"Las subjetividades en el espacio educativo: el lugar instituido y el malestar reinante" [1]

Daniel Korinfeld [2]

Cuando Sarife Abdala me invito amablemente a participar con esta conferencia ella tenía un título ya en su cabeza: **"Las subjetividades en el espacio educativo: el lugar instituido y el malestar reinante".** Un título que sostuvo en su invitación con este breve pero certero comentario: ¨*Para pensar y debatir acerca de la subjetividad del docente y su lugar en la relación pedagógica. Estoy convencida que el "malestar sobrante" como diría Silvia Bleichmar, presente en esta relación no está teniendo la consideración que corresponde, no terminamos de advertir el ruido que produce y su incidencia en la posibilidad de avanzar y superar las dificultades hoy instaladas en la cotidianeidad de las prácticas institucionales*¨.

Cómo no escucharlo, cómo no tomarlo como punto de partida en la medida en que se trata de lo que vienen pensando, de las hipótesis, las búsquedas para explicar los problemas de nuestras instituciones, nuestros problemas para poder incidir en ellos. Entonces decidí tomarlo como base para mi presentación e intentar realizar a partir de allí una construcción que sume aportes a lo que está situado como malestar.

Malestar, bienestar… Ustedes saben que los aportes de las psicologías a los problemas de la educación (educación superior en este caso) tienen una historia bastante compleja que nos obliga a preguntarnos ¿De qué psicologías se trata? ¿Cuáles son sus aportes? ¿Desde qué posiciones se ofrecen y desde que demanda y disposición se reciben? Estas preguntas podrán observar apuntan tanto a las propias concepciones inherentes a las teorías como a los modos de intervención de los profesionales que las proponen. Con la perspectiva histórica que hoy tenemos, debemos preguntarnos algo más y es ¿Cuál es el sujeto que esta implícito en esa Psicología? ¿Qué tipo de lazo social sostiene y propicia?

Hace un tiempo me enviaron por correo electrónico mail la conferencia de un psicólogo norteamericano, me proponían que venciera mis prejuicios, me detuviera un segundo para ver esa conferencia y viera esa conferencia porque era muy interesante,

---

[1] Texto escrito a partir de la conferencia en el VI Encuentro Nacional y IV Latinoamericano sobre Ingreso Universitario: "La interacción docente – ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas?", 9, 10 y 11 de septiembre 2015. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de de la Salud, Universidad Nacional de Santiago del Estero.

[2] Licenciado en Psicología. Magíster en Salud Mental Comunitaria. Psicoanalista. Profesor invitado en posgrados en distintas universidades. Director de Punto Seguido, intersecciones en salud y educación. Entre las últimas publicaciones: ¨Entre adolescentes y adultos en la escuela¨, junto a Daniel Levy y Sergio Rascovan, Paidós, 2013 y "´Nuevos´ jóvenes en la Universidad. La construcción de los problemas y los desafíos institucionales", en Habitar la universidad en su contexto. Jóvenes y enseñanza, J. Saconne, A. Pacífico, (comp.), Universidad Nacional de Litoral, 2013. dkorinfeld@puntoseguido.com

el título aludía al feliz secreto para trabajar mejor. Ustedes saben que desde hace tiempo en Estados Unidos dictar conferencias motivacionales se han convertido en un nuevo oficio. La conferencia en un estilo muy dinámico y simpático, básicamente apunta a señalar que los factores externos tienen muy reducido impacto en nuestra felicidad y que es posible entrenar el cerebro para que sea feliz y para ello una de las claves principales parece ser el pensamiento positivo. Sostiene que la felicidad a diferencia de lo que se cree no viene implícita en las condiciones de vida que se tenga, la ausencia de problemas no implica la felicidad a largo plazo, la ciencia nos descubre que no tiene que ver con el contexto o factores externos en la mayoría de los casos, ya que según se argumenta ello sólo afecta en un 10% a nuestra felicidad. Concluye que el pensamiento positivo sí genera felicidad. No sólo genera dopaminas que permiten sentirse mejor sino que además afecta a las zonas cerebrales encargadas del aprendizaje facilitando al individuo adaptarse y aceptar mejor los cambios. Termina su conferencia proponiendo una serie de ejercicios diarios para mejorar el positivismo tales como escribir diariamente motivos para estar agradecidos o meditar.

