



PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO INSTANCIAS DE SUBJETIVACIÓN

Alejandra Taborda y Gladys Leoz
Compiladoras



Instituciones educativas
como instancias de subjetivación

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

incluida en la Red Iberoamericana de Ecobioética que pertenece
a la Red Internacional de Cátedras de la UNESCO en Bioética (Haifa)

COMPILADORAS

Alejandra Taborda y Gladys Leoz

Instituciones educativas como instancias de subjetivación

AUTORES

Elizabeth Ormart

Alejandra Taborda

Gabriel Donzino

Gladys Leoz

Marisa Ruiz

Elizabeth Ormart

Flavia Navés



Universidad
Nacional
de San Luis

Instituciones educativas como instancia de subjetivación
Alejandra Taborda... [et al.]; compilado por Alejandra Taborda;
Gladys Leoz. - 1a ed. - San Luis :
Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2020.
Libro digital, iBook

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-733-221-6

1. Psicología. I. Taborda, Alejandra, comp. II. Leoz, Gladys, comp.
CDD 155.7

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1^{ra} Edición: Marzo de 2020

ISBN 978-987-733-221-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

PRÓLOGO.....	7
--------------	---

CAPÍTULO 1

Jardín de infantes. Vicisitudes de su función subjetivante

Elizabeth Ormart y Alejandra Taborda.....	11
---	----

CAPÍTULO 2

Escuelas Primarias. Entre universales no universalizables

Alejandra Taborda.....	47
------------------------	----

CAPÍTULO 3

La adolescencia y la institución escolar como factor de
subjetivación

Gabriel Donzino.....	83
----------------------	----

CAPÍTULO 4

Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en
estudiantes universitarios

Gladys Leoz.....	101
------------------	-----

CAPÍTULO 5

Vejez, Subjetividad y contexto socio-cultural

Marisa Ruiz.....151

CAPÍTULO 6

El uso de las redes sociales como soporte educativo

Elizabeth Ormart y Flavia Navés.....163

PRÓLOGO

Hubo un siglo en el cual se desplegaron todas las esperanzas: desde la propuesta de acabar con la miseria hasta la de expulsar los demonios psíquicos que favorecen la destrucción humana, desde la ilusión de generar una infancia libre de temores hasta la de construir una vejez sin deterioro, casi inmortal. Hubo también un siglo en el cual se agotaron todas las esperanzas: desde la confianza a ultranza en la bondad humana como límite de toda destrucción hasta el ideal que proponía la alianza entre progreso científico y racionalidad al servicio del bienestar. Hubo un siglo cuyo legado aún no hemos recogido totalmente porque su balance no ha concluido.”

Bleichmar (2006a. p. 245)

El balance no ha concluido, pero en su transcurrir resulta insoslayable que, entre construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones en devenir, nuevos paradigmas y modalidades relacionales cincelan la manera de capturar, comprender y explicar la realidad. Estas transformaciones, ponen en crisis preceptos instituidos en todos y cada uno de los campos disciplinares.

En esta dirección, en este libro se postula un corrimiento de la tajante distinción entre lo primario-familiar y lo secundario-anexo, para ponderar la constitución subjetiva en el marco de los múltiples espejamientos e influjos que ejercen los otros a lo largo de la existencia, al compás de las múltiples mixturas conscientes e inconscientes de la experiencia vivida. La dimensión intrapsíquica, y con ello el inconsciente, no responde sólo a la estructura familiar, en ella anidan escrituras que provienen de: -instituciones educativas, -laborales, -discursos que sustentan las prácticas jurídicas, económicas, políticas, -

múltiples y simultáneas pantallas encendidas incorporadas en la cotidianidad, -grupos de pares concretos y virtuales, -campo míticos y ficcional en general, por nombrar algunos de los pobladores de los teatros de la mente.

Deconstrucciones y reconstrucciones teóricas relacionales que ubican la producción de subjetividades como función primordial de las instituciones educativas. Ellas, en todos y cada uno de sus niveles, directa y/o indirectamente, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume los procesos de los devenires del vivir y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes. Ellos, en lo particular y colectivo, encarnan la misión de avizorar futuros modos en los cuales los malestares que cada época impone puedan acotarse. La educación para todos, continúa siendo la esperanza en el porvenir.

Las innovaciones que se incluyeron en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en conjunción con la puesta en vigencia de paradigmas de desarrollo integral del sujeto humano que convoca a la despatologización de la vida cotidiana, las políticas implementadas destinadas a la protección de la niñez y adolescencia, promovieron y continúan haciéndolo, el cumplimiento del derecho y obligatoriedad educativa que traza como condición sine qua non el devenir siendo en los escenarios extrafamiliares.

Las nuevas subjetividades, al poner en crisis las hipótesis intra teóricas del Psicoanálisis, lo enfrenta con el desafío de dilucidar qué conceptualizaciones quedan abrochadas a las dialécticas filosóficas, epistemológicas, entre otras, que se traducían en modalidades de pauta de la constitución subjetiva en los siglos precedentes y cuáles pierden vigencia para poder pensar lo que hoy nos atraviesa.

Desde este posicionamiento, esta edición se aboca a repensar los destinatarios a quienes están dirigidos los diversos niveles

educativos, guiados por el interrogante qué es ser niño, adolescentes, adultos en tiempos de globalización emplazada en la modernidad líquida. Aportes que, con sus puntos ciegos, buscan acotar lógicas binarias, divisiones cartesianas para transitar los paradigmas de la complejidad del devenir humano y sus derechos, inmersos en dialécticas relacionales presenciales y virtuales, contextual e históricamente situadas.

La historia, el paradigma de la complejidad y los vertiginosos cambios nos hieren con sus continuas demostraciones sobre los caminos del conocer, que señalan que al develar una incógnita surgen multiplicidad de otras que se esconden y quedan a la espera de nuevos descubridores. Condición que se extiende más allá de la prohibición de conocer y opera como motor de la humanidad. La realidad es inabarcable, enigmática, contradictoria, paradójica, escurridiza, cambiante e interpretable desde multiplicidades y quizás infinitos puntos de vistas.

Todo cambio, todo movimiento instituyente genera conflictos que implican un proceso de duelo, despedida del pasado conocido, para poder transitar las transformaciones presentes y proyectar un futuro desconocido. Mirar hacia atrás, nos permite inferir que lo que se califica como patológico y/o sintomático hoy, pueden ser calificado de manera diferentes en el mañana. Son los artistas los pioneros en captar, develar, comprender y emprender los caminos de lo pensable en las modificaciones que se van gestando.

Entre el despertar de relatos míticos, desarrollos artísticos, teóricos, investigaciones clínicas y empíricas, la humanidad soñó horizontes posibles, deconstruyó y construyó concepciones sobre derechos humanos, salud, enfermedad. Los relatos explicativos caen y nacen nuevos, -quizás- nunca del todo inéditos. Entre ediciones y reediciones se tiende la

esperanza en la búsqueda de reducir los malestares básicos que emergen de la incompletud humana en el interjuego de la vida y la muerte, lo consciente e inconsciente; lo indomable de la naturaleza; la conflictividad inherente a lo contextual, grupal, relacional; lo innumerable e inacabado implicado en la complejidad. Desde los aportes teóricos la reducción de malestares implica también la elaboración de marcos teóricos que descentren la mirada de la patologización de la vida cotidiana para dar cuenta de los procesos progresivos que habitan en las peculiaridades del desarrollo que reconozcan los aspectos saludables de los conflictos psíquicos que motorizan sus organizaciones y reorganizaciones a la largo de la vida. Es precisamente esta la concepción directriz de la presente edición.

Alejandra Taborda

CAPÍTULO 1

Jardín de infantes.

Vicisitudes de su función subjetivante¹

Elizabeth Ormart y Alejandra Taborda

“La función prioritaria de la escuela es la producción de subjetividad, especialmente cuando los medios, en su mayoría, están en manos de las corporaciones (...). Tiene que ayudar a producir subjetividades que no solamente sirvan para la aplicación del conocimiento, sino para la creación de conocimientos con sentido, no solamente con el único sentido de ganarse la vida, sino con sentido”
(Bleichmar, 2006: 51)

Introducción

En este capítulo nos abocaremos a dos grandes temas que interaccionan en el mundo de la niñez:

- a) El ingreso al nivel inicial, su obligatoriedad, especificidad y función subjetivante en niños de 4 y 5 años. Es precisamente la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo en particular, lo que posibilita el desarrollo del sujeto y garantiza la continuidad de la especie humana.

¹ Capítulo elaborado en la estadía posdoctoral “*La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales*” realizada por la Dra Ormart, con la dirección de la Dra Taborda desarrollada en el PROICO N° 12-1118 “*Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situado*”

- b) El jugar como actividad central para los niños y niñas. Las dimensiones lúdicas, que desde sus tempranos inicios en los primeros meses de vida, constituyen las primeras expresiones de experiencias culturales desarrolladas en espacios transicionales entre el individuo y el ambiente. En sí mismas, revisten un poderoso potencial simbólico, socializador y como tales están marcadas por la singularidad epocal. Desde los juegos ancestrales, pasando por los aportes psicoanalíticos inaugurados con el juego del “Fort da”, a los actuales espacios lúdicos se tienden permanencias y cambios.

Las articulaciones posibles entre ambas temáticas abren interrogantes tales como:

¿Qué permanece como invariantes a través del tiempo en el jugar y cuáles son las modulaciones que imprimen las herramientas que el momento actual pone en disponibilidad?

¿Cómo estas invariantes y transformaciones se expresan en la constitución subjetiva y los espacios intra, inter y transubjetivos que el jugar en sí mismo habilita?

¿Cómo se traducen las dialécticas que trazan las permanencias y variaciones de la educación de nivel inicial, transversalizados por las vicisitudes que marcan las especificidades del desarrollo humano?

Las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes. Trascendencia y transmisión intergeneracional son dos aspectos nucleares de las instituciones educativas, en los que se anclan las proyecciones de fantasías inconscientes y refieren a la conjunción de los significados de derechos/ obligaciones, potencias/ impotencias, saber/ desconocer.

Cada institución educativa condensa un conjunto de normas que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo en pos de la inserción cultural y, al mismo tiempo, le entrega la posibilidad de acceder a la conciencia de su individuación a través del conocimiento.

En este sentido, el jardín de infantes no es un segundo hogar, es un primer espacio de representación e imposición de la cultura. Brinda la oportunidad de ampliar las representaciones psíquicas de sí mismo, inmerso en el mundo animado e inanimado, en compañía con otros (pares y adultos) que encarnan y muestran realidades e historias diversas.

El Estado y de cada institución particular tienen a su cargo la responsabilidad de organizar entornos lo suficientemente buenos, en consonancia con las especificidades que plantea el desarrollo de niños y niñas de las edades a las que el jardín de infantes abre sus puertas.

Aspectos organizacionales que con frecuencia se extravían en la vida cotidiana de las instituciones. Algunos de ellos por escasos presupuesto, otros por los vertiginosos cambios actuales que no alcanzan a ser pensados para orientar el sistema educativo en proyecciones futuras, otros porque mantienen disociados recursos pedagógicos, didáctica y psicología del desarrollo, otros porque no son referidos con frecuencia en la bibliografía vigente. En esta dirección, sólo por dar un ejemplo, un gran omitido u olvidado es la recomendación de la proporción de niños por docentes. Las asociaciones American Academy of Pediatrics, the American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care (2002) recomiendan proporciones de 8 niños/as de 4 años por 1 docente y 10 niños/as de 5 años por 1 docente. (Daher, Taborda e Ison 2016). Olvido que por sí mismo, que en los escenarios institucionales, impone sobre exigencias y sobreesfuerzo, tanto a niños/as como adultos. A su vez, este nivel educativo recibe una nominación: “Jardín de Infantes” que

contradice el modo en que se califica el desarrollo humano. Existen insoslayables diferencias entre aquellos que aún no han adquirido el lenguaje verbal, ubicables en las categorías de infancias, en todo caso concurrentes a los jardines maternos, de los niños y niñas que, dadas las posibilidades que el desarrollo brinda, ya pueden recurrir a al lenguaje para comunicarse y comenzar a pensarse. Toda una paradoja nominativa, a ser pensada, que denota la convivencia de paradigmas vigentes con otros que han quedado atrás.

El jardín de infantes.

Primer espacio de representación e imposición de lo social

(...) Él es maestro de iniciaciones, el que ayuda a que la gente empiece sus obras. Sin él nada en la India tendría comienzo. En el arte de la escritura, y en todo lo demás, el comienzo es lo más importante. Cualquier principio es un grandioso momento de la vida, enseña Ghanesa, y las primeras palabras de una carta o de un libro son tan fundadoras como los primeros ladrillos de una casa o de un templo.

Galeano, 2008

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, en el Capítulo II, Artículo 18, dice: “La Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive”. La modificación de la Ley de educación nacional (Ley 27.045, 2014) declara, en el sistema educativo nacional, la obligatoriedad de la educación inicial para niños/as desde los cuatro (4) años. Legislación que no deja otra opción que emprender el camino que conduce a lo extrafamiliar.

El paradigma “educación para todos” condensa derechos y obligaciones que impactan de un modo sustancial en la transmisión inter y transgeneracional. Inaugura una nueva etapa en la vida social ya que todos y cada uno, somos alcanzados por el imperativo que plasma la ley.

La obligatoriedad de presentar el/la hijo/a al mundo extra-familiar delinea sinuosos pasajes de lo familiar y privado a lo público-social. Cada hogar es un mundo y es la escuela la encargada de reunirlos. Toda una oportunidad para la incorporación de lo distinto, lo nuevo y el reconocimiento tanto de los derechos como de las obligaciones humanas.

Toda una prueba que se debe transitar y colma de preguntas, ansiedades, temores, entusiasmos, encuentros, desencuentros. En ocasiones, resulta difícil de sostener porque convoca y reorganiza los trayectos vitales previos de estructuración identitaria del ser. Los nuevos pasos e inscripciones conllevan articulaciones entre el “yo soy” con los caminos del devenir en “*quien quiero ser*” que se desplegaran a lo largo de la vida.

Articulaciones que se combinan con la capacidad de automaternarse, definida por Doltó (2000) como:

- Traducir en palabras su vida interior y utilizar el lenguaje verbal en el intercambio con los pares y adultos.
- Dejar atrás sus pañales al menos durante el día por amor a sí mismo y a los otros, con el consecuente reconocimiento de ser un sujeto con excedentes.
- Cuidar de su propio cuerpo, reconocer sus sensaciones fisiológicas que le permite cuidarse del sol y frío, abrigarse o desabrigarse, descifrar que tiene apetito y

qué desearía comer, discriminar cuando llegó el tiempo de dormir. Cada vez necesita menos de otro que sea traductor de sus necesidades tanto fisiológicas como psicológicas y alcanza cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automatizarse.

- Vivir en pequeños grupos conservando su integridad y la de otros, de modo incipiente puede diferenciar entre lo mío, tuyo, nuestro, permitido y prohibido, para progresivamente reconocer y asumir las obligaciones intersubjetivas señaladas por el reconocimiento de la alteridad del otro.
- Reconocer la privacidad de la mente que conlleva diferenciaciones, en momentos inconsistentes, entre sueño y realidad, lo fantasmático y lo real, pensar y hablar. Verdadero hito en la constitución del sujeto, donde descubre que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Revelación que pone a prueba la capacidad de estar a solas, sin sentirse abandonado, para poder soportar que su producción mental y la de los otros son privadas, que sus padres y él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal descubrimiento introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante que puede y debe elegir.

Procesos no-lineales que, -con movimientos progresivos y regresivos, continúan en construcción y reconstrucción, en el transcurso del trayecto vital- abre las puertas a los pasajes de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades en el compartir con otros tolerando las diferencias.

Legalidades que se construyen en el marco de los procesos de identificación. Paradigma que procura dejar atrás o, al menos

acotar, los *“haz lo que yo digo y no lo que hago”* y con ello, la confianza en la represión, para promover los caminos de la sustitución habitados por los imperativos *no te dañes a ti mismo ni a los otros*.

Participar de la convivencia grupal promueve, con los alcances y limitaciones que el desarrollo cognitivo imponen, la combinatoria de distintos puntos de vista con las posibilidades de mezclarse, fusionarse, identificarse, rescatarse en los necesarios procesos de diferenciación, tolerar los sentimientos de potencia/impotencia, inclusión/ exclusión de diferenciación entre lo mío, lo tuyo y lo nuestro.

Frente a cada nueva exigencia surge la duda: “puedo/ no puedo”, “hago/ no hago”, así como también: “no sale como quiero”, “no es tan fácil como pensé”. El predominio de la confianza en sí y en los otros permitirá tolerar que no sabe y renunciar la omnipotencia para dejarse guiar. Los éxitos y fracasos, sean éstos reales o fantaseados, modelan la imagen de sí mismo, lo cual incide en cómo emprenderá sus actividades futuras y, por ende, la manera de relacionarse con el mundo y consigo mismo.

Advenir en los paradigmas del derecho y obligatoriedad comienza a interactuar en reciprocidad con el deseo de ser grande, la autoestima y la capacidad para dar sentido a lo que se hace. Procesos que se afianzaran más aun con las exigencias que impone la escuela primaria. Correlativamente, tal como señala Rodulfo (2012), propicia los paulatinos inicios del desarrollo de la capacidad para hacer cosas sin ganas pero por deseo, sobre todo el deseo de ser grande, cuya vigencia es absolutamente necesaria para cualquier realización. Si esto fracasa, el deseo queda a merced de los coletazos del estado de ánimo, tal como sucede en las depresiones, o a la excesiva importancia que cobra la valoración social de lo que se está intentando llevar a cabo.

Vicisitudes del pasaje de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades. Compartir con otros tolerando las diferencias

Tal como hemos señalado precedentemente, el entramado de constelaciones internas configuradas en el sinuoso trayecto del desarrollo precedente, se conjugan, complejizan, arman y rearmen, para ir más allá del ser niña o niño a qué tipo de niña o niño quiero ser. Trabajo psíquico que, emplazado intersubjetivamente involucra pensar y saber qué está pensando, articular diversos puntos de vista y valencias emocionales contradictorias tanto en las dimensiones intrasubjetivas como intersubjetivas, la aceptación activa de la norma, el reconocimiento de la incompletud ontológica y alteridad del otro, bajo los ordenadores de los abanicos del amor al semejante.

Sobre la base de las representaciones que los padres y duplicadores/as de cuidados tempranos fueron transmitiendo desde los orígenes de la vida, el descubrimiento de la diferencia de sexo y de la incompletud ontológica, se pone en juego un complejo trabajo de construcción de las articulaciones identitarias entre sexualidad y géneros, feminidad y masculinidad. Procesos discontinuos y en diversos grados conflictivos que configuran reorganizadores de la subjetividad, porque incluyen el cuerpo construido en el conjunto de los discursos y prácticas intersubjetivas instituidas e instituyentes, epocalmente situadas. Los vertiginosos cambios suscitados en torno a los modos que se pauta las constelaciones identitarias y de género abren -en el marco de un contexto histórico, social, político, económico en transición- multiplicidad de representación de la feminidad y masculinidad, de la homosexualidad y heterosexualidad, desvinculándolos de las presuntas dependencias biológicas. Grandes pasos que, con los lentes de los paradigmas de la complejidad, procuran dejar atrás o,

al menos acotar, lógicas binarias que siempre estarán ahí para surgir en los tantos no-pensados, en las resistencias al cambio, que habitan en la humanidad.

Bleichmar, S. (2016), retoma diversos estudios antropológicos para señalar que la virilidad -no reductible a la simple masculinidad anatómica- es una conquista que se adquiere, que no está dada naturalmente, y que una vez conseguida exige de un sostenimiento permanente, dado que el sujeto puede ser más o menos fácilmente destituido de la misma. En este sentido, la masculinidad atraviesa un umbral crítico que torna, en muchas culturas, la forma de pruebas de comprobación y adquisición de la virilidad. Los rituales de masculinización recomponen ciertas modalidades de las fantasmáticas masculinas que sostienen el ideal de desfeminización y despasivización con los que históricamente los enunciados identitarios fueron propuestos a los varones en la sociedad patriarcal y falocéntrica. La autora, señala que en las capas profundas de la mente la identificación inicial es de carácter femenino, por lo que el varón se ve compelido a un arduo trabajo de distanciamiento de dicha “proto feminidad”. Además, en un segundo tiempo de constitución subjetiva, se conjugan las identificaciones con otros hombres. Ambos procesos de identificación configuran la paradoja de ocupar un lugar pasivo-introyectivo que le permita apropiarse de los atributos que habiliten el acceso a una posición masculina. Probablemente esta sea una de las razones por las cuales en la niñez, según lo refieren los estudios epidemeológicos, en la niñez el mayor número de consulta es realizado por varones y, correlativamente, el mayor número de consultas devienen por derivación escolar, con relevante afluencia del jardín de infantes y los primeros años de escolaridad primaria. (Janín, 2015; Taborda y Díaz, 2011).

