácticas instituidas en la organización. Finalmente vimos a la institución escuela en este contexto contemporáneo, anclada a discursos y prácticas disciplinarias, dándole poco lugar a lo novedoso, al otro y a lo otro.

En este nuevo proyecto de investigación pretendemos dejar de circunscribirnos a la organización escolar para ampliarnos al campo de la educación en general y seguir trabajando su relación o articulación con la producción de subjetividad. Es decir, haciendo un pasaje de la escuela como organización a la institución educación para trabajar con un concepto de institución en sentido amplio (educación) lo que nos permite abordarla en las disímiles formas en que ella se plasma, en distintos niveles y escenarios educativos.

Planteamos como problema ¿Cuáles son las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de subjetividad? y nos proponemos abordar de manera rizomática, reconociendo diferentes intensidades, articulaciones, posibles líneas de sentido y de fuga, en las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos y la subjetividad, en un intento por hacer lo múltiple tanto en la realidad como en el pensamiento.

Reconociendo que afrontamos un objeto multireferencial, nos agenciamos de una multiplicidad de campos, líneas teóricas, discursos y dimensiones desde los cuales nos paramos para investigar. Esta multiplicidad de líneas de indagación formará parte de un dispositivo que hará posible explorar las afectaciones subjetivas que se producen desde “nuevos proyectos educativos” que harán posible pensar en una nueva educación.

En este marco nos propusimos de manera general, explorar las articulaciones posibles entre la institución educación y la producción de la subjetividad y promover procesos de producción de subjetividad a partir de prácticas de intervención institucional.

Para el logro de estos objetivos, decidimos cartografiar las relaciones intersubjetivas que se dan en distintos escenarios educativos; conocer las operaciones subjetivas, los saberes, prácticas curriculares, modos de relación con el saber, que exigen los dispositivos institucionales en educación. Para ello decidimos implementar dispositivos grupales para que los actores institucionales puedan desnaturalizar prácticas instituidas, construir nuevos sentidos y poder ydesentrañar las relaciones entre subjetividad docente y formación profesional.

Entendemos que este posicionamiento nos permitirá superar cualquier mirada ingenua de las instituciones, salirnos del pensamiento de lo uno, desnaturalizar instituidos, y producir líneas de fugas que den lugar a “nuevos modos de pensar y estar en las Instituciones en un contexto de mutación”. Para nosotros, “el rizoma es, simultáneamente, el anuncio de la transformación de la realidad y la premisa para una nueva metodología del pensamiento” (Berardi, F. 2017 p: 6) para acercarnos a la transformación de la realidad.

Nos posicionamos aquí teniendo en cuenta que transitamos una época de importantes cambios. Desde hace tiempo, se anuncia en los discursos, el fin de la modernidad, pero al decir de Berardi (2017) “nada está llegando a su fin, en realidad, más bien se está disolviendo en el aire, sobreviviendo en una forma diferente, bajo apariencias mutadas” ...interminabilidad, es la expresión, que junto al autor, usamos para referirnos al proceso de devenir otro. En definitiva,

nuestro modo de habitar la mutación, es un intento por crear “situaciones”, intervenir en la producción de lógicas que no remitan a lo instituido, darle lugar al azar, a la creación.

Referentes teóricos-conceptuales

Nos interesa ir construyendo herramientas conceptuales que permitan orientarnos y devenir en un territorio desterritorializado en constante cambio: educación /subjetividad. Abordar la institución Educación en articulación con la Subjetividad, nos lleva a indagar las disímiles maneras de existencia de los sujetos en este mundo contemporáneo de globalización neoliberal. En un primer momento definimos algunas herramientas conceptuales, que nos ayudarán en el proceso de investigación, pero no excluimos la posibilidad de nuevos agenciamientos conceptuales en el desarrollo de la investigación.

La institución educación

El Diccionario de psicoanálisis de las configuraciones vinculares de Pachuk, C. y Friedler, R. (1998) define el concepto institución como: Organización perdurable de algún aspecto de la vida colectiva (social, política, económica, religiosa), regulada por normas, costumbres, ritos o leyes. El filósofo y psicoanalista C. Castoriadis (1975) define a la institución como una red simbólica socialmente sancionada en la cual se articula, junto a su componente funcional, un componente imaginario. Para Castoriadis la institución presupone y entraña: la fijación y la difusión del “producto” y del modo de operar de la colectividad. Las propiedades únicas y, por demás, inanalizables, que hacen que producto y modo de operar sean participables para los individuos en general y los hagan capaces de participar en ello; la capacidad de la colectividad para reconocerlos como tales, fijarlos, conservarlos, transmitirlos, hacerlos variar y alterarlos. Todo eso implica inmediatamente un modo de ser de esa colectividad que no puede ya concebirse como natural, que debe ser instituido.

Desde la corriente francesa del análisis institucional, R. Lourau y G. Lapassade (1978) definen la institución como ciertas formas de relaciones sociales, tomadas como generales, que se instrumentalizan en las organizaciones y en las técnicas, siendo en ellas producidas, re-producidas, transformadas y/o subvertidas. Esta definición proveniente de la psicoterapia institucional de Lapassade, plantea que si el término institución es conservado a pesar de todas las dificultades que provoca, es sobre todo porque este término conserva en el propio uso el sentido que la etimología le da; su sentido activo de mantener en pie la máquina social y hasta de producirla (vertiente de lo instituyente y también vertiente de lo instituido), no para significar el establecimiento sino porque la noción de lo instituido remite a formas universales de relaciones sociales que nacieron originalmente en una sociedad instituyente y que nunca son definitivas sino que por el contrario, se transforman y hasta pueden entrar en el tiempo de su ocaso. Se llegó a la idea de que las instituciones serían dispositivos instalados en el interior de los establecimientos y no los propios establecimientos: institución, grupo operativo, asamblea, equipo de trabajo etc.