Comprendo el efecto que tienen todas las propuestas que se podrían englobar como de autoayuda, respeto y aprecio cuando las mismas efectivamente alivian o ayudan a alguien a enfrentar sus problemas y sufrimientos, pero este anticipo de la propuesta del psicólogo no me motivó a leer su libro y confirmó mis juicios previos. Trataré de explicitar porque considero que está bastante lejos de lo que quiero compartir con ustedes. Sostiene algunas ideas con las cuales en general uno podría coincidir, que no hay una relación causal directa unívoca entre los factores externos, el contexto y aquello que llamamos infelicidad, no hay una influencia que sea determinante con aquello que nos pasa, lo que vivenciamos; o podemos acordar con la crítica a un sistema academicista rígido y estereotipado al cual se refiere en un tramo de su conferencia. Pero si lo analizamos un poco más, deja ver el extremo individualismo que trasunta su apelación voluntarista; y su propuesta: la resolución a través de un programa, que se compone de una serie de ejercicios personales de meditación y psicología positiva. Desde mi punto de vista es clara su sintonía con una lógica de Mercado que se pretende globalizado, en una época que Alicia Stolkiner bien definió como de mercantilización indefinida tomando esa definición de Foucault al referirse al Discurso Médico, éste autor afirmaba que todos nuestros actos quedan bajo la órbita y el poder de ese discurso, la enfermedad y también la salud, la muerte y la vida. Del mismo modo Stolkiner afirma no hay orden externo al Mercado, nada quedo por fuera de su influjo, aunque eso no quiere decir que no existan modos de resistencia y posiciones que buscan alternativas.

Si me detengo en estas referencias es porque deseo señalar las diferencias que existen en los enfoques y perspectivas, son diferencias que tienen que ver en cómo cada una de ellas se ubica en el campo social frente al lazo social.

Entiendo que Sarife y su equipo no se referían a ese modo de pensar el malestar-bienestar al que parece referirse el psicólogo mencionado. Un malestar que se podría reducir, o un bienestar que se podría adquirir a través de ejercicios: la escritura de un diario, meditación, agradecimientos cotidianos y envíos de mails con frases positivas.

Creo que a esta altura sabemos también que una problemática, en este caso la del ingreso universitario foco de este encuentro, su resolución difícilmente pasa por cuestiones exclusiva y meramente técnicas o metodológicas. Si constatamos la complejidad del fenómeno, el aporte de hoy pretende ser bastante más moderado que lo aludido por la Psicología Positiva, apenas poner a disposición y a debate una serie de reflexiones y de lecturas…

Estamos en Santiago del Estero, en el sur del continente, conectados con el mundo y fundamentalmente conectados con nuestros contextos actuales, con nuestra historia y nuestras realidades. Por eso me alegro de la mención a Silvia Bleichmar, abrevar en la obra de una gran psicoanalista argentina cuyos valiosos aportes todavía están por reconocerse en toda su magnitud. Una mujer comprometida con el sufrimiento subjetivo y social que supo ayudarnos con sus lecturas en momentos muy difíciles de nuestra historia reciente.

Bleichmar toma del pensamiento de Herbert Marcuse (autor que escribió en los años 60 entre otros textos significativos EL Hombre Unidimensional) la noción de "represión sobrante" (o "sobre-represión) para referirse a los modos con los cuales la cultura coarta las posibilidades de libertad no sólo como condición del ingreso de un sujeto a la cultura sino como cuota extra, innecesaria, efecto de modos injustos de dominación.

En esa línea Bleichmar proponía -en ese momento especifico- la noción de "sobremalestar", o "malestar sobrante", la definía como la cuota que nos toca pagar, la cual no remite sólo a las renuncias pulsionales que posibilitan el lazo social, sino que lleva a la resignación de aspectos sustanciales del ser mismo como efecto de circunstancias sobreagregadas.[3]

Esta autora señalaba que El "malestar sobrante" no está dado, en nuestra sociedad actual, sólo por las difíciles condiciones de existencia o la dificultad de muchos a acceder a bienes de consumo, el incremento del anonimato, ni por el conflicto de cómo garantizar la seguridad futura exclusivamente, aunque todas y cada una de estas condiciones puedan ser motivos para ello. Bleichmar apunta a ubicar ese ¨malestar sobrante como efecto de la intensa transformación histórica sufrida acontecida en las últimas décadas que deja a cada sujeto sin un proyecto trascendente que posibilite imaginar modos de disminución del malestar reinante. Escribe nuestra autora:

¨ (…) lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. Es la esperanza de remediar los males presentes, la ilusión de una vida plena cuyo borde movible se corre constantemente, lo que posibilita que el camino a recorrer encuentre un modo de justificar su recorrido¨.