Las pautaciones culturales occidentales actuales sobre el devenir niña también se encuentran en transición y en la búsqueda de consideraciones de igualdad de derechos, el paradigma de la castración de un modo u otro aún no termina de

caer. Dio Bleichmar (2005), señala que el dilema en las niñas gira en torno a lo público y privado, mirar, ser mirada. Su cuerpo aún en la intimidad se halla habitado por la mirada, se trata de una mirada ajena, otros ojos la miran desde la mirada sexualizada de la niña.

Asimismo, la lucha intra e intersubjetiva entre géneros es otro elemento observable en los niños de estas edades, reconocer y tolerar las diferencias es una construcción que demanda reconstrucciones a lo largo de la vida, cuanto más incipiente es el trabajo psíquico mayores escisiones se requieren. Asumir la incompletud ontológica es un largo proceso en devenir individual y colectivo. A nuestro entender, queda un largo camino a recorrer en la desconstrucción, en el marco de los derechos humanos, del ancestral imaginario que trazó el binarismo: *“las mujeres para la concepción, los hombre para la guerra y así cumplir con Dios y la patria”* que, con diversos lenguaje, aún habita en las instituciones que envuelven el desarrollo humano y, como tales, transversalizan los discursos escolares.

En el mejor de los casos los pares acompañan el imbricando trabajo psíquico en devenir. Las construcciones sobre qué tipo de niño/a quiere ser implica, de manera ineludible, la dimensión intersubjetiva epocalmente situada. Ahora, luchas y acercamientos entre pares ocupará el centro de la atención, en un amplio más allá de las relaciones de parentesco, se amplía el genuino interés por el otro y los entramados del jugar juntos se enriquecen. Entramados que entre rivalidades y acercamientos cooperativos estarán a cargo de escenificar, tramitar y reconstruir los teatros de la mente. Escenarios en los que las configuraciones amorosas se diversifican y diferencian. En la dimensión especular confluyen conflictos, identificaciones, imitaciones, amores y desamores que promueven el sentimiento de pertenecer a un grupo en la saludable categoría del nosotros, insustituible y específico aporte del grupo de los pares.

Los vaivenes de los movimientos progresivos y regresivos, de dependencia e independencia o, más precisamente dependencia relativa, sostienen el pasaje de la pertenencia familiar y atención focalizada en la aprobación de los adultos, al interés de pertenecer al grupo de pares. Así, los niños y niñas incorporan vivencias y conocimientos que propician los incipientes pasajes no-lineales de la heteronomía a la autonomía moral y, en circularidad, se abren ampliaciones en sus posicionamientos frente a la alteridad del otro que repercuten en el modo de ligarse amorosamente. (Taborda y Labin 2017 ayb)

Ligazones amorosas que operan correlativamente con los ya constituidos modelos operativos internos de apego, mapas cognitivos, representaciones, o guiones de sí mismo y de su entorno. Simultáneamente, la organización de nuevas las experiencias subjetivas y cognitivas con pares y adultos propulsan el enriquecimiento, reinterpretación y remodelación de dichos modelos. Reorganizaciones que se traducen en su creciente y aún, en cierto modo inconsistente, capacidad de significar y verbalizar tanto la experiencia propia y la de los otros como los estados subjetivos y procesos mentales que le permite reconocer deseos, creencias, sentimientos y pensamientos, en sí y en los otros. (Bowlby, 1989; Lanza Castelli, 2011).

En este marco, advienen los tiempos del primer amor, de acercamientos solidarios, búsqueda de encuentros y la ternura surge como sentimiento diferenciado en expansión. Se hace presente la pareja que se arma con el amigo/a íntimo/a, que en el contexto de los espacios transicionales, condensa y simultáneamente media entre lo extraño y lo familiar; en el ámbito de lo no familiar funciona familiarmente con la intimidad necesaria y en el seno de lo familiar su virtud principal es no serlo. El amigo es un extranjero (no-familiar) capaz de crear una nuevos modos elegidos de intimidad.

Rodulfo (2012), remite a los conceptos de pareja par y doble para dar cuenta de la complejidad imbuida en la creación de los

espacios de amistad. El par se constituye en pareja-complemento en tanto se entrecruzan rasgos y modalidades, como cuando la compañía de un niño/a tiende a regular a otro/a, que en su ausencia rápidamente acelera su excitación estorbando la capacidad de juego, a la vez que el regulador se beneficia de ciertas disposiciones traviesas del regulado. Del mismo modo hay complementaciones negativas.

La pareja en la amistad no es el doble. La doblación implica clonación, duplicación, reduplicación, proceso que emerge en lo más temprano de la existencia post-natal, en el seno de la multitud de identificaciones y desdoblamientos del self para paulatinamente armar la conciencia reflexiva del “mi”. Pliegues o inflexiones que paradójicamente se traducen en la vivencia unitaria de “uno mismo” y hacen posible el reconocerse e imaginarizarse como tal. En la dimensión intersubjetiva coexisten relaciones de pareja y de doble que bajo ciertas condiciones se conjugan en un estado de no integración, como se lo puede constatar en la pareja de amigos íntimos. Asimismo, el autor precitado, señala que tanto la primacía y/o compulsión en los procesos de doblación como sus déficits, desembocan en dificultades relacionales. El primero porque malogra o torna altamente inestable un vínculo de pareja y el segundo porque dificulta la capacidad de estar a solas, pensar-pensarse, acompañado por uno “mismo”. Estar solo, estar con otros, toda una construcción y reconstrucción que se extiende a lo largo de la vida. Toda una temática puesta en juego en la vida cotidiana de los jardines de infantes.

El pasaje de la acción al mundo internalizado: pensamiento, lenguaje y realidad

Niños y niñas ya son capaces de producir sus propios pensamientos y comienza a recorrer el camino de decidir si desea que sean públicos o privados. Así, descubrir la privacidad de la

mente le permite comprender las bromas y las mentiras de una manera diferente. En realidad juegan con su mente, tratan de poner a prueba su reciente descubrimiento “no ser adivinado” y de ponerse en el lugar del otro para suponer qué piensa ese otro, que constituyen la base de los procesos de mentalización y diferenciaciones entre lo público y privado, lo compartido entre pares y lo que desean que transcurra a espaldas de los adultos.

En ocasiones la mentira misma, frecuentemente tan castigada o desprestigiada, tiene el poder de comunicar como les gustaría ser visto por el otro a través de ocultar lo que no pueden y quisieran poder lograr. Es un modo de proyectarse en los ojos de otro y desde esa mirada que tiende el reflejo de la esperanza, confiar que podrán.

Secretos y mentiras son precisamente los que nos indican que han dado un gran paso, que comprenden algunas de las prohibiciones y las transgresiones o que se sienten avergonzados, incómodos o reconocen su propia privacidad.

El pudor y la vergüenza se expanden y diversifican en la comunicación intersubjetiva con pares y adultos. Por ejemplo, los niños y niñas eligen frente a quien desvestirse y frente a quien guardar el secreto de la intimidad de su cuerpo. La conciencia de la propia intimidad y el cuidado de su propio cuerpo resultan cuestiones centrales para trabajar en el nivel inicial en la prevención de situaciones de abuso infantil.

Simultáneamente, sienten mucha curiosidad por el cuerpo de los otros y entre compañeros, en privado, comienzan a jugar al doctor, a la mamá y al papá, poniendo en escena los roles de identidad de género a los que nos referíamos más arriba. También se observan juegos que despliegan los deseos de ser grande, encarnando las profesiones de los adultos, y enigmas de la vida/ la muerte, que suelen actualizarse con la muerte de una mascota o un abuelo y que aún no se encuentran transversalizados por la noción de infinito.

La construcción de preguntas, respuestas y reorganizaciones subjetivas operan en circularidad con las particularidades propias de los procesos de cognitivos que este momento del desarrollo habilita. El pensamiento, caracterizado por Piaget como simbólico, egocéntrico, se basa esencialmente en la percepción focalizada en una sola dimensión de cada situación. En este marco, los lazos causales son unidireccionales, se establecen por proximidad, con la presencia del animismo y reducción del origen de las cosas a una fabricación intencionada. La concentración, conservación, irreversibilidad, inclusión de clases e inferencia transitiva, son las características del pensamiento de este momento. (inteligencia pre-operacional, verbal, intuitiva, simbólica con carencias de estructuras lógicas, descripta por Piaget).

Paso a paso el lenguaje va transformándose en un relevante medio de expresión, comunicación y en una herramienta para pensar que abre las puertas a nuevas posibilidades de regulación intra e intersubjetiva. Disfruta de jugar con las palabras e instrumentarlas humorísticamente, de encontrar nuevos vocablos, cuenta anécdotas, inventar extensas historias en las que mezcla ficción y realidad, de emitir ideas personales acerca de las relaciones con los otros niños, su familia, sobre sí mismo con emplazamientos temporales de corto plazo. El lenguaje aún no alcanza para guía y planificar su conducta. En el pensar predomina un ir surgiendo con marchas y contramarchas en el hacer mismo.

En su cotidiano vivir y hacer, comienza a preocuparse por el orden y el desorden de sus pertenencias y de los lugares en los que vive. Si bien el desorden lo angustia, en muchas ocasiones, habitualmente cuando el desparramo los excede se resiste a guardar y ordenar sus juguetes, sus útiles. Ellos/as aún no pueden mantener reservado un lugar para cada cosa, sólo después de los ocho años pueden comenzar a hacerse cargo del orden por sí mismo. Así como el control de esfínteres tuvo un sentido evolutivo especial en el desarrollo, con el poder ordenar sus pertenencias, da un paso más allá en el proceso de socialización y de diferenciación entre lo

mío, lo tuyo, lo nuestro, entre lo que se puede y no se puede, entre lo que guardo y así puedo volver a buscarlo y que lo que queda suelto corre el riesgo de que se pierda; entre los lugares propios y ajenos. En otras palabras, el guardar/ soltar tiene una representación psíquica, en la que las normas de limpieza adquieren un sentido en el equilibrio entre libertades y límites, entre el orden y el desorden permitido.

En síntesis, las relaciones simétricas y asimétricas adquieren un abanico de matices, entrelaza la propia imagen conformada “*en casa*” con la que le devuelven sus docentes y compañeros; amplía las posibilidades sustitutivas; diversifica sus intereses sobre el mundo animado e inanimado; designa espacios de inclusión/exclusión; demanda posicionamientos en torno a la autoridad familiar y extrafamiliar, que ofrecen nuevas posibilidades de identificación. La apertura al mundo provee nuevas inscripciones en el espacio entre repeticiones de modelos familiares y creaciones relacionales que tienen el amplio potencial de promover deconstrucciones y reconstrucciones subjetivas.

¿Qué es jugar?

Aparentemente todos sabemos qué es jugar. Sin embargo, cuando comenzamos a interrogar los conceptos evidentes encontramos diversos problemas que se suscitan y nos llevan a ampliar los marcos epistemológicos pasando desde las meras intuiciones hacia los saberes compartidos desde marcos teóricos muy diversos. La actividad lúdica se realiza desde los principios de la vida humana sobre la faz de la tierra. Evidentemente, dentro del set de conductas de los hombres primitivos, hay comportamientos que no pueden ser incluidos entre las actividades de supervivencia,

tales como búsqueda de alimentos, reproducción, abrigo, defensa, etc. Y ubicamos objetos encontrados en las primeras civilizaciones que no pueden clasificarse más que como juguetes. Este plus que supone el pasaje de la satisfacción de las necesidades hacia lo innecesario pero placentero nos marca el comienzo de la vida humana.

Como una primera aproximación a la idea de juego, vamos a interrogar al lenguaje, cómo se construyó este concepto de juego en las lenguas griegas y latinas, que nos llega de los originales significados hasta la actualidad.

El lenguaje no distinguió desde un principio al juego infantil de otras manifestaciones lúdicas. El famoso historiador holandés Huizinga, en su libro *Homo Ludens* señala este hecho curioso, todos los pueblos juegan, y lo hacen de manera extremadamente parecida. Sin embargo, no todos los idiomas abarcan el fenómeno “juego” con una sola palabra, como pasa en los idiomas modernos occidentales.

El juego, para Huizinga, existe más allá de las culturas y de las funciones biológicas, es base y condición de estas instancias. La cultura se juega, nace del juego y como juego. La competición lúdica es más vieja, incluso, que la cultura. El autor invita a pensar como el culto, la poesía, el arte, el derecho y muchas otras formas de nuestra cultura son, además de instancias “serias”, originalmente formas lúdicas.

Los griegos tenían un sufijo, "INDA", para expresar el juego de los niños. Aparte de esta designación específica, tenían tres “términos” para abarcar el universo del juego:

1) PAIDEIA: la más común. Significa “cosas de niños, niñerías”. El uso de la palabra no se limitaba al juego infantil, con sus derivados jugar, juguete se podía designar a todas las formas lúdicas, incluidas las ceremonias y ritos religiosos. De esta raíz, se

originó también el término pedagogía, como el estudio de las conductas infantiles. Tiene la connotación de contento, alegría y despreocupación.

2) AGON: para los juegos de competición y lucha. Los Juegos Olímpicos también llamados agonales que pertenecen al dominio de la fiesta. Los griegos no pueden separar la competición como función cultural de su triple relación con el juego, la fiesta y la acción sacra.

3) ATHURMA: señala el matiz de retozo y frivolidad.

El latín, en contraste con el griego, abarca con una sola palabra el campo semántico del juego, el verbo "ludo".

LUDOS abarcaba el juego infantil, la recreación, los juegos de azar, las competencias, las representaciones litúrgicas y las teatrales.

Desde el punto de vista etimológico, había otra palabra "jocus" que dio lugar a las acepciones referidas a lo no serio, el simulacro y la burla. "JOCUS, JOCAR" remite al significado de chiste y broma. De ésta se deriva la castellana JUEGO.

LUDOS, que abarcaba gran parte del campo semántico del juego, no pasó a las lenguas románticas. Sólo en la lengua culta y en la escrita se usa el adjetivo lúdico.

Según señala García, en su ficha sobre la etimología del término juego, las lenguas latinas modernas derivan su nombre actual para juego de "JOCUS". Así en francés: JEU Y JOUER; italiano: GIOCAR; portugués: JOGO, JOGAR. Pero en Brasil los juguetes son BRINQUEDOS, de la misma raíz que BRINCADEIRA que significa broma.

De JOCUS (broma, chiste) se deriva el juglar de la edad media, con lo que el sentido se desplaza al de entretenimiento y diversión.

En cuanto a las lenguas modernas de origen germánico, en inglés hay dos términos para juego: "PLAY - PLAY TO" y "GAME". Este último se emplea para los juegos reglados, pero también designa la caza y la presa obtenida en la caza.

Todas estas acepciones designan acciones concretas. El libro de Huizinga es particularmente estimulante para el que se interesa por la dimensión lúdica. La idea central que se desarrolla en este ensayo es que “la cultura humana brota del juego -como juego- y en él se desarrolla”. Este trabajo sumamente rico y sugerente lo reelabora en 1958 y lo publica con el título de “El elemento de juego de la cultura”. No es el juego en la cultura sino la cultura como el gran juego de la humanidad.

Desde una perspectiva psicoanalítica, Freud se interroga por el lugar primordial del juego en el niño/a y su aparente desaparición en el adulto. Señalando que en realidad, el carácter fantástico que crea el niño/a en el juego dramático sigue vivo en la fantasía de los adultos.

“La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio. [...] El adulto deja, pues, de jugar; aparentemente renuncia a la ganancia de placer que extraía del juego. Pero quien conozca la vida anímica del hombre sabe que no hay cosa más difícil para él que la renuncia a un placer que conoció. En verdad no podemos renunciar a nada; sólo permutamos una cosa por otra; lo que parece ser una renuncia es en realidad una formación de sustituto o un subrogado. Así, el adulto, cuando cesa de jugar, sólo resigna el apuntalamiento en objetos reales; en vez de jugar, ahora fantasea. Construye castillos en el aire, crea lo que se llama sueños diurnos” (Freud págs. 127-128)

Hacia una definición del juego

Huizinga, (1958) en pos de llegar a formular el concepto de juego, analiza cómo se expresa a través del lenguaje. Llega a definirlo como: “actividad libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporarios y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y se acompaña de un sentimiento de tensión, alegría y conciencia de “*ser de otro modo*” que en la vida corriente” (Huizinga: 1958. 43-44).

La definición abarca el jugar de los animales, niños/as y adultos e incluye sus diversos tipos, sean de fuerza y habilidad, de cálculo y azar o los que consisten en exhibiciones y representaciones. Su características son: -Ser una actividad libre; -Acción que tiene un fin en sí misma; -Acompasada de un sentimiento de tensión y alegría; -desarrollado en los territorios de la conciencia de “como si” (otro modo de ser que en la vida corriente). Se emplazan en un espacio y tiempo lúdico, dentro del cual valen las reglas del juego de modo absoluto, aunque son aceptadas libremente. La regla fundamental: -aceptar la ficción del “como si”. Todas estas características presentes en la definición de Huizinga se ven violentadas o simplemente disminuidas en su accionar cuando el juego se regla externamente o es utilizado como medio para lograr objetivos externos a su propio desarrollo. Esto nos lleva a problematizar el uso del juego con una finalidad educativa, nos preguntamos ¿puede el juego degradarse a ser un simple medio para los fines pedagógicos? O ¿existe un núcleo propiamente lúdico en el ser humano que resiste esta utilización pragmática?

Posibles clasificaciones del juego

Caillois (1986) busca incluir en su clasificación esta polifonía de significados presentes en el juego a través de cuatro grandes categorías: 1) Juegos de competición, desafío; 2) Juegos de azar (categoría que se opone a la anterior); 3) Juegos de simulacro: juegos dramáticos o de ficción, que en el jugador aparenta ser otra cosa que lo que es en realidad; 4) Juegos que se basan en la búsqueda de vértigo y que consisten en destruir por un momento la estabilidad de la percepción y de imponer a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. Un ejemplo de esta categoría sería el juego tan popular en los niños/as llamado "Fideo Fino". Al respecto Freud en La interpretación de los sueños sostiene:

“Por los datos que nos proporcionan los psicoanálisis es preciso inferir que también tales sueños repiten impresiones de la infancia: se relacionan con los juegos de movimiento, tan singularmente atractivos para los niños”. [...] “Conocida es la preferencia de todos los niños pequeños por esos juegos, como la hamaca y el subibaja, cuando después ven acrobacias en el circo, el recuerdo se renueva. [...] “No es raro que estos juegos de movimiento, en sí inocentes, despierten sensaciones sexuales”. (395-396)

Caillois (1986) se ocupa de los juegos en general. En cuanto a los juegos infantiles, los investigadores del desarrollo infantil han observado las variaciones del juego infantil en función de la edad. Desde el punto de vista de la socialización se observa una evolución desde juegos solitarios en la primera infancia a los llamados juegos socializados en que los niños/as interactúan con sus pares.

La psicóloga Mildred Parten (1932/33) en base a sus investigaciones sobre juego en niños/as de dos a cinco años, describió cuatro tipos de juego: 1) *Juego Solitario*: el niño juega solo de modo autónomo. No intenta conectarse con pares. 2) *Juego Paralelo*: el niño juega al lado de otro chico, con juguetes similares, pero sus actividades son mutuamente independientes. No interactúan. Parece ser un juego intermediario entre el juego solitario y socializado. 3) *Juego Asociativo*: hay un cierto compartir de materiales y alguna interacción. Pero las actividades no están coordinadas y cada chico actúa con escasa consideración por los juegos de los demás. 4) *Juego Cooperativo*: los niños comparten una actividad anímica, por ejemplo: construir una casita con bloques. En este caso hay un objetivo compartido y ciertas reglas aceptadas por los jugadores

Los dos últimos son juegos socializados y su proporción aumenta con la edad, en el periodo considerado. A medida que los niños participan más en juegos grupales, también tienen más oportunidad de aprender mediante la experiencia, sobre las relaciones sociales. Esta clasificación propia de los niños que transitan el nivel inicial, no diferencia cuestiones de género.

