

El lenguaje de los vínculos en la enseñanza. Paradojas de un enredo virtuoso

The language of links in teaching. Paradoxes of a virtuous entanglement

Diana Mazza
Universidad de Buenos Aires, Argentina
mazza.diana@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-395>

Recibido: 16 de noviembre de 2023

Aceptado: 23 de noviembre de 2023

RESUMEN:

El artículo propone abordar lo vincular como dimensión constitutiva de las situaciones de enseñanza y de formación. Los vínculos humanos inervan relaciones de distinta índole: comunicacionales, emocionales, así como relativas al ejercicio del poder y la dominación.

Pondremos en discusión tres modelos teóricos desde los cuales será posible interpretar y comprender lo vincular en torno a la enseñanza y a la formación: el vínculo comunicacional; el vínculo de poder; el vínculo emocional.

En todos los casos, será posible advertir el sentido paradójico que adopta lo vincular en las relaciones dentro del aula. Paradoja que, lejos de entenderse como un obstáculo o una dificultad que se nos presenta frente a la comprensión de la realidad, se propondrá como una clave de lectura para acceder a la complejidad propia de lo humano.

PALABRAS CLAVE: vínculo, intersubjetividad, enfoque clínico, implicación, enseñanza

ABSTRACT

The article proposes to address linking as a constitutive dimension of teaching and training situations. Human bonds innervate relationships of different kinds: communicational, emotional, as well as related to the exercise of power and domination.

We will discuss three theoretical models from which it will be possible to interpret and understand the connection around teaching and training: the communication link; the power bond; the emotional bond.

In all cases, it will be possible to notice the paradoxical meaning that linking takes on in relationships within the classroom. Paradox that, far from being understood as an obstacle or difficulty that presents itself to us in understanding reality, will be proposed as a reading key to access the complexity of humanity.

KEYWORDS: link, intersubjectivity, clinical approach, involvement, teaching

INTRODUCCIÓN

Si prestamos atención al desarrollo de las teorías que dan cuenta de la enseñanza, advertimos que el mundo de los vínculos intersubjetivos y, más precisamente, desde un punto de vista afectivo, no parece haber sido un objeto de análisis frecuente. Si bien parece ser recién hacia la década de 1980 que las teorías acerca de la enseñanza en Argentina comienzan a incorporar miradas teóricas diversas dentro de su campo de investigación, no lo hacen particularmente en torno al problema de los

vínculos intersubjetivos¹. Sin embargo, nadie dudaría que la posibilidad de enseñar y de aprender aparece en buena medida condicionada por los vínculos construidos al interior del aula.

En esta línea, este artículo se propone abordar lo vincular como dimensión constitutiva de las situaciones de enseñanza y de formación. Los vínculos humanos intervienen relaciones de distinta índole: comunicacionales, emocionales, así como relativas al ejercicio del poder y el dominio sobre el otro.

Dependerá de la perspectiva, y más puntualmente de la teoría adoptada dentro de ésta, que el vínculo pueda ser pensado de cierto modo. Y es desde este modo particular de pensar que se harán visibles y comprensibles, las relaciones que se dan en la vida cotidiana de las aulas.

Internarse en el mundo de los vínculos supone contar con un marco de referencia que oficia como un lenguaje y que permite construir sentido sobre actitudes, emociones, representaciones y modos de actuar propios de la vida humana. Cada marco plantea posibilidades y límites a nuestra comprensión de lo vincular. Delimita lo pensable de lo impensable.

Pondremos en discusión tres perspectivas desde las cuales será posible interpretar y comprender lo vincular en torno a la enseñanza y a la formación: el vínculo comunicacional, el vínculo de poder y el vínculo emocional. Cada uno con su propia gramática. Sin embargo, y tal como intentaremos mostrar, la realidad de la enseñanza es lo suficientemente compleja como para que estos tres tipos de realidad aparezcan entrelazados en relaciones siempre únicas e irrepetibles.

En todos los casos, tal como anticipamos, será posible advertir el sentido paradójico que adopta lo vincular en las relaciones dentro del aula. Paradoja que, lejos de entenderse como un obstáculo o una dificultad que se nos presenta frente a la comprensión de la realidad, se propondrá como una clave de lectura para acceder a la complejidad propia de lo humano.

SOBRE EL VÍNCULO COMO ENREDO

Hemos hecho referencia, en más de una oportunidad, al carácter conflictivo que presentan los vínculos en tanto fenómenos propios de la vida humana (Mazza, 2016), al punto de caracterizar lo vincular con imágenes próximas al “enredo”, a una suerte de entrelazamiento nunca del todo controlado, nunca completamente racional.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza o a la formación, reconocemos que parte de nuestro trabajo consiste en contribuir a la conformación de vínculos que sean sostén y no obstáculo del tipo de procesos que queremos generar en nuestros estudiantes. Sin embargo, pronto advertimos que lo vincular se nos escapa, que las formas de relacionarse dentro de aula adquieren estilo propio y en ocasiones plantean condiciones encontradas con la posibilidad de aprender y transformarse.