G. Barembliitt, (1996) define la institución como arborescencias de decisiones lógicas que regulan las actividades humanas, indicando lo que es prohibido, lo que es permitido y lo que es indiferente. Este autor, nos explica que, según su grado de objetivación y formalización, pueden estar expresadas en leyes (principios y fundamentos), normas o pautas. Toda institución comprende un movimiento que genera el instituyente que da un resultado, el instituido; y un proceso de institucionalización. Para realizar concretamente sus funciones reguladoras las instituciones se materializan en organizaciones y establecimientos.

El instituyente se presenta como un proceso movilizado por fuerzas productivo-deseantes-revolucionarias que intentan fundar instituciones o transformarlas, en ese proceso de institucionalización, es cuando se crean los instituidos, cumpliendo un papel histórico de gran

importancia ya que ordena las actividades sociales esenciales para el desarrollo de la vida colectiva.

La corriente argentina del análisis institucional, surge desde psicoanalistas como José Bleger y Fernando Ulloa, apoyados en los desarrollos de Enrique Pichon Riviére, incluye dentro de los ámbitos de trabajo del Psicólogo a la Psicología institucional y trabaja con dos acepciones del término institución: Una de ellas considera a la institución como una configuración de conducta duradera, completa, integrada y organizada, mediante la que se ejerce el control social y por medio de la cual se satisfacen los deseos y necesidades sociales fundamentales. En la otra acepción se la entiende como una organización de carácter público o semipúblico que supone un cuerpo directivo y, en ordinario, un edificio o establecimiento físico de alguna índole, destinado a servir a algún fin socialmente reconocido y autorizado. De este modo, la institución en el segundo sentido incluye los factores de la primera acepción.

Bleger explica que es imprescindible la mediación del ser humano para que las instituciones existan y, a su vez, ellas tienen un papel destacado en la estructuración de la personalidad de los sujetos. La institución forma parte de la organización subjetiva de la personalidad, es un instrumento de regulación y equilibrio interno.

Ulloa cree que el término institución es ambiguo, ya que puede designar un proceso de institucionalización, en el sentido de racionalizar y estabilizar conductas inicialmente de predominio irracional, como designar una organización social con una geografía y una ordenación en el tiempo, el espacio y las responsabilidades, con objetivos y medios para alcanzar tal fin. Para el autor la designación más apropiada es la de "organismos institucionales".

Respecto a la institución educación podemos decir que la misma conforma un microsistema sociocultural que transmite ideologías valores, conocimientos, tendencias a preservar y recrear el cuerpo social global, enmarcando la socialización de las nuevas generaciones de niños, adolescentes y adultos para llevarlos a ejercer su papel en la sociedad (Shlemenson, 2002). En nuestra sociedad las instancias encargadas de educar son en primer lugar la familia, y posteriormente la escuela, ésta concebida como organización, es un objeto social, una entidad instituida que interactúa con otras entidades de la comunidad. La institución educación es el agente de socialización inmediato que procesa un proyecto educativo, que, a su vez, transmite información, socializa, y forma. Al mismo tiempo puede entenderse a la educación como acontecimiento ético (Barcena & Mélich, 2014) plantean que concebir la educación desde esta perspectiva supone una concepción de la tarea pedagógica como radical novedad y una pedagogía de la externalidad y de la alteridad, en contraposición a "todos los intentos de pensarla desde estrechos marcos conceptuales que pretenden dejarla bajo el dominio de la planificación tecno-científica. Donde lo único que cuenta son los resultados que se esperan que los alumnos y estudiantes alcancen después de un período de tiempo..." (Barcena & Mélich, 2014, p. 22). Posicionarnos aquí nos permite pensar que desde el currículo y desde las prácticas educativas algo nuevo se puede fundar o se puede llegar a un punto de radical destrucción de lo que ya se conocía o se creía saber, para dar lugar a un nuevo acontecimiento. Es decir que lo esperable es que los educadores apunten a que sus prácticas sean provocadoras de acontecimientos.

Subjetividad

Es lo propio del sujeto singular. Se construye en la trama intersubjetiva, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. Ellos son producidos y a su vez producen diferentes tipos de subjetividad. La construcción de la subjetividad implica un arreglo particular de la pulsión, la fantasía, de la relación de objeto y del discurso del otro, en la realidad psíquica del sujeto. El sujeto singular es producto del vínculo intersubjetivo y al

mismo tiempo es productor de la subjetividad. La subjetividad se forma en relación a la subjetividad de los otros, al modo de un intercambio entre los sujetos.

Lo propio del sujeto es lo subjetivo, depende de él, y tiene valor para un solo individuo. Se dice que es subjetivo lo no necesario, ni universal y se opone al objeto y a los otros individuos. Es aquello que se le aparece al sujeto y puede ser irreal, ilusorio, aquello que solo existe en el pensamiento o la imaginación.

Rene Kaes, (2000) en sus aportes desde el psicoanálisis de grupos considera que la subjetividad está apuntalada sobre la experiencia corporal, sobre el deseo del otro, sobre el tejido de los vínculos, de las emociones y de las representaciones compartidas a través de las cuales se forma el sujeto. Intersubjetividad, es para él, lo que se intercambia entre los sujetos, y transubjetivo, es la apertura máxima de las subjetividades por ausencia de un espacio de transcripción y diferenciación. Da cuenta de movimientos funcionales y adhesivos, de compromiso narcisista que funda sentimientos de pertenencia. La base objetal y narcisista del vínculo es transubjetiva. Para Kaes, la intersubjetividad es condición misma del deseo, ya que el deseo está dirigido a otro; y por tanto en la escena psíquica como en sus escenarios está convocado el otro, el otro del otro y en todo caso más de un otro.

La construcción de la subjetividad se da dentro de una matriz vincular. El sujeto es sujeto del vínculo, ya que su constitución se da o realiza en la bidireccionalidad vincular. Para Berenstein y Puget (1989) en todo vínculo es condición necesaria la presencia de un referente externo. Es importante diferenciar la relación del sujeto con los objetos de su mundo interno (intrasubjetiva) de la que desarrolla con otros sujetos (transubjetiva) y de una tercera que establece con el conjunto social y sus leyes (transubjetiva). La subjetividad nace en el seno de lo vincular y en términos genéricos no es estática, sino que está sujeta a continuas transformaciones. La noción de subjetividad, ajustada al sujeto del vínculo en permanente construcción, está ligada a la noción de Janine Puget de aparato psíquico abierto. Esta es una subjetividad en la que cada irrupción del otro, cada avasallamiento y dominación, enfrenta a una puesta a prueba que reclama una nueva apropiación para poder ser y pertenecer.