A partir de los dos años, con la aparición de la función semiótica Piaget marca el comienzo de la época gloriosa del juego simbólico. Entre los tres, cuatro y cinco años, la simbología de la vida genital, los enigmas de la vida, la incompletud ontológica y privacidad de la mente, se encuentra en su apogeo. El juego del niño se amplía y la riqueza de su fantasía nos permite evaluar el funcionamiento del aparato psíquico. A escondidas de los ojos de los adultos se desarrollan los juegos sexuales a partir de los cuales explora su cuerpo.

La función afectiva del juego

Freud (1920) fue pionero en analizar, en su obra “*Más allá del principio del placer*”, los mecanismos psicológicos que se despliegan al jugar que constituyó el histórico modelo paradigmático del jugar infantil, conocido como Fort-da. Un día, refiere el autor, hice la observación que corroboró mi punto de vista. “El niño tenía un carretel de madera atado con un piolín. No se le ocurrió por ejemplo, arrastrarlo tras sí por el piso para jugar al carrito, sino que con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el piolín, tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo “o-o-o”, y después, tirando del piolín, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso “da”, [acá está]. Ese era pues, el juego completo, el de desaparecer y volver. La más de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por sí solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo. La interpretación del juego resultó entonces obvia. Se entramaba con el gran logro cultural del niño: su renuncia pulsional (renuncia a la satisfacción pulsional) de admitir sin protestas la partida de la madre. Se resarcía, digamos, escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar [...]. Es imposible que la partida de la madre le resultara agradable, o aun indiferente. Entonces, ¿cómo se concilia con el principio de placer que repitiese en calidad de juego esta vivencia penosa para él? [...] Se advierte que los niños repiten en el juego todo cuanto les ha hecho gran impresión en la vida; de ese modo abreaccionan la intensidad de la impresión y se adueñan, por así decir, de la situación [...] También se observa que el carácter displacentero de la vivencia no siempre la vuelve inutilizable para el juego” (págs. 14-17.)

El pequeño hacía aparecer y desaparecer un carretel tratando así de dominar su angustia frente a la aparición y desaparición de su

madre (simbolizada por el carretel). El niño sacudía el carretel atrayéndolo hacia sí mismo, mientras decía “ah” y luego lo alejaba de sí, diciendo “oh” sin peligro a perderlo, puesto que el carretel volvía cuando él lo deseaba. Este juego le permitía descargar fantasías agresivas y de amor frente a su madre sin ningún riesgo. El niño era el dueño absoluto de la situación. Además iba elaborando así sus angustias ante cada separación. El jugar desplaza al exterior los miedos, angustias y malestares internos, dominándolos mediante la acción. Todas las situaciones excesivas para el yo, aún no lo suficientemente estructurado, son repetidas en el juego y esto le permite, por su dominio sobre los objetos externos hacer activo lo que sufrió pasivamente. Cambiar un final que le fue penoso, permitirse papeles y situaciones que en la vida real le serían prohibidas desde adentro y desde fuera.

El juego como el chiste, consigue un soborno al superyó, y hace posible la liberación de emociones y afectos censurados. Por consiguiente, encontramos en el juego una importante manifestación del inconsciente infantil. Los juguetes son los instrumentos de los que se vale el niño/a para desarrollar su actividad lúdica.

El juguete participa de mucho de los caracteres de los objetos reales, pero su tamaño, su condición de ser juguete, el derecho que el niño tiene sobre él, porque le es otorgado como algo propio, hacen que sea el medio para el dominio de situaciones cotidianas, también de las penosas, difíciles y traumáticas que se le crean en relación con los objetos reales.

Cuando un niño juega se concentra en el juego y lo toma en serio, lo cual no significa que no lo disfrute. Disfruta de un juego que inventa a partir de sí mismo, con materiales de juego que organiza en un tema o asume roles diversos en un escenario donde instaura un tiempo y un espacio imaginario. En una palabra, el niño crea en una realidad donde él es director, actor y dramaturgo y en la que ensaya una y otra vez, temas que sólo son banales para el adulto y para él son, experiencias de vida.

El juego es el laboratorio del niño donde reelabora todas las experiencias satisfactorias y frustradas de la vida y que lo ayudan a crecer en el mundo de los adultos y de la realidad compartida a donde sabe que tendrá que ingresar en el futuro y eso lo entusiasma. En el juego trata de repararse y reparar a las “víctimas” de sus crueles ataques y confesar todas las carencias, todos los límites y todos los renunciamentos que le exige el duro oficio de vivir. La dimensión lúdica, sirve entonces al crecimiento emocional del niño/a, porque él domina todo lo que le asusta y padece. Haciendo activo lo pasivo, como en el juego del carretel y se enriquece por el paulatino acopio de símbolos a los que recurrir. Winnicott nos dice:

“Si un niño juega hay lugar para un par de síntomas y si puede disfrutar del juego, sea en soledad o en compañía de sus pares no se avecinan dificultades serias”.

El autor aporta otro concepto valioso al destacar la función integradora del juego normal en el sentido que a través de él vincula: su mundo interno con la realidad externa. La manifestación observable de la emergencia de esta zona intermedia de experiencia es el uso del objeto transicional Winnicott ubica la emergencia de objeto externo que se constituirá en el soporte del mundo interno de niños y niñas. . Efectivamente dicho objeto transicional posee características subjetivas a la vez que otras propias del mundo externo, representado esencialmente por los cuidadores significativos. Ejemplos de estos objetos pueden ser las mantitas, chupetes, pañuelos, etc., a los que los niños se aferran, y que le proporcionan una defensa contra la ansiedad (especialmente la de tipo depresivo), siendo incluso a veces imprescindibles para poder conciliar el sueño. Este objeto representa muy bien la idea de extimidad –representada en la banda de Moebius- propuesta por Lacan, para pensar la construcción misma de la realidad.

El niño muy enfermo no juega o no contacta con la realidad, de la misma manera. Ha perdido la capacidad de crear, de sentirse creador. Lo que se observa es un pseudo juego, un estereotipo o

identificación masiva con personajes imaginarios. Sin juego, el agobio adaptativo presiona al yo ahogándolo y transformando al juego en un elemento mecánico. Por ejemplo, el personaje de C. Chaplin en la película “Tiempos modernos”, el obrero en la línea de montaje transforma y pone en evidencia, a través de la comedia, situaciones alienantes. Solo el genio creador de Chaplin podía responder a esta situación a través del humor y el juego.

Lúdico como señalamos anteriormente deriva del latín “ludo” de iludo-ilusio. Ilusio puede ser traducido como ilusión. Esta vía nos permite enfatizar, recalcar, el espacio del juego como ese “espacio de ilusión” que Winnicott plantea como esencial y estructurante del desarrollo psíquico.

Esa vivencia de ilusión (vivencia de sentimiento oceánico que describe Freud) en el vínculo primario con la figura materna. Es el origen de la internalización de esta experiencia que abre el camino a la simbolización y al Juego; a la ilusión de una relación creadora con el mundo.

Nuevos juegos en el nivel inicial

Luego de desarrollar el lugar central del juego en la constitución subjetiva de los niños y las funciones del adulto como mediador de los espacios de juego en el nivel inicial, quisiéramos detenernos en el lugar que tienen los juegos sexuales en el momento actual.

Como señalamos anteriormente la dialéctica identificatoria de género se vuelve central en este momento evolutivo. Partimos de la premisa freudiana de que la sexualidad infantil debe ser entendida como la búsqueda de placer y en el juego se nos presenta una cuestión paradójica, ya que el juego se constituye en un espacio en el que el niño se procura la satisfacción de sus necesidades, al tiempo que los juegos de repetición contienen también un *más allá*

del principio de placer. En los juegos las pulsiones de vida y muerte se enlazan y se tensan para reproducir acciones placenteras y para reproducir lo traumático de la sexualidad.

Una primera observación de los juegos nos muestra en el nivel inicial simbolizaciones, en el *como si* de la sexualidad. Estos juegos, propios de la época actual reproducen en la actividad lúdica lo que los/as niños/as ven en las pantallas. Tablets, celulares, computadoras que no están exentas del spam de imágenes de alto contenido erótico. Es muy interesante la situación referida por Aguirre & al (2008) en su libro: *La sexualidad y los niños*, en el que nos relata una situación de felatio entre dos niños de la misma edad, compañeros de sala de Nivel Inicial.

Las docentes, directoras y padres quedaron atónitos frente a lo sucedido, ya que leen en clave de genital adulta lo que los niños recrean en el juego, olvidando por ejemplo, la pregnancy de la identificación imitativa propia de este momento del desarrollo. Como señalamos anteriormente, el juego reproduce situaciones traumáticas, enigmas de la vida, antesalas a las funciones adultas, entre otras. Es importante en este punto señalar, que la situación aludida se corresponde con una práctica sexual centrada en la zona oral, y se produce entre dos niños de edades similares. No se trata de una situación de abuso, ni de asimetría, es una situación de juego exploratorio pregenital.

Los niños/as imitan lo que ven, en sus juegos recrean escenas reales y ficcionales. Que los niños estén expuestos a materiales audiovisuales que presentan escenas que ellos no comprenden y reproducen es propio de esta época². Es esperable que los niños

² Vale la pena preguntarse si los niños además de estar en contacto con escenas que proveen las nuevas tecnologías estuvieron expuestos a convivencias de colecho u otras situaciones en las que pudieran haber presenciado situaciones de sexualidad entre adultos. El colecho desencadena fantasías sexuales en los niños que se construyen con

exploren su cuerpo en la búsqueda de zonas erógenas, que tengan curiosidad por el cuerpo del otro, que sientan placer en mostrarse desnudos y en mirar y tocar los genitales de sus compañeros de juegos. Esto no es nuevo, lo que si aparece como propio de esta época es la actuación de situaciones sexuales de adultos. Juegos infantiles que reproducen prácticas sexuales de adultos. La sobreexcitación audiovisual, la omnipresencia de los celulares y tablets en la vida cotidiana, abre la puerta a materiales de juego y juguetes impensados.

Nuevas realidades signadas por vertiginosos cambios que configuran escenas no pensadas, ni metabolizadas por los adultos. Como tales convocan a revisiones que promuevan respuestas de contención, regulación y construcción de legalidades en los caminos de la sublimación³.

Sin lugar a dudas, ocupar un lugar de acogida y contención y, simultáneamente, señalar normas y diferencias entre lo que se puede realizar y lo que no, entre lo público y la privado, entre el respeto por la intimidad del otro en el juego y los propios circuitos de satisfacción permiten a los niños y niñas armar caminos de sustitución y simbolización de escenas con contenido genital explícito.

En este punto resulta interesante preguntarse ¿qué lugar ocupa el dispositivo tecnológico (celulares, tablets, pantallas) en el juego infantil? La Organización Mundial de la Salud ha publicado, por primera vez, recomendaciones sobre el tiempo que los niños pequeños pueden pasar viendo la televisión o jugando con un celular. La OMS recomienda que entre los dos y los cinco años los

fragmentos de escenas vivenciadas en la vigilia, que intentan metabolizar la carga erótica que se perciben en la intimidad de los padres.

³ En el libro *La construcción de los límites* Ormart (2020) se presenta la sublimación como una vía para trabajar la construcción de legalidades en el nivel inicial.

niños usen esos dispositivos como mucho una hora al día⁴. En un escrito anterior, señalo un paralelismo entre el estadio del espejo de Lacan y el lugar que ocupan las pantallas en la economía psíquica, ellas de alguna manera son prótesis ortopédicas que conforman un espejo negro (Ormart, 2014) en el que el sujeto puede aprehenderse como totalidad. En sintonía con esta idea, hay un punto de alienación del niño a la pantalla que, como señala Balaguer, (2005) es este espacio virtual en el que se da una fusión entre el niño y la maquina perdiéndose los limites temporo-espaciales. Los juegos virtuales, pueden constituirse en espacios de enajenación, desconexión con la realidad y empobrecimiento subjetivo, o por el contrario, pueden devenir espacios transicionales que permitan el despliegue de la fantasía y la creatividad, ello no depende del juguete en sí mismo sino del jugar como actividad creativa del niño/a.

En este punto se hace necesario hacer algunas aclaraciones, Los dispositivos electrónicos pueden ser un complemento más a los juegos pero no el único o exclusivo. La interacción cara a cara con el adulto y con los pares es insustituible. Los dispositivos electrónicos son herramientas que ofrece la cultura y según el uso que se le dé podrá ser un recurso que favorezca la creatividad o que por el contrario estimule el aislamiento y obstaculice el desarrollo infantil. Como en todos los casos que hablamos de desarrollo tecnológico (Ormart: 2008, 2009, 2012) no se trata de promoverlo como lo mejor, ni de demonizarlo, sino de tener una relación complementaria a las otras formas de comunicación e interacción.

Es necesario también transversalizar estas cuestiones con las edades de los niños y niñas y sus recursos simbólicos, ya que para hacer un uso no alienante de los dispositivos electrónicos es necesario un desarrollo simbólico en el que se soporte su instrumentación.

⁴ <https://news.un.org/es/story/2019/04/1454801>

A modo de cierre

La vida escolar puede constituirse en una instancia que brinde la oportunidad de ampliar los procesos sustitutivos. La producción simbólica, en sí misma, es una actividad sustitutiva que permite diferir las fantasías caracterizadas por los movimientos primarios y depositarlas parcialmente en representaciones sociales que atraen y actúan como una nueva oportunidad para el enriquecimiento potencial de los procesos de simbolización.

Bleichmar (2000)

La obligatoriedad del ingreso al mundo escolar abre nuevos caminos de recomposición subjetiva y construcciones de legalidades, emplazadas en la comprensión tanto de las leyes del mundo físico-natural como de las que surgen de las creaciones humanas que permiten la vida en sociedad.

Procesos que articula los entramados de los cuidados necesarios para que el conocimiento de sí mismo, como continuidad de existencia pueda surgir y consolidarse, con la compañía que los niños y niñas requieren para desarrollar un modo particular de comunicarse y actuar en el mundo extra-familiar, integrarse en él e internalizar los imperativos que marca la cultura. Mixturas que posibilitan el desarrollo del sujeto como ser social, conocedor de sus derechos/ obligaciones y los del mundo circundante.

Desde esta perspectiva, los niños y niñas necesitan que los adultos en su función docente puedan atender sus demandas de consuelo, dependencia y deseos de independencia, de destruir y las necesidades de reparar, en los abanicos que los ejes ordenadores del reconocimiento de la alteridad del otro delinear. En otras palabras, ocupar un lugar de acogida y contención y, simultáneamente, señalar normas que posibiliten el cumplimiento de metas o expectativas, ajustadas a las posibilidades, que el proceso de inclusión a la cultura requiere.

Cada institución, cada docente, educa “*con lo que es*” más allá de la teoría ¿Qué significa esto? Que ninguna teoría pedagógica permite calcular los efectos de los métodos que se ponen en práctica, entre la medida pedagógica y los resultados obtenidos se interpone el inconsciente del docente, del niño y de las instituciones que los abarca.

Millot, ya en 1993 señala:

“La idea de que la pedagogía es cuestión de teoría, de doctrina, de que puede haber una ciencia de la educación, descansa en la ilusión de la posibilidad de dominar los efectos de la relación entre el adulto y el niño. Cuando el pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de éste, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio Inconsciente pasa a través de sus palabras. Sólo hay dominio del Yo, pero ese dominio es ilusorio”.

En la relación docentes-niño/a surgen multiplicidad de sentimientos y deseos, a veces contrapuestos. Los docentes, en su función operan como modelos de identificación, fuente de apoyo y receptor de sus necesidades de oposición/ diferenciación.

Además, la función docente se constituye en un representante y referente de la existencia de un orden y de un código ético que pauta la convivencia. Es quien tiene la responsabilidad de hacer posible que los intercambios entre los niños y niñas se constituyan en subjetivantes, al coordinar los encuentros de intereses, pareceres, deseos y rivalidades. Centralmente, al pautar el reconocimiento del lugar del otro como un semejante y de referir la importancia del saber, se constituye en portador de una nueva oportunidad que reordena la vida de los niños y niñas.

La inclusión en el orden de la cultura, permite nuevas

adquisiciones que proveen el poder que otorga el saber y se constituye en un instrumento para alcanzar diferentes logros, nuevas experiencias. Estas últimas, comienzan en el espacio lúdico y conducen a todo aquello que configura la herencia humana: las artes, los mitos históricos, el pensamiento filosófico, los avances tecnológicos, los misterios de las matemáticas y de las instituciones sociales.

El saber puede adquirirse de tres maneras distintas y a su vez articuladas. Hay un saber que se obtiene escuchando lo que se dice y que está directamente vinculado con lo intelectual; otro que proviene de las vivencias y que se relaciona con los afectos y, por último, un tercero que surge de lo que se experimenta repetidamente y, por el cual, se materializan las ideas en la realidad. La cultura, tanto individual como colectiva, va más allá del intelecto, implica un proceso de elaboración en el cual intervienen fundamentalmente los afectos, que son los que sostienen los juicios de valor, que a su vez permiten asignar una jerarquía o importancia a diferentes expresiones humanas.

Las actividades pedagógicas, pueden resultar convocantes de nuevos reordenamientos inter e intrasubjetivos y proporcionar una posibilidad de enriquecimiento de los procesos de sustitución y simbolización, tal como sucedió con la humanidad a lo largo de su historia. Detengámonos a pensar desde este punto de vista.

El leer y escribir ¿Por qué significó un gran cambio en la historia de la humanidad? ¿Han escuchado *“A las palabras se las lleva el viento, lo escrito, escrito queda”*? Es una verdad a medias, porque a las palabras sólo a veces se las lleva el viento, pero sí es cierto que el escribir permitió la trascendencia espacial/ temporal y la creación de leyes escritas que procuran ordenar la vida social. Así, como en la historia del hombre, el dejar sentado su testimonio,

primero con dibujos y luego con la escritura tuvo un significado radical, en el devenir de cada uno de nosotros también lo tiene.

Si lo pensamos desde los aportes de la Psicología del desarrollo, alrededor de los dos años y medio aparecen los primeros intentos de representaciones gráficas. El dibujo del propio cuerpo es el que se realiza con más frecuencia, progresivamente, las expresiones gráficas se diversifican y complejizan. Trazar rayas dispersas, dibujar, escribir, implican representar en el espacio una imagen mental, lo cual permite que los objetos que aparecen y desaparecen puedan tener permanencia espacial. De este modo, una nueva posibilidad de recrear lo ausente se hace presente en su mano, en su mente, por esto Freud llamó a la escritura *“el lenguaje del ausente”*.

Las creaciones gráficas permiten plasmar en el papel penas y alegrías; amores y desamores; aventuras y desventuras, así como también, fantasmas y monstruos temidos. El representarlos les posibilita pensar y ubicarse en una posición activa de dominio frente a la diversidad de sentimientos y preocupaciones. A su vez, tal como señala Rodolfo (1999), el niño al dibujar, al modelar, repite con toda la enorme carga de tensión diferencial que la transposición requiere, pasos de escritura que antes se cumplieron en el plano de ese singular dibujo que la caricia inscribe en el cuerpo.

A cada letra se le adjudica un lugar arbitrario e inamovible, para integrar una palabra, con lo cual escritura, cardinalidad, ordinalidad y aritmética se entrelazan. Emerge la búsqueda de una posición, una extensión para cada elemento que queda incluido o excluido de un conjunto. Como tal, de un modo u otro refiere al lugar que el niño ocupa en cada grupo de pertenencia que conlleva a preguntas que recaen sobre sí mismo, el mundo animado e inanimado, tales como tengo/me falta, lo tenía/lo perdí, no lo tenía/lo adquirí, cuánto vale/cuánto valgo. En otras palabras, nadie aprende a clasificar a partir de agrupar objetos por color y forma o

seriar objetos a través de ordenar de mayor a menor, sólo se llega a esto si los niños y niñas logran encontrar una ubicación en el mundo.