Aún sin adentrarnos por el momento en las teorías que permitieron hacer pensables fenómenos propios de lo vincular, el mismo Diccionario de la Real Academia Española nos brinda una aproximación, casi intuitiva, a la complejidad de la noción, definiendo la palabra “Vínculo”: “(Del lat. *vincŭlum*). 1. m. *Unión o atadura de una persona o cosa con otra*”. Unión y atadura remiten en el lenguaje cotidiano a aquello que nos liga, nos permite “hacer contacto” y, al mismo tiempo, simultáneamente, a lo que nos limita en nuestro espacio de libertad, así como en nuestra capacidad

de comprensión de la realidad. Es posible advertir, ya en esta idea muy preliminar, un juego de sentidos encontrados, como una cierta tensión. Pronto veremos cómo esta ligazón que “une” posibilitando la relación y el contacto, al mismo tiempo “ata”, limitando nuestro propio margen de acción subjetiva.

En los años 60, un antropólogo y psicoanalista de origen húngaro produjo una obra de inestimable valor para la comprensión de la relación de intersubjetividad². En *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, George Devereux (1977) desarrolló un modelo conceptual que permitió dar cuenta de lo que en la obra se traduce como “*traslape*”³, esto es, el área de probabilidad en la que un sujeto que intenta conocer llega a hacer contacto con el mundo, incluidos otros sujetos. Esta suerte de solapamiento entre sujeto que conoce y sujeto que se presta a ser conocido, daría cuenta de algo del orden de lo “oculto”, de lo que queda por debajo de aquello que solapa y por lo tanto deja de ser visible, o pensable.

Aun cuando el interés de Devereux estuvo centrado en la posibilidad de conocimiento que tiene un investigador sobre otro sujeto, el diverso origen disciplinar del autor (habiendo transitado la física, la química, la antropología, el psicoanálisis) hacen que el libro se constituya en un texto epistemológico. Orientado por el ideal de alcanzar una ciencia del comportamiento “objetiva”, sostendrá que los datos de la ciencia del comportamiento provocan ansiedad en el observador y esto es causa de distorsiones. Así, afirmará que “*Cuanto mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo*” (Devereux, 1977, p. 27).

Podríamos preguntarnos ¿por qué hablar de “ansiedad” al referirnos a la relación de conocimiento que, como sujetos, establecemos con el mundo? La inclusión de la ansiedad en la relación de conocimiento nos anticipa, a través de este autor, la mirada eminentemente clínica. Nuestro vínculo con la realidad es un vínculo tanto epistémico como emocional. La ansiedad -o angustia- es indicio de esta afectación emocional que experimentamos en nuestro intento de comprender lo que está más allá de nosotros.

Al recorrer su obra vemos que, aun cuando sostiene la idea de objetividad propia de un modo de pensamiento moderno⁴, pronto advertimos, a medida que desarrolla los distintos capítulos, que esa “distorsión” -producto de nuestra afectación- a la que hace referencia no tiene necesariamente un sentido negativo o limitante.

El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que ‘se hubiera producido en su ausencia’ ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona. Por fortuna, los llamados “trastornos” o “perturbaciones” creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no -como suele creerse- contratiempos deplorables, con los que lo mejor que se puede hacer es esconderlos apresuradamente debajo de la alfombra (Op. Cit., p. 31).

Llegados a la cuarta parte de la obra, su título anticipa un sentido algo paradójico: “*la distorsión como camino hacia la objetividad*”. El sentido negativo de “distorsión” se modifica en tanto se convierte en fuente de información sobre aquello que intentamos conocer. Lo que podría interpretarse como error producto de nuestra ansiedad por aquello con lo que intentamos hacer contacto, se convierte

en dato de esa realidad. Realidad interna y externa al mismo tiempo. De ahí que el “deslinde” entre observador y sujeto observado se vuelve imposible por definición. Es por la falla del deslinde que planteará la necesidad de una reformulación en la forma de entender la relación entre observador y sujeto

Este conocimiento nos obliga a renunciar -al menos en un sentido exento de afectación- a la idea de que le operación fundamental en la ciencia del comportamiento es la observación de un sujeto por un observador. Debemos reemplazarla por la idea de que es el análisis de la relación recíproca entre ambos, en una situación donde son al mismo tiempo observadores para sí y sujetos para el otro. Pero incluso en ese caso hay que aclarar lógicamente la índole y el lugar del deslinde entre los dos, porque los intentos experimentales de crear esos deslindes siempre fallan, por ser lógica y prácticamente contraproducentes (Devereux, 1977, p. 331).

