

## **El plurigrado como dispositivo de salud mental. Reflexiones en torno a la experiencia del Hospital Escuela de Salud Mental**

Noelia Müller | UNER - UADER  
noeliacmuller@gmail.com

### **Resumen**

El artículo surge a partir del recorrido realizado durante el proyecto de investigación denominado: *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria. Interdisciplina y Trabajo Grupal*. Propone un acercamiento a la experiencia del plurigrado, el cual se constituye como un espacio escolar singular ya que, al estar inmerso dentro del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) de la ciudad de Paraná, se lo concibe como un dispositivo de salud mental. Describe las principales características de conformación del espacio áulico, al tiempo que recoge y analiza los relatos de los docentes y profesionales entrevistados.

Se presentan aproximaciones teóricas provenientes del psicoanálisis y de la psicología social, a partir de las cuales se propone reflexionar sobre las particularidades que se configuran en torno al campo de la salud mental en articulación con el campo de la educación. Conjuntamente, se pone de relieve la necesidad de continuar trabajando sobre determinados prejuicios y estigmatizaciones; y se despliegan una serie de interrogantes acerca de las posibilidades de construir saberes y prácticas con otros.

**Palabras clave:** plurigrado – dispositivo – salud mental – educación – derechos

## **The plurigrade as a mental health device. Reflections on the experience of the Hospital Escuela de Salud Mental**

### **Abstract**

The article arises from the route carried out during the research project called: *Pedagogical Interventions and Mental Health in Secondary Education. Interdiscipline and Group Work*. It proposes an approach to the experience of the plurigrade, which is constituted as a singular school space since, being immersed within the Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) of the city of Paraná, it is conceived as a mental health device. It describes the main characteristics of the composition of the classroom space, while collecting and analyzing the accounts of the teachers and professionals interviewed.

Theoretical approaches from psychoanalysis and social psychology are presented, from which it is proposed to reflect on the particularities that are configured around the field of mental health in conjunction with the field of education. Together, the need to continue working on certain prejudices and stigmatizations is highlighted; and a series of questions are displayed about the possibilities of building knowledge and practices with others.

**Keywords:** plurigrade - device - mental health - education - rights

## Presentación

El presente escrito se enmarca dentro del Proyecto de Investigación denominado *Intervenciones Pedagógicas y Salud Mental en Educación Secundaria. Interdisciplina y Trabajo Grupal*.<sup>1</sup>

Dentro de este marco, se realizaron durante el trabajo de campo una serie de entrevistas a los diferentes actores que participaron de la constitución del espacio escolar caracterizado por el formato del plurigrado<sup>2</sup>, el cual se establece dentro del Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) de la ciudad de Paraná; y, en tanto que funciona dentro de este contexto, es considerado como un dispositivo de salud mental.

El plurigrado aparece desde esta perspectiva, como una experiencia específica que nos permite indagar acerca de las articulaciones posibles entre el campo de la educación y el campo de la salud mental; con el interés de vislumbrar los diferentes discursos y prácticas que los atraviesan, localizando puntos de encuentros y de desencuentros; trazando de esta forma un devenir particular que habilite nuevas reflexiones.

¿Educación en salud mental? O ¿salud mental en educación?, ¿el hospital abre las puertas a la escuela? O ¿la escuela visita al hospital? Son interrogantes que, pese a su aparente simpleza, nos permiten materializar y tensionar algunas de las lógicas de funcionamiento del dispositivo.

En función de este recorrido, se proponen a continuación tres ejes de análisis, los cuales se denominan: espacios, instituciones y derechos, algunas aproximaciones teóricas al espacio escolar y alusiones en torno a la formación y a la figura docente. El objetivo de estos ejes es desandar los relatos obtenidos sobre esta experiencia, tomando como puntapié inicial las entrevistas realizadas a los distintos actores que participaron de la constitución del dispositivo.<sup>3</sup>

### I - Espacios, instituciones y derechos

La experiencia del plurigrado surge como un Anexo de la Escuela N° 142 Leopoldo Herrera. Institucionalmente se realizó un acuerdo entre la Dirección de Jóvenes y Adultos del Consejo General de Educación (CGE) y el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) para habilitar la apertura de un aula dentro del hospital, la cual se encontraría destinada principalmente a los usuarios, ya sean internos o ambulatorios, pero no se limitaría exclusivamente a ellos ya que permitiría el acceso a toda la comunidad. En un primer momento, el objetivo manifiesto se orientó a brindar la posibilidad de finalizar los estudios primarios a toda aquella persona que deseara concluirlos, concibiendo el acceso a la educación como la materialización de un derecho.