[3] Bleichmar, Silvia (2005): La subjetividad en riesgo, Buenos Aires. Topia Editorial.

Alude a la ruptura de la ilusión de un mundo mejor cuyos depositarios son las nuevas generaciones y señala que las transformaciones precipitó a una generación entera al desconcierto: ¨ (…) A partir de ello, todo lo pensado entró en crisis, fue sometido a caución, y quedó librado a una recomposición futura. De esto es difícil saber qué se puede, qué se debe conservar, y qué debe ser desechado; en meses se ha envejecido una generación entera¨. Y… agrega ¨ (…) la desesperanza - toma la forma, en muchos casos, no de la depresión sino de la apatía, del desinterés… en tanto sujetos históricos¨.

Bleichmar escribía éste artículo en 1997, tres años antes del estallido de una crisis que amenazó gravemente la cohesión social de nuestro país, sin embargo, y a pesar de la significativa revitalización de diferentes aspectos de la vida social y política de nuestra sociedad, sus señalamientos apuntan a un más allá de determinada coyuntura para revelar el malestar de una época.

Entonces ¿cómo pensar hoy las circunstancias sobreagregadas a las que se refiere Bleichmar cuando la situación es muy diferente? ¿Cuándo estamos ante éste problema específico con una situación inédita? La apertura de la enseñanza superior que se manifiesta en el crecimiento de la matrícula, en el aumento significativo de universidades públicas y privadas, en el despliegue territorial de las instituciones ya existentes, en la creación de sedes y subsedes al que hay que agregar el desarrollo de propuestas de educación a distancia. ¿Cómo pensarlo en el contexto de un proceso de democratización que implica la ampliación creciente de derechos para los jóvenes que sostiene el desafío de pensar la educación superior como un derecho ciudadano universal?

Pensar estas circunstancias sobreagregadas requiere algunas consideraciones…

Si retomamos el título del encuentro: *La interacción docente – ingresantes universitarios ¿subjetividades desencontradas o desconocidas?*

Podemos decir que para dar curso a estas preguntas necesitamos romper con la naturalización de las prácticas institucionales, naturalidad que encubre el predominio de una determinada visión de lo educativo.

Es importante señalar que la *interacción* aludida, es y no es una cuestión de dos, en este caso de un docente y de un estudiante ingresante, ese acto educativo se efectúa bajo ciertas condiciones, condiciones que inciden aunque no necesariamente determinan esa interacción. Y que la mirada dirigida al estudiante universitario, que sin dudas ya no un alumno de la escuela media, no por eso se convierte en un transeúnte, apenas un pasajero un espectador participante de la experiencia que le ofrece la institución.

Pero ¿A qué nos referimos cuando decimos subjetividades en la educación? ¿De qué se trata?
Subjetividad la pensamos como una categoría de análisis y de intervención que nos permite dar cuenta del lazo pedagógico e institucional, los limites, las posibilidades de

los procesos de enseñanza y el aprendizaje, las modalidades y las circunstancias por las que atraviesan y por supuesto, el lugar que ocupan los afectos en la configuración de cada trayectorias educativas.

Y allí cobra relieve la dimensión subjetiva del joven estudiante pero también la subjetividad del adulto en tanto educador.[4] Si asumimos que la acción pedagógica se ejerce bajo influencia, que sus efectos nunca son homogéneos, que el aprendizaje no se reduce exclusivamente a la capacidad, habilidad o inteligencia de cada quien y tampoco estrictamente a la didáctica utilizada constatamos entonces la mutua afectación docente estudiante en el lazo pedagógico.
La subjetividad del educador es el modo de registrar que estamos implicados con nuestros saberes, afectos y sensibilidades, sino en cada lazo pedagógico, en el acto de enseñar en el que no sólo cuentan las matrices de formación profesional, ni lo que aprendimos en la experiencia de enseñar, sino nuestra biografía (biografía escolar) y nuestro itinerario vital.

Y por si esto fuera poco, constatamos que no podemos manejar, predecir y saber acerca de lo subjetivo. No podemos saber anticipadamente con certeza el destino de nuestras intervenciones, porque el territorio de la subjetividad no es viable para ser programado. Que no se pueda calcular ni controlar no implica que sea aleatorio, del mismo modo en que no es posible anticipar y predecir los comportamientos del otro.