Aun cuando este planteo pueda parecer algo alejado del problema vincular que es lo que aquí nos ocupa, pronto veremos que en la base de los vínculos intersubjetivos se juega la imposibilidad de definir el punto de deslinde entre lo subjetivo y lo intersubjetivo, siendo el *traslape* del que nos habla Devereux, móvil y permanentemente regenerado. Esta hipótesis llevará a este autor sostener la necesidad de un enfoque complementarista: el del psicoanalista y el del sociólogo o etnólogo. Se trataría de un modo de aproximación binocular que combina marcos de referencia diferentes.

La peculiar relación entre lo subjetivo y lo social que da cuenta de los vínculos, ya anticipada en la teorización de Devereux, tomará relevancia en el seno del Mayo Francés, en el campo de los enfoques institucionales. Tal como Fernández, López, Borakievich, Ojam y Cabrera (2014) reconstruyen, debemos a Georges Lapassade y a René Loureau la introducción del concepto de *implicación*, para dar cuenta de las relaciones contratransferenciales⁵ que vinculan a los sujetos con las instituciones. El concepto de implicación, de naturaleza clínica, se constituyó en una herramienta conceptual de alto potencial explicativo, al tiempo que su análisis se convirtió en un recurso metodológico de inestimable valor al interior de este enfoque.

Es seguramente a Ardoino (1997) a quien le debemos una de las conceptualizaciones más claras sobre el fenómeno de la implicación en el vínculo intersubjetivo. “*La idea de implicación es aquello por lo que nos sentimos adheridos, arraigados a algo*” (p. 2). Distingue dos sentidos de implicación: por un lado, la que denomina implicación libidinal, para dar cuenta del particular modo en que nos vinculamos con los otros en función de nuestra propia estructura psicológica. Por otro lado, la implicación institucional, de naturaleza social⁶. Es sobre el primero de los sentidos que nos interesa particularmente hacer hincapié en esta oportunidad. Es el análisis de esta relación de ligazón, consciente e inconsciente, de este espacio donde se juegan fenómenos transferenciales y contratransferenciales, el que nos permite comprender la naturaleza absolutamente única de cada vínculo humano.

La relación de enseñanza o formación, en tanto vínculo intersubjetivo, no escapa a la complejidad de lo que Ardoino plantea como relaciones entre “partenaires”, que aún compartiendo un juego que tiene sus propias reglas, no son iguales, ocupan lugares diferentes, y están atravesados por lo que llama “negatricidad”. Denomina así al tener cada uno de los sujetos de ese vínculo humano, la

capacidad de responder con sus contraestrategias a las estrategias que, perciben, se pretenden sobre ellos.

Si se asume una hipótesis de estas características, parte del trabajo del formador consiste en el develamiento, al menos en parte, de esta opacidad propia del fenómeno de la implicación. Consiste en cierto retorno sobre sí mismo de quien se dedica a formar, para darle sentido a lo que lo liga con sus estudiantes. Se trata de un trabajo sobre el que no existen garantías sobre su alcance. Se trata de una suerte de “enredo” que, al tiempo que nos permite hacer contacto con el otro, en ocasiones nos limita en nuestra capacidad de comprender. Es como si el punto de demarcación entre lo que nos pertenece y lo que pertenece al otro se encontrara en constante movimiento. Se trataría de un “enredo virtuoso” en la medida en que, aun tolerando la opacidad que supone, es lo que nos constituye como sujetos y hace posible vincularnos, conectarnos con el mundo, compartir sentidos con otros.

En lo que sigue, desarrollaremos tres líneas teóricas desde las cuales es posible pensar sobre el vínculo intersubjetivo. Cada una de ellas pone en visibilidad algunos aspectos de este enredo “virtuoso” y deja en opacidad otros. Cada uno de estos modelos conceptuales puede ser tomado como un lenguaje particular para ponerle nombre a lo que se juega en esa relación.

EL VÍNCULO COMUNICACIONAL

Intuitivamente, podríamos pensar que la posibilidad de construir vínculos con nuestros estudiantes radica en la posibilidad de “ponernos de acuerdo”. Las ideas de acuerdo, de claridad de los mensajes, de coincidencia de significados, podrían ser asociadas positivamente con el establecimiento de vínculos sanos, favorecedores del crecimiento. Sin embargo, nos proponemos, a través del desarrollo de esta primera herramienta para el análisis de la relación intersubjetiva, complejizar el planteo.

Uno de los desarrollos teóricos sobre la comunicación que ha tenido mayor impacto sobre el problema de la intersubjetividad, dando lugar a una teoría particular sobre el origen de la esquizofrenia, lo constituyó la escuela de Palo Alto⁷. Grupo que, tal como Moguillansky y Nussbaum (2014) señalan, se vio muy influenciado por el pensamiento de Gregory Bateson (1998). Este autor interesado por la comunicación humana -entre otros fenómenos, dada la multiplicidad de marcos disciplinares en los que desplegó su pensamiento- desarrolló una teoría capaz de dar cuenta de las complejas relaciones dadas en las situaciones de comunicación entre hablantes y los múltiples contextos en los cuales éstas tienen lugar, de modo tal que las clasifican y determinan. El contexto de significado es lo que clasifica y metadefine lo que se comunica en una situación. Algo así como “claves” o “patrones” que permiten al receptor del mensaje saber cómo debe ser entendido lo que se está diciendo.