Es necesario destacar que la propuesta surge en el marco de la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, definida en la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206 como: «la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado

<sup>1</sup> Proyecto de investigación y desarrollo N° 3173 (PID 3173) dirigido por la Dra. Carina Muñoz y codirigido por la Mg. Sonia Luquez, perteneciente a la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Realizado en la ciudad de Paraná (Entre Ríos). Fecha de inicio: octubre de 2018, actualmente continúa en vigencia.

<sup>2</sup> El plurigrado se estableció en el Hospital Escuela de Salud Mental (HESM) de la ciudad de Paraná desde marzo de 2016 como un anexo de la Escuela Primaria de Jóvenes y Adultos (EPJA) N° 142 Leopoldo Herrera. El formato escolar denominado plurigrado que se establece en el HESM, se asimila al aula multigrado correspondiente a la modalidad rural; en donde se trabaja en un mismo espacio y al mismo tiempo con alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad; en este sentido, el desafío que se le presenta al docente consiste en generar propuestas de enseñanza diversificadas que contemplen las necesidades de cada estudiante.

<sup>3</sup> Para la realización del presente artículo se tomaron como referencia tres entrevistas realizadas en el trabajo de campo, las cuales corresponden a: la primera maestra del plurigrado, el director de la EPJA N° 142 Leopoldo Herrera y un representante de la RISaM.

en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida» (LEN N° 26206, 2006: Artículo N° 46).

En este sentido, el hecho de que el plurigrado se inscriba bajo esta modalidad puede ser leído como una instancia de reconocimiento de los usuarios en tanto sujetos de derechos, no solo desde el marco de la LEN N° 26206 sino también desde la perspectiva de abordaje propuesta por la Ley de Salud Mental N° 26657.

Las palabras de un representante de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental (RISaM) permiten describir los inicios del espacio:

Cuando arrancamos el primer año firmamos un acta acuerdo entre el hospital y la Dirección de Jóvenes y Adultos, en la que la escuela se comprometía a brindar los docentes y el hospital se comprometía en dar el espacio físico y el acompañamiento de un trabajador por día en el aula, en un acompañamiento a las docentes y a los usuarios también. Una suerte de preceptor, para facilitar los conocimientos que tenemos nosotros por alguna eventual situación o la provisión de algún material que haga falta. (Entrevista al representante de la RISaM, 2019)

Según el director de la escuela, a nivel pedagógico, los contenidos y la carga horaria son los mismos que en la sede, «es una escuela. Una escuela chiquita en el Hospital Escuela de Salud Mental» (Entrevista al director de la escuela, 2019).

No obstante, presenta algunas diferencias, en este sentido los participantes del dispositivo mencionaron las siguientes:

1. Un cambio de horario, ya que las clases por cuestiones que hacen al funcionamiento institucional del Hospital se desarrollan durante el turno tarde (en lugar de a la noche).
2. Una flexibilización respecto del objetivo original que refería a la finalización de los estudios primarios; en este aspecto, se reciben alumnos con diferentes necesidades de alfabetización, e incluso algunos que ya tienen los estudios primarios completos y deciden concurrir por otras motivaciones.
3. La posibilidad de inscribirse en cualquier momento del año. Este aspecto fue mencionado como relevante debido a que permite contemplar diferentes tipos de incorporaciones, en función de los procesos particulares de cada usuario; privilegiando el acercamiento y la motivación de quienes asisten.
4. Una condición específica solicitada por la escuela, la cual refiere a que para el dictado de clases dentro del aula del plurigrado necesariamente deba asistir un profesional de la salud mental y/o personal designado por el HESM. Aspecto que, en su momento fue acordado por las diferentes partes y que posteriormente generó

tensiones dentro del dispositivo. Poniendo en relieve la necesidad de revisar diferentes ideas, concepciones y prejuicios que siguen operando implícitamente en torno a los usuarios del dispositivo.

