

# **PEDAGOGÍA VINCULAR: IDENTIDAD, COMUNICACIÓN Y APRENDIZAJE**

Héctor Rougier  
Escuela de Psicología Social de Rosario.  
Instituto "Dr Enrique Pichon Rivière" (IRDES)  
Facultad de Ciencias Médicas. U.N.R.

Eje Temático 1: Sujetos, lenguas e identidad en contextos institucionales actuales.

Palabras clave: Identidad, Familia, Comunicación, Didáctica, Aprendizaje.

El protagonismo de los pueblos de las más amplias latitudes, la lucha desigual de nuestros detenidos desaparecidos, tal como se plasmara en sus hijos, y la recuperación de la historia fundacional de nuestros pueblos originarios han creado favorables condiciones para que los psicólogos (y seguramente también los docentes) podamos comprender que la identidad y la memoria implican un lugar mucho más gravitante en nuestro psiquismo que todo lo que se da en comprender bajo el término de lo inconciente.

Identidad que no es alucinatoria construcción de ningún individuo aislado, sino gestalt-gestaltung producto de procesos histórico-sociales en los que cada sujeto se implica (o resulta implicado) a través de la acción compartida con otros, productora de referencias culturales comunicadas, sentidas y pensadas que configuran procesos identificatorios personales y colectivos.

La familia y la escuela constituyen formas de organización de los procesos sociales cuya capacidad de configuración identitaria nadie pone en duda aunque su resultante sea tantas veces tan poco anticipable. Es que tanto una como otra ocupan esa zona de intermediación mediatizadora que les confiere dramática determinación como forma organizativa, al tiempo que les adjudica capacidad de anticipar el presente y el futuro a través de los sujetos que configura para tiempos que, en rigor, no son de su incumbencia. He ahí una de las escenas dramáticas de estas comunalidades subjetivantes instituidas por el escenario histórico social.

La crisis de la familia sujeta hoy a permanente "refundación" a partir de la desvalorización del trabajo, ciertas implicancias del cambio protagónico de la mujer, la "socialización" temprana de la infancia, la supuesta inexistencia o eternización de la adolescencia y la institucionalización y despojo cultural de la ancianidad, pone en cuestión su capacidad de direccionalidad identitaria.

Por su parte la escuela resulta ser objeto -y esto, claro, sobretodo es evidente en la escuela pública- de políticas ciclónicas que sustituyen recursos inexorables por "insumos" imaginarios, acrecientan funciones sociales y desacreditan su eficacia educativa, y además la vuelven re-legislable para toda ocasión. Las escuelas populares en nuestros centros urbanos han sido transformadas en lugares enrejados inhóspitos para niños, jóvenes y docentes en los que el aprender se transforma día a día en una epopeya desprovista de ilusiones. Y frente a ella y la organización familiar se alza, llena de lujo y de información autista y banal, la magnífica televisión con su clara perspectiva representacional del mundo todo, en la que el pasado es una tierna película de aventuras olvidable y el presente y el futuro un único mundo posible que, en última instancia, se reduce a su imagen.

Sin embargo, el protagonismo, la lucha y la memoria histórica se acrecientan como intrincados senderos que interpelan la vida cotidiana, aunque sus representaciones sean distorsionadas por los medios de desinformación masivos y resistidas o ignoradas por los especialistas en ciencias sociales y el sistema educativo. En este sentido habrá que considerar que la distorsión y la negación constituyen estrategias socio-psíquicas que entrañan no sólo capacidad de dañar a aquellos a quienes va dirigida inicialmente, sino que a manera de boomerang tienden a tornar contra quienes las implementan merced al protagonismo de sus víctimas. Efectivamente, resultan fácilmente observables los resultados que produce en nuestra escuela pública la negación de las necesidades de los que aprenden y enseñan a partir de la pertinaz insistencia de atender exclusivamente a las que emanan de las minorías que hegemonizan el sistema.

Nuestra actividad se enmarca en el desarrollo de la Psicología Social fundada por Pichon Rivière que nos ha permitido una perspectiva operacional de significativa eficacia en el campo educacional y de la salud mental, a partir de la concepción materialista y dialéctica que comprende al sujeto como emergente de procesos sociales

de los que participa de ciertos modos que, si incluyen el despliegue de su capacidad transformadora, promueven su desarrollo pleno. Sujeto del coacer creativo y transformador, del sentir y pensar interactivos, que se desarrolla implicado en procesos de cambio y de aprendizaje que transita, en el decir de Pichon, sobre el riel de la comunicación.