Bateson hablará así, incluso, de “discontinuidad” entre contextos para referirse al hecho de que cualquier organismo vivo responde no sólo a estímulos del medio sino a señales que le permiten clasificar conjuntos de estímulos. De este modo, sería posible pensar en diversos contextos en términos de tipos o niveles lógicos, donde cada uno de éstos clasifica a su nivel precedente: estímulo,

contexto del estímulo, contexto del contexto del estímulo, etc., en una suerte de “*regresión infinita*”.

Así señalaba: “... podemos considerar el “contexto” como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjuntos de alternativas debe efectuar su próxima elección” (Bateson, 1998, p. 319).

Imaginemos, por ejemplo, cuán compleja puede volverse la lectura para un estudiante de una situación de enseñanza, si no logra acceder a este significado contextual, que incluso puede estar “metadefinido” en varios niveles sucesivos: el nivel de lo que se espera que sea dicho en el marco de la relación con ese docente, en el marco de esa clase y su historia previa, en el marco institucional de esa escuela, etc.

Advertir esta complejidad nos permite además acceder a todo un conjunto de indicios no verbales, y no por ello menos determinantes del significado contextual, que metadefinen lo que como docentes enunciamos a través de palabras. Los tonos de voz, las posturas corporales, la mirada, los ritmos que decidimos darle a nuestras palabras. Todo eso, en un registro analógico, parte de nuestra acción, comunica y define contextos de significado⁸.

Entender el vínculo intersubjetivo en términos de la teoría generada por Bateson, nos permite pensarlo como una suerte de entramado contextual de significados. Parte del desarrollo sano de un vínculo -familiar o escolar- depende de la posibilidad de discriminar esos distintos niveles contextuales y tolerar cierto nivel de malentendido, inevitable en cualquier situación de comunicación humana. Cuando por múltiples motivos esto no es posible, la comunicación puede volverse patológica. En esos casos, no solo la posibilidad de aprendizaje de nuestros estudiantes disminuye, sino que, llevado a niveles extremos, puede ser fuente de enfermedad⁹.

Un docente podría manifestar explícitamente interés por que sus estudiantes aprendan y se apropien de aquello que transmite, pero, en la acción de comunicación, mostrar rechazo emocional o ideológico por ellos. En ese contexto, la única posibilidad de supervivencia que tendrían sus estudiantes consistiría en “aprender a ignorar” uno de los niveles de significado. Podrá fácilmente advertirse cómo el vínculo en una situación de estas características se empobrece, pudiendo llegar a niveles de sufrimiento importantes.

Contrariamente, cuando la comunicación no encuentra semejantes escollos, la interacción humana y la construcción sucesiva de contextos de significado amplía el mundo interior de quienes allí se encuentran compartiendo un aula. La captación de indicios contextuales, en diferentes niveles, promueve el desarrollo del pensamiento abstracto, tanto como el aprendizaje de las distintas asignaturas en la escuela. Nos hace libres en nuestro vínculo con el mundo. Pero sobre esta idea de libertad, profundizaremos a partir de la segunda de las herramientas.

EL VÍNCULO DE PODER

Interrogados sobre lo que persiguen como propósito en sus estudiantes, ningún docente dejaría de expresar que desea que éstos aprendan y se transformen. Independientemente del enfoque de la enseñanza o la formación que sea sostenido, la idea de transformación o de alteración se expresaría

de uno u otro modo. Reviste particular interés en relación con la idea de “*alteración*” el análisis que realiza Ardoino (1990), señalando que, proviniendo del latín *Alter*, “el otro”, comporta distintos sentidos según su raíz sajona o latina. Mientras en el primer caso, las lenguas anglosajonas retienen una acepción más neutra como “cambio”, en las lenguas latinas parece haber adquirido un sentido despectivo, como un cambio “de bien en mal”, una falsificación, una degradación o desnaturalización.

Esta diferenciación semántica tal vez sirva como analizador de la tensión inevitable que, en cualquier vínculo intersubjetivo, atravesado por la formación, se juega en torno al poder, esto es, a los márgenes de libertad -o complementariamente, autoridad- para la alteración de quien se forma. Estamos aquí frente a un enredo de distinta naturaleza pero que también configura lo vincular: el enredo de los deseos inconcientes de ser o no diferente, de cuánto es posible que la transformación de quien se forma se aleje de una cierta identidad narcisista del formador. Se trata del enredo cuya configuración permitirá o no el alejamiento, la “traición” del ser diferente, el ser “otro”.