En lo que refiere a la organización del espacio escolar, el representante la de RISaM explica:

Hay una docente titular y una suplente, viene un profesor de TIC y otro de plásticas, todo con horas cátedras. Es educación formal. Por eso se da esta vinculación que vos me decís entre salud y educación con sus cuestiones, sus estructuras. En cuanto a los estudiantes tenemos un promedio de diez a 15 por año. Que después se van recibiendo no por años, sino cuando se considera que alcanzaron los objetivos para la finalización de los estudios primarios. Entonces hay algunos que los completan en un año, otros en dos o en tres; el tiempo que la docente considere que están aptos para finalizar los estudios primarios y egresar. Cuando terminan se hace un acto de colación y se entrega el título de finalización de la primaria, otorgado por el CGE. Esto para nosotros es muy importante porque es lo concreto, lo real, de la recuperación de un derecho. (Entrevista al representante de la RISaM, 2019)

Garantizar el acceso a la educación como un derecho es una temática que atraviesa el relato de todos los entrevistados, haciendo alusión a la necesidad de brindar un espacio que permita reparar aquellas historias de escolaridad truncada, que reflejan las dificultades que tuvieron los sujetos al momento de concurrir o de terminar la escuela primaria.

Inés Rosbaco (2003) manifiesta que, históricamente en las escuelas argentinas los pobres estructurales tendieron a constituirse en desnutridos escolares. Niños que deseaban aprender, pero a los que no se los proveía de situaciones que lo hicieran posible.

Describe cómo las instituciones escolares impusieron sistemáticamente un tipo de violencia denominada secundaria, al rechazar las costumbres, el idioma y las experiencias de origen que los alumnos traían desde su contexto cercano y revestido de afectividad. Desde este lugar, los diferentes integrantes del sistema educativo tendían a desacreditar el mundo simbólico de los niños, y ante la dificultad de abordar las diversas realidades que se manifestaban dentro del aula, se realizaba el encasillamiento de los alumnos bajo rótulos que, lejos de caer en el vacío, marcaban su destino.

En este sentido, retomando las categorías propuestas por la autora, el desafío de constituir un espacio educativo dentro de una institución de salud mental, tal como lo es el plurigrado en el HESM, podría pensarse como una nueva oportunidad para restituir un derecho anclado en una modalidad de escuela que no imponga un tipo de violencia secundaria;

sino que, por el contrario, respete el origen socio-cultural de los sujetos que la habitan, conociendo y valorando sus modismos, sus costumbres y sus procesos, evitando de esta forma generar un exceso de violencia simbólica. Teniendo en cuenta que «Este exceso de violencia puede producir el aniquilamiento del sujeto. Aniquilamiento no significa muerte, sino anulación del sujeto deseante»(Rosbaco, 2003: 74).

## II - Algunas aproximaciones teóricas en torno al espacio escolar

Cristina Corea (2005) argumenta que se ha realizado un pasaje desde la era de la comunicación hacia la era de la información, y que en este paso, se comenzó a destituir la subjetividad pedagógica dando lugar a un tipo de subjetividad mediática.

¿Qué es una subjetividad? Es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real operaciones. Y digamos, con menos belleza que Buber, que la subjetividad es una serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica supone que la subjetividad es el conjunto de operaciones realizadas, repetidas, inventadas. (Corea, 2005: 48)

Describamos brevemente los tipos de subjetividad propuestos por la autora conjuntamente con el contexto histórico que rodea a cada una de ellas.

La era de la comunicación se caracterizaba por instituir un tipo de subjetividad pedagógica. Se localiza en tiempos sólidos e institucionales, con una programada política de Estado en donde la alfabetización era el modo en que el ciudadano conquistaba su libertad y sus derechos. La comunicación era un dispositivo de producción de subjetividad cuyo término clave era el código, un conjunto de reglas y de significaciones compartidas que, como sede del sentido común, permitían establecer la relación con el semejante.

La palabra era el vehículo válido tanto para la ley que sujetaba como para la crítica que emancipaba. Se suponían lugares con espacios determinados y bajo un tiempo progresivo y ascendente. A su vez, existía una correlación entre la memoria, la atención y el pensamiento en el espacio interior de cada sujeto.