Por su parte, Edelman y Kordon (2011) entienden la subjetividad como las diferentes formas de sentir, pensar, y dar significación y sentidos al mundo. En sus desarrollos proponen que la subjetividad corresponde simultáneamente al sujeto individual y al conjunto, aunque no existe una correspondencia lineal entre ambos aspectos. En cada periodo socio-histórico se promueven modelos y contenidos específicos, de modo tal que cada sociedad produce subjetividad determinando las formas con las cuales se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que les otorguen un lugar y garanticen su pertenencia. La subjetividad de época es producto entonces, del modo en que cada sociedad articula las condiciones materiales de existencia, las relaciones sociales, las prácticas colectivas, los discursos hegemónicos y contrahegemónicos.

Las autoras adhieren a la concepción de que el contexto social metafóricamente es texto de la subjetividad, ya que el sujeto es por definición un ser social que se constituye como tal en el interior de un vínculo intersubjetivo y en la experiencia social. Es decir, cada sujeto adviene a un mundo material, a un discurso y sistema ideológico, a enunciados dominantes o a una forma de nominar lo real. En este sentido es que Piera Aulagnier nos habla del contrato narcisista, por el cual el sujeto se compromete a ser transmisor de los enunciados fundamentales de una cultura a cambio de ser reconocido en su pertenencia social.

Por su parte, Ana María Fernández (2006) alude con el concepto de producción de subjetividad, a una subjetividad que no es sinónimo de sujeto psíquico, que no es meramente mental o discursiva, sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades. Según la autora, la subjetividad se produce en el "entre", con los otros, siendo por tanto un nudo

de múltiples inscripciones, deseantes, históricas, sexuales, psíquicas, materiales etc. En esta posición el término producción, remite a considerar lo subjetivo básicamente como proceso, como un devenir en permanente transformación y no como algo ya dado. Este marco conceptual propone el desafío de pensar la subjetividad en la articulación de los modos sociales de sujeción y su resto no sujetado. Se trataría de pensar una dimensión subjetiva que se produce y “es” en acto y que constituye sus potencias en su propio accionar.

Para la autora es de vital importancia entonces, diferenciar la conceptualización foucaultiana de modos de subjetivación, de la idea de producción de subjetividad. Los modos de subjetivación son formas de dominio, pero siempre se mantiene un resto o exceso que no puede ser disciplinado y produce diferentes formas de malestar. Desde allí se pueden establecer líneas de fuga, posibilidades de invención, de imaginación radical, de transformaciones que alteren o rompan con lo instituido, de esto se trataría la producción de subjetividad. En este sentido, las acciones autogestivas han sido experienciales de permanente producción de subjetividad ya que los sujetos que en ellas participan inventan prácticas de trabajo, formas de vivir, de relacionarse y en suma de afectarse muy distintas a las ya dadas (Fernández, 2006).

Desde la perspectiva de Michel Foucault, la subjetividad sería el resultado de la incidencia de los mecanismos de normalización sobre el individuo, hace referencia a la manera en que los dispositivos disciplinarios se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad acorde a las condiciones culturales existentes. Los mecanismos disciplinarios y las inscripciones que estos dejan en los sujetos, definen sus relaciones sociales. Así los mecanismos de normalización funcionan como dispositivos que, desde el exterior, moldean las acciones de los individuos, funcionan en los espacios cerrados de las instituciones disciplinarias (familia, escuela, etc.) y tienen como finalidad normalizar y evitar el comportamiento desviado. En las sociedades disciplinarias el cuerpo es el lugar en el cual se inicia el proceso de subjetivación, con la producción del cuerpo normalizado y con su modelación se pretende establecer una vía a partir de la cual se gobierne el alma del sujeto. El mecanismo privilegiado por los dispositivos disciplinarios, para gobernar el alma, la interioridad del individuo, radica en la inscripción, proceso en el cual los distintos elementos naturales, humanos y no humanos, situados en el exterior, dejan marcas que construyen la subjetividad.

Currículum

Una continuidad en nuestro proyecto refiere a la consideración de las teorías críticas del currículum, que plantean esencialmente el carácter político e ideológico de todo proyecto educativo, considerándolo una práctica humana, una praxis que se concreta en un conjunto de disímiles acciones según posicionamientos asumidos. Es por ello que ningún currículum puede ser neutro, por el contrario, en él se encuentran posiciones diversas que van a justificar el poner en marcha un determinado proyecto curricular, que atraviesa la institución escolar al ser entendido como un modo de concebir y organizar una serie de prácticas educativas. Desde una concepción procesual, el currículum sería el resultado de las operaciones a las que se ve sometido; de las condiciones reales en su desarrollo; de las prácticas en condiciones estructurales, organizativas, materiales, y humanas; de ideas y significados que le dan forma.

Pero al mismo tiempo incorporamos, en esta oportunidad, los planteos de una concepción curricular poscrítica adscripta a la lógica del pensamiento posmoderno. Según Da Silva (2001) la teoría curricular contemporánea es uno de los campos que ha sido afectado por el post-estructuralismo o por el pensamiento de la diferencia. El planteo en relación a la diferencia, considera que están siendo constantemente producidas y reproducidas a través de relaciones de poder. Estas no solo han de ser respetadas y toleradas, sino que considerando que

están siendo constantemente hechas y re-hechas, se ha de poner foco en las relaciones de poder que presiden su producción.

Un currículo inspirado en esa concepción no se limitaría, pues, a enseñar la tolerancia y el respeto, por más deseable que eso pueda parecer, sino que insistiría en un análisis de los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad. En un currículo multiculturalista crítico, la diferencia, más que tolerada o respetada, es puesta permanentemente en cuestión, (Da Silva, 2001).