Filloux (2001), citando a Freud, refiere que ya éste hablaba de la existencia de una pulsión primitiva de apoderamiento. Podríamos pensar, dice Filloux, en la existencia de una “*movilización de la relación de apoderamiento que se constituye en el proyecto mismo, en la “intención” de instruir*” (p. 36). Y, recuperando nociones de Natanson, amplía:

Reproducir la imagen propia, perpetuarse según el modelo propio, imponer su marca a los otros que nos sucederán y asegurarán la prolongación de esta influencia: ésta es una forma de paternidad intelectual y espiritual que está vinculada, al mismo tiempo, con el deseo de poder y con el deseo de inmortalidad (Filloux, 2001, p. 37).

Cabría preguntarnos si esta seducción obligada (Cifali, 1994) es condición o no de posibilidad del establecimiento del vínculo. Vínculo emocional pero que en algún punto se torna vínculo de poder o apoderamiento. O, dicho de otro modo, ¿sería deseable, y en ese caso, sería posible abstraerse de esta fuerza pulsional de dominación sobre el otro?

Para Cifali, (1994) ante la caída actual del autoritarismo en la relación de enseñanza, la cuestión que surge con fuerza es la de la seducción, donde, señala, el otro obedece sin dolor. Ante el fracaso de la autoridad, la seducción se presenta como necesaria en los primeros instantes del encuentro, para generar confianza, para “amansar” al otro. Sin embargo, la responsabilidad de quien forma sería transformar esta seducción en una relación duradera. Cuando esto no sucede, y la única manera de relacionarse es la seducción, el otro no es más que una excusa para nuestro narcisismo, según palabras de la autora.

Detrás de la seducción se esconde una relación de poder sobre la cual sería preciso trabajar permanentemente, aun sabiendo que no existen garantías sobre su esclarecimiento. Es la imposibilidad de su develamiento lo que puede convertir la alteridad en alienación de quien aprende.

Así como la madre seduce por primera vez al niño y lo introduce en el placer, en el juego de la mirada, es su mismo corrimiento lo que permite al niño salir al mundo y constituirse en un sujeto deseante. He aquí nuevamente una suerte de paradoja: aquello que hechiza y de algún modo somete, pareciera ser condición de posibilidad de la salida futura.

EL VÍNCULO EMOCIONAL

La tercera de las herramientas conceptuales propuestas para dar cuenta del vínculo intersubjetivo permite profundizar en lo que pareciera estar en la base de nuestra relación con el mundo. Tal como Pichon Rivière (1985) lo formulara,

Podemos definir el vínculo como una relación particular con un objeto; de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. Tenemos así dos campos psicológicos en el vínculo: un campo interno y un campo externo (p. 35).

Cualquiera sea la realidad con la que nos vinculamos -los otros, el conocimiento, nuestra propia realidad psíquica en un proceso de vuelta sobre sí mismo- la conexión parece posible sólo en la medida en que toleremos esta dualidad de objetos, interno y externo a la vez. Pronto veremos que esta tercera paradoja -de algo que está dentro y fuera del propio psiquismo en forma simultánea- permitirá comprender fenómenos muy complejos como la génesis del pensamiento consciente, la relación entre la madre y el bebé, así como la relación que vincula a un formador con sus estudiantes.

Debemos a Bion (1980a) el haber abstraído un modelo conceptual -basado en la línea inglesa del psicoanálisis iniciada por Melanie Klein- que da cuenta de la génesis del pensamiento, y del primer vínculo intersubjetivo que lo hace posible.

A partir de sus ideas es posible suponer que, en el comienzo de la vida, la inmadurez del bebé y la existencia en su psiquismo no desarrollado de emociones intensas sin posibilidad aún de ser procesadas, requieren de un continente psíquico externo provisto por su madre.

La madre recibe las proyecciones del bebé -en un mecanismo descrito por Klein como identificación proyectiva- y dándoles cabida las procesa en su propio psiquismo para devolverlas transformadas, procesadas, en forma de cuidado, alimento, afecto. Klein y Bion llamaron a esto "*función de rêverie*"¹⁰. Se trata de la capacidad de la madre de estar abierta a las proyecciones del bebé y otorgándoles sentido, contribuir a su crecimiento.

La *relación continente-contenido* es así un modelo abstraído de esa teoría que permite comprender fenómenos propios de la relación intersubjetiva desde un punto de vista emocional e inconsciente. El vínculo de enseñanza o formación puede ser entendido en términos de la relación entre aquello que es proyectado por quien se forma y el continente psíquico¹¹ que permite su alojamiento. Si el docente no tolera la proyección de ansiedad por parte de sus estudiantes, si no es capaz de officiar de continente psíquico puede, o evitar el contacto estableciendo una relación carente de influencia mutua o devolver amplificado y sin procesar lo que ha sido previamente proyectado. En este caso la relación se volverá, desde un punto de vista psíquico, mutuamente despojante y destructiva.