Lugar en el mundo que remite y articula momentos vitales precursores. En otras palabras, sólo cuando se consiguió ocupar en el grupo familiar un lugar de pertenencia como niño/a en el que, a su vez, es valorado/a y respetado/a en sus diferencias, puede abocarse a construir un lugar propio en el ámbito extrafamiliar. En este sentido, el grupo de pares reviste un interés especial y nadie mejor que un par para compartir las preocupaciones y anhelos. Un sueño primordial que los reúne es el deseo de ser grande y de luchar contra su propia posición de dependencia e impotencia *¿Cómo ser un héroe que derribe los temidos ladrones y fantasmas?* *¿Cuándo tendré los derechos y fortalezas de los adultos?* Estos interrogantes y, muchos otros, surgen y van armando proyectos futuros que articulan un *¿Quién soy?* con *¿Quién quiero ser?* *¿Cómo me ven los otros?* *¿Cómo quiero que me vean y consideren?* Preguntas que expresan los progresos en el desarrollo que promueven el ingreso a la cultura y, con ello la posibilidad de vivir plenamente los pasajes de lo familiar a lo extra-familiar. Trayecto a recorrer que motoriza el juego, el dibujo, el lenguaje, el pensamiento, su ser y estar en el mundo.

En estas edades, el conocimiento de las diferencias sexuales permite consolidar un abanico de modalidades de expresión de lo femenino/ masculino, del tener/ no tener y complejiza la comprensión de la dimensión de la vida y la muerte. Los niños, reiteradamente, preguntan, exploran, representan lúdicamente, relatan historias reales y fantaseadas, referidas a estas temáticas.

Los sueños futuros, los juegos, las curiosidades y el modo de investigar de varones y niñas, tienen puntos de coincidencia, pero también, de significativas diferencias. A pesar de ello, con frecuencia, las peticiones escolares están más acordes a promover la prolijidad, paciencia, impacto estético en sus producciones y, en

ocasiones, dejan de lado las necesidades de de lucha, inquietud, proezas motrices, deseos de desarmar objetos para explorar intrusivamente en su interior, como por ejemplo: radios y veladores, entre otros. Con frecuencia, que la pasividad está lejos de ser una virtud, se deja de la su gran impulso motriz que los lleva a significativos progresos en esta área, en términos de velocidad y coordinación al correr, saltar, saltar sobre un pie.

¿Podremos soñar con escuelas, Jardines de infantes que consideren las necesidades de los niños y niñas? Para ello, las instituciones educativas por las que transita el ser humano, deberían constituirse en un lugar donde los niños y niñas encuentren su razón de ser, su lugar y su poder al descubrirse como integrante de la institución, en el marco de la obligatoriedad intersubjetiva. En definitiva, promover sujetos autónomos, reflexivos, creadores, capaces de pensar y actuar, de interrogarse e interrogar y, paulatinamente, de transformar el mundo donde tienen que vivir.

Según Galeano, en el listado de los derechos y obligaciones del hombre, el derecho a soñar y jugar no está consignado como tal, a pesar de ello, es la piedra nodal de la creación de nuevas realidades posibles. Entre estos sueños ¿podremos incluir la equidad como eje directriz de los sistemas educativos?



Referencias bibliográficas

American Academy of Pediatrics, the American Public Health Association, and the National Resource Center for Health and Safety in Child Care (2002). *Caring for our children: National Health and Safety Performance Standards: Guidelines for Out-of-Home Child Care* (2nd Ed.). Recuperado de <http://nrc.uchsc.edu/CFOC>.

- Aguirre & al (2008) La sexualidad y los niños. Buenos Aires: editorial lugar.
- Balaguer, R. (2003). Internet: un nuevo espacio psicosocial. Montevideo: Trilce.
- Balaguer, R. (2005). La pantalla. Lugar de encuentro, juego y educación en el siglo XXI. Montevideo: Frontera Editorial.
- Bleichmar, S. (2016). Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bleichmar, E. (2015). El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. En E. Rotenberg (Comp.), *Parentalidades Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (151-170). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Madrid, España: Paidós
- Caillois, Roger, Los juegos y los hombres, FCE, México, 1986
- Daher, Celeste; Taborda, Ruth Alejandra; Ison, Mirta (2016) Calidad en Jardines Maternales: una revisión bibliográfica Facultad de Psicología - UBA Revista Investigaciones en Psicología (2016, 21, 2), pp. 23-33
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia. Nacimiento, alimentación, juego, escuela*. Barcelona, España: Paidós
- Freud, S. Más allá del principio del placer. Tomo XVIII. Obras Completas. Amorrortu. Editores. Bs. As., 1986

- Freud, S. La interpretación de los sueños. Tomo V. Obras Completas. Amorrortu Editores. Bs. As, 1986.
- Freud, S. El creador literario y el fantaseo. Tomo IX. Obras Completas. Amorrortu Editores. Bs. As, 1986
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión
- Galeano, E. (2008). Espejos. Una historia casi universal. Argentina: Siglo XXI
- Huizinga, Johan. Homo ludens. Alianza, Madrid, 1990.
- Janin, B. (2015). El sufrimiento Psíquico en niños. Psicopatología Infantil y constitución subjetiva. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Ley N° 27.045. Ministerio de Educación, República Argentina, 2014.
- Millot, C. (1993). Freud Anti-Pedagogo. Buenos Aires: Paidós.
- Ormart, E. (2008) Cuando el producto tecnológico tiene rostro humano: problemas éticos en el uso de las tecnologías reproductivas. En Revista Hologramática. Revista de Ciencias Sociales Comunicación, Relaciones Laborales, Literatura, Educación y Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, V6, pp.97-107.
- Ormart, E. (2009) La responsabilidad en la era de la tecnociencia: el pasaje de espectador a habitante. Sobre la serie Miami: CSI. Sección: Subjetividad y medios. Revista: El sigma. En línea: <http://www.elsigma.com>
- Ormart, Elizabeth. (2012) La constitución subjetiva de los niños: entre la lógica del mercado y los derechos humanos. Revista Internacional Magisterio. EDUCACIÓN Y FAMILIA. Número del Fascículo 55. Bogotá, Colombia.

- Ormart (2014) El espejo que nos mira. En línea: <https://www.elsigma.com/columnas/el-espejo-que-nos-mira-a-proposito-de-laserie-black-mirror/12789>
- Parten (1932/33) reseñada en Hyun, E. (1998). Making sense of developmentally and culturally appropriate practice (DCAP) in early childhood education. New York: Peter Lang. Chapter 2.
- Rodulfo, R. (1999). *Dibujo fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2012). *Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas*. Cap. 5 Vol I. *En la Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa. Compilado por Taborda y Leoz*. Argentina. Nueva: Editorial Universitaria.
- Taborda, A. y Díaz, D. (2011). ¿Estamos frente a un incremento del trastorno de Deficit Atencional o a criterios de sobrepatologización de la infancia? *Capítulo 17*. En *Extensiones Clínicas en Psicología Educacional*. Compilado por Taborda y Leoz. San Luis Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. & Labin, A. (2017b). Matrices conceptuales parapensar los entramados subjetivos. En A. Taborda y E. Toranzo (Comps). *Psicoanálisis relacional. Espacios intersubjetivos e interdisciplinarios de creación de significados para la salud mental*. Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/PsicoanaO%CC%82lisis-Relacional.pdf>

Taborda, A. y Labin, A. (2017a). “Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional”. Premio Mención Especial en el marco del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXIV Jornadas de Investigación en Psicología y el XIII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_3/taborda.pdf

CAPÍTULO 2

Escuelas Primarias. Entre universales no universalizables

Alejandra Taborda

Lo ajeno, el otro imposible de reducir a la mismidad o a la semejanza es lo que se torna obstáculo cuando debiera ser lo que es central. No se puede trasladar las hipótesis que hacen al funcionamiento de una mente singular a lo que conlleva ir existiendo en un conjunto social. Para esto último habrá que abrir un campo de producción subjetivante que tiene sus propios indicadores que requiere nuevas herramientas que nos permitan acceder a la vida social y comunitaria de cada sujeto

Puget (2019)

Introducción

Hablar de niveles educativos planteados por la Ley Nacional de Educación N° 26.206 vigente implica el desafío poner en tensión la convivencia entre invariantes -en términos de funciones, derechos humanos y obligaciones- con las particularidades contextuales que moldea cada institución. El derecho a ir siendo un ser humano, en el devenir de la vida, se construye paso a paso en el ser, hacer y estar en los diferentes territorios cotidianos, en los cuales vamos siendo sujetos subjetivados.

En ocasiones en la bibliografía vigente se alude a la universalidad de los derechos, la igualdad, formulación que en palabras Puget (2019) es una idealización vacía de contenido empírico. En sí misma encierra un imposible que parte de la idea romántica que somos todos semejantes (iguales) mientras que, en realidad, somos todos visiblemente diferentes. Son precisamente la conjunción de estas diferencias las encargadas tanto de dar vida a las relaciones entre los seres humanos como de crear conflictos que, con diversos matices, pueden extenderse en el continuo definido entre ser enriquecedores/ arrasadores de la dignidad propia y de los otros. En este interjuego cada situación crea sus propios habitantes desde un hacer en la multiplicidad inherente a los conjuntos que requieren que se organice y legisle las diferencias para que se administre lo posible, lo permitido y lo prohibido, en pos de construir legalidades. Construcciones que operan en interdependencia de diversos poderes que requieren lecturas transdisciplinarias con respaldo filosóficos. Bauman¹ con sus teorizaciones sobre modernidad líquida y los análisis de Guilly² sobre la exclusión son, entre otros, interesantes aportes a tener en cuenta en las lecturas de los discursos manifiestos y latentes sobre la realidad actual. Para más información, el lector puede consultar en los link consignados a pie de página.

Los derechos, entre ellos la educación para todos, no son inherentes a las relaciones humanas, son construcciones que cobran significados contextuales específicos, al compás de los posicionamientos jurídicos éticos y filosóficos que los sustentan. La Ley “*sin nombre*”, destinada a legislar los

¹ Bauman, Z. Educación y modernidad líquida. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=PSWQEiDBqWw>

² Guilly, Ch. No sociedad. El fin de la clase media occidental. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=V5HrKYrsJUs&feature=youtu.be>

conflictos sociales, nace de lo múltiple y por lo tanto resulta imposible de ser generalizada, es epocal, es situacional, es cambiante y convocante de la puesta en juego de dialécticas éticas y filosóficas de los derechos humanos. En otras palabras la ley, a la que le atribuimos universalidad, se aplica de diversos modos ante situaciones diferentes.

Las escuelas, al igual que las demás instituciones, concretizan a nivel singular leyes, ideologías, mitos y valores vigentes en una determinada cultura. Esto imprimirá ciertos rasgos comunes a las otras instituciones y a la vez, dada la función y el devenir cotidiano de cada grupo, rasgos distintivos delinean estilos particulares. Cada institución, en sus respuestas a los paradigmas establecidos por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 crea, -entre continuidades y discontinuidades históricamente construidas-, peculiares modos de organizarse, distribuir en invertir los recursos, producir, provocar juicios e imágenes; de definir, enfrentar y resolver dificultades; de mantener ideologías y concepciones; definir metas; de relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico. Diferencias que agregan al nombre propio “Escuela Primaria” nominaciones específicas, tales como Escuela Pública, Privada, Generativa, Autogestionada, Digital, entre otras. Nominaciones, que a su vez, se acompañan de otro nombre aún más singular que, de un modo u otro, designa el ideario de su creación. A modo de ejemplo mencionamos las siguientes nominaciones adoptadas por instituciones educativas de San Luis (Argentina): Escuela Generativa *Arte Danza Etude L’Art Ballet*; Escuela Generativa *Corazón de Victoria*; Centro Educativo N° 1 *Juan Pascual Pringles*; Escuela Pública Digital *Albert Einstein*; Escuela Pública Autogestionada N° 3 *Madre Teresa de Calcuta*

Desde este enfoque hablar de escuelas primarias, conlleva la búsqueda de focalizar la mirada en las dinámicas articulaciones que se trazan entre los escenarios institucionales (lo que sucede en la institución educativa) y las características personales (lo

que les acontece a los estudiantes, docentes, no docentes, equipo de gestión, padres), como procesos amplios y activamente operantes sobre esos sujetos, habitantes de una época, un tiempo, un espacio.

Las instituciones educativas, en sus diferentes niveles, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes. Las mismas, en tanto representan significaciones sociales contextuales e históricamente situados, operan como organizadores de sentidos y productoras de subjetividades.

En otras palabras, la constitución subjetiva no es sólo producto del inconsciente, es el efecto de la relación entre el inconsciente y las representaciones sociales (Bleichmar, 2016).

Entre no universalizables y quizás algunos trazados compartidos

En sentido estricto no existe la psicología individual porque no existe la mente aislada. Lo que aparenta ser la psicología de una persona es la manifestación de sistemas y subsistemas que se interpenetran e influyen recíprocamente. Las emociones conecta tanto cuerpo y mente de un sujeto como las mentes y los cuerpos de sujetos entre sí

Coderch (2012)

La progresión de la vida humana supone una continuidad en el tiempo que incluye fracturas, momentos de cortes, que marcan un antes y un después. El ingreso a la escuela primaria, se erige como un pasaje a nuevas formas de comportamiento social que conmueven la identidad tanto del niño como su familia. Un nuevo calendario organiza los tiempos de vacaciones, los horarios cotidianos de estadía fuera del hogar y

de estudio, por mencionar algunos. Involucra también nuevas costumbres, formas de relación, vestimentas, manejo de útiles personales con pertinentes diferenciaciones entre lo mío, lo tuyo y no nuestro. Cambia su status social: como egresado de nivel inicial, se incluye en las aulas con mobiliarios y exigencias diferentes que plantean los cambios en los ritmos, la manera de enseñar, aprender y evaluar. Es decir, se ganan algunas posiciones, se pierden otras y en su conjunción se tienden las incertidumbres que involucra aventurarse a la nueva y desconocida posición a ser desarrollada en instituciones escolares que, a su vez, reflejan las contradicciones e incertidumbres de la sociedad en las que están incluidas.

Todo ello requiere del sustento del deseo de ser grande, en los devenir del yo puedo y la capacidad para dar sentido a lo que se hace y piensa. En circularidad, el incremento de tareas organizadas demanda la complejización del desarrollo de la capacidad para hacer cosas sin ganas por solo el deseo de ser grande, emplazado en los sueños y progresiones futuras del “quien quiero ser”. Procesos que, tal como señala Rodolfo (2012), comenzaron a desplegarse en el transcurso del nivel inicial, que ponen en juego el amor a sí mismo y al otro, a modo de un conjunto fragmentario de enunciados que pautan aquello que se querría llegar a ser. Esperanzas individuales, que adquirirán nuevos sentidos en el encuentro con instituciones escolares que tomen a su cargo la producción de subjetividades, emplazadas en proyectos futuros sobre realidades que hay que crear en construcciones conjuntas. Producciones que den sentido al hacer que implica conocer con el sustrato del preguntar, pensar, transcribir, en términos de procesos inacabados.

Cuando esto en lo individual y/o colectivo fracasa, el deseo y sentido del ser haciendo pierde los hilos de la mínima continuidad requerida, queda en los oscilaciones de los estados de ánimo, tal como sucede en las depresiones, y/o a la excesiva

relevancia que se le otorga a la valoración social, y/o al ser siendo para y por otros desconociéndose a sí mismo, y/o quedar atrapado en los sin sentidos de la inmediatez. En esta dirección, Bleichmar (2006), señala que la gran tarea educativa es restituir la idea de que al futuro y su sentido lo tenemos que construir. La escuela, así entendida opera como un núcleo de la colectividad para reciudadanizar al país, lo cual implica: dar identidad, pertenencia y protagonismo a todos, incluidos los que han quedado fuera de la historia.

La autora precitada refiere que, si bien la escuela no podrá sola con todo, le otorga un lugar privilegiado desde donde se irradian las preocupaciones, debates y puestas al día en los devenires de los colectivos escolares, hacia el resto de la sociedad. Toda una propuesta que supone responsabilizarse por lo pensado, hacer pensable las acciones actuales e históricas, imbricadas por posicionamientos éticos y construcciones de legalidades. Toda una propuesta que se tiende en tiempos de modernidad líquida, con plena supremacía de la globalizada ley del mercado, futuros inciertos, presentes signados por la inmediatez y el consumo, instituciones que frente a la profunda metamorfosis socio cultural y expresiones subjetivas, tiene dificultades para visualizar la dirección de las modificaciones a promover.

En la actualidad conviven en tensión conceptualizaciones que reconocen el peso que tienen las instituciones educativas en la constitución subjetiva, el aprender y las posibilidades de desplegar las capacidades y potencialidades con paradigmas reduccionistas reducen la importancia de comprender lo que la problemática expresa en la complejidad del devenir de cada sujeto inmerso en la institución educativa.

La red vincular que envuelve el aprender se desarrolla en torno a relaciones asimétricas y simétricas, duales, triangulares-grupales e institucionales en las cuales, a modo de escenario de

trasfondo siempre presente, habitan una multiplicidad de personajes reales y fantaseados, entre otros quienes:

- Albergaron sueños para nuestras vidas y con ellos sembraron nuestro propio soñar.
- Dejaron un lugar para habitar nuestros propios sueños y construir modos personales de invertir el mundo, de ser y estar en él.
- Fueron mostrando el camino para concretar nuestros propósitos para dar lugar a construcciones individuales y grupales en las que se articulan pasado, presente y los sueños futuros.
- Sostuvieron el “así no, pero si querés te enseño” soportando la frustración, enojo, impotencia/omnipotencia que en un primer momento “los así no” provocaron.
- Permitieron los reencuentros con otros, con nosotros mismos y con el objeto de conocimiento después de los “así no, pero si querés te enseño”.
- Ayudaron a hacer tolerable el necesario encuentro con “la falta”, la incompletud, el reconocimiento de algo que resulta desconocido y otro puede enseñarlo.
- Iluminaron progresivamente, a medida que surgían preguntas, la búsqueda de nuevas integraciones de diferentes aspectos del objeto de conocimiento.
- Brindaron un espacio para acordar/ disentir, en el marco del “si querés te enseño” y así, permitieron abandonar las identificaciones imitativas para construir otras en las que la creatividad tuvo lugar.
- Impulsaron a luchar con sus desafíos, incluyendo desacreditaciones.
- Pudieron escuchar y pensar lo que queríamos comunicar.

- Hicieron soportable el necesario temor a las evaluaciones.
- Se configuraron en compañeros que facilitaron hacer frente a la dificultad, los pesares, otorgaron un lugar personal de pertenencia en el que se compartieron alegrías y conflictos.
- Permitieron y respetaron el reconocimiento la privacidad de la mente que conlleva diferenciaciones, entre lo público y privado, sueño y realidad, lo fantasmático y lo real, pensar y hablar. Verdadero hito en la constitución del sujeto, donde descubre que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Revelación que pone a prueba la capacidad de estar a solas, sin sentirse abandonado, para poder soportar que su producción mental y la de los otros son privadas, que los otros y él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal descubrimiento introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante que puede y debe elegir.

Estos personajes reales y, a su vez, fantaseados que habitan las vidas privadas conviven también con:

- Las instituciones que -incluidas en los movimientos sociales- devienen en una transmisión de valores, normas, objetivos, que determinan una serie de modelos referenciales con los que se pauta cómo una persona debe construirse para integrarse a ellas. Conjuntamente, anida movimientos instituyentes de transformaciones sobre el ser y estar en el mundo. En este marco la escuela es percibida como la primera institución que señala o, en su defecto, deniega la posibilidad de desarrollar un camino para incluirse en el sistema.

- Los procesos sociales, económicos, políticos, culturales que enmarcan, pautan, favorecen/ dificultan, iluminan/ ocultan, el acceso a la cultura y a la comprensión del mundo natural, cultural y personal. Todo ello, en el mejor de los casos transversalizados por enfoques ecobioéticos.

Aprender implica apropiarse del problema, desmenuzarlo, hacerlo trizas, a partir de la conjunción de movimientos subjetivantes y objetivantes de la realidad. Es decir, requiere de la capacidad de atender, sentir curiosidad y, luego, para hacerlo propio, poder desarmarlo, desentrañarlo, reorganizarlo hasta traducirlo a un lenguaje personal. Conjuga, en múltiples escenarios de armonía y discordias intra e intersubjetivas, los movimientos de estar a solas con los propios pensamientos, vivencias y estar con otros en la diversidad de las diferencias (Taborda y Toranzo, 2017).