El pensamiento de la diferencia, nos lleva a hablar de alteridad, que implica interrogarse por la problemática del otro, el problema del diferente, o lo que es lo mismo, el problema de lo hétero, de lo diverso, frente a la mismidad. Para Derrida (2007) el otro es aquel que siempre escapa a todo intento de totalización, a toda sistematización, a toda necesidad de aseguramiento en la verdad. El otro es siempre el que irrumpe, el que viene cuando uno no lo espera, el que no puede programarse en sus manifestaciones, en sus acciones o deseos. Ubica al “otro” siempre como constitutivo de la subjetividad.

Práctica

Cobra relevancia el concepto de práctica en el marco de esta investigación, en tanto los vínculos y las significaciones sociales sólo pueden tomarse en el contexto real de la interacción de los sujetos, en la praxis. Es decir, se valora la importancia de interpretar la práctica en situación y desde la perspectiva de los propios actores, participantes de cada situación educativa concreta y contextualizada.

La aproximación al concepto de práctica desde un punto de vista epistemológico, se convierte en un ejercicio complejo, dado que se trata de un concepto con variados usos y significaciones. En nuestro caso nos aproximamos a él desde distintas perspectivas.

Desde una perspectiva pedagógica, las prácticas encarnan un saber y un saber hacer, que tienen un carácter mediador entre los sujetos y la cultura. Concebimos a la práctica pedagógica como histórica, social, e intencional, desde la cual se realiza la reproducción/producción cultural e intervienen los imaginarios, las significaciones que condicionan las acciones de los sujetos implicados en el proceso formativo. Freire (2000) concibe que la praxis se contextualiza en lo cultural como expresión de interrelaciones de una comunidad o colectivo, donde vive, recrea, cuestiona y actúa en consecuencia en su relación con el mundo y su historia. Para él la praxis “es reflexión acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Define al hombre como un ser de la praxis caracterizado por un actuar, quehacer o acción humana donde la reflexión y la acción se encuentran dialécticamente relacionadas. La perspectiva dialéctica implica siempre un movimiento de acción-reflexión en donde se reconoce que el proceso de acción educativa requiere de una toma de posición previa pero también una reflexión acerca de la acción. Está presente en Freire el reconocimiento de la propia humanidad y la humanidad de los otros, como situación y compromiso de un ser concientizado desde la educación, entendida ésta como práctica de libertad. Para él, la praxis es una práctica de reconocimiento al otro, una práctica dialógica, consigo mismo y con los otros donde la palabra y el diálogo, son praxis. En este sentido, la construcción del vínculo docente-estudiante, es lo esperable en toda práctica pedagógica, es lo que habilita o no, a avanzar en la relación con el conocimiento. En este vínculo le cabe al educador la tarea de formar y educar a partir de un acto de responsabilidad.

Levinas (1977) plantea que es en el seno de la relación educativa donde el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad. Es en esa relación donde el acto de enseñar es un acto de acogimiento, de hospitalidad que requiere preguntarse por el “otro”, por

la alteridad, y tener el “tacto pedagógico”, para invitar y animar al “otro” a aprender (Van Manen 1998).

Desde una perspectiva institucional por su parte, encuentra en los discursos, los objetos instituidos y las prácticas institucionales su objeto de estudio. Los haceres instituidos, permiten el ejercicio de un análisis de la confrontación entre lo instituido y lo instituyente, facilitando por esta vía la elucidación de los procesos de creación de los sentidos que sostienen esos haceres y su relación con la subjetividad de época.

Saberes

A partir del diálogo, de la búsqueda e identificación de referentes teóricos, investigaciones, producciones, etc. y de una lectura analítica se fue arribando a una premisa inicial: el concepto de saber no es unívoco, existen diferentes términos para referir a los saberes, como competencias o conocimientos. Los tres conceptos son conocidos en el ámbito de la educación y empleados de manera imprecisa, a veces como sinónimos y en otras oportunidades se hace referencia a los saberes o conocimientos sin mayores precisiones, dando así por sentado el uso indistinto, tal vez equivalente, de estos términos. Algunos autores, en cambio, se preocupan por distinguir los conceptos de saber y conocimiento mientras que otros buscan una complementariedad entre ambos o bien refieren con distintos significantes (competencia/saber) al mismo significado.

Considerando las diferentes situaciones planteadas previamente, a continuación, se presentan las principales concepciones acerca del saber y el conocimiento. El concepto de saber además de ser un término antiguo, es polisémico, cargado de ambigüedades e imprecisiones, especialmente en el campo de las Ciencias de la Educación y su abordaje es complejo. Además, es importante señalar que los conceptos tienen raíces y sentidos diferentes según el idioma y los países; por ejemplo en la lengua española y en otras lenguas, los verbos conocer y saber refieren a diferentes significados, en cambio en la lengua anglosajona esta distinción no existe y el saber es traducido a conocimiento (knowledge). Beillerot (1996) establece tres posibles concepciones de saber: el saber, en singular y como sustantivo; saberes como sustantivo plural y; saber hacer como verbo, destacando la relación entre saber y saber hacer. Considerando la temática a fin del proyecto de investigación, nos dedicaremos a trabajar con las nociones de saber y de saberes. Tanto Beillerot como Barrera Pedemonte (2009) coinciden en que la noción de saber incluye en sí misma el saber- hacer, por lo tanto, y a diferencia de otros intelectuales, el saber siempre es saber hacer. Barrera Pedemonte, establece una distinción entre “saber” y “conocimiento” y en primera instancia acude a una definición sencilla donde saber algo es cuando se conoce o se conoce determinado objeto porque se sabe qué es. Sin embargo, el saber posee una característica distintiva del conocimiento y es “tener habilidad para algo o estar instruido o diestro en un arte o facultad” (Real Academia Española, 2001 citada por Pedemonte, 2009, p. 44). Esta última acepción coincide con la desarrollada por Beillerot, en la que el saber, entendido como sustantivo es “aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia” (1996, p. 89). Esto explicaría por qué el autor incluye el saber hacer en la noción de saber. A pesar de algunas diferencias y de tener influencias distintas según sus preocupaciones, se observa que hay coincidencias fundamentalmente en cuanto a que el saber está vinculado a la experiencia del sujeto. Sin embargo, Beillerot y Barrera Pedemonte afirman que, si bien el saber está vinculado a la experiencia, sólo hay saber cuándo se actualiza en situaciones y prácticas, de manera que para ambos el saber es el resultado de una actividad. También, el saber está relacionado con el entender; el saber no es una potencialidad, es una disponibilidad que no existe, solo tiene lugar en la realización. Y Beillerot destaca dos características fundamentales: todo saber individual es parcial, se adquiere durante una historia