La generación de un continente psíquico crea condiciones para que el pensamiento y el aprendizaje sean posibles. Si existe un continente, la emoción puede ser procesada y puede abstraerse de ella una representación que la haga pensable para quien aprende. Cuando esto no es posible, la tolerancia es

reemplazada por la envidia, así como por el ataque al vínculo que se establece entre formador y estudiante. Se ataca la función misma de formación.

Tal vez sea esclarecedor detenernos por un momento en la idea de procesamiento o elaboración que el psicoanálisis nos propone. Que emociones y representaciones inconscientes sean “procesadas” o “elaboradas” significa que pueden acceder a la conciencia en un “enlace de sentido”. El estado de prematuridad del bebé le impide otorgar sentido a su necesidad y es la madre, entonces, quien atribuyéndole sentido a la necesidad del bebé elabora esa emoción proyectada por él y le pone un nombre: hambre, frío. De ahí que pueda interpretar la necesidad del bebé hasta tanto él pueda hacerlo por sí mismo. Elaborar los propios estados internos supone esta recuperación de un componente inconsciente. Más allá de este momento originario que describimos, volvemos permanentemente a sentir la necesidad de “ser contenidos” por otros que ofician como continentes y nos ayudan a “ponerle nombre” a emociones que no comprendemos en nosotros mismos. La elaboración psíquica es un proceso “siempre fallido” sobre el que nunca hay garantías. Sin embargo, en el marco de esta teoría, es condición de posibilidad de nuestra relación con el mundo.

Diversas preguntas, de gran importancia para el mundo de la formación y de la enseñanza, podrían derivarse de este planteo. ¿Cuán importante es la capacidad de elaboración psíquica de un docente, es decir, de conocerse a sí mismo? Así como reconocemos con facilidad la necesidad del análisis contratransferencial en un terapeuta ¿por qué pareciera que la pregunta sobre la propia afectación del docente no parece parte de su tarea? ¿Cuánto afecta la falta de elaboración psíquica -esto es, de construir sentido- al establecimiento de vínculos que hagan del aula un lugar confiable?

En un desarrollo que reconoce raíces teóricas comunes a las de Bion, Winnicott (1991) describirá esa relación primera en la que predomina la identificación proyectiva, en términos de objetos y fenómenos transicionales. Si frente a las intensas proyecciones del bebé, las experiencias buenas predominan sobre las malas, esto es, si la madre se presenta como “suficientemente buena” -ni totalmente presente ni en total ausencia- el bebé estará en condiciones de “crear” objetos como primera forma de contacto con el mundo.

Lo interesante de esta noción, y que es una construcción particular de Winnicott es que esa “creación”, ese objeto al que ha denominado “*transicional*” es simultáneamente algo externo que la madre ofrece y algo interno que el bebé crea. La madre ofrece la posibilidad al bebé de tener la ilusión de que el objeto creado es parte de la realidad. Se trata del “*arte de darle al bebé la ilusión de que lo que él crea a partir de su necesidad e impulso tiene existencia real*” (Winnicott, 2005, p. 150). El vínculo de formación puede constituirse en un espacio transicional, donde quien se forma vive imaginariamente lo que aprende como una creación propia, aun cuando haya sido puesto a disposición por el formador. Al igual que en esa relación primera, podríamos preguntarnos: el objeto creado ¿es externo o interno? Se trata nuevamente de una paradoja que es preciso tolerar. Si esto sucede, habrá condiciones adecuadas para la elaboración psíquica y el aprendizaje.

LO PARADOJAL COMO INTRÍNSECAMENTE HUMANO

Hemos intentado, desde tres perspectivas diferentes y complementarias, dar cuenta del vínculo intersubjetivo en la enseñanza. Cada sistema de ideas y conceptos pueden ser considerados como lenguajes posibles para poner en visibilidad aspectos particulares de lo que se juega en el encuentro de esa relación.

Como todo trabajo de traducción, el pasaje de una a otra de las hipótesis supone transformaciones de sentido, corrimientos, puesta en visibilidad de aspectos del vínculo y conservación de la opacidad en otros. Ninguna de ellas agota la densidad simbólica y fenoménica que presenta cada nuevo vínculo que establecemos con nuestros estudiantes.

Más allá de las diferencias que habrán podido advertirse entre los distintos modelos, estamos en condiciones, llegados a este punto, de formular algunas ideas generales sobre el vínculo intersubjetivo. No será nuestra intención cerrar lo que hemos abierto sino, abrir nuevas preguntas o cuestiones.