Liev Vygotski se quejaba en su tiempo de que ni los propios lingüistas asumían que el principal atributo del lenguaje es la comunicación. En la escuela hoy podríamos con justa razón hacernos el mismo reproche. En la escolarización primaria siguen prevaleciendo seguramente los contenidos del área de lengua; sin embargo, tanto el acontecer cotidiano escolar como las exigencias de capacitación que tanto predicamento adquirieran con la Ley Federal de Educación evidencian total despreocupación respecto del valor de la comunicación.

Nuestra investigación sobre los procesos de aprendizaje escolar demuestran que uno de sus problemas específicos radica justamente en la tendencia unidireccional de la comunicación (docente - alumnos), en la ausencia de expectativas en las estrategias educativas alrededor de la eficacia de la comunicación mutua que incluye no sólo el interjuego comunicativo alumnos - docentes sino también de los alumnos entre sí, como condimentos esenciales de los procesos de conocimiento.

Interrogarse sobre el problema del conocimiento y particularmente del conocimiento escolar implica, no sólo asumir un argot más o menos académico, sino antes que nada, disponer de una lengua materna y de otros con quienes comunicarnos al respecto. Ninguna forma de conocimiento ha descuidado nunca el tema de la comunicación sea para condicionarla o para amplificarla lo más posible. Sin embargo la pedagogía ha divagado históricamente y, en cuanto a la operación pedagógica específica, parece seguir contentándose con la mera transmisión y acatamiento discursivo que resultan del principio de autoridad de quien, por designación, sabe más y transmite (en rigor no se comunica) a los que no saben, los conocimientos y valores pedagógicos establecidos.

Ahora bien, la operación pedagógica sólo en última instancia se atiene a una cuestión técnica; no se trata apenas de mover interlocutores en un espacio escolar, se

trata de una concepción del sujeto que en nuestro caso moviliza hacia una Pedagogía Vincular, en la convicción de que son los vínculos humanos articulados a los procesos sociales de los que forman parte y a la naturaleza, los productores específicos de conocimiento.

Efectivamente son en rigor los vínculos humanos que se establecen en el área del trabajo, los vínculos familiares, barriales, educacionales, los que producen la subjetividad humana conformando la identidad y la memoria histórica de cada sujeto; y no es sino esta convicción la que conduce a la psicología social a considerar al vínculo y al grupo como unidades de análisis y operación del campo psicosocial, definiendo al primero como *interrelación entre sujetos con procesos de comunicación y aprendizaje*. No es sino a través de los vínculos señalados que el niño y el adolescente (y el docente) "es lo que es, hace lo que hace, aprende lo que aprende, ignora lo que ignora, siente lo que siente" ... H Rougier, 1999.

La construcción de la Pedagogía Vincular exige un proceso colectivo a partir de la práctica que hace posible la aplicación de la didáctica de Emergentes -creada por Pichon Rivière y sostenida por las escuelas de Psicología Social en la Argentina- que asentándose en la grupalidad se centra en la tarea de conocer la realidad a través de diversos sistemas sociales de representación. El desarrollo de esta tarea no sólo exige cierto currículum sino también la articulación operativa de los que aprenden y enseñan, a través de actitudes de operación compartida (adjudicación y asunción de roles) y el desarrollo de procesos de comunicación que hace posible el aprendizaje.

Ahora bien; admitir la gravitación que tiene la comunicación en los procesos de aprendizaje, implica en menor o mayor medida asumir los riesgos de los que muchas veces resguarda la mera transmisión de información curricular. Implica los riesgos del encuentro en el entre sí de la grupalidad y con el objeto de conocimiento, del que no sólo el docente dispone y el que, a la vez por momentos, se no opone e incluso impone. Implica lidiar no sólo con los saberes curriculares básicos comunes (¿a quienes?) o prioritarios (¿para quienes?) sino también con la propia ignorancia y las sorpresas con las que niños y jóvenes no impactan, desafían y acaso seguramente también nos seducen.