De esta manera, pensar y aprender habitan vívidamente en un espacio entre “tú, yo, el grupo, la institución epocalmente situado y el conocimiento”. Espacio en el que aprendientes y enseñantes, de todas las edades a lo largo de la vida, se modifican mutuamente al enfrentarse con movilizaciones múltiples sobre la percepción de sí, los otros, el mundo material y cultural. Entre ellas, podemos mencionar: -el dolor psíquico que provoca la indiferencia o su par antagónico, los actos agresivos, -el desamparo frente a la pérdida de marcos de referencia para pensar las dificultades que se suscitan y los vertiginosos cambios actuales, -el temor a lo desconocido, así como también, -las alegrías por el encuentro con otros facilitadores del pensar con...

Delinear como objetivo primordial de las instituciones educativas la producción de subjetividades y, atendiendo a que ellas se entretejen de época, marca diversos caminos posibles de recorrer en este escrito. Dada la extensión del mismo, guiados por el modelo psicosocial del desarrollo, uno de los paradigmas nucleares de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, elegimos, priorizar el volver a pensar, desde enfoques psicoanalíticos relacionales, a quienes la escuela primaria se dirige. Extenso trayecto que incluye las metamorfosis de la niñez a lo puberal y primeros movimientos del transcurrir adolescente. Este último se abordará específicamente en otros apartados de la colección.

Desde este enfoque, en continuidad con el capítulo precedente, presentamos un corrimiento de las conceptualizaciones que equiparan el transcurrir de los primeros tramos de la escuela primaria con una etapa de latencia habitada por pasajeros en tránsito entre la infancia y lo puberal, en pos de incluir la complejidad y peculiaridades del trabajo psíquico implicados en estas edades escolares, que a nuestro entender, deberían operar como sustrato de los proyectos educativo.

Las transformaciones tienen una celeridad de tal magnitud que en un recorrido no-lineal de pocos años se tiende la niñez que con, al menos cierto susto, el primer día de clase va de la mano de un adulto al aula de primer grado; para luego avergonzarse de su dependencia y tratar de ocultarla con solicitudes tales como déjame en la esquina para que no te vean; pasando por el practicar junto con sus pares diferentes estrategias preparatorias a la adolescencia, tales como sus pijamas party, su lugar en el equipo de fútbol, su diario íntimos, sus extensos tiempos de chatear, hasta los sentimientos de extrañeza que los despertares puberales ocasionan.

Estudiantes de escolaridad primaria en tiempos de intersubjetividad terciaria³

El derecho a ir siendo un ser humano lo da el hacer cotidiano en los diferentes territorios en los cuales vamos siendo sujetos subjetivados y responsables. El derecho a existir es una conquista diaria que abre zonas conflictivas siempre y cuando cree nuevos interrogantes y por ende nuevos conflictos

Puget (2019)

El ingreso obligatorio al nivel inicial abrió el primer espacio de representación e imposición de lo social. Los respectivos pasajes de las leyes y mitos familiares a las múltiples legalidades, que esta condición inauguró, se diversifican en las complejidades de las dialécticas que se trazan entre las dimensiones intra⁴, inter⁵ y transubjetivas⁶. Las relaciones

³ Intersubjetividad terciaria: Comprensión mental de pensamientos y emociones en uno mismo y los otros. Subjetividad Capacidad de reconocerse como sujeto, capaz de conocer, pensar, pensarse a sí mismo y saber que está pensando. Cuatro aspectos de la subjetividad 1) *Agencia*: sentido de la propia autonomía y capacidad de decisión, ser el autor de la propia vida. 2) *Sentido de distinción* de individualidad, del propio *self* distinto de los otros *selves* y el centro de la vida psíquica. 3) *Sentido de continuidad* a través de los cambios e, incluso, de la existencia de diversos *selves* en uno mismo; 4) *Reflexión* consciencia de la propia consciencia, o metaconsciencia (Aron, 2000)

⁴ El espacio intrasubjetivo tiene como contenidos representaciones del yo con relación a sí mismo, a su cuerpo, que implican deseos, fantasía y relaciones de objeto.

⁵ El espacio intersubjetivo contiene la representación inconsciente de los otros dentro del psiquismo. Incluye acuerdos y pactos inconscientes.

⁶ El espacio transubjetivo contiene el conjunto de representaciones del mundo real (social y físico) que el yo adquiere de modo directo, desde un vínculo originario con raíz inconsciente (Puget,1987).

simétricas y asimétricas adquieren un abanico de matices, se articula la propia imagen conformada en la interioridad familiar con la que le devuelven el contexto escolar; amplía las posibilidades sustitutivas; transita espacios de inclusión/exclusión; demanda posicionamientos en torno a la autoridad familiar y extrafamiliar, que ofrecen nuevas posibilidades de identificación y diferenciación tanto con pares como con adultos. Nuevos pasos e inscripciones que conllevan articulaciones entre el “yo soy” con los caminos del devenir en “quien quiero ser” que se desplegaran a lo largo de la vida. (Taborda y Labín, 2019)

Construcción de legalidades en los entres de la relacionalidad impersonal y la personal

La vida escolar, promueve la construcción de la requerida capacidad de establecer relaciones impersonales, descritas por Winnicott, retomadas por Rodulfo (2012) que opera en interdependencia con la capacidad de automaternarse descrita en el capítulo precedente. La relacionalidad impersonal permite estar con otros, en el lugar de ser uno más, sin necesitar ni requerir permanentes intimidades, cuidados especiales o compañía continúa. Sólo así los y las docentes, podrán estar habilitados para las alternancias entre dirigir su atención al grupo áulico en su conjunto y atender a cada estudiante. Estos movimientos de separación y atención conjunta requieren como condición sine qua non de cierta tranquilidad interior para poder estar a solas consigo mismo, con las necesarias alternancias del estar con otros, reconociéndose uno mismo en el ser y estar en el mundo. Por lo tanto, poder ir más allá de lo personal para configurar espacios de regulación institucionales-áulicos-impersonales-personales. Capacidad que permite diferenciar entre aquellos, con quienes entregarse y buscar vínculos íntimos de aquellos, con quienes se requiere cierta cordial distancia. Todo esto al compás de las configuraciones del mundo íntimo y

privado, el compartido con unos pocos y el contexto relacional público.

La capacidad de establecer relaciones impersonales se constituye en circularidad con la introyección y comprensión de las normas supuestamente iguales para todos, con los consecuentes reclamos de justicia frente a las desigualdades, sentimientos de pertenencia a colectivos sociales, símbolos compartidos. Trabajo psíquico que despierta multiplicidad de organizaciones y reconfiguraciones subjetivas. Entre ellas, la relación con la ley y construcción de legalidades; la ética; el dinero; las diferenciaciones entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro; la división de trabajo y estratos económicos de la sociedad; la diversificación de constelaciones amorosas, el derecho a existir en el ir habitando espacios múltiples, por nombrar algunas.

En la construcción de legalidades confluye tanto el amor a sí mismo que tiene como sustrato la calidad de los cuidados tempranos recibidos, como temor a perder el amor del otro y los deseos de no producir sufrimiento en ese otro. Confluencias que posibilitan el desarrollo del sujeto como ser social, conocedor de sus derechos/ obligaciones y los del mundo circundante.

La posibilidad de ver en el otro a un semejante conduce al reconocimiento de ser un sujeto con excedente a los que tiene que renunciar para conservar el amor del otro y establecer pactos intersubjetivos centrados en el agradecimiento, la generosidad y las posibilidades de desarrollar una ética basada en el reconocimiento del sufrimiento del otro a partir de identificarlo también con el propio padecimiento. Así, se ponen en juego la complejización de los no-lineales pasajes de la heteronomía a la autonomía moral, iniciados en momentos precedentes del desarrollo.

En otras palabras, la aceptación activa de la norma implica el reconocimiento de la incompletud ontológica y la alteridad del otro, bajo el eje ordenador del amor al semejante. Entendiendo por semejante a toda la humanidad: los vecinos, el propio grupo

étnico o cultural, los socios del club, los del mismo género, entre otros. Bleichmar, nos dice:

“Si la ley no es interior no hay la menor posibilidad de controlar a los seres humanos...La falta de una ley interior no puede ser suplida con medidas represivas. Al contrario. De manera que el problema serio que tenemos es si se puede recomponer la ley Kantiana, en el sentido de *que cada uno de nosotros pueda actuar de tal manera que su conducta pueda ser tomada como norma universal*”. Bleichmar (2008, p. 100)

Legalidades que, tal como se señaló en el capítulo precedente, se construyen en el marco de las identificaciones y el reconocimiento de la ajenidad del otro, bajo los ejes ordenadores del amor al semejante y el imperativo directriz, *no te dañes a ti mismo ni a los otros*. Para establecer un parangón, entre la problemática planteada con hechos escolares cotidianos cito una viñeta de un niño de 8 años, que con una expresión oscilante entre satisfacción, pena e interrogación, dice: *“Hoy Santiago le pegó a Joaquín hasta tirarlo al piso y hacerlo sangrar, estábamos todos ahí, pero ninguno, ni los del jardín sintieron lástima porque él todos los días nos pega y nos pega a matar, hasta a los más chiquitos. Por eso nadie dijo basta, no sentimos ni un poquitito de lástima [...] cuando lo acusábamos a la señorita ella nos decía que fuéramos a jugar y nada más”*. El relato del niño pone de manifiesto, por un lado su sentido ético, a través de postular la idea de que *“a los más chiquitos no se les pega”*, pero también, su extrañeza frente al enfriamiento de su capacidad de penar por alguien derribado hasta sangrar, había experimentado desamparo y la satisfacción de la venganza y, esto le preocupaba. Esta viñeta, abre diversos interrogantes. ¿Qué buscan comunicar los niños con golpes? ¿Qué dificultad escuchar el pedido de quien reiteradamente inicia peleas y de los que responden a ella? ¿Cómo impacta en la constitución de la subjetividad las mencionadas dificultades? El

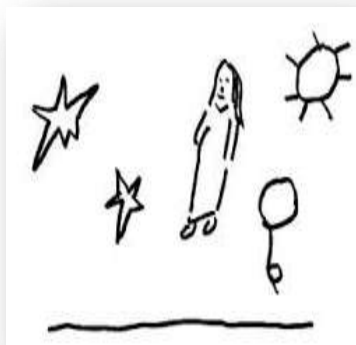
sufrimiento y desamparo de nuestros descendientes, se dan el marco de una relación, en la que el adulto también se ve impactado y, la indiferencia y/o la agresión son modos de defenderse frente a sufrimientos que no pueden tornarse pensables.

El imperativo categórico “*no mataras o no te dañes a ti mismo ni a los otros*”, resulta paradójicamente un universal no universalizable. En otras palabras, un universal que toma diversas formas contextuales e históricas, un contundente ejemplo de ello son las innumerables guerras. La agresión, lo no te dañes ni dañes ni dañes, la muerte en sí misma, tiene diferentes regulaciones a lo largo de la historia. Por ejemplo, las actuales regulaciones legales y éticas de la eutanasia y distanasia, con las propuestas holandesas como principales precursoras, propulsan modificaciones sustanciales. Discursos transdisciplinares que trazan modos de ser y estar en el mundo, que frecuentemente queda en capas subterráneas de las instituciones a modo de presentes ausentes o al menos, poco tenidos en cuenta en los procesos educativos para ser pensados. Sin embargo, en lo individual y colectivo los descubrimientos de la finitud de la vida, que requieren ser tramitados, es uno de los sustratos que delinea el asumir la incompletud ontológica y el reconocimiento de la alteridad del otro e imprimen un cariz particular en los deseos de independencia, ubicación intergeneracional, emplazamientos temporales y los emplazamientos del ser como sujeto con un presente, pasado y futuro.

Precisamente es en el transcurso de la escuela primaria que los niños y niñas progresivamente descubren la dimensión de infinito y, con ello, las diferencias entre abandonos voluntarios y la muerte, en términos de ausencia sin retorno, con las peculiaridades que el desarrollo imprime. Alrededor de los 6 años, las partidas mortuorias sin regreso aún tienen ubicaciones concretas, frecuentemente en el cielo, las estrellas desde donde

las personas fallecidas nos miran, protege, tal como lo muestra la película *el Rey León*. Aproximadamente entre los 7 y 9 años, -propulsados por la ampliación de la comprensión de lo infinito y los movimientos progresivos en la configuración de los territorios de quien quiero ser como sujeto diferenciado- emerge un sustancial incremento de las preocupaciones por el fallecimiento de las figuras parentales y cuidadores/as principales. Si bien la propia muerte se vislumbra, aún es percibida como lejana, ubicando a la orfandad como angustia primordial. Los interrogantes sobre dónde se va después de la muerte, qué pasa después de morirse, se multiplican y tornan reiterativas. Entre los 9 y 11 años, se configura una percepción realista de la muerte y lo irrecuperable de la misma, la desaparición es “para siempre” y el destino resulta ser indeterminado, imprevisible.

Las siguientes representaciones gráficas sobre la muerte ilustran elocuentemente lo señalado^{7 8}:



⁷Imagen recuperada de

<http://www.seom.org/seomcms/images/stories/recursos/sociosyprofs/documentacion/manuales/duelo/duelo11.pdf>

⁸ Imagen recuperada de

<https://www.univision.com/noticias/tiroteos/tiroteo-en-una-escuela-en-torreon-mexico-deja-al-menos-dos-muertos-autoridades>

Los nuevos descubrimientos sobre la finitud de la vida se acompañan de preocupaciones por su cotidiana imprevisibilidad y peligros que ofrece el mundo externo. Riesgos que pueden ser evaluados con mayores visos de realidad en interdependencia con las amenazas fantaseadas y la indefensión frente al poder de otro. La dimensión lúdica, con su multiplicidad de lenguajes, pone en escenas los esfuerzos intergeneracionales para abandonar la ilusión omnipotente de ser protegidos de todo peligro por sus padres y/o cuidadores/as. Los juegos de azar, del ladrón y policía, la gallina ciega, el Onigokko, la erre de televisión, la pinta, los videos juegos, son algunas de las modalidades del jugar que abre espacios de elaboración de temores externos e internos y, de poner en disponibilidad la esperanza de poder parar tanto de los otros como la propia. En esta misma dirección, las largas reuniones nocturnas de *pijamas party* para entre risas “morir” de miedo mirando películas de terror, asustándose uno con otros, abrazándose en largas tertulias sin dormir, es un espacio privilegiado que tiene la particularidad de ser compartidos entre pares, lejos de la mirada de los adultos.

Los sentimientos de pérdida y peligros se abrochan también con las nuevas organizaciones intrapsíquicas que derivan del crecer y los pasajes a etapas del desarrollo, entre ellos: -la que disminución de la dependencia y el gozar de una autonomía mayor; -el descubrimiento de la privacidad de la mente en el que se renuncia a que otros piensen por mí y en mí con las concomitantes responsabilidades de los devenires del elegir; - los cambios del propio cuerpo, tan acentuados por los movimientos puberales; -el conquistar el extenso mundo extrafamiliar. Los territorios de los deseos de ser grande emplazados por el devenir de qué tipo de mujer u hombre se quiere ser, son complejos y demanda intrincados procesos de elaboración en el trabajo psíquico que conlleva la niñez y lo puberal. Procesos que conllevan profundos sentimientos de desequilibrio que, en pos de tornarlos abarcables, tramitables, en los escenarios del yo puedo, dan origen a multiplicidad de juegos, generalmente compartidos, por nombrar algunos de

ellos: entre me caigo-no me caigo, caminar sobre finitos cordones o desniveles, girar, marearse y sostenerse, las hamacas elevadas hasta sus topes, las montañas rusas, los vaivenes del navegar en bote... Así lo contaron los niños con sus dibujos⁹.



El devenir de nuevas configuraciones amorosas y complejización de expresiones identitarias

Los vaivenes de los movimientos progresivos y regresivos, de dependencia y conquista de nuevas autonomías sostienen el pasaje de la pertenencia familiar y atención focalizada en la aprobación de los adultos, al interés de incluirse en grupos de pares.

En la dimensión especular confluyen acercamientos cooperativos, identificaciones, imitaciones, amores y desamores rivalidades, conflictos, que promueven el sentimiento de pertenecer a un grupo de congéneres. Los lemas de lealtad, fidelidad, honestidad, camaradería, justicia elaboran un conjunto

⁹ Los dibujos cuentan con el consentimiento y asentimiento para su publicación.

formas de comportamiento, vocabulario especial, códigos de vestir, normas y costumbres propias del y para el grupo.

Los insustituibles y específicos aportes que proveen los amigos íntimos y compañeros estarán a cargo de escenificar, tramitar y reconstruir los teatros de la mente. Escenarios en los que las configuraciones amorosas se diversifican y diferencian.

Advienen los inolvidables amores de la niñez, con sus proyectos futuros, temores y verguenzas que necesitan el sosten grupal para tramitarlos. Tal, como lo denotan los siguiente dibujo, la vida mental se aleja sustancialmente de lo descripto como latencia que se expresaba con el adormecimiento de la sexualidad.^{10 11}



¹⁰ Los dibujos cuentan con el consentimiento y asentimiento para su publicación.

¹¹ Dibujo de parejas homosexuales recuperado de <https://www.actuall.com/familia/cantabria-obligara-a-los-colegios-a-llamar-a-los-ninos-transexuales-como-ellos-elijan>

Los idiomas de los sueños amorosos de los niños contemporáneos se trazan en circularidad con las deconstrucciones del modelo de amor romántico y de la unidad familiar. Modelo construido en el siglo XVIII, en Europa, extendido en el mundo occidental, como si fuese la única forma saludable de amor, natural, universal y verdadera. Las coetáneas deconstrucción emergentes abren las puertas a luchas y conquistas para dejar atrás, o al menos acotar, sistemas jerárquicos y desiguales basados en la dependencia de las mujeres, con las correlativas incidencias sobre el devenir humano, en términos de qué tipo de hombre o mujer se quiere y puede ser, en pos de construir nuevas complementariedades que trasciendan las lógicas binarias.

En otras palabras, los sueños amorosos operan en correlatividad con las transformaciones actuales de los procesos de producción de subjetividades sexuadas. Los dispositivos histórico-sociales que pretenden regularlos, los nuevos marcos jurídicos¹² y la ampliación en el reconocimiento de derechos, inciden en los posicionamientos deseantes e identitarios que se expresan ya en la niñez tempranamente¹³.

¹² Al 13 de febrero de 2020 en la República Argentina se otorgaron 9.000 DNI que legalizan el cambio de género.

¹³ Apretada síntesis de los aportes de Bleichmar (2016) refieren: La identidad primaria es una identificación ontológica, donde el ser humano se reconoce como ser humano con otro y esto produce la sensación de existencia. Allí ya está incluido el género: “soy una nena”, “soy un nene”. La identidad sexual es la visión que cada persona tiene de su propia sexualidad, lo que resulta determinante a la hora de relacionarse con otras personas. Debemos distinguir entre identidad sexual, que es el género que la persona siente que la representa (femenino-masculino) y, orientación sexual que es posterior, se refiere al sexo hacia el cual se siente atraída dicha persona. Ambos casos escapan a la voluntad, por lo cual es incorrecto hablar de “elección”, no se puede decidir ser hetero u homosexual.

Blestcher (2018), señala que el sistema social del género propulso un giro copernicano, que dio lugar a identidades más fluidas, emergentes en una realidad aún binaria. Hemos vivido bajo paradigmas que postularon la existencia de solo dos posibilidades, macho o hembra, Sexo (hombre/ mujer)- Género (masculino/femenino). Las diferencias entre hombres y mujeres se articulan en la diversidad de signos y atributos políticos culturales, que inciden en los modos con los cuales se determina la pertenencia a uno u otro género y por lo tanto, van más allá de la diferencia anatómica.

El autor precitado agrega que los avances contemporáneos, refieren que los géneros se extienden en una amplia gama de identidades y expresiones que trascienden la dualidad. Correlativamente señalan que tampoco existen dos sexos, ya que, además de que la intersexualidad es una realidad, las fronteras biológicas entre qué es ser mujer y hombre no son tan claros como se asume socialmente. Con todo esto podemos decir que género, sexo, heterosexualidad y homosexualidad como norma son categorías culturales, y como tales, se construyen en contextos históricos y sociales concretos.