A esta condición difícilmente predecible de lo subjetivo debemos añadir que esa relación de dos sujetos se desenvuelve en una trama sistémica e institucional determinada, un entramado socio institucional en el que se despliega lo pensable, lo decible, lo sensible lo que nos muestra por una parte que no se trata exclusivamente de una cuestión individual y diádica y por la otra la condición de toda institución social como coproductora de subjetividad.

En esa trama de lazos, la dimensión institucional tampoco es fácilmente aprehensible con nuestros métodos y racionalidades, se encuentra naturalizada de tal modo que suele ser invisible o al menos opaca para los sujetos que habitan las instituciones.

A partir de lo que venimos desplegando podemos formularnos una pregunta ¿De qué modos entonces se transforman las prácticas institucionales? ¿Cómo cambia una cultura institucional para ser capaz de enfrentar mejor esas circunstancias sobreagregadas, ese malestar sobrante?

Dice Graciela Frigerio[5] que **la cultura institucional** es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de sus miembros. Cualidades estables al mismo tiempo que las prácticas de sus

[4] Korinfeld, Daniel (2013):¨Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados¨ en Entre Adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época, D. Korinfeld, D. Levy y S. Rascovan. Buenos Aires. Paidos.

[5] Frigerio, Graciela, Poggi Margarita (1992): Las instituciones educativas Cara y ceca, elementos para su gestión. Buenos Aires. Troquel.

integrantes! Y también agrega que metafóricamente: el escenario, la obra que se representa, el telón y el fondo de las actividades de una institución cuestiones teóricas, metodológicas, perspectivas, sueños y proyectos.
Para nuestra autora los hombres entretejen los vínculos que los asocian y que institución es el nombre de este entretejido, una verdadera cartografía de lazos que se constituye en componente insoslayable de la construcción social y co - productoras de subjetividad. No solo no hay sujeto sin instituciones sino que el sujeto es un revoltijo de instituciones escribe Kaminsky citando a Loureau.[6]

Y otro autor, Rene Kaës, suma su perspectiva, dice que la institución no es solo una formación social y cultural, sino también una formación psíquica porque reúne y estructura distintos aspectos en la psicología de sus miembros, su función no solo consiste en formar, curar, proteger, educar, etc., sino que llega a formar parte del inconsciente de los sujetos en tanto depositan en ella fantasías, deseos y demandas que hacen a su identidad. Y junto a otros institucionalistas nos advierte acerca de la existencia de un sufrimiento particular. Un sufrimiento inherente a la propia condición institucional que tiene que ver con las transacciones subjetivas implicadas en el propio hecho institucional, esto es la renuncia pulsional que el sujeto realiza en pos de la protección y el amparo que brinda lo instituido. Existe una violencia intrínseca a toda operatoria institucional; el sufrimiento puede provenir entonces del exceso, de la falta y de la falla de lo institucional.

Desde allí podemos repensar **el malestar sobrante** como efecto de una serie de intensas y aceleradas transformaciones entrelazadas entre sí. La velocidad con la que acontecen los mismos dificulta su elaboración y aumenta la **perplejidad** que producen. Perplejidad que parece expresarse en la disociación que parece haber entre las transformaciones sociales generacionales- las nuevas subjetividades- y las propuestas y políticas institucionales. Cambios en las subjetividades juveniles en un contexto de juvenilización de la sociedad.

En la **desorientación** que genera elegir, decidir, producir los cambios institucionales que se requieren, la complejidad de su implementación o la marcha lenta con la que se desarrollan.

Por los conflictos y tensiones que inevitablemente han de existir entre las políticas de ampliación de derechos, ciertas representaciones sociales y culturales ante las cuales constatamos acuerdos entusiastas, escepticismos, indiferencias, francas resistencias cuando no activos rechazos .
Algunas de esas **tensiones: masividad versus calidad de enseñanza, masividad y atención a la diversidad.** Porque masividad no se ha opuesto sólo a calidad sino también a concebir a las instituciones como capaces de atender ciertos aspectos de los itinerarios subjetivos de sus integrantes. La primera alude al ingreso y cantidad de nuevos estudiantes, a los déficits más o menos observables de formación, disposición, o ausencia de prerrequisitos para la inmersión en una institución de educación

[6] Kaminsky, Gregorio (1991): Dispositivos institucionales. Buenos Aires. Lugar Ed.

superior tradicional; versus la demanda social e institucional, es decir legal, política y cultural de hacerse cargo de la nueva realidad, todo lo que debemos decir complejiza la tensión institución sujeto que veníamos planteando. La segunda tensión es efecto de la demanda social, individual de hacerse cargo de la diversidad, la atención a las diferencias, particularidades y singularidades en instituciones más preparadas para la homogeneidad que para la heterogeneidad de sus integrantes.