Concentrarse significa estar en una relación de intimidad con mi conciencia; si leo, escucho mi voz, que es como escuchar mi pensamiento; si escribo, veo mi letra, que es como leer mi pensamiento; si pienso o razono (por ejemplo, una consigna) sólo tengo que escuchar mi propia voz o la voz del texto, con la que entro entonces en diálogo. Pero siempre concentrado: centrado en un punto, alejado de cualquier estímulo que interfiera esa relación de intimidad

(y de interioridad) que establezco con mi conciencia para pensar.  
(Corea, 2005: 49)

Por el contrario, en la era de la información se establece lo que Corea (2005) denomina un tipo de subjetividad mediática, donde las condiciones de fluidez son dominadas por la lógica del mercado y se tiende a destituir al código. La palabra se vuelve superflua, fluye sin dejar huellas, circula abundantemente, pero sin trazar marca.

Conjuntamente, existe un bombardeo de información que se dispara por distintos medios –internet, televisión, teléfonos celulares, video juego, etc.– pero lo propio se ancla en la descomunicación y la impertinencia, que aparece cuando no existen parámetros instituidos que acompañen el reconocimiento de los signos.

La palabra se vuelve superficial y provoca sufrimiento por el desvanecimiento general del sentido. Las experiencias se superponen, pero no se conectan. Los niños y adolescentes se aburren a pesar de estar apabullados por todo tipo de estímulos.

En la subjetividad contemporánea o mediática, predomina la percepción sobre la conciencia, los sentidos se encuentran saturados e impiden la concentración. Los sujetos se mantienen expuestos constantemente a estímulos externos que le dificultan realizar un proceso de reflexión, y cuando su sensorio se encuentra saturado responden con la desconexión.

Retomando la descripción presentada, el espacio escolar establecido en el HESM bajo la modalidad del plurigrado, podría pensarse desde este lugar recuperando con su experiencia algunos vestigios de la era de la comunicación, intentando construir cotidianamente un tipo de subjetividad pedagógica en sus usuarios.

La escuela ubicada en el hospital inaugura una serie de operaciones diferentes para quienes se encuentran institucionalizados. Y ante la emergencia de esta posibilidad, aparecen constantemente nuevos interrogantes.

¿Cómo pensar este espacio que se incluye dentro del sistema de educación formal, pero que a su vez se encuentra inmerso en una institución de salud mental? ¿Con qué herramientas teórico/metodológicas tensionar los aspectos que allí se ponen en juego?

El espacio escolar del HESM pone de relieve elementos propios del ámbito educativo que se conjugan de forma particular con el escenario hospitalario, incluso con las necesidades de sus usuarios. En este entretejido complejo conviven diferentes discursos, prácticas y saberes que por momentos parecerían concordantes pero que en la práctica muchas veces se manifiestan mostrando sus contradicciones.

En términos de Stolkiner (1987) existen supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación, que ineludiblemente deben ser revisados, ya que nos constituyen y nos moldean. Las instituciones de salud y de educación nos atraviesan a lo largo de toda nuestra vida, siendo necesario develar sus implícitos, los cuales contienen determinadas representa-

ciones acerca del hombre y de sus relaciones. No obstante, las ideologías, las ciencias y las técnicas a las que ellas apelan, no suelen ser homogéneas.

Cuando se trata de abordar desde esta óptica prácticas sociales como Salud y Educación, encontramos que en ellas coexisten –y a menudo antagonizan– concepciones diversas. En ellas los cuerpos conceptuales se crean y se recrean, se transforman y/o se destruyen. Todo modelo que se describa es una abstracción que las contradicciones moldearán en lo concreto. (Stolkiner, 1987: 192)

Un aporte de Enrique Pichon Rivièrre, que data desde 1972, nos permite abrir el sentido y comenzar a pensar las particularidades del espacio escolar desde el concepto de *grupo*. Retomando el concepto del autor, el grupo se caracteriza por ser «un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, de forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles» (Pichon-Rivièrre, 1999: 115).

Cobra relevancia para el presente análisis la importancia de la tarea, ya que es a partir de ella que el sujeto se proyecta sobre el mundo externo, con una finalidad que lo orienta hacia un hacer que lo modifica.

La tarea convoca y mantiene unido al grupo en una red vincular que lo constituye, que lo sitúa en un horizonte histórico y cotidiano al mismo tiempo, permitiéndole a los sujetos *adaptarse activamente* en la medida en que mantienen un intercambio con el medio en la búsqueda de la resolución de sus contradicciones, propiciando de esta forma la emergencia de experiencias de salud mental.