Desde este enfoque, la pluralidad de posicionamientos identitarios, las transformaciones de los ordenamiento de intercambios sexuales y el estallido de las subjetividades tradicionales, con el emerger de modalidades disidentes, alternativas, contraculturales o innovadoras, ponen en la superficie la desregulación de las normativizaciones precedentes. La patologización a priori de toda posición genérica que no se sujete a las prescripciones de la masculinidad o femineidad estereotipadas responde a un propósito de eliminación de toda ambigüedad y reducción de las diferencias, que atribuye al campo de la anormalidad a todas

aquellas presentaciones que contrarían el tipo hegemónico. Blestcher (2018) sostiene:

Homologar travestismo y perversión, o transexualismo y psicosis -en una discutible extensión del modelo schreberiano-, o se afirma que el niño transexual se presenta como el falo feminizado de la madre, entre otras expresiones prototípicas, que comportan tanto una simplificación abusiva como una propuesta desubjetivante que no respeta la complejidad de las determinaciones eróticas, deseantes, fantasmáticas, identificatorias, ideológicas e históricas en las que se inscriben los procesos de constitución sexual.

En esta misma dirección, Butler, 2009 señala:

Cuando un sujeto se ubica en torno a alguna de las categorías que pretenden definir su emplazamiento sexuado, procura dar cuenta de sí, a la vez que apela al reconocimiento del otro, advirtiendo que “ese ‘sí mismo’ ya está implicado en una temporalidad social que excede sus propias capacidades narrativas” Butler, 2009, p. 18-19).

Cabe subrayar que ubicarnos en paradigmas que postulan corrimientos de patologizaciones a priori, implica dar lugar tanto a la posibilidad a la existencia de patología o de su par antagónico inexistencia, como al derecho de otorgarle a la problemática la entidad de conflicto intra, inter y transubjetivo. Conflictos que están presente y operan como sustrato de las organizaciones y reorganizaciones psíquicas, en toda y cada una de las problemáticas identitarias que atañen a la vida humana. Posicionamiento que implica dar lugar a una profunda revisión teórica y reformulación de los procesos de formación.

La escuela primaria abarca también las edades del surgir puberal que trazan modos de recomposición ordenado y guiado por la existencia de una primacía de carácter genital. La

maduración puberal, convoca nuevas organizaciones y reconfiguraciones de los primeros tiempos emplazados en la sexualidad para-genital, que han trazado personales fantasmáticas y erógenaciones.

Lo pubertal pasa en y desde el cuerpo, tal como señala Maroño (2107). La celeridad de los cambios corporales, en sus comienzos, se impone de modo drástico y disruptivo, las representaciones psíquicas ni las palabras alcanzan para abarcarlos. Los caracteres sexuales genitales primarios y secundarios inrumpen sin muchos avisos previos, el desarrollo de la sexualidad genital, por lo tanto la capacidad de procrear que provocan sorpresa, incertidumbre, son indisimulables, quedan a la vista de todos.

En su imagen habita algo familiar: le es conocida y simultáneamente desconocida, que se ubica entre lo propio y aún sin apropiar que inscribe cambios en la relación consigo mismo y el mundo. En este marco, la confusión de adentro/afuera, sí mismo/ objeto, realidad interna/externa forma parte de la problemática puberal.

Todo una conmoción que propulsa los inicios del duelo por el cuerpo perdido, que demandan un trabajo psíquico peculiar y tiempo para ser tramitado. Al compas de lo nuevo a inscribirse, proveniente de lo somato-psíquico, acompañado de la lectura de la mirada de los otros y, las representaciones del volver a representarse a partir de inscripciones previas, se tienden los sentimientos de extrañamiento y desestabilizaciones intrapsíquicas puberales. La desorganización que propulsa la percepción de un cuerpo nuevo diferente al infantil promueve la construcción de nuevas estrategias en pos de desarrollar procesos estabilizadores interdependientes de las articulaciones entre pasado y presente del sujeto que lo vive. Waserman (2011) nos dice: “ una vez que se pone en marcha el cambio puberal, no se puede parar, se vuelve trauma o maravilla” (Waserman, 2011, p.21)

En esta misma dirección, Grassi (2010), señala:

La vida psíquica encuentra distintos momentos en los cuales se trata de inscribir, incorporar, metabolizar lo heterogéneo, y así re-organizar, re-ordenar, des-ordenar, lo previo. Siendo que desorden, re-organización y neoorganizaciones aparecen ante la incorporación de lo nuevo, de lo distinto, de lo hetero; lo puberal-adolescente trabaja para su incorporación y homogenización lo proveniente de distintas fuentes: cambio corporal e historia personal, lo intersubjetivo y lo trans-subjetivo (Grassi, 2010, p. 30)

Desde este enfoque, con el sustrato de los aportes de Benyakar (2016), se postula un corrimiento de concepciones que ubican a priori la sexualidad como traumática para situarla en el orden de lo disruptivo. La disruptividad es una cualidad inherente al evento fáctico producido en el mundo interno o externo, con potencial capacidad de irrumpir, impactar, provocar una franca discontinuidad en el psiquismo. Como tal, produce reacciones que alteran la capacidad integradora y de elaboración que ponen en marcha diversos procesos psíquicos en busca de restaurar el equilibrio. Los caminos que recorra dicha desorganización y estrategias que ella desencadenen, sean o no exitosas, depende del sujeto que lo vive, inmerso en la dimensión intersubjetiva. La sexualidad devendrá en vivencia traumática en la dialéctica de desarticulaciones entre afecto y representación.

Desarticulaciones que operan en interdependencia con la, frágiles recursos psíquicos, fallas primarias en la simbolización y deficitarias configuraciones intersubjetivos contextual e historicamente situadas. En otras palabras, la sexualidad con sus recorridos no-lineales, se constituye como un complejo movimiento de ensamblajes y resignificaciones, de articulaciones provenientes de diversos estratos de la vida

psíquica y de la cultura, de las incidencias de la ideología y de las mociones deseantes.

La complejidad del trabajos psíquicos que ella demanda en el transcurrir de la escuela primaria, con frecuencia suele ensimismarlos o focalizarse en relaciones interpersonales con especial predilección por los pares y, concomitantemente descentran su atención de los contenidos escolares. Lo cual en ocasiones, tal como señalan los estudios epidemeológicos realizados por Taborda y Toranzo (2017), se refleja en términos de fracaso escolar y conflictos con los adultos.

Complejizaciones de las dialécticas intrapsíquicas e intersubjetivas

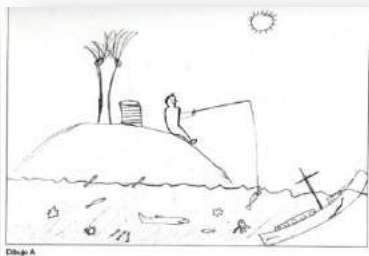
Paso a paso el lenguaje va transformándose en el principal medio de expresión, comunicación y en una herramienta para pensar que abre las puertas a nuevas posibilidades de regulación intra e intersubjetiva. Ahora, se puede recurrir al lenguaje para pensar antes de actuar, recordar, relatar, relatarse en los entramados del reconocimiento del ser como sujeto biográfico, emplazado en tiempo extensos. En este marco, los guiones de sí mismo y de su entorno que posibilitan la organización de experiencias subjetivas y cognitivas se enriquecen, reinterpretan y remodelan.

La evolución neurocognitiva permite que los primeros recuerdos posibles de narrar surjan después de los 3 años, con lo cual los emplazamientos temporales se ven signados por la combinación de los múltiples procesos de la memoria no declarativa y declarativa. La primera guarda recuerdos en el cuerpo a modo de experiencias corporales sin correlato semántico, reúne las inscripciones vinculares -la operatoria en sí, no los contenidos sobre los que operan, o sea las reacciones

afectivas que los estímulos desencadenaron-. Por ejemplo, miedo ante el ceño fruncido, pérdida de vitalidad ante la separación; formas automatizadas de estar con otros a las que Stern (1991) denomina “conocimiento implícito relacional”. Dada la inmadurez neurofisiológica, estas inscripciones son inconscientes (no reprimidas) porque no pudieron ser consolidados en el hipocampo. La operatoria afectiva, no está representada, el sujeto sólo podrá metaforizarla por representaciones imaginarias y sin embargo, habita las capas profunda del ser. La memoria implícita, además reúne esquemas afectivos-motrices y habilidades para realizar procedimientos (andar en bicicleta, dibujar, etc.). La segunda -memoria declarativa- posibilita la conciencia de recuerdos, es decir narrarlos, armar secuencias e historias. El reconocimiento de las capas mnémicas y la privacidad de la mente, conlleva diferenciaciones de sí y de los otros en términos de motivaciones conscientes e inconscientes, con el desconcierto implicado en el darse cuenta que partes de él son desconocidas para él mismo.

El descubrimiento de las diversas capas de la mente y las diferenciaciones entre fantasía y realidad promueven trabajos psíquicos introspectivos y de diferenciación de la intimidad. Lo cual propulsa un abanico de placenteras creaciones sublimatorias sustitutivas, desarrolladas en soledad y en compañía, puestas al servicio de apoderamiento y dominio del “Yo puedo”. Los patios escolares se pueblan del jugar juntos a las adivinanzas, las escondidas, las cartas. Las aulas frecuentemente brindan la oportunidad de investigar el interior de los objetos y/o los por qué de los hechos, de construir relatos secuenciales y adentrarse en el mundo del saber en términos de aventura, riesgo y dominio. Los dibujos plasman interioridades

exploradas para ser develadas, tal como se puede inferir de las siguientes producciones¹⁴, ¹⁵.



La complejización con sus movimientos progresivos y regresivos se reorganiza sobre la percepción del funcionamiento mental. La vida se llena de necesarios y múltiples ensueños. Trabajos introspectivos que los trasladan en las dimensiones de discontinuas continuidades de presentes, pasados y futuros, en busca de restaurar los profundos sentimientos de desequilibrio que este trayecto vital promueve. Los siguientes dibujos¹⁶ son una expresión de lo señalado.



¹⁴ La figura del pescador en la isla fue extraída del libro de Urribari (2008) *Estructuración psíquica y subjetivación del niño de escolaridad primaria. El trabajo de la latencia*. Buenos Aires. Noveduc.

¹⁵ Los dibujos cuentan con el consentimiento y asentimiento para su publicación.

¹⁶ Los dibujos cuentan con el consentimiento y asentimiento para su publicación.

En circularidad se amplía la comprensión de que los sentimientos que surgen en cada situación pueden guardar o no guardar relación con los aspectos observables de la misma, porque pueden provenir de otras fuentes. Asimismo, implica la detección de la presencia de conflictos entre ideas y sentimientos incompatibles, con los consecuentes registros del accionar de defensas en el interior de sí y los otros. El grupo de pares acompañan también los procesos de diferenciación entre fantasía y realidad. Ya no son los padres quienes cuentan cuentos para conciliar el sueño o espantar fantasmas. Las largas reuniones nocturnas para ver películas de terror con sus compañeros es una de las formas de practicar, poner nombre y tornar abarcable los temores propios de estos momentos.

En este trayecto vital se consolidan importantes progresos en los procesos de mentalización implícita y explícita. La primera condesa diversos procesos que transcurren en el seno de los múltiples intercambios interpersonales de forma automática, basados en intuiciones, sentimientos, juicios que se experimentan sin que medie el razonamiento ni la conciencia explícita. Combina intuitivamente procedimientos tales como: a) empatizar espontáneamente, implica cierto grado de reflejo de las expresiones faciales y posturas del otro; b) tomar y ceder el turno en una conversación rápida y tener en cuenta la perspectiva del otro, procesos que van de la mano de la regulación psicomotriz que se va logrando, con características disimiles en cada niña, en cada niño, a medida que se avanza en este trayecto del desarrollo; c) monitorear el estado mental del interlocutor y del contexto en que se desarrolla el intercambio. Por lo tanto, la mentalización implícita incluye el sentimiento prereflexivo del self, unido al sentimiento del self como agente e iniciador de las acciones internas y externas que sostienen la comunicación emocional no verbal. Por su parte, la segunda -mentalización explícita- incluye procesos

simbólicos, deliberados y reflexivos; el lenguaje es el medio privilegiado para su despliegue. Suele tomar la forma de narraciones, poner los sentimientos en palabras, tomar conciencia del modo en que funciona la propia mente, identificar una secuencia de pensamientos y reflexionar sobre ellos. Implica un mayor nivel de conciencia que la mentalización implícita y una focalización deliberada de la atención (Lanza Castelli, 2011).

La multiplicidad de pantallas cotidianas

Fariña (2020)¹⁷, con la apoyatura de estudios recientes, refiere que diariamente tres mil millones de personas, un tercio de la humanidad, consumen series, novelas, películas, recursos artísticos que modela la subjetividad y, con ello sus modos de ser y estar en el mundo. Lo histórico epocal imprime su propio sello, la niñez se ve transversalizada por múltiples discursos coherentes y contradictorios que pautan como un sujeto debe constituirse para poder integrarse socioculturalmente. El lugar de consumidor, que tal como señala Chomsky (2007) debilita entre otras cosas la participación democrática, los vertiginosos cambios dan un cariz especial al azar, instantaneidad e imprevisibilidad.

Las múltiples pantallas que pueblan el cotidiano vivir inauguran nuevas modalidades de relación. En la era virtual las distancias se neutralizan y convocan necesarias reconfiguraciones; una primordial concierne al cuerpo, sus límites dejan de acotarse a lo anatómico porque los espacios virtuales son habitables sin la presencia corpórea; escrituras y

¹⁷ <https://youtu.be/9X6kAxqsAT4>

redes que rediseñan la dimensión grupal más allá de lo familiar, del barrio, clase social. Espacios que imponen re trabajar tanto el lugar del amigo, del amigo virtual, como del perseguidor presencial y virtual. En este marco, el flujo de imágenes que el consumo instaure como nueva habla social se basa en la seducción y se dirige a una dimensión estético, entre el ser y tener, que promueve la búsqueda de la seguridad en la imagen corporal (Cuanto mejor me veo más seguro/a me siento).

Los sitios en línea ofrecen nuevos modos de expresiones saludables o patológicas, según la singularidad relacional que cada niño puede establecer con los objetos que están a su alcance. Lo virtual es uno de los fragmentos de la realidad, por lo tanto está atravesada por el deseo de unirse con el objeto sin perderse y a la vez el deseo de separarse sin perderlo. La dinámica fusión/separación es un eje constitutivo de la dinámica relacional y de los diversos espejos que operan en la instrumentación de las múltiples pantallas. Tal como señalan Alvaréz y Cantú (2012) se requiere un funcionamiento sustentado en procesos de diferenciación entre lo interno y externo que permita tanto la inmersión en la escena virtual a salvo de la amenaza de no poder salir de ella, como al mismo tiempo la toma de distancia y la ausencia, sin amenaza de pérdida. Cuando esta dinámica está obstaculizada, el deseo de fusión lleva al sujeto a indiscriminarse del objeto con pérdida de la distancia. Una suerte de dependencia del objeto con incapacidad de dejar la actividad y con debilitamiento o ruptura de los lazos significativos. Es decir, el uso lejos de estar determinado por las características del dispositivo, concierne a la posibilidad de cada sujeto de producir simbólicamente mediaciones e intercambios entre los espacios psíquicos y los objetos que demanda posicionamientos subjetivos e intersubjetivos específicos.

Los recursos virtuales además, exigen articular el desarrollo de los procesos lógicos asociativos (establecer sentidos, representaciones, causaciones) que hasta la aparición de las dimensiones digitales reinaba con su primacía, con los procesos lógicos conectivos (desplazamientos a través de automatismos que transitan por una red externa al sujeto. Los senderos de la conexión –como los invariables pasos de los videojuegos- existen por fuera de quien los conecte). El mundo de la robótica, el manejo de programas de computación y de maquinarias requieren cada vez más de esta lógica por conexión. Según Balaguer Prestes (2015) las tecnologías de un modo u otro operan como un cerebro externo, un tercer hemisferio, ya que los archivos se guardan en la “nube”, los números de teléfono en el celular.

A modo de cierre

El recorrido de este capítulo tiene como idea directriz la concepción que la función de las instituciones educativas, en términos de proyecto extenso es la producción de subjetividad en todos y cada uno de sus integrantes, en pos de la ciudadanización. Objetivo que convoca a los profesionales a pensar y definir marcos teóricos actualizados contextual e históricamente situados.

Desde este posicionamiento se prioriza la revisión de los destinatarios de este nivel educativa desde una visión despatologizante de los intrincados procesos psíquicos que se ponen en juego en los trayectos vitales abarcados en la escuela primaria. La década que viene nos ofrece la oportunidad, y requiere de nosotros la responsabilidad, de reconsiderar y

reescribir nuestras comprensiones teóricas de la subjetividad, intersubjetivamente emplazada en contextos específicos. Así se procura acotar lógicas binarias y/o centradas en patologías definidas a priori, que puedan diferenciar entre lo disruptivo y lo traumático, para dar lugar a nuevos trayectos de inclusión en un mundo signado por la exclusión. Toda una problemática que demanda repensar nuestros propios prejuicios y resistencias al cambio y dilucidar los posicionamientos transdisciplinares, éticos y filosóficos que operan como no pensados y sin embargo habitan los modos de ver, ser y estar en el mundo.

Sólo si nos detenemos a pensar la complejidad y peculiaridad del ser niños/as, púberes, adolescentes o adultos hoy, podremos deconstruir y reconstruir paradigmas que permitan captar interjuegos entre sufrimiento psíquico, los recursos internos con los que se cuenta para elaborarlo, los que proporcionan los otros en ese espacio del nosotros y aquellos que provee la cultura, todos ellos activos a lo largo de la vida promoviendo nuevas inscripciones psíquicas.

La dimensión intersubjetiva repercute en los procesos de identificación que promueven las neuronas en espejo y en la adquisición de la habilidad de ver el mundo desde una perspectiva conjunta dual-grupal para articular diferentes puntos de vista, la mentalización, la empatía y las habilidades. Transcurrir vital en el que se establecen: -reestructuraciones complejas del sujeto y su relación con el mundo; -movimientos progresivos e intersubjetivo y transubjetivos, -nuevas organizaciones e instrumentación de mecanismos defensivos y sustitutivos. Todo un peculiar trabajo psíquico que paso a paso desemboca en la construcción del ser hombre/mujer y de lo que se quiere llegar a ser.

Referencias Bibliográficas

- Alvaréz, P. y Cantú, G. (2012). Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica. Anuario de Investigaciones. Vol XVIII, 153-160.
- Balaguer Prestes, R. (2015) *La práctica psicoanalítica en el universo digital. Psicoanálisis para un mundo líquido*. Buenos Aires: Noveduc
- Bleichmar, Silvia (2006). No me hubiera gustado morir en los noventa, Buenos Aires, Taurus.
- Bleichmar, Silvia (2008), Violencia social-violencia escolar, Buenos Aires, Noveduc.
- Bleichmar, S. (2016). Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Blestcher, F. (2018). Transidentidades, transexualidades, transgéneros: Una lectura sintomática de la clínica psicoanalítica. "Revista Topia". Disponible en <https://www.topia.com.ar/articulos/transidentidades-transexualidades-transgeneros-una-lectura-sintomatica-clinica>.
- Benyakar, M. (2106). Compilado por: Ramos, E.; Taborda, A. ; Madeira, C. "Lo disruptivo y lo traumático Abordajes posibles frente a situaciones de crisis individuales y colectivas. Argentina. Nueva Editorial Universitaria. Disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/Disruptivo-traumatico.pdf>

- Butler, J. (2009). “Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad”. Buenos Aires, Amorrortu.
- Chomsky, N. (2007). Of minds and language. *Biolinguistics*, 1, (pp. 1009–1027).
- Coderch, J. (2012). Realidad, interacción y cambio psíquico: la práctica de la psicoterapia relacional II. Madrid, España: Ágora Relacional
- Freud, S. (1930). “El malestar en la cultura”. Amorrortu. Buenos Aires.
- Grassi, A. (2010). Metamorfosis de la pubertad: el hallazgo (?) de objeto. En A. Grassi y N.C. Córdova (Eds.), “Entre niños, adolescentes y funciones parentales” (pp.7-44). Bs. As: Entreideas.
- Lanza Castelli, G. (2011) Mentalización: aspectos teóricos y clínicos. *Psicología.com*. 2011; 15:76. Disponible en <http://hdl.handle.net/10401/4934>
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657.
- Maroño, M.R (2017) La pubertad. De lo disruptivo a lo traumático. “Revista de Psicología y Psicopedagogía”. N° 2(2017). Disponible en <https://p3.usal.edu.ar/index.php/psicol/article/view/4576>
- Puget, J. (1987). “En la búsqueda de una hipótesis. El contexto social”, ponencia en el 35° Congreso Internacional de Psicoanálisis (Canadá).
- Puget, J. (1989). “Formación Psicoanalítica de Grupo. Un espacio o tres espacios. ¿Son superpuestos?, en Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo, Tomo XII, N° 1 y 2, B.A., 1989.