Implica acreditar validez representativa no sólo al conocimiento sobre el que efectivamente es necesario proporcionar información, sino también a aquellos con que los relacionan los alumnos y que son por un lado producto de su interacción con la cultura popular, barrial y familiar de la que forman parte y por otro por que constituyen verdaderos instrumentos de producción de nuevo conocimiento y también de dificultad de conocimiento que necesita ser superada. Al respecto Ana Pampliega de Quiroga ha demostrado la gravitación que tienen las Matrices de Aprendizaje de los que aprenden en el proceso de conocimiento. Y en esas matrices, la lengua materna, la oralidad cotidiana, aporta los "chips" fundamentales de todo conocimiento ulterior. Obstruir, o reprimir o desvalorizar su expresión en el aula implica instituir el más grave problema de aprendizaje en tanto queda negado el principal instrumento de conocimiento constituido por el propio sistema de representar el mundo.

Para ir concluyendo incluiremos acá ciertos fragmentos de una experiencia educativa escolar correspondiente a un grupo de 2do año EGB cuya maestra promueve el proceso de aprendizaje a partir de la Pedagogía Vincular aplicando la didáctica de emergentes y recuperando el protagonismo de los que aprenden (y enseñan). Se trata de una escuela pública ubicada en la zona oeste de Rosario y los hechos transcurren durante 1999. Consideremos que el currículum propone a ese período escolar abordar el conocimiento del barrio en el que se emplaza la escuela. En el marco de esa tarea Nicolás llega al aula con una fotografía aparecida en una revista en que puede verse la estación de trenes que se haya frente a la escuela.

- qué sorpresa!
- ¿cómo sabemos que es de ese lugar?
- porque lo conocemos
- vamos a ver si es cierto...

Antes de salir escriben en el cuaderno: " Nico trajo una foto. Es la foto del barrio. ¿será cierto?"

En el registro de clases de la maestra se lee: *fuiamos con la foto y nos sentamos frente a la estación. Comparamos, verificamos coincidencias. Conversamos sobre la historia de la estación y los trenes. Aparece el comentario de Daniel: "mi papá llegó por primera vez a esta estación: no conocía nada y vivía en aquel bar. Había muchas camas para los que venían"*

Esto conduce al grupo a realizar una visita al hospedaje y la docente propone luego a los niños que traigan escrita la historia de los papás, de cómo llegaron al barrio.

*"En el año 1963 llegué a Rosario oeste en tren, era la una de la madrugada. Sin conocer a nadie, ni nada de la ciudad me senté en un banco y no sabía qué hacer...Entonces me fui al hospedaje Elba, la paraguaya y alquilé una pieza por esa noche. Al otro día salí a buscar a mi hermana. Y la encontré. Y hasta ahora estoy aquí."*

Texto no original, sino reelaborado por el grupo, como el próximo:

*"Mi nombre es Silvia Quiroga. Llegué a Rosario un jueves 26 de febrero de 1991. Era la madrugada, me recibieron en la casa de Rosa. Al principio todo me gustaba, pero, con el transcurrir de los días, los meses, me daba cuenta que extrañaba a mi gente. No me hallaba, regresé a mi provincia y allá, en Jujuy, nació Facundo. ¡Qué alegría! He vuelto a Rosario. ¿Saben una cosa? Hace siete años que estoy aquí y sigo extrañando a mi gente y mis costumbres. Tengo un sueño: ir a vivir con mis hijos a Jujuy. ¿Les gustó mi historia?"*

Estos textos son producto de un proceso colectivo, vincular, didáctico. Los niños han podido reescribirlos sólo en colaboración, para más adelante estar en condiciones de hacerlo por sí mismos, como nos enseñara Vygotski. En la comunalidad interactiva que los han hecho posible no sólo intervino el currículum y Santillana brilla por su ausencia. En ellos está viva la historia de Rosario y la Argentina, los itinerarios de nuestros trabajadores, la voz de la vida de los padres de nuestros alumnos integrada a un proceso comunicacional que genera conocimiento no sólo en los alumnos, sino también en la maestra que dirige el proceso. ¿Cómo repercutirá en la identidad de Facundo (compréndaselo como portavoz) que su propio nacimiento portando la mayor alegría integra el conocimiento general de la escritura escolar propia y de sus compañeros?.