Desde esta perspectiva, también se concibe la importancia de establecer y sostener las condiciones políticas e institucionales para la apertura y el funcionamiento del plurigrado en el HESM. Pues, es necesario que se garantice el acceso a la educación y se establezcan las condiciones físicas y materiales requeridas para que el espacio áulico funcione. Retomando la conceptualización de Pichon-Rivièrre (1980), es prioritario que se establezcan las constantes de tiempo y de espacio y que se articulen en función de una tarea ordenadora, para que pueda surgir el desarrollo de la grupalidad. Condiciones necesarias para que, a su vez, puedan emerger los sujetos implicados en ella, con sus miedos, expectativas, deseos y singularidades.

La tarea del plurigrado se encuentra anclada en la escolaridad, y si bien convoca y ordena a todos los implicados, la experiencia al mismo tiempo los desafía, los invita a ubicarse constantemente en roles diferentes. En este sentido, los docentes se encuentran situados dentro de un espacio de salud mental, los residentes de la RISaM deben tutelar el dispositivo al tiempo que ensayan las posibles definiciones de su función, y a los usuarios se los redefine como alumnos. En términos de Pichón-Rivièrre (1980), «se establece un interjuego permanente de roles asumidos y adjudicados»

(Pichón-Rivière, 1980: 112) creando de esta forma cierta coherencia entre el grupo y los vínculos que se constituyen dentro de dicho grupo.

En este contexto, donde los roles se redefinen constantemente; simultáneamente, los modos de funcionamiento propios de la lógica escolar junto con sus objetos, sus insignias y sus ritos emergen como ordenadores, que contienen y regulan la experiencia. Los horarios repetitivos, el aula, la presencia del pizarrón, el uso de las tizas, los ritos que marcan el inicio y el cierre de la clase e incluso de un ciclo, funcionan como organizadores para los estudiantes que buscan reencontrarse con aquellos objetos y vínculos perdidos.

Retomando las palabras de la primera docente del plurigrado:

Empezamos y el primer día llegaron todos puntuales, fue toda una experiencia porque si bien la finalidad era alfabetizar... pero es una palabra tan amplia... que en realidad yo pensé: mi objetivo acá es más que nada conectarlos con el afuera. Darles ese espacio en donde ellos sabían que, si bien estábamos dentro del hospital, no era parte del hospital en ese momento; sino que era un aula de escuela. (Entrevista a la primera docente del plurigrado, 2019)

Aquellos aspectos que hacen a la función normativa de la escuela y que en otros escenarios escolares aparecerían como repetitivos, esquemáticos y restrictivos, aquí podrían pensarse como reguladores; dando un marco de previsibilidad que permite funcionar como andamiaje para la emergencia de lo subjetivo, posibilitando a su vez el surgimiento de los espacios de grupalidad.

De esta forma, el escenario escolar le devuelve al sujeto hospitalizado algo del orden de lo perdido: una nueva posibilidad de habitar el aula, el restablecimiento de una rutina social, la posibilidad de finalizar de escuela primaria y, por sobre todas las cosas, el acceso al derecho de la educación.

Desde esta perspectiva, se analiza a la experiencia del plurigrado como un dispositivo de salud mental, en tanto que le permite al sujeto realizar una adaptación activa a la realidad, integrando parte de lo que fue dañado.

### **III - Alusiones en torno a la formación y a la figura docente**

Una temática recurrente mencionada por los docentes entrevistados, refirió a la inexistencia de una formación específica en educación que se encuentre vinculada al campo de la salud mental. En este sentido, si bien mencionaron haber realizado diferentes formaciones en educación especial resaltaron que, pese a las confusiones o paralelismos que puedan establecerse desde el CGE, esta formación no es equivalente a salud mental; ya que en el plurigrado del HESM no hay una derivación pedagógica ni se trabaja con niños.

La formación en salud mental se convierte de este modo en una demanda por parte de los docentes que habitaron el dispositivo, mostrando

a su vez una ausencia de abordaje dentro del sistema educativo formal; donde los sujetos con padecimientos psíquicos que se encuentran institucionalizados no suelen ser concebidos como estudiantes.

Esta demanda de capacitación formulada por los docentes, refiere principalmente a tener mayor conocimiento acerca de las patologías y de las historias de vida de sus alumnos. Mencionan su interés por tener acceso a determinada información para poder despejar cierta fantasmática en torno a los diagnósticos que poseen los diferentes usuarios del dispositivo; con motivo de vislumbrar y/o aclarar su posible grado de peligrosidad.