- Puget, J. y Berenstein, I. (1997). "Lo vincular". En: Clínica y Técnica Psicoanalítica (página 21), Paidós, B.A., 1997.
- Puget, J. (2019) "Diversidad y homogeneización". En Psicoanálisis. Espacio para la transdisciplinariedad del ser y nacer epocal. Argentina. Nueva Editorial Universitaria.
- Rodolfo, R. (2012). Cinco instancias de Subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. Cap. 5 Vol I. En la Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa. Compilado por Taborda y Leoz. Argentina. Nueva: Editorial Universitaria.
- Stern, D. (1991). "El mundo interpersonal del infante. Una perspectiva desde el psicoanálisis y la psicología evolutiva". México - Buenos Aires: Paidós.
- Taborda, A. y Toranzo, E. (2017). "Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales. Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres". Argentina. Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. y Labin, A. (2017a). "Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional". Premio Mención Especial en el marco del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, las XXIV Jornadas de Investigación en Psicología y el XIII Encuentro de Investigación en Psicología del MERCOSUR. http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anio21_3/taborda.pdf
- Taborda, A. & Labin, A. (2017b). Matrices conceptuales para pensar los entramados subjetivos. En A. Taborda y E. Toranzo (Comps). Psicoanálisis relacional. Espacios intersubjetivos e interdisciplinarios de creación de significados para la salud mental. Recuperado de <http://www.neu.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/2018/03/PsicoanaO%CC%82lisis-Relacional.pdf>

Waserman, M. (2011). Condenados a explorar. Marchas y contramarchas del crecimiento en la adolescencia. Bs. As.: Editorial NovEduc.

CAPÍTULO 3

La adolescencia y la institución escolar como factor de subjetivación

Gabriel Donzino

Históricamente se ha producido una deriva etimológica del término “adolescente” a través del verbo castellano “adolecer”, derivado del verbo latino *doleo* (emparentado probablemente con el verbo griego *deleo*: herir, dañar) y que en su forma incoativa *-dolesco-* significaría: afligirse, dolerse, caer enfermo, apesadumbrarse.

Pero esta acepción ha sido víctima de lo que se denomina “sustracción etimológica”. El significado del término latino “*adolescentia*”, proviene del verbo *adolesco* derivado de *ad* y *oleo* (y su incoativo *olesco*) y expresa la idea de “el crepitar de los fuegos sagrados; los que llevan y transmiten el fuego; el crecer, desarrollarse, desenvolverse la razón, el ardor”.

Recordar el significado etimológico nos permite rescatar el aspecto de ardor, potencia de los adolescentes al servicio de la creación. Creación que para el tema que nos convoca, remite a construcción de subjetividad y no a sufrimiento y dolor.

Las referencias a la reflexión psicoanalítica acerca de la adolescencia plantean respecto del psicoanálisis con niños un desfase temporal: éste nace primero, de la mano de Klein y Anna Freud (1925-26. Ver Simposium sobre análisis infantil) y varios años más tarde surgen los primeros escritos que abordan la comprensión y el abordaje de aquel “grupo etario”¹.

Escribo grupo etario entre comillas porque a partir de la Psicología Evolutiva, que bien lo ha estudiado y clasificado, son variadas las perspectivas teóricas que mueven a la categoría adolescencia de una mera evolución temporal.

Las teorías sobre la adolescencia

A lo largo del tiempo diversos autores han aportado su visión sobre las características de ese proceso y han subrayado que la adolescencia es un periodo de cambio y transformación en pro de una búsqueda de identidad y autonomía. Con énfasis en los duelos, las resignificaciones, las desidentificaciones, las crisis de la identidad y la investidura de lo exogámico y lo extrafamiliar cada uno aporta un elemento particular.

Un punto de partida es planteado por Freud en 1905, cuando en *Tres ensayos...* dedica un apartado a “la metamorfosis de la pubertad”, introduciendo en las fases de evolución de la libido la pulsión genital y el segundo tiempo de la sexualidad. Erik Erikson (1970) plantea la crisis de identidad y la moratoria tanto social como sexual; Winnicott (1971) escribirá acerca de

¹ Remito al lector a la página 8 del “Préface” de François Marty al libro de Annie Birraux, *L'adolescent face à son corps*. París: Albin Michel, 2013, y a la “Introduction”, donde realizan un detalle del desarrollo histórico sobre el interés teórico sobre la adolescencia.

la muerte simbólica del padre y la confrontación, mientras que Peter Blos (1979), desde una perspectiva evolutiva introduce la idea de una “transición”. Françoise Dolto (1989, 1997), contrariamente, no la considerará sólo una crisis subjetiva, sino una fase de “mutación”, que por su vulnerabilidad será tan riesgosa como el nacimiento.

En Argentina, en la década del '60, Arminda Aberastury, en concordancia con la importancia que los duelos toman en la teoría kleiniana, desarrollará los célebres “duelos del adolescente” (por el cuerpo infantil perdido; por el rol e identidad infantiles; por los padres de la infancia y un cuarto duelo -cuestionable en nuestros días- por la bisexualidad infantil) y junto a Mauricio Knobel describirán el proceso y desarrollo de la adolescencia dentro de un “síndrome normal” (este decálogo comprendía: búsqueda de sí mismo y de la identidad; tendencia grupal; necesidad de intelectualizar y fantasear; crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso; desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario; evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta; actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad; contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este período de la vida; una separación progresiva de los padres; constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo). (Aberastury y Knobel, 1971).

Autores contemporáneos consideran que para el psicoanálisis la adolescencia, por su diversidad, no puede ser

pensada en singular sino en plural (las adolescencias) así como “no debe ser confundida con un proceso natural que se da por evolución, por paso del tiempo o por determinantes biológicos de la especie” (Donzino, 2015, pág. 80). Al respecto Marcelo Viñar (2009), escribe: “El tránsito adolescente entre infancia y vida adulta no es solo madurativo sino transformacional, algo que se logra, se conquista con trabajo psíquico y cultural, o se estanca y culmina en fracaso.” (pág. 22).

Macelo Cao (2019) la considera una producción socio-cultural de la modernidad -a partir de la revolución industrial- manifestándose a través de la creación de un “imaginario adolescente” (código de conducta y comunicaciones que otorga una identidad como colectivo y vía de relación con los adultos y entre sí). Para este autor argentino, los rituales de iniciación de los pueblos primitivos se ensanchan y ceden paso a un nuevo espacio-tiempo, y la adolescencia se transforma en un espacio imaginario-simbólico donde esos ritos devienen en rituales actuales que sirven para promover el pasaje adolescente, lo que Cao denomina “trasbordo imaginario”.

Por su parte Françoise Marty (2015), representante del CILA (Collège international de l’adolescence, de la Universidad Paris-Diderot de Francia), siguiendo las propuestas de Philippe Gutton, sostiene que la transformación adolescente es un proceso psíquico particular, específico, sostenido en las pulsiones del despertar puberal. Remarca el poder efractante de lo sexual genital.

Como vemos, los modos de conceptualizarla son variados aunque la mayoría de los autores confluyen en señalar que en la adolescencia un objetivo central es el trabajo de desfamiliarización (Rodulfo, R., 1986), es decir, deslibidinizar

los lazos parentales para invertir al grupo de pares, invertir lo exogámico y lo extrafamiliar. Como sugería el colega y amigo Adrián Grassi, hacer caer la “d”: que de los padres se pase a los pares.

Es desde este punto de partida de referencia que intentaremos desarrollar los aspectos en que la institución escolar colabora (o entorpece) este trabajo simbólico fundamental.

Rol de la escuela más allá del aprendizaje

La hija adolescente de una colega, ante un reclamo de su madre por su descuido escolar respondía: “mamá: como su nombre lo indica, la escuela Secundaria es secundaria. Lo importante es otra cosa”.

Esta ingeniosa ocurrencia para justificar su falta de compromiso con lo académico, tiene no obstante un sesgo de verdad. Bertin y Coseglia (2017) en esta dirección escriben: *“Desde este posicionamiento, se concibe a la escuela secundaria potencialmente como un lugar destinado no sólo a la formación educativa, sino también como un posible espacio de alojamiento psíquico para el adolescente; un entorno donde se establecen vínculos que contienen, sostienen y apuntalan; un espacio con valores, reglas e ideales propios, que pueden ofrecerse como modelo identificadorio alternativo al parental”*, (pág. 289).

La escuela secundaria, una institución legitimada socialmente y llevada adelante por adultos, tiene el privilegio de poder recibir diariamente cientos de adolescentes. Allí aparece

la posibilidad de ejercer efectos estructurantes y posibilitadores del desarrollo de sus alumnos. Pero para ello, los agentes escolares y la institución como tal, deben tener una *comprensión profunda de la adolescencia y de cuáles son las necesidades de los jóvenes en esta etapa*. Pensando más allá de la función educativa, se encontrará el verdadero potencial de la escuela secundaria.

El paso de “la Primaria” a “la Secundaria”

El psicoanálisis ha conceptualizado lo primario como un mecanismo fundante y lógicamente anterior al denominado secundario. Se distingue así el proceso primario del secundario, identificación primaria y secundaria, represión primaria y secundaria, etc. Tomando este modelo teórico es que podremos pensar que el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria supone también una primera operación subjetivante que ha permitido llevar al futuro “alumno” al *encuentro* de lo que de *novedoso* promueve el colegio secundario. Para este proceso supondremos entonces una estructura subjetiva previa saludable.

Aquel encuentro es un momento de cambio y vacilaciones, a veces angustioso, ya que coincide con la puesta a prueba de los hábitos de independencia adquiridos -o no- para, por ejemplo, viajar solo a la nueva escuela, encontrarse con compañeros y docentes desconocidos y con ello un nuevo mundo de diversas historias, grupos y cuerpos. Este último suele ser una prueba de diferencias y comparaciones ya que a veces es impresionante la transformación corporal que puede producirse entre diciembre y

marzo (fin del primario e inicio de segundo ciclo). Se ven en las aulas de primer año desde flacuchos imberbes hasta fornidos atletas, haciendo juego con niñas desgarbadas y agraciadas “Lolitas”. Es decir, otros sexuándose. Comparación corporal y subjetiva que puede mover el péndulo hacia significaciones diversas.

En este nuevo período escolar, a lo largo de varios años, se dará la más variada gama de fenómenos entre pares que pueden incluir desde la conquista de un nuevo lugar en las aulas y el patio, el reconocimiento y significación que el grupo haga de cada uno, la discriminación de afinidades y diferencias, la creación de amigos, no amigos y los sólo compañeros, la solidaridad entre pares, las decepciones, la conquista del partenaire, el enamoramiento, los primeros acercamientos sexuales, la elección de objeto y en algunos, el debut sexual.

Un aspecto del que los jóvenes suelen sorprenderse es el encuentro con otros mundos familiares, a veces con historias muy duras y diferentes a la propia y con diversos modos de interacción. La solidaridad, la empatía y la causa común son los temas más frecuentes en las sesiones de los adolescentes más jóvenes. Vienen a contarnos los dramas de sus amigas y amigos, sus complicidades y las injusticias de los profesores con alguno de ellos y los “consejos” que se dan mutuamente (esto es muy enternecedor cuando nos lo cuentan). La creación de lazos de amistad en esta etapa suele ser muy fuerte y muchas veces duraderos para toda la vida. Una distinción clínica para un diagnóstico diferencial de riesgo o patología con un adolescente encerrado en su cuarto, es investigar si tiene amigos.

La desfamiliarización no es intrínseco a la adolescencia sino un logro. Este particular trabajo simbólico se realiza lentamente y puede provocar en los padres desconcierto al ver que su pequeña o pequeño han cambiado: ya no gustan de su compañía, tienen nuevos y a veces inquietantes amigos, extraños gustos musicales, de indumentaria, de formas de hablar que llevan, generalmente, a sentir que “lo desconocen”. Y en cierto sentido es así porque el niño ya no existe y deberán armar un nuevo proyecto identificadorio que responda a este hijo en mutación. Los jóvenes hacen algo parecido con sus padres pero con un proceso de desinversión a través de la desvalorización. Un joven de 18 años dice en una sesión: “Mis viejos me reprochan que no estoy nunca con ellos. Me cuesta decirlo pero los veo horribles. Yo noto que cada vez los necesito menos”.

El encuentro al que hacíamos referencia es, como señalamos, con varios aspectos y un mecanismo que en ellos participa es la identificación. Por este medio los jóvenes mueven su identidad, logran hacer que eso extraño hasta el momento les resulte ahora familiar y que lo familiar conocido pueda devenir extraño, cuestionable y rechazable en pequeñas dosis. La identificación con los pares los homogeneiza pero no los indiscrimina. Los jóvenes pueden compartir un mismo espacio pero no “transigen” con todo; entre ellos hay similitudes pero también diferencias. Esta es una aclaración importante ya que la identificación implica una paradoja: deben cambiar pero permanecer (Marty, 2015). Este es el aspecto que Piera Aulagnier (1984) señaló como “los dos principios del funcionamiento identificadorio: permanencia y cambio”. Contrariamente, las identificaciones masivas o por adhesión

arrasan con los soportes narcisistas previos dando cuenta de la fragilidad de éstos.

Una viñeta ilustra este conflicto: Emanuel ingresa al secundario con el temor de no ser líder como en su primaria. Si bien es muy inteligente, simpático y ocurrente capta rápidamente que hay compañeros que lo aventajan. Durante primer año muestra un perfil bajo hasta que hacia el final de año (ya con 14) se ha ganado su lugar como “el loco Emanuel”, apodo recibido de sus compañeros. Una tarde, a la salida del colegio, encuentran en la calle un contenedor con tubos de luz en desuso. Sus compañeros los toman y comienzan a utilizarlos como espadas, simulando la lucha de la guerra de las galaxias. Obviamente los rompen al chocarlos, lo que intranquiliza a Emanuel ya que deduce que pronto llegará su turno de espadear. “Me daba miedo cortarme. Se me ocurrió que podía hacer un salto parabólico y revolver el tubo como una jabalina”, cuenta en sesión. Con tal mala suerte que el tubo revota contra un árbol y explota contra la vidriera de un negocio. Todos salen corriendo pero él queda petrificado. “Yo no soy de hacer esas cosas. Me sentí mal...”.

Este fue el primer antecedente de incomodidad pero el segundo le planteó otro conflicto.

Llega a la sesión y cuenta que tiene un “dilema”. Se reunió con sus amigos en una plaza y éstos empezaron a fumar marihuana. Al convidar todos aceptan pero él no puede; simula recibir un llamado telefónico y se aparta del grupo. Les dice que lo llamó su mamá y que se tiene que ir urgente. El dilema es: o fumo o me quedo sin amigos.

En la sesión lo noto turbado ya que no está dispuesto a traicionar sus “principios” (soportes narcisistas) pero tampoco a

renunciar a sus amigos (nuevos soportes narcisistas). Le pregunto si no hay algo intermedio entre estos dos extremos y con astucia esgrime el “plan a, b y c”. Concordamos en que hablar con sus amigos sobre este “dilema” le puede quitar el peso de decidir no salir más con ellos. Les dice entonces que él no tiene problema en que ellos fumen pero que él no puede hacerlo y no quiere que eso les moleste ni lo ponga a él en una situación incómoda, que cuando ellos fumen, él se va a retirar a la esquina para controlar que no venga la policía. Para su sorpresa otros dos amigos lo apoyan y así el grupo se divide en tres que fuman y tres que “controlan”.

En este caso lo nuevo es el contacto con el fumar marihuana; lo incorpora haciéndolo parte de su rutina de salidas pero manteniendo su independencia e individualidad siendo fiel al permiso que su identidad le permite (“yo no soy de hacer esas cosas”...). Algo cambia pero algo permanece.

La función de los profesores

Los adolescentes son sofisticados detectores de las fisuras del adulto. Lo ponen en acción tanto con la familia como con los profesores. Estos últimos si son endebles o autoritarios pueden pasar a ser el blanco de crueles cuestionamientos, ingeniosas bromas y planificadas venganzas. Odian al injusto, al cruel, al poco solidario, al arbitrario, lo que los lleva a terminar odiando la asignatura que dicten. Esas tristes experiencias pueden dejar marcas en el desarrollo intelectual, por sentimientos de desesperanza, incapacidad o frustración. Es frecuente que un mal desempeño en una materia cambia radicalmente al reemplazarse ese profesor por otro “más

querible”. Aprender lo académico pasará a ser entonces vincular.

Tal es el caso con aquellos docentes que al sentirlos conectados con ellos son respetados; valorados a tal punto que se convierten en referentes que han dejado una marca en su subjetividad. Muchas “vocaciones” se deben a la impronta que algún profesor (por la pasión de su enseñanza, la delicadeza de su comprensión o por los valores sostenidos), ha creado y direccionado ideales.

Una investigación realizada recientemente (Bertin, J. y Coseglia, S., 2017) sobre una muestra de 578 estudiantes de escuelas secundarias, sondeó a través de un cuestionario de treinta y tres preguntas, aspectos relevantes del lugar subjetivante del colegio secundario. Pero esos aspectos positivos pueden estar ausentes cuando factores inherentes al grupo de jóvenes como a la institución escolar, afectan una subjetividad previa saludable.

Estas interferencias de efecto desubjetivante en el proceso de armado de lazo con los pares, podremos distinguirlos en dos grandes grupos: producidos *en* la institución escolar y *por* la institución escolar.

Factores desubjetivantes

La formación de grupos y sub grupos acorde a afinidades o afectos, contribuye a la búsqueda de identidad en los adolescentes. Reagruparse en tribus, modos, modas, tendencias, los distingue en sus diferencias, y pareciera que todos comparten que esa condición se sostenga en *el respeto por lo que el otro es*. Pero a veces en los grupos se producen actos de

crueledad y maltrato injustificados que tienen como objetivo atacar y destruir al diferente. Son los conocidos casos de hostigamiento escolar, *bulling* y acoso que han llevado a muchos jóvenes al pasaje al acto, a la depresión e incluso al suicidio. Cortarle la cara por “linda”, destruirle sus útiles por “traga”, pegarle por “mirar” o “porque sí”, son algunos de los hechos que toman estado público. Otros suelen ser menos ruidosos pero no por ello menos nocivos.

El vínculo violento entre pares no contribuye a lo que conocemos y esperamos que suceda. En vez de sentir apoyo y comprensión por parte de sus iguales (en lugar de sus familiares), se invierte esta ecuación cerrando la salida a lo exogámico. El par se torna peligroso, evitable.

También puede suceder que, sin llegar a aquellos riesgosos niveles de violencia, a veces al grupo de pares toma partido ante conflictos entre congéneres, marginando como sanción moral. Este es el caso de un jovencito de 15 años que luego de haber seducido en una fiesta a una compañera de curso (quien accede de muy buen gusto), es duramente acusado por sus compañeros de “violador”. El joven se deprime e intenta suicidarse. También el de una joven de 13 años que luego de enviarle fotos “hot” al “más lindo del grado”, este se las muestra a un primo mayor quien las viraliza. El joven es expulsado de la escuela y la niña repudiada por toda la escuela al grito de “¡putita, putita!”.

Este último ejemplo nos permite ubicar la acción nociva de las instituciones ante el mal manejo de los conflictos escolares.

La madre de un muchacho de 15 años me consulta muy preocupada por la situación escolar de su hijo. Este asiste a una

prestigiosa escuela bilingüe de muy alto nivel académico. Su hijo fue suspendido por “inconducta” con un profesor.

Máximo es el menor de sus tres hijos, tiene un desempeño académico correcto (lo que equivaldría a muy bueno tomando en cuenta la exigencia de esta escuela). Es un excelente gimnasta y descolla en todas las actividades deportivas. Ganó las olimpiadas escolares en atletismo y es el líder de su equipo de básquet. El primer incidente fue cuando antes de llegar a la meta en una carrera de 300 metros, reduce su velocidad notablemente dándole la posibilidad a su mejor amigo para que lo pase y cuando éste lo consigue, acelera y en pocos metros le saca la ventaja que lo hace ganar. Al cruzar la meta, se da vuelta y le hace a su amigo el gesto de “vení, te espero”. El colegio en pleno presencia este triunfo, es vitoreado a viva voz y al acercarse al podio dicen por altoparlantes que el ganador ha sido descalificado por “inconducta deportiva”. Es obligado a pedir disculpas públicamente. Yo agregaría: es avergonzado públicamente pidiendo disculpas...