Pero al mismo tiempo es probable que opere un desplazamiento de un conjunto diverso de problemáticas que se condensan en la queja y el malestar que se percibe ante las dificultades que plantea el joven ingresante y cierta parálisis ante los desafíos que se presentan y las novedades que supone para el lazo pedagógico en la universidad. **La problemática del ingreso universitario hoy se muestra como foco, como síntoma y como analizador de un conjunto de problemáticas más amplio del funcionamiento institucional universitario al mismo tiempo que allí se esbozan desafíos que van más allá del punto de convocatoria.**

El no tratamiento, trabajo, análisis y elaboración del malestar sobrante conduce a aferrarse a lo instituido, a actualizar y a argumentar posiciones conservadoras que suelen exacerbar los prejuicios y los estereotipos que circulan más o menos subterráneamente. Su no tratamiento impulsa los estilos burocráticos en los que todo tiende a reducirse a los estrictamente funcional la consigna es estandarizar, procedimentalizar, protocolizar en el vano intento por controlar lo incierto que trae lo nuevo. Tanto como modalidad institucional o como posición individual de sus integrantes no darle tratamiento, trabajo colectivo lleva al desaliento, al aburrimiento; melancolizarse diría Bleichmar o como planteaba Fernando Ulloa[7] la instalación de una cultura de la mortificación, un estado de desvitalización, deserotización y apagamiento colectivo; la perdida de interés por la tarea que se realiza, se pierde el interés por la actividad y el interés el interesa por los otros, la pérdida del buen trato entendido como el interés por la singularidad.

No estamos pensando en una suerte de situación idealizada de transformación permanente, innovación constante antes los desafíos y brotes de creatividad desbordante, imaginamos la recuperación revitalización para el espacio académico de una posición activa, interrogadora, capaz de lograr niveles de convivencia institucional que supere o atraviese lo que Freud denominó *el narcisismo de las pequeñas diferencias* (aquellos conflictos que se reducen y resumen en meras conflictos por partículas de poder, de prestigio y reconocimiento) para abordar los desafíos contemporáneos. Como señala Agamben si queremos ser verdaderamente contemporáneos debemos ocuparnos críticamente de nuestros problemas de hoy.

¿**Pero qué puede disminuir el malestar sobrante**? Y recuperando nuestro comentario inicial acerca de la psicología positiva ¿Si no es en términos de una apelación voluntarista como pensarlo? Es evidente que no se trata solo de buenas intenciones, sin duda, parece necesaria cierta convicción política en la necesidad de la transformación institucional que permita mayores grados de inclusión ¿Pero es acaso

[7] Ulloa, Fernando (1995): *Novela Clínica Psicoanalítica,* Buenos Aires, Paidos.

suficiente? Y una pregunta más general ¿Qué puede una institución? para poder cambiar ¿Qué tratamiento darle a las problemáticas de ingreso a la universidad a las que nos enfrentamos? Y desde allí pensar ¿Qué puede un docente que se enfrenta a un mundo de caras nuevas en el aula?

Algunos aportes heterogéneos y fragmentados. Repensar la educación como acto político implica abandonar la idea de que se trata de cuestiones exclusivamente o meramente técnicas, sin perjuicios de hallar herramientas teórico practicas que nos ayuden. Repensar la educación como acto político es revincularnos con los sentidos de formación, transmisión cultural y transformación institucional. Nos dispone a buscar los modos de contrarrestar los mecanismos de expulsión, discriminación y desigualdad dentro y fuera de las instituciones. Y a cambiar la perspectiva retentiva-inclusiva por una perspectiva de inscripción social, institucional; de reconocimiento subjetivo y de derechos tomando distancia de formas de replicación de ciertos instituidos.

En general diríamos que sigue teniendo que ver con profundizar la apertura y democratización de las instituciones que aún llevan las marcas de sus mandatos fundacionales, instituciones moldeadas en una perspectiva meritocrática como única vía válida para transitar la trayectoria de formación y que han sido debilitadas en sus estructuras, fragilizados los sueños que proponían, recordemos que particularmente en los años ochentas y noventas fuimos formateados por y para una sociedad de exclusión, una sociedad de ¨Gran Hermano¨ en el que el paradigma fue ¿es? cómo sobrevivir y la respuesta ha sido que se sobrevive pensando en términos exclusivamente individuales y a cualquier costo ético y personal.