A su vez, señalan la necesidad de conocer los tecnicismos del campo de la salud mental, con el objetivo de manejar apropiadamente ciertos términos para evitar caer en errores de enunciación que podrían concebirse o interpretarse como discriminatorios. Se manifiesta de esta forma una dificultad al momento de nombrar ciertas situaciones, describir hechos o circunstancias del acontecer propio del plurigrado.

Esta necesidad de formación es puesta de manifiesto por los integrantes del campo de la educación y, desde esta perspectiva, es pensada bajo la modalidad de realización de un curso; que aborde las principales temáticas en cuestión.

En este sentido, se considera necesario generar espacios de reflexión que nos permitan cuestionar las demandas realizadas desde esta perspectiva, las cuales son formuladas para el mero ejercicio de la aplicación. Teniendo en cuenta que, desde esta posición se supone que existe un campo hegemónico de saber desde el cual se deberían brindar una serie de conocimientos o de técnicas para ser aplicadas indistintamente sobre otros.

Asimismo, se considera necesario revisar la solicitud de constitución de los enfoques multidisciplinares, que tienden a la fragmentación y a la escisión, dividiendo y abordando por partes aquello que se encuentra entretelado. En palabras de Elichiry (1987), «el enfoque multidisciplinario es aquel caracterizado por una simple yuxtaposición de áreas del conocimiento, en el cual cada disciplina se dedica a su especialidad sin que haya una relación ni se evidencien modificaciones o transformaciones en las disciplinas involucradas» (Elichiry, 1987: 333).

Por otra parte, desde el campo de la salud mental, los entrevistados aluden a una perspectiva diferente. Resaltan la necesidad de garantizar la educación como un derecho, que permita restablecer y restituir aquello que fue interrumpido en los usuarios. Aluden a la necesidad del trabajo dentro de un equipo interdisciplinario y, a su vez, reconocen que en la actualidad este tipo de abordaje suele ser dificultoso y/o inexistente.

En líneas generales, se observa que los diferentes entrevistados definen a los participantes del espacio escolar desde sus propias lógicas, utilizando sus términos y priorizando sus formas de abordaje. En ocasiones, esto suele aparecer como una fuente de malestar ya que se evidencian perspectivas disímiles.

En este aspecto, la experiencia del plurigrado se constituye como una

posibilidad para poder revisar nuevamente las concepciones y los paradigmas que operan implícitamente en cada uno de los campos.

En epistemología llamamos paradigma a esa visión de la realidad que esta internalizada en nosotros y que se expresa en nuestros conceptos; son nuestros supuestos más generales y al mismo tiempo, más recónditos, a menudo inconscientes. Ellos determinan nuestros métodos, recortan nuestros problemas, guían nuestras hipótesis. Nos hablan de cómo es la realidad que nos rodea, quién es el hombre, cuáles son sus móviles, sus posibilidades, sus límites; hablan poderosamente, pero sin dejarse ver; no son explícitos. Son la tierra que nutre nuestras teorías. No podemos dejar de tener una; pero podemos volver nuestra vista hacia ellos, examinarlos, hacerlos explícitos y ver si aún responden a nuestras necesidades, a nuestras expectativas, a nuestras emociones. (Lores Arnaiz, 1986: 174)

En términos de Lores Arnaiz (1986) la invitación se orienta hacia abrir los círculos, volver a mirar los conceptos y nuestra propia experiencia. Avizorar los recortes que se han realizado, preguntándonos por ellos y por la realidad que nos permiten (o no) percibir. Generando nuevos interrogantes que permitan abrir el sentido.

Desde esta perspectiva, surge el interrogante acerca de cómo los docentes lograron habitar este dispositivo, cuáles fueron los recursos y las limitaciones que pudieron distinguir a partir de su experiencia.