El segundo incidente es poco tiempo después cuando el profesor de Educación física le baja la nota de 10 a 4 por el episodio de la olimpiada. Máximo se enfurece, le grita que es injusto, que él ya se disculpó y es echado de la cancha de básquet. Impotente, se marcha pateando una pelota contra una pared. Antes de entrar al vestuario se cruza con otro profesor de educación física quien le objeta que esté allí en vez de en el campo de deportes. Máximo, furioso, lo insulta. El profesor lo toma del cuello y lo levanta del piso. Máximo se aterroriza. En ese estado llega a su casa y le muestra a la madre las marcas en su cuello.

Mientras llorando me cuenta estos sucesos, la señora refiere que lo volvieron a suspender quince días... Máximo no entiende porqué lo suspendieron a él y no sancionaron al docente... Máximo está deprimido, sus notas bajaron significativamente y lo más notable, *no quiere ver a sus compañeros*.

Me citan del colegio para una entrevista con el Rector y el Director de la secundaria. La situación es para mí sumamente molesta ya que el Rector “no habla español” y tanto mi relato como el de él es traducido por el Director. Harto, en cierto momento, en mi precarísimo inglés le pregunto al Director: ¿él no habla nada de español? El Rector me responde en español: un poquito. Lo siguiente fue una recopilación de quejas sobre el comportamiento de Máximo. Esperé mi momento para preguntar sobre las medidas hacia el profesor que lo atacó. “Tuvimos que informar a Inglaterra sobre el suceso [se refería al acta que la madre labró en presencia de su escribano, quejándose de lo sucedido]. La medida fue hacia el alumno porque en esta escuela no podemos permitir actos de inconducta. Todos los alumnos vinieron a quejarse y pedir por Máximo. Suspenderlo a él fue disciplinador para los demás...”.

Máximo me cuenta en sesión que está muy dolido con sus compañeros porque nadie lo defendió. Solo una compañera fue a su casa a verlo, su mejor amiga de la que posiblemente él estaba enamorado secretamente, y le recomendó que aguante, que sólo les quedaban dos años y después podían irse juntos a Inglaterra a terminar sus estudios. “¡Me pide que aguante! Me agarró del cuello y yo tengo que aguantar... sumisos... somos corderos... corderos que vamos al matadero...”. El disciplinamiento para el grupo fue exitoso. Y Máximo lo

significó como sometimiento, cobardía y abandono de sus amigos.

Que la institución escolar promueva modelos éticos e ideales sociales es tan importante como que los propios alumnos los compartan. La viñeta anterior es triste. Refleja una realidad que existe. Y afecta el desenvolvimiento subjetivo de jóvenes cuyos conflictos no son otra cosa que el producto de su juventud.

Pero también debemos puntualizar que se pueden presentar conflictos con los pares que dependen de problemas propios de patologías del adolescente. Jóvenes que no se integran, atacan al grupo, desprecian su compañía.

Uriel, reconsulta al cursar el segundo año del secundario. Consensuamos su alta al ingresar a primer año ya que pedía “probar si podía solo”. La queja de su nueva consulta son sus compañeros: no los soporta, no aguanta que se rían todo el tiempo, que bromeen, que se tomen todo con tan poca seriedad. Se siente amenazado ante sus chistes, teme que lo carguen, lo hostiguen, lo que no se condice con lo que acuerda que sucede.

Me muestra que para darles miedo y que de ese modo lo respeten, lleva un cortaplumas. Se lo dio su madre. Dice que no piensa usarlo sino tan solo asustarlos.

El tramo de análisis anterior no era ajeno a este temor paranoide. Padecía las incoherencias de su hermano mayor, psicótico, y temía su ataque concordante con la fantasía que su madre tenía al respecto durante su embarazo. Lloraba en sesión con una angustia profunda pidiéndome que hiciera algo para evitar que en la escuela los chicos le hagan *bulling*. “Yo no les hago nada y me molestan. Siempre fue así, desde jardín. Para mí no existen pero igual me maltratan”.

La no existencia de sus compañeros lo llevó a no tener nunca un amigo. Hasta el ingreso al primer año donde un compañero entabla con él una tierna amistad. Dura poco ya que nota, al comenzar el segundo año, que este amigo se acopla a las “pavadas” del grupo... Pasa a ser un enemigo.

Uriel se empecina en “enderezar” a sus compañeros, “que sean hombres responsables, con un futuro... hombres del mañana... dignos”. Su fantasma paranoide lo lleva a pretender curar en sus compañeros “la enfermedad” que siente imposible de elaborar respecto de su hermano. “¿Qué va a ser de él? ¿Cómo se va a mantener el día de mañana? Me voy a tener que hacer cargo de él. Él es el hermano mayor, no yo”. Ecos de las palabras de su madre...

La estructura endeble de este joven, su entorno familiar patológico, dificulta el trabajo específico de la adolescencia en relación a lo que el grupo de pares y su convivencia en el tiempo de la escolaridad secundaria facilitan. Son casos excepcionales. La media transita favorablemente por este escalón que hace que de ello queden buenos amigos y huellas en el alma.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A.; Knobel, M.: (1971) *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires, Paidós, 2001.
- Aulagnier, Piera: (1984) Los dos principios del funcionamiento identificador: permanencia y cambio. En (1986) *Un intérprete en busca de sentido*. México: Siglo XXI, 1994.
- Bertin, Jennifer; Coseglia, Silvia: (2017) La escuela secundaria: un espacio de alojamiento psíquico para el adolescente. En

- Morici, S., y Donzino, G. (comps.) *Problemáticas adolescentes. Intervenciones en la clínica actual*. Buenos Aires: Noveduc.
- Birraux, Annie: *L'adolescent face à son corps*. París: Albin Michel, 2013.
- Blos, Peter: (1979) *La transición adolescente*. Amorrortu: Buenos Aires, 2003.
- Cao, Marcelo: (2019). *Planeta adolescente. Cartografía psicoanalítica para una exploración cultural*. Buenos Aires: Windú. 2da. edición.
- Donzino, Gabriel: (2012) Inscripciones psíquicas primordiales en la adolescencia: la huella mnémica orgásmica. En *Cuestiones de Infancia*, vol. 15. Buenos Aires: Uces.
- Dolto, Françoise: (1989) *Palabras para adolescentes o el Complejo de la langosta*. Buenos Aires: Atlántida, 1992.
- Dolto, Françoise: (1997) *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Erickson, Erik: (1970) *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Freud, Sigmund: (1905) Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas*, tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.
- Klein, Melanie: (1927) Simposium sobre análisis infantil. En *Obras Completas*, tomo 1. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Marty, François: (2015) La especificidad del proceso adolescente: cambiar y seguir siendo el mismo. En Donzino, G. y Morici, S (comps.) *Culturas adolescentes*.

Subjetividades, contextos y debates actuales. Buenos Aires: Noveduc.

Rodulfo, Ricardo: (1986) *Clínica psicoanalítica en niños y adolescentes. Una introducción.* Cap. El espacio de la cuestión. Buenos Aires: Lugar.

Rodulfo, Ricardo (1986) (comp.): *Pagar de más. Estudios sobre la problemática del cuerpo en el niño y el adolescente.* Cap. “Nota sobre la resignificación”. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rother de Hornstein, María Cristina (comp.): *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires, Paidós, 2006.

Winnicott, Donald: (1971) *Realidad y juego.* Cap. 11. Buenos Aires: Gedisa, 1988.

Capítulo 4

Algunas puntuaciones del devenir del vínculo educativo en estudiantes universitarios

Gladys Leoz

La elección de la institución en donde cursar estudios superiores es producto de un intenso trabajo psíquico en el que interjuegan significaciones sociales epocales, coyunturas socioeconómicas, políticas educativas, mandatos familiares, el deseo propio, “experiencias pasadas y vivencias del presente que habilitan la configuración de las intenciones de futuro” (Aisenson, Virgili, Polastri, & Azzolini, 2012, pág. 298). Esta decisión entraña sentidos singulares que dan cuenta de múltiples atravesamientos que determinan la elección y perfila las modalidades que adquiere el vínculo que el sujeto establece con la institución, pero también el vínculo con el conocimiento. Este trabajo visibiliza el modo en que significaciones antagónicas “Universidad para todos” y “Universidad para pocos”, operan activando singulares dispositivos institucionales inclusores o expulsos que potencian u obturan la constitución del vínculo educativo.

Se debe destacar que éste escrito da cuenta de una de las categorías de análisis investigadas en una tesis doctoral que

procuró comprender las vinculaciones que existían entre las significaciones sociales acerca de instituciones de educación superior, cristalizados en el imaginario social argentino y el posicionamiento que asumían frente al aprendizaje estudiantes de 1° año de dichas instituciones. En tanto se trató de una investigación comparativa se trabajó con una muestra constituida por 20 estudiantes, de 1° año de profesorados, a quienes se le administró entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica, que supuso un complejo proceso en que la teoría y la empírica se entremezclaron en una relación dialéctica, en el que los datos fueron tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones.

Incidencia de las significaciones sociales antagónicas en la configuración del vínculo educativo en estudiantes universitarios

El análisis de las entrevistas en profundidad realizadas a los estudiantes visibilizó que en el imaginario social sanluiseño la universidad ocupaba un lugar singular que ponía en tensión el par inclusión/exclusión cristalizado en el discurso como “la universidad para todos” o “la universidad para pocos”. Significaciones contrapuestas que interpelan la potencia del Discurso del Conjunto como organizador social y como garante metasocial del contrato narcisista.

Por un lado, adherir a la idea de que “La universidad pública es para todos” llevaba a los estudiantes a la defensa de la universidad pública, con distintas connotaciones, pero adjudicándole principalmente la potencia para habilitar la

inclusión en base a la accesibilidad económica. Es decir que esta significación permitiría proyectar el ingreso y permanencia en la institución universitaria, al mismo tiempo que operaba como garante de la futura inclusión laboral y social.

El discurso de algunos estudiantes daba cuenta de significaciones sociales en que anudaban la accesibilidad con la gratuidad de la educación superior argentina, destacando que esta última era el factor esencial para poder continuar estudios superiores: **“La universidad es accesible porque es gratuita”** (4-20). En un sentido estas significaciones que remitían a la accesibilidad daban cuenta de la vigencia y efectividad del contrato narcisista que garantiza a los sujetos un lugar en la sociedad y en sus instituciones. Sobre todo, éstas eran defendidas con apasionamiento por sujetos provenientes de sectores medios y medios bajos para los cuales la educación seguía conteniendo esencialmente la promesa de movilidad socioeconómica y cultural. “Cuando se nace pobre, estudiar es el mayor acto de rebeldía contra el sistema. El saber rompe las cadenas de la esclavitud”, es una frase que popularizó un fallecido economista argentino, que da cuenta no solo de la significación de la educación como valor instituido sino también de su raíz instituyente. Una adolescente universitaria afirmaba *“Bueno, como mucho de las familias con pocos recursos, no quieren pasar por lo mismo que pasó tu familia... Fue como todos dicen porque quiero ser alguien en la vida, no mejor, sino tener un título poder trabajar de eso. Eso fue lo que me llevó a venir a estudiar, aparte como para llegar a algo más porque con la secundaria sólo no haces mucho. Últimamente la base de la secundaria no es buena...”*, *“Yo soy la primera de todos.... Entonces es como que nunca tuve como una historia de la universidad... Cómo ingresar a la universidad... mi hermana terminó el secundario y no estudió se dedicó a trabajar... Mi*

mamá y sus estudios... No sé cómo se llama un curso para ser ayudante de maestras...”, “...Yo tenía claro que quería seguir algo, porque para mí es la universidad que queda más cerca, la única que tengo a mi alcance. Y la carrera que más me gustaba estudiar estaba acá.”

En otros casos la defensa apasionada de la universidad pública se basaba en la convicción que -aunque la universidad sostenía valores sociales instituidos- también garantizaba un lugar a ser ocupado desde la singularidad de cada uno, como acto de empoderamiento: mientras que en algunos estudiantes expresaban **“La institución ofrece un campo amplio de conocimiento y dentro de él uno elige su camino”** (3-20), otros afirmaban **“En la universidad Nacional hay libertad de expresión y fomento del pensamiento crítico”** (3-20) y en otros casos se realizaba sin que pudieran argumentar los fundamentos de su defensa: **“En la Universidad se puede cursar una carrera siguiendo tus intereses y ritmos”**.

Sin embargo, frente a estas significaciones se visualizaron otras contrapuestas que representaban el otro polo del par antitético inclusión/exclusión y denunciaban **“La universidad pública es para pocos”**, ubicando el punto focal en la inaccesibilidad académica que activaba movimientos repulsivos y expulsivos de la universidad.

La coexistencia de significaciones contrapuestas puede ser explicada teniendo en cuenta distintos elementos. En primer lugar, la alternancia de ellas en el discurso de los entrevistados daba cuenta de lo que -a partir de sus investigaciones con jóvenes estudiantes universitarios- había concluido Fernández (2011): no se puede hablar de un imaginario social sino de imaginarios sociales.

En segundo lugar y siguiendo la misma lógica Hurtado Herrera, (2013) en su investigación doctoral con jóvenes

colombianos sobre imaginarios de deseo detectaba que ellos significaban al mismo tiempo al deseo como potencia y como carencia, a partir de lo cual concluía que el entrecruzamiento de las significaciones imaginarias, de las mixturas y de las hibridaciones entre ellas configuran imaginarios, poniendo en evidencia su carácter magmático. En estas “mixturas” que plantea Hurtado es donde se puede ubicar las significaciones que le adjudicaban los estudiantes entrevistados a la universidad pública, en tanto, por un lado, institución social que garantizaba un lugar para ser ocupado por ser ciudadanos argentinos pero por otro lado, paradójicamente la significaban como inaccesible.

En tercer lugar, podría entenderse esta contradicción en tanto el ingreso y pertenencia a la universidad reactualiza el contrato narcisista originario en un contexto epocal fluido, signado por la caída de los garantes metasociales y metapsíquicos. Los profundos cambios sociales que está fusionando la modernidad sólida, han provocado la vacilación de los garantes metasociales y de las significaciones centrales de nuestra sociedad, lo que impactó de lleno en las instituciones educativas y los sujetos que las habitan. Como resultado se observa el avance de la insignificancia, es decir la pérdida de sentido de la función y confiabilidad de la educación y de sus instituciones por parte de los docentes y estudiantes. Paradójicamente en la sociedad del conocimiento, las instituciones educativas parecen ser objeto de críticas radicales. Así, se registró que representantes del mundo adulto importantes en la vida de los estudiantes, como lo son docentes de los últimos años de la escuela secundaria portaran la significación de la universidad como pared infranqueable contra la que los sueños de los adolescentes se estrellarían, posicionando al sujeto como impotente y a la universidad como inaccesible. La educación, en tanto significación social central, continúa en la actualidad ocupando el centro simbólico como lo

hacía en la modernidad tardía, pero como significación devaluada. A mismo tiempo han ido perdiendo fuerza e importancia otras significaciones vinculadas a las normas sociales. Cristiano (2012) afirma que cuando esto ocurre y el sujeto cede su omnipotencia primaria a cambio de un sentido devaluado el contrato narcisista tambalea y lleva al sujeto a enfrentar el sin sentido y la incertidumbre respecto de las marcas de pertenencia, las marcas simbólicas, la función y la confianza en las instituciones... todo el sistema metainterpretativo de la realidad vacila. En este sentido, **“La universidad es como una pared”** (5-20) es una significación que apareció con insistencia sostenida por los docentes del último año de la escuela secundaria de los estudiantes entrevistados. La estudiante que en párrafos anteriores citábamos identificándose con la función inclusiva de la universidad relataba: *“A mí cuando terminé la secundaria una profesora de filosofía y psicología, nos dijo: chicos prepárense para lo que va a ser una pared... yo me quede mirándola, y dije “no, no puede ser así, no va a ser tan feo...”. Pero no tanto, como después lo tuve que vivir... Empecé el ingreso, fueron normales... Sin problema, pero después cuando empezaron las clases, casi me muero.... Ahí me acorde de la profe de filosofía... me encontré con la pared...Igual que los parciales, acostumbrada a darte un millón de preguntas y de responder con dos palabras, y acá tenés quedar respuestas eternas...”*. Los mismos protagonistas desconfiaban de la eficacia de la función docente que desempeñaban en la escuela secundaria y los estudiantes escuchaban atónitos el presagio de fracaso en el momento en que estaban gestando su proyecto educativo personal. Un estudiante afirmaba: *“me decían que estaba loco, que iba a tener qué estudiar pilas de hojas y de fotocopias así...”*, *“El año pasado cuando cursaba sexto año una profesora de seminario de introducción científica, dijo ella, que a ella al*

parecer de ella, que no estamos capacitados para afrontar un estudio universitario porque no sabíamos manejar textos académicos, quizás tenga razón a veces”.

“**En la universidad sos un número**” (4-20) es otra de las significaciones que da cuenta de estos mecanismos expulsores que vulneran la promesa de filiación, de oferta de un lugar a ser ocupado por el sujeto en la institución. La vulneración del contrato narcisista se produce en tanto que la oferta del lugar institucional no garantiza el reconocimiento subjetivo, sino que por el contrario promete la ocupación de un lugar como objeto indiferenciado.

La universidad se torna entonces en una institución que es identificada por sus mecanismos expulsores, excluyendo a todo aquel que se aleje del alumno ideal (tanto por su capital cultural, su formación académica, su disponibilidad y exclusividad). En este sentido los mecanismos expulsores se entretajan con significaciones vinculadas al género (embarazos y maternidad) y sus vicisitudes de vida (necesidad de trabajar). Es allí cuando aparece como significación “**La universidad es inaccesible para la gente con familia o que trabaje**” (10-20) Una estudiante que estaba cursando una segunda carrera en un instituto terciario relataba “*cuando yo terminé el secundario hice tres años de fonoaudiología, que por circunstancias... mi papá fallece, tuve que salir a buscar un trabajo. Nos quedamos sola con mi mamá, entonces bueno... dije voy a estudiar turismo, porque en ese momento era el auge del turismo y era mucho más corto.*”

Como todas las significaciones presentes en un imaginario social, las significaciones antagónicas detectadas respecto de la Universidad pública se encarnan en las prácticas institucionales, en las ceremonias mínimas de la institución (Minnicelli, 2013) creando las condiciones para que el establecimiento del vínculo

educativo sea posible, o por el contrario lo obtura. El análisis del complejo proceso de afiliación de los 10 estudiantes que eligieron a la universidad pública como institución formadora - que se expone a continuación- da cuenta de ello.

El devenir del vínculo del estudiante con la institución

El ingreso a la universidad promueve el establecimiento de un vínculo singular del sujeto con la institución, que propiciará o no la configuración del vínculo educativo. Al primer encuentro real con la institución el sujeto acude con un bagaje de sentimientos, sueños, creencias, fantasías y mandatos inconscientes que perfilaron sus proyectos educativos y sus singulares elecciones institucionales y profesionales y que ahora operarán de modo singular en el modo en que se establecerá el vínculo con la institución.

En este encuentro es posible identificar “una estructura (o una dimensión) vincular entre el sujeto (estudiante), el objeto (Institución educativa) y un entramado entre ellos que adquirirá para el sujeto las más variadas cualidades.” (Gutiérrez, 2012, p. 86). El proceso de afiliación a la nueva institución del nivel superior supone, entonces, el establecimiento de un vínculo que incluye componentes inconscientes de la ligadura al objeto y una estructura discursiva que los envuelve, que los contiene.

Es imprescindible tener presente que la importancia fundamental que tiene la pertenencia a la institución no radica en la formación profesional que esta ofrece y sus posibles implicancias en una futura vida laboral, sino en que en este encuentro se retrabajan las apuestas del contrato narcisista originario (Kaës, 2007). “El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones

previas para la generación del vínculo” (Gutiérrez, 2012, p. 88), en tanto implica el cumplimiento por ambas partes de lo pactado: la universidad -en tanto institución de la sociedad opera como garante de la inclusión del sujeto en el entramado social- ofrece un lugar para ser ocupado por el sujeto y el sujeto se apropia y reproduce el discurso social que la institución porta. En esta