personal y social del sujeto. En cambio, en su acepción plural, los saberes son entendidos como “conjunto de enunciados y de procedimientos socialmente constituidos y reconocidos. Por intermedio de esos saberes un sujeto, individual o colectivo, mantiene una relación con el mundo natural y social y lo transforma” (1996, p. 91). Este concepto deviene de Foucault, quien concibe al saber cómo una práctica discursiva, de enunciados. Este saber cuenta con la particularidad que ha sido constituido, formalizado, formulado y luego transmitido por una comunidad o grupo social. Otro punto a destacar en esta concepción, es la función fundamental de los saberes que se transmiten de generación y generación y le permiten a una persona o a un grupo mantener una relación con el mundo y lo transforman. Por su parte, Contreras y Pérez de Lara diferencian entre saber y conocimiento, afirmando que resulta difícil establecer un límite entre ambos y entienden que “conocer tiene que ver con una disposición activa: lo que hacemos para entender o comprender algo” mientras que “saber apunta más al hecho que uno ya conoce, ya sabe” (2010, p. 52). El saber se constituye en experiencia para una persona, en algo que transforma, que se produce en nosotros con aquello que nos deja, que es recreado y actualizado y cada uno le confiere significado al recibirlo o al obrar con él (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Estos autores hacen más explícito el proceso subjetivo en su sentido interior, íntimo, no siempre expresable, que se va dando en la construcción del saber. De este modo, los autores coinciden con lo expuesto anteriormente por Beillerot y Barrera Pedemonte. En la misma línea de Contreras y Pérez de Lara, reconocemos los aportes que provienen de Nieves Blanco como una de las autoras que busca una complementariedad a los planteos anteriores. Nieves Blanco conceptualiza y destaca algunas diferencias entre conocimiento y saber. Respecto al conocimiento, expresa “...es algo que adquirimos, habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual y busca la universalidad, la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual”. En cambio, para la autora, el saber “se adquiere sin esfuerzo y a veces sin consciencia, está ligado a la experiencia, a lo vivido, a lo contingente” (2006, p. 3). Por lo tanto, procede de la experiencia. La relación con el saber, constituye otro planteo, que adquiere potencialidad en este proyecto de investigación. La relación con el saber (RAS) como teoría tiene por objeto conocer el sentido que un sujeto le da al aprender y esto en relación con el saber, consigo mismo, los otros y el mundo. El saber no aparece como un objeto singular sino como producto de la actividad-acciones-relaciones. Esto tiene lugar a través del aprendizaje. En 1997 Bernalt Charlot con una larga trayectoria en estudiar el saber y la relación con el saber, la define como “la actividad-acción-relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. De una forma más “intuitiva” – afirma él– es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también rapport al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (1997, p. 94). Este autor nos plantea que al interior del RAS tres teorías forjan y se vinculan mutuamente en la relación con el saber, estas son la teoría del sujeto, del sentido y la del saber. Así, entonces, la “teoría del sujeto” es la confluencia del mundo social y el mundo psíquico a través del conjunto de actividades-acciones-relaciones que el sujeto establece con los otros, consigo mismo y con el saber. Esta teoría antropológica tiene sus raíces en los postulados de la educación como medio del devenir hombre y la obligación de aprender. La “educación” es una mediación en la constitución del sujeto y no sólo posición, acción, actividad, subjetivación, habitus. Educar (se) es constituirse en sujeto. En definitiva, para Bernard Charlot “sujeto es” Un ser humano, abierto al mundo que no se reduce al aquí y al ahora, portador de deseos y afectado por estos deseos,

en relación con otros seres humanos quienes también son sujetos. Este sujeto actúa en y sobre el mundo, encuentra la cuestión del saber, como presencia en el mundo de objetos, personas y lugares portadores de saber. A través de la educación, este sujeto se produce y es producto (Charlot, 1997, p. 35 en Zambrano Leal, 2014, p. 77). La “teoría del sentido” está estrechamente unida al saber y este al aprendizaje. Esto significa que aprender un saber es encontrarle sentido a la actividad, tener sentido de algo y movilizarlos. En la teoría del sujeto que nos interesa, no es la motivación lo que importa sino la movilización, lo que viene del interior del sujeto. En este sentido, la movilización de las acciones en una actividad escolar consiste en disponerse a alcanzar el objetivo de aprender. La teoría del sentido supone significar y en particular, significar una cosa respecto al mundo, en relación con otro, con alguien. El sentido de un enunciado producido por las relaciones entre signos que lo constituyen, signos que tienen un valor diferencial en un sistema (Charlot, 1997, p. 64). En este aspecto se anida la verdadera cuestión del sentido del aprendizaje de un saber. Es en el orden de la relación sujeto-deseo-saber que emerge el sentido. Pero el sentido varía porque el sujeto cambia en sus interacciones con los otros, con el mundo, consigo mismo. Desde la perspectiva de la teoría del sentido, el sujeto es asumido como un ser humano orientado por el deseo y abierto en un mundo social donde ocupa una posición y es activo” (Ibíd.p. 65). La “teoría del saber” hay que distinguir entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica del rapport al aprender) (Ibíd. p67). Así, entonces, la cuestión del aprender es más amplia que la del saber en dos sentidos. Primero, hay maneras de aprender que no consisten en apropiarse un saber en el sentido de un contenido de pensamiento. Segundo, en el momento mismo en que se busca adquirir un tipo de saber, se establecen otros tipos de relación con el mundo. Este segundo aspecto implica hablar de un sujeto de saber y no de un sujeto epistémico. Esta segunda perspectiva deviene un tema clave de la teoría del saber: El sujeto en relación con el saber es visto por la filosofía clásica en relación con la razón, el espíritu, el entendimiento y sus facultades de aprehender lo que allí circula, acontece, tiene lugar. El sujeto del saber epistémico se sitúa en una región de conocimiento y excluye otras. El laboratorio es, en este sentido, un modo de separación total del mundo, las disciplinas escolares también. El caso del especialista de un conocimiento es el mejor ejemplo del sujeto epistémico. Por este motivo, la comprensión del sujeto de saber debe situarse en las relaciones con el mundo y no con un sistema cerrado y arbitrario, independiente de todo lo que acontece en el mundo. Esto exige conocer la constitución de los saberes diferenciándolos del conocimiento y de la información.