La primera idea que se deriva del análisis realizado refiere al sentido paradojal que adopta lo vincular: relación de implicación como relación que oculta y al mismo tiempo permite el contacto (Devereux, 1977; Ardoino, 1990); contextos de significado diversos que se entrelazan de modo no necesariamente congruentes (Bateson, 1998); seducción libidinal que conecta con el placer, invita, y al mismo tiempo somete, domina (Cifali, 1994); continente psíquico que, siendo externo, pasa a ser interno (Bion, 1980a); objeto transicional que es “creado” y es “real” en forma simultánea (Winnicott, 1991; 2005). En todos los casos la comprensión de lo vincular nos invita a un modo de pensamiento móvil, tolerante de las indeterminaciones. Donde los fenómenos requerirían ser vistos desde más de un ángulo en forma simultánea¹².

La segunda cuestión, remite al sentido de “enredo”. Con esta palabra quisimos dar cuenta de que nada que involucre fenómenos vinculares podría ser analizado en términos de elementos aislados, de componentes que influyen unos sobre otros. La naturaleza de la ligazón, en cualquiera de las teorías consideradas, exige la mirada de conjunto, en una suerte de “abrazo” a esa madeja, y donde renunciamos a formularnos preguntas por el origen para concentrarnos en develar lo que sucede en el “aquí y ahora” de ese encuentro.

Finalmente, y para concluir, la comprensión de lo vincular siempre nos convoca, nos involucra y nos implica. Ya sea que se trate de un vínculo propio, vivido por nosotros, o de un vínculo analizado desde el rol de investigadores, lo vincular nos impacta, por asociación, vía implicación. Su análisis supone un develamiento nunca completo, ya que no hay garantías sobre los procesos de elaboración psíquica. Se trata de una búsqueda en la que, si nos internamos, vamos ganando en disponibilidad y sensibilidad clínica para conectarnos con el tipo de fenómenos que hemos descripto. De ahí que el análisis de lo vincular requiera inevitablemente de cada uno, un trabajo de retorno sobre nosotros mismos, ya que lo que somos tuvo siempre un origen vincular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (1990). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire*. Paris: PUF. Traducción mimeografiada.
- Ardoino, J. (1997). *La implicación. Conferencia impartida el 4 de noviembre de 1997 en el Centro de Estudios sobre la Universidad*. México DF: UNAM.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. Paris: Gauthiers Villars.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Bion, W. (1980a). *Aprendiendo de la experiencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980b). *Experiencias en grupos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif: contre-jour psychanalytique*. Paris: PUF.
- Devereux, G. (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México DF: Siglo XXI Editores.
- Fernández, A., López, M., Borakievich, S. Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. En *Revista Sujeto, subjetividad y cultura*, 7, abril, pp. 5-20.
- Filloux, J. C. (2001). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1981). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gage, N. L. (1960). Paradigms for research on teaching. En Gage, N. L. (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, (pp. 94-141). Chicago: Rand McNally.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba.
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. XI, (11). pp. 93-113.
- Mazza, D. (8 de julio de 2016). El vínculo en la enseñanza. *Revista Noticias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Perfil. Pp. 73-79.
- Moguillansky, R. y Nussbaum, S. (2014). *Teoría y clínica vincular. Discusiones clínicas vinculares (Vol.2)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Pérez Gómez, A. (1985). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, Á. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 95-138). Madrid: Akal Editor.
- Pichón Rivièrre, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nueva Visión.
- Real Academia Española (1970). Vínculo. En *Diccionario de la Real Academia Española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Souto, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. (comps.) *Corrientes didácticas contemporáneas*, (pp.117-156). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2016) *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (comp.). *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, (pp. 9-81). Barcelona: Paidós.

Watzlawick, P.; Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). *Teoría de la comunicación Humana*. Barcelona: Herder.

Winnicott, D. (1991) *Realidad y Juego*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Gedisa Editorial.

Winnicott, D. (2005) *La naturaleza humana*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

NOTAS

1 Diversos autores han reconstruido epistemológicamente los problemas de investigación construidos desde la didáctica a lo largo del siglo XX (Gage, 1960; Shulman, 1997; Pérez Gómez, 1985). Si bien el Programa ecológico, al decir de Shulman, incorporó miradas disciplinares diversas para dar cuenta de la complejidad de los medioambientes de clase (la sociología, la antropología, la psicología situada, los enfoques etnográficos) no fue tan frecuente la incorporación de una mirada clínica. La incorporación de una mirada clínica en educación y formación ha sido objeto de nuestro trabajo en los últimos veinticinco años (Souto, 1996; 2000; 2016; Mazza, 2013; 2014).

2 La doble raíz teórica de Devereux, antropológica y psicoanalítica, le permitirá dar cuenta con gran profundidad de la naturaleza de lo intersubjetivo. De ahí que contribuya a la constitución de lo que se llamó el Etnopsicoanálisis.

3 El diccionario de la Real Academia Española define “traslapar”: “Del latín *trans*, más allá, y *lapis*, losa). Cubrir una cosa a otra. **2.** Cubrir parcialmente una cosa a otra; como las tejas de un tejado, las hojas de una ventana, etc.”