En este sentido, la primera docente del plurigrado nos permitió entrever a partir de su relato la capacidad de habilitarse personalmente, tomando decisiones y estableciendo un criterio pedagógico propio, valorando lo que ella consideraba necesario en cada situación en particular. En lo que refiere específicamente a su práctica mencionó: el abordaje de contenidos concretos ligados a actividades de la vida cotidiana, tales como el conocimiento y el manejo del dinero; acciones tendientes a integrar *el adentro con el afuera*, la posibilidad de abrir el espacio áulico a nuevos docentes y de generar experiencias de aprendizaje alternativas, la necesidad de bajar las expectativas, de manejar la frustración y, principalmente, de trabajar la escucha y generar una conexión con sus alumnos. Aspectos que según sus palabras le permitieron «tener una experiencia muy gratificante» (Entrevista a la primera maestra del plurigrado, 2019).

Alicia Fernández (2002) argumenta que toda situación de aprendizaje es siempre intersubjetiva y que ser enseñante significa abrir un espacio objetivo-subjetivo donde se realizan dos trabajos simultáneos: por un lado, la construcción de conocimiento y, por el otro, la construcción de sí mismo como un sujeto creativo y pensante. El enseñante es, ante todo, alguien que cree y quiere que el otro aprenda. «Entre el enseñante y el aprendiente se abre un campo de diferencias donde se sitúa el placer de aprender. El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aque-

llo, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que se facilita o perturba según cómo se coloque el enseñante» (Fernández, 2002: 35).

No obstante, no todas las experiencias a las que refiere esta docente fueron definidas como gratificantes. También se describieron momentos de crisis que ocurrieron en el aula, donde los usuarios/alumnos presentaron diferentes situaciones sobre las que mencionó no saber cómo manejarse, lo cual le generó miedo y malestar; a su vez, manifestó no haber tenido la información o el acompañamiento suficiente para poder interpretar estas situaciones. Ya que, aquello que para el personal de salud era natural y no merecía una atención particular, para ella era algo desconocido y angustiante.

Sin embargo, pese a este tipo de situaciones, manifestó su voluntad por continuar habitando el dispositivo. A partir de estas circunstancias, cabe preguntarnos, ¿cuál es el lugar que tiene el deseo? Cobran relevancia las palabras de Cordié (2003) cuando presenta la siguiente paradoja:

El lugar del inconsciente en la relación pedagógica es al mismo tiempo conocido y desconocido, y el docente debe a la vez ignorarlo y reconocerlo. Por un lado, se le pide que transmita una enseñanza codificada, sin explicación personal, de la manera más neutra posible. Se le aconseja mantener divididos la esfera del saber y el campo de lo emocional, no implicarse personalmente en su enseñanza. Al mismo tiempo se sobreentiende que al buen docente le apasiona su oficio, que ama a los niños y desea consagrarse a su labor educativa. Las nociones de vocación, ideal y sacrificio figuran siempre como telón de fondo. (Cordié, 2003: 49)

No obstante, el caso de esta docente que logró mantenerse en el cargo durante un año, resignificando y valorando su experiencia, no puede generalizarse. Muchos docentes evitan tomar las horas del plurigrado del HESM, las rechazan o no pueden sostenerlas renunciando a su función.

Ante este emergente y recuperando los aportes de Kaës (2004) podríamos preguntarnos, ¿cómo distinguir un sufrimiento psíquico de origen institucional?

El rasgo más corriente del sufrimiento de origen institucional es el que es producido por un mal funcionamiento de la institución misma: por ejemplo, su organización instaura una distancia insuperable entre la tarea, la formación que exige y los medios disponibles para realizarla. (...) El rasgo más específico del sufrimiento institucional está ligado a la tarea primaria. (Kaës, 2004: 660)

Al respecto, cabría reflexionar acerca de la situación particular en la que se encuentran las instituciones que poseen como tarea primaria aquellas

que Freud (1937) denominó *profesiones imposibles*, entre las que incluyó las asociadas a la tarea de: educar, gobernar y curar. «Estas profesiones imposibles, donde puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios» (Freud: 1937: 19).

### **A modo de cierre**

La experiencia del plurigrado, nos invita a reflexionar acerca de las intersecciones posibles entre el campo de la educación y el campo de la salud mental. Nos desafía, nos muestra sus posibilidades y sus limitaciones, al tiempo que nos permite entrever algunas de sus potencialidades.

Dentro de este trayecto, continúa apareciendo tácitamente, como una deuda pendiente que aún no termina de saldarse, la necesidad de continuar trabajando en pos de desandar los prejuicios y las estigmatizaciones que habitan en cada praxis y que también emergen, en diversas situaciones, en este dispositivo en particular.