Un segundo elemento de la teoría del saber consiste en mostrar la importancia de las figuras del aprender. Aprender no es equivalente a adquirir un saber en el sentido intelectual. En este orden, existen varias figuras del aprender. Los niños se confrontan con la necesidad de aprender y encuentran en un mundo ya constituido: objetos de saber (libros, monumentos y obras de arte, emisiones de televisión, emisiones culturales, etc.). Objetos de saber, desde los más familiares hasta los más elaborados, que es necesario aprender a utilizar (cordones de los zapatos, cepillos de dientes, cámaras fotográficas, computador...), actividades que es necesario dominar y cuyo estatus es diferente (leer, nadar, desmontar un motor...), dispositivos relacionales y formas de relación que es necesario apropiarse (agradecer o cortejar a una niña o un niño) (Ibíd.: 77). Saberes que forjan la identidad y el desarrollo personal del niño. En síntesis, la RAS sitúa tres grandes figuras del aprender. Epistémica, identitaria y social. La primera (epistémica) está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana y los aprendizajes intelectuales o escolares (AVC+AIE), la segunda por los aprendizajes de desarrollo personal (ADP) y la tercera por los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA).

Vínculo

Del latín “vinculum” que significa atar, unión o atadura de una persona o cosa con otra. Antiguamente expresaba una unión sujeta firmemente que se hacía juntando un haz de ramas atadas con una cuerda de nudos, surgiendo una atadura lo más duradera posible.

El concepto de vínculo representa una ampliación muy importante de la metapsicología, Puget y Berenstein (1989) lo conciben como una construcción básica para la constitución de la subjetividad, que se da simultáneamente en tres espacios psíquicos, cada uno de ellos con sus representaciones independientes y específicas entre sí.

El vínculo es una ligadura estable entre yoes deseantes con características de extraterritorialidad. Se diferencia de la relación de objeto que es intrasubjetiva. Es una organización inconsciente constituida por dos polos (dos yoes, descrito desde un observador virtual, o un yo y otro, visto desde sí mismo) y un conector o intermediario que los liga.

Se representa en configuraciones y se realiza en un entramado fantasmático que se produce entre los yoes, en una zona de contacto entre la investidura narcisista y lo incompatible del otro. El vínculo es registrado como un sentimiento de pertenencia. Se rige más por la suplementación que aporta el exceso del otro en cada yo, por los nuevos sentimientos que se ofrecen los yoes entre sí, que por la complementariedad.

Se sostiene en una serie de estipulaciones inconscientes tales como acuerdos, pactos y reglas que contienen una cualidad afectiva. Dicho entramado fantasmático es de orden representacional y está regido por leyes de condensación y desplazamiento, a las que Berenstein le añade la ley de oposición, determinante de las semejanzas y diferencias entre los yoes.

Con una concepción esencialmente vincular de lo psíquico Piera Aulagnier, señala la arbitrariedad de todo intento de separación entre los espacios psíquicos del infans y de la madre en los que se inscribe una misma experiencia de encuentro. Resalta el carácter vital del encuentro con un portavoz sujeto al sistema de parentesco y a la estructura lingüística. Para Aulagnier, el vínculo estable se construye en base a una compleja interacción de diferentes niveles de representaciones vinculares: originario, inter-fantasmático, e ideico. La subjetivación y desprendimiento del infans dependen del deseo de la madre de que este acceda a cierta autonomía. Su reconocimiento del carácter plural de la subjetividad abarca distintas posibilidades de resolución del enigma de la escena primaria, en tanto organizadora de la inclusión del tercero para la madre y el infans.

Para Puget y Berenstein todo vínculo se origina en un intento de resolver una falta, una condición de desamparo originario. Ser sujeto y objeto simultáneamente y elegir a otro como objeto propone una alternancia entre actividad y pasividad indispensable en la constitución de los vínculos. El dominio del vínculo requiere de una relación entre un yo y otro cuya presencia es imprescindible para la construcción de la realidad psíquica vincular. Estos autores afirman que en la intersubjetividad se reviste de fantasía el componente real e irreductible del otro en un intento de conocerlo. Esto hace que él lo pierda y lo posea a la vez, intentando tener ilusoriamente lo que nunca tuvo.

Para los teóricos de las configuraciones vinculares, el vínculo con el cuerpo social es un compuesto de elementos inconscientes, activos pero mudos y otros conscientes, del cual depende la inscripción en la continuidad histórica, cultural y las leyes del parentesco.

Para Berenstein en cambio, las ligaduras estables socioculturales están directamente ligadas con el sentimiento de pertenencia y refieren a representaciones inconscientes socioculturales inscriptas muy tempranamente en el psiquismo, difícilmente accesibles a la palabra.

Finalmente decimos que los vínculos se sostienen en la capacidad de transferir, en el intento ilusorio de recuperar la sensación oceánica propia de la vivencia de unicidad. La presencia de otro real externo, sería una condición necesaria para constituirse en soporte y garante de la bidireccionalidad del vínculo, entendido como una ligadura estable entre dos yoes deseantes.