Rediscutir el modo en los que **formulamos los problemas**, en la medida en que mayoritariamente se atribuye la deserción y el desgranamiento a déficits de los estudiantes omitiendo los condicionantes de la institución y de la enseñanza. Resulta difícil cambiar la idea de “estudiante ideal” como paradigma para todos los nuevos jóvenes que se acercan a los estudios superiores. Una serie de prerrequisitos funcionan como supuestos: conocimientos, habilidades y hábitos académicos que no traen del mismo modo todos los estudiantes. Reformular los problemas requiere implicarse individual e institucionalmente, visibilizar la dimensión institucional tal como antes mencionamos.

El compromiso de repensar los modos en los que formulamos los problemas de la juventud, si logramos superar el relato de que gran parte de ellos/as son un problema para la sociedad o que cada uno/a de quienes no se adaptan a nuestras instituciones tienen un problema por el que no lo logran incluirse. Una concepción de la educación que incluya **una perspectiva intergeneracional** supone pensar las novedades de esa escena intergeneracional y la curiosidad por conocer y tomar contacto con lo nuevo que traen ¨los nuevos¨. Se trata de algún modo en persistir en establecer puentes entre las culturas juveniles y la cultura institucional para desplegar políticas de la hospitalidad y porque no de la amistad como también las han denominado. En el trabajo paciente y tolerante con los malentendidos que se producen cuando se instala la noción de derechos y se pretende profundizar la democratización de la vida

institucional: la ¨infantilización¨ de los estudiantes, la ¨tiranía¨ de los jóvenes, la ¨pasivización¨ o neutralización de los adultos. Una **perspectiva intergeneracional** implica inscribir el acto educativo como transmisión de la cultura y abre al desafío de generar nuevos modos de pensar y producir el lazo intergeneracional.

Quizás convenga conmover en general el principio lineal de **problema - solución**. No se trata de soluciones sino de dar tratamiento a los problemas, no tanto de respuestas ciertas sino desarrollar cursos y vías de reflexión conjunta y de trabajo en torno a los mismos.
Está al alcance de nuestra experiencia que a mayores niveles de cohesión institucional mejores modos de vivir la experiencia cotidiana de la vida institucional. Que a mayor grado de involucramiento y participación en la vida institucional mejora la experiencia del trabajo profesional. Esto nos lleva a tomar como problema las dificultades de la participación y el trabajo en equipos. Para mejorar las **interacciones,** es necesario mejorar las **interconexiones**, los encuentros entre los colegas, las conexiones entre los sectores. Trabajar sobre los grados de participación de los adultos y de los jóvenes en la institución es tratar el modo de abordar y tramitar los conflictos institucionales, grupales e individuales.
Sabemos a estas alturas que la responsabilidad individual es condición necesaria pero no suficiente y que se retroalimenta positivamente según los grados responsabilización institucional, así el concepto de **La co-responsabilidad** se torna central del mismo modo que l**a intersectorialidad** interna y externa.

Específicamente el deseo de persistir en mejorar los **dispositivos pedagógicos.** El dispositivo pedagógico será entonces, aquel que posibilita una cierta transformación subjetiva. Cualquier lugar en el que se aprendan o se modifiquen las relaciones que el sujeto establece consigo mismo. Y vale lo que decía Philliphe Merieu para un dispositivo: Un espacio sin amenazas (podemos decir un espacio hospitalario), poder contar – aliarse- con un adulto y que sea rico en ocasiones, estimulaciones y recursos diversos.

Escribía Bleichmar: ¨si lo imprevisible es lo posible, al menos que no nos tome despojados de nuestra capacidad pensante, que es aquello que puede disminuir el malestar sobrante, ya que nos permite recuperar la posibilidad de interrogarnos, de teorizar acerca de los enigmas, y mediante ello, de recuperar el placer de invertir lo pasivo en activo¨. Nuestra capacidad para pensar… Decía Ignacio Lewcowicz que suele asociarse "pensar" con actividad mental, y no con acciones concretas y sostenía que pensar no es sólo reflexionar sino realizar prácticas en común, ponerse a dialogar como semejante, este encuentro, sin dudas, se propone ir en esa dirección.

Muchas gracias!

Daniel Korinfeld

Santiago del Estero, 10 de septiembre de 2015