Las representaciones del loco, del enfermo, asociadas al estigma de la peligrosidad social por momentos parecen interponerse ante la figura del estudiante o del alumno, atravesando y constituyendo el espacio áulico. Marcando senderos, lugares y evitaciones.

La solicitud realizada desde el campo de la educación, acerca de la necesidad de asistencia de un representante del área de la salud mental dentro del aula del plurigrado, como condición para el inicio y el sostenimiento de cada una de las clases, nos permite vislumbrar cómo estas representaciones aún continúan operando en el imaginario social, evidenciando los vestigios del miedo y revelando la demanda de tutelaje bajo una lógica de tipo manicomial.

Del mismo modo, se deposita en las dinámicas hospitalarias la responsabilidad de los abordajes, se demanda la certeza de los diagnósticos y se solicitan las instancias de formación. Pudiendo distinguirse en determinados hechos las relaciones de saber y de poder construidas históricamente.

Llegado a este punto, aparece el interrogante acerca de cómo podrían construirse espacios de encuentro diferentes. Donde los diversos actores que habitan este dispositivo, pudieran no sólo acompañarse sino también pensar y construir juntos.

En este contexto, la construcción del equipo interdisciplinario (Stolkiner, 2009) parecería emerger como el horizonte deseable. No obstante, cabe preguntarnos, ¿qué sucede cuando aquel horizonte se encuentra demasiado lejos o demanda implicancias difíciles de sostener? O incluso, cuando opera como un ideal que, en miras de su realización, mantiene el orden de cosas establecidas.

La formulación de estos interrogantes no intenta buscar una respuesta unívoca. Tampoco pretende anclarse en nuevas certezas. Sino que, por el contrario, se presenta como una invitación constante a revisar nuestras prácticas y continuar reflexionando acerca de ellas.

## Bibliografía

CORDIÉ, Anny (1988). *El malestar en el docente*. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión (2003).

COREA, Cristina (2005). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.

ELICHIRY, Nora (Comp.) (1987). *El niño y la escuela*. Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FERNÁNDEZ, Alicia (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

FREUD, Sigmund (1937). En: MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Ficha de cátedra: Psicología Educacional. Universidad Nacional de Córdoba. S/F.

GOLZMAN, Guillermo (coord.) [en línea] (2007). *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. [Consulta: 05 de mayo de 2021] Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001716.pdf>.

KAËS, René (2004). Complejidad de los espacios institucionales y trayectos de los objetos psíquicos. *Psicoanálisis APdeBA*. Volumen XXVI. N° 3.

Ley de Educación Nacional N° 26206 [en línea] (2006). [Consulta: 05 de mayo de 2021] Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000124999/123542/norma.htm>

LORES ARNAIZ, María del Rosario (1986). *Hacia una epistemología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique (1969). Estructura de una escuela destinada a la formación de Psicólogos Sociales. *Revista Argentina de Psicología, Asociación de Psicólogos de Buenos Aires*, Año I, N° 2. Buenos Aires: Galerna.

———(1980). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión. Edición N° 21, 2000.

———(1999). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión. Edición N° 29. [Primera edición 1972].

ROSBACO, Inés (2003). *El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

STOLKINER, Alicia (1987). Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de salud y educación. En: *El niño y la escuela*. Reflexiones sobre lo obvio. Elichiry, Nora (Comp.). Buenos Aires: Nueva Visión.

———(2009). La interdisciplina. Entre la epistemología y las prácticas. *Revista El campo Psi*. N° 10. Año 3. Rosario.

**Noelia Müller** | Universidad Nacional de Entre Ríos - Universidad Autónoma de Entre Ríos , Argentina

[noeliacmuller@gmail.com](mailto:noeliacmuller@gmail.com)

Licenciada en Comunicación Social con mención en Procesos Culturales, Facultad de Ciencias de la Educación (FCEdu) Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Licenciada en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Psicoterapeuta Gestáltica (Centro Gestáltico del Paraná). Profesora Adjunta en la cátedra Psicología y Auxiliar Docente de Primera Categoría en Psicología Social, ambas materias correspondientes a la Licenciatura en Comunicación Social de la FCEdu/UNER. Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Psicología Social, correspondiente a la Licenciatura en Psicología de la FHAyCS/UADER. Psicóloga clínica. Especialista en psicoterapia individual, dinámicas de grupo, talleres vivenciales y talleres psicoeducativos.