Aspectos metodológicos

En relación al tipo de estudio la investigación se encuadra en una lógica cualitativa, exploratoria e interpretativa, por considerarla más adecuada y pertinente al problema planteado, dado que este tipo de estudio posibilita una indagación con la profundidad necesaria para comprender los procesos de producción de la subjetividad en el marco de la educación. La investigación se realizará en diversas instituciones educativas de la ciudad de San Luís con distintos grados de formalización y la muestra la constituirán los sujetos implicados en prácticas educativas en diversos contextos. El desarrollo de la investigación prevé en un primer momento, cartografiar distintas instituciones educativas del medio, y su selección definitiva queda supeditada a la disponibilidad y conformidad de sus actores.

Reconocimos que un dispositivo es discursivo y no discursivo, con capacidad de articular elementos de una gran heterogeneidad que interactúan en un juego de relaciones constitutivas de los sujetos, para llevar a cabo el trabajo de campo elegimos diseñar un dispositivo que a modo de organizador nos permita no solo definir el camino a seguir, sino la elección de las mejores técnicas de recolección de datos. Consideramos que investigar en el marco de un dispositivo a modo de organizador es una alternativa valiosa para la indagación, el análisis, la interpretación, la elucidación y la provocación de transformaciones y al mismo tiempo lo reconocemos como una red capaz de articular un conjunto heterogéneo de prácticas.

Es decir que intentamos avanzar en una metodología que encuentra en la “concatenación” el modelo que permite cartografiar el desplazamiento de un modelo cognitivo de concatenación conjuntiva, hacia un modelo de concatenación conectiva de interacción social, tratando de conocer los efectos que produce este desplazamiento en la producción de sujetos sociales y en la transformación de los procesos culturales. Nos preguntamos ¿Qué efectos produjo esta mutación en la educación y la subjetividad? ¿Qué efectos se producen en las prácticas institucionalizadas? ¿Existen nuevas prácticas para habitar las instituciones educativas? ¿Qué saberes se construyen y validan en la formación? ¿Qué lugar tienen los saberes y el currículum en la producción de subjetividad? ¿Cómo es la relación de los sujetos con el saber? ¿Cómo son los vínculos intersubjetivos que se configuran en la formación? ¿Qué características tienen los vínculos en la actualidad? ¿Cómo construir nuevos sentidos en educación en una época de desfundamiento institucional?

Resultados alcanzados y/o esperados

En la primera etapa del proyecto (de abril a julio de 2018) el grupo de investigación tomó varias decisiones:

a) Poner el foco al mismo tiempo en las distintas problemáticas que constituyen nuestro objeto de estudio: Esto es trabajar al mismo tiempo con las distintas líneas de indagación: las prácticas institucionales, el currículum, los saberes, los vínculos, que afectan la producción de la subjetividad. Esta manera de abordarlo constituye un intento del equipo por hacer lo múltiple tanto en la realidad como en el pensamiento. Esto nos llevó en consonancia con la opción teórica adoptada a optar por abordar el objeto de manera rizomática esto es diferentes intensidades,

articulaciones, posibles líneas de sentido, líneas de fuga, es decir, lo que intentamos es hacer cartografía más que construir totalidades (desterritorialización/re-territorialización).

b) Analizar nuestra propia implicación. Como lo que ocurre en todo proceso e investigación nos atravesó el desconcierto sobre cómo trabajar la articulación Educación-Subjetividad. Hubo momentos de crisis, encuentros, desencuentros, entusiasmo, desilusión, avances y retrocesos, escribíamos y borrábamos en la siguiente reunión. Pero además lo vivido por cada integrante nos implicaba. Durante todo el proceso de trabajo dos miembros del equipo asumieron la tarea de registrar lo que acontece en las reuniones para poder trabajar la implicación del grupo, y de alguna manera dar testimonio de la experiencia misma de investigación. Al considerar la implicación, según René Lourau se pretende poner fin a las ilusiones e imposturas de la neutralidad analítica, ya que el observador ya está implicado en el campo de observación, modifica con su presencia el objeto de estudio y lo transforma. El analista es un elemento del terreno. El análisis de estas implicaciones, que René Lourau consideraba una exigencia ineludible de todo profesional de las ciencias sociales, nos conducen a las figuras identificatorias de la infancia, y a la de los maestros que marcarían luego nuestra visión del mundo, y nos permitirían dar cuenta de las búsquedas y las elecciones que definieron hoy el lugar desde el que investigamos y reflexionamos con ustedes. En este sentido, para Merleau Ponty el investigador accede al conocimiento, no solo por la observación de un objeto exterior, sino canalizando también su propia implicación en la acción de observar.

Por tanto entendimos que si esta investigación/intervención se propone objetivar las prácticas sociales en distintas instituciones educativas y los procesos de subjetivación que allí se generan, así como las condiciones que favorecen una práctica de reflexión sobre ellas, es indudablemente porque partimos de la comprensión de que estos objetos de indagación no son externos a nosotros mismos sino que, como sujetos sociales que somos, estamos implicados en tanto ciudadano/a, docentes universitarios/as y analista institucional/educador implicado libidinal, ideológica y teóricamente en un proyecto colectivo de modificación de una realidad que no nos conforma. En este momento se están analizando los registros.

c) Se definió cómo se trabajaría la articulación Educación-Subjetividad desde los distintos focos problemáticos.

-En un trabajo colectivo, horizontal y participativo del equipo de investigación, se fue construyendo una cartografía sobre los posibles ámbitos para realizar el trabajo en terreno. Se recuperó a tal fin y a partir del intercambio y el debate no solo los conocimientos del medio que cada integrante portaba, sino también los intereses y deseos que los movilizaba. Transcurrimos en una tarea compartida momentos de análisis sobre obstáculos y facilitadores, transitamos en el grupo momentos de resistencia y conflictos, hasta llegar a un consenso respecto al punto de partida.