4 La idea de objetividad, así como la hipótesis que asume la posibilidad de separación entre sujeto y objeto, ha sido sostenida por la ciencia moderna originada en el siglo XVII y puesta en duda recién en el siglo XX. Proceso de ruptura dado a partir de avances en disciplinas diversas que cuestionaron la idea de absoluto, tal como es el caso de la física relativista, que planteó un espacio y tiempo relativos a la posición del observador.

5 La noción de “transferencia” da cuenta de una de las conceptualizaciones centrales de la teoría psicoanalítica. A partir del dispositivo de la cura, es posible interpretar que entre terapeuta y paciente se estructura una relación afectiva particular. En algunos casos, relación de carácter positivo (transferencia positiva) por la que el paciente deposita un sentimiento de confianza, afecto y hasta de enamoramiento en el terapeuta; en otros (transferencia negativa) se da una depositación de aspectos hostiles y hasta agresivos que hace que se descalifiquen y desoigan los señalamientos del terapeuta. Uno y otro tipo de transferencia dan cuenta de que en la situación de análisis son reeditadas antiguas relaciones parentales del paciente, siendo justamente esta reedición la que haría posible el análisis. Complementariamente, el analista se ve afectado por aquello que sobre él se proyecta. Freud (1981) llama a esto “contratransferencia”. Su análisis, esto es, la elaboración de la afectación en el terapeuta de lo que se proyecta sobre él, es condición de posibilidad del trabajo de interpretación y del funcionamiento del dispositivo.

6 En un planteo similar al de Ardoino, pero particularmente referido al vínculo entre el investigador y el objeto de investigación, René Barbier (1977) distinguirá distintos niveles o tipos de implicación: psico-afectiva, estructuro-profesional e histórico-existencial.

7 Se ha dado en llamar “escuela de Palo Alto” a los desarrollos teóricos y dispositivos de investigación social que surgieron en la postguerra, en la segunda mitad del siglo XX, particularmente en California, Estados Unidos. Puede señalarse que se da allí el surgimiento de la Psicología Social como disciplina que estudia el campo de lo relacional, las relaciones entre el o los individuos y la sociedad en situaciones concretas. Se origina como necesidad de responder a situaciones sociales como la crisis durante la segunda guerra mundial, la reconstrucción económica, social y política de la posguerra, el nazismo, etc. En 1930 George Mead habla de Psicología Social en Estados Unidos. Es el padre del Interaccionismo Simbólico. La Psicología Social se nutre de distintas corrientes de pensamiento dentro de la Psicología y de la Sociología representadas por algunos pensadores europeos que vienen huyendo del nazismo. Tal es el caso de Kurt Lewin, creador de la Teoría del Campo y de la Dinámica de grupos; Jacob Levy Moreno, creador de la Sociometría y del Psicodrama; Elton Mayo, famoso por sus investigaciones sobre las condiciones de trabajo y la necesidad de introducir cambios en la población en sus hábitos alimentarios.

8 No casualmente la escuela de Palo Alto, bajo la influencia del pensamiento de Gregory Bateson dio lugar a una corriente teórica que se dio en llamar Pragmática de la comunicación. Dicha teoría impulsada fundamentalmente por

Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1977) formuló, entre otros, el axioma de que “toda conducta es comunicación”.

9 Es justamente el análisis de las situaciones familiares de comunicación paradójicas -esto es, situaciones en las que se emiten mensajes contradictorios en distintos contextos- lo que permitirá a Bateson dar una explicación a la génesis de la esquizofrenia.

10 Rêve en francés significa sueño. Rêverie refiere al sentido de “ensoñación”, que da cuenta de un modo de conexión particular, no consiente, que permitiría esta relación continente-contenido entre la madre y el bebé, hasta tanto éste desarrolle su propio continente psíquico.

11 Hablamos de continente psíquico para referirnos metafóricamente a un espacio, a un reservorio, donde son depositadas emociones y contenidos desconocidos por nuestra conciencia. Toda relación intersubjetiva supone en alguna medida esta posibilidad de aceptar, de recibir y tolerar dentro del propio psiquismo las proyecciones de otro sujeto. El ejemplo paradigmático es el de la relación entre el bebé y quien oficia de madre. Sin embargo, se hace necesaria la puesta en juego de este “continente” en cualquier otra relación que suponga una función de sostén (la relación médico-paciente; maestro-alumno, etc.). Somos continentes para otros, al tiempo que proyectamos aspectos de nuestro propio psiquismo en otros.

12 Se trataría de un modo de pensamiento propio de la mirada clínica. Bion (1980b) llamó a esto “visión binocular” para dar cuenta, en el marco de su teoría de los grupos, de la necesidad de observar un fenómeno desde más de una perspectiva o hipótesis.