Construimos así un mapeo sobre posibles espacios de trabajo, entre ellos instituciones educativas de nivel superior universitario y no universitario; de nivel primario y secundario (poniendo foco en escuelas públicas comunes, generativas y digitales de la provincia de San Luis) y espacios educativos no formales, como prácticas de pedagogía hospitalaria, y espacios educativos en distintas colectividades de extranjeros en la provincia de San Luis.

Decidimos comenzar a trabajar en el presente año en el nivel superior, eligiendo al menos dos carreras de la Facultad de Salud de la Universidad Nacional de San Luis.

-Como herramientas de trabajo en terreno se consideró la importancia de elegir otras opciones a las entrevistas no estructuradas con las que veníamos trabajando, para plantear los encuentros desde lo enunciativo dando lugar al diálogo. La idea es que se abra la posibilidad de hablar más libremente, de recuperar el "yo narrador" de los sujetos y rescatar lo que acontece en el encuentro con el otro. Encuentro que habilita la posibilidad de narrar y dar lugar diálogo,

para saber qué les pasa a los sujetos desde lo subjetivo. El investigador deja de ser entrevistador para formar parte de una conversación que, si bien no está estructurada como entrevista, se apoya en un esquema orientador que permita dilucidar procesos de subjetivación.

Al mismo tiempo se consideró la diversidad de dispositivos de abordaje grupal con los que es posible trabajar en los distintos colectivos de los espacios educativos, no solo a los fines prácticos de la recolección de datos, sino como una herramienta esencialmente productora de subjetividad.

La denominación de taller pone en evidencia una característica esencial, el activo intercambio que se produce entre los miembros del colectivo. Taller implica participación. Nuestro equipo utiliza este dispositivo poniendo el acento en la posibilidad de abrir un proceso de elaboración psíquica durante la experiencia. No se trata sólo de hacer algo, sino fundamentalmente de comprender por qué se hace lo que se hace, se piensa lo que se piensa etc.

-Finalmente, se tomó la decisión de trabajar en grupos de pares. Cada grupo haría foco en una línea de indagación desde la cual se trabajará en terreno, abordando desde allí a modo de problema la articulación Educación-Subjetividad, sin descuidar la articulación que inevitablemente se da con las otras líneas de indagación. Cada subgrupo identificó categorías conceptuales que a modo de esquema orientador guiará el trabajo en terreno y la construcción de un dispositivo de intervención. Entre ellas: conocimiento, diferencia, multiplicidad, acontecimiento, alteridad, pacto de negativo, contrato narcisista.

Así llegamos a encontrarnos en condiciones de iniciar (en esta segunda etapa del año) el trabajo de campo desde un abordaje rizomático, que, desde su dinamismo, de movimiento constante, desde lo heterogéneo, lo fluido y lo múltiple, nos permita encontrar aquellas prácticas educativas, que tengan en su seno el germen de lo nuevo y sean capaces de generar procesos de subjetivación y producir verdaderos acontecimientos. Como dice Arent (1996) “que la esencia de la educación es la natalidad” ... es el germen de lo nuevo... nacer es estar en proceso de llegar a ser, en proceso de devenir.

Bibliografía

Arendt, H. (1995). *La condición del Hombre Moderno*. París. Reimpreso por AGORA, (Traducción de P. Ricoeur).

Arendt, H. (1996) *La crisis de la educación. En entre el pasado y el futuro*. Barcelona.

Bárcena, F. Mèlich, J.C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad narración, hospitalidad*. BS. As. Miño y Dávila editores.

Barrera Pedemonte, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18, 42- 51.

Beillerot, J. (1998). Naturaleza y concepción de los saberes. En *La formación de formadores* (pp. 80-107). Bs. As.: *Novedades educativas*.

Barembliit, G. (1996) *Compendio de Análisis Institucional*. Río de Tiempos.

Berenstein, I. & Puget, J. (1989). *Psicoanálisis de la pareja matrimonial*. Buenos Aires: Paidós.

- Blanco, N. (2006). Saber para vivir. En: Piussi, A. Ma. y Mañeru, A. Educación, nombre común femenino. Barcelona: Octaedro.
- Bozzolo, R. y Otros (2008) El oficio de intervenir. Políticas de subjetivación en grupos e instituciones. *Colección sin fronteras*, Biblos.
- Castoriadis C. (2004) *Sujeto y Verdad en el mundo histórico-social*. México Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, D., J & Pérez De Lara, N. Comp. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Da Silva, T. (1998) Cultura y Currículum como práctica de significación. En *Teoría del currículum Revista de Estudios del Currículum*. España. Ediciones Pomares.
- Da Silva, T.(2001) Dr. Nietzsche, curricularista, con aportes del profesor deleuze: una mirada post-estructuralista de la teoría del currículo. En *Pensamiento Educativo*. Vol. 29, pp. 15-36.
- De Alba, A. (2006). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Deleuze, G. (2005) *Lógica del sentido*. Paidós. Barcelona.
- Edelman, L Kordon, D. (2011) (comp) *Trabajando en y con grupos. Vínculo y herramientas*. Psicolibro Ediciones Bs. As.
- Freire, P (2000). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI Editores. México.
- Grinberg, S. Y Levy, E (2009). *Pedagogía, Currículo y subjetividad: Entre pasado y futuro. Cuadernos universitarios*. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.
- Kaes, R. (2000). *Las teorías psicoanalíticas de grupo*. Bs As. Amorrortu.
- Larrosa J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid.
- Lourau, R. (1978). *El análisis institucional*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Lewkowicz, I. & Corea, C. (1999) *¿Se acabó la infancia? Ensayos sobre la destitución de la niñez*.
- Mendel, G. (1996) *Sociopsicoanálisis y Educación*. Bs. As. *Novedades Educativas*. Serie Documentos Formación de Formadores.
- Mengue, P. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Las cuarentas. Bs. As.
- Ricoeur, P (1997). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI Editores. Madrid. España.

Zambrano Leal, A. (2014). *Escuela y saber. Figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5º y 9º grado de Educación Básica*. Colombia. I.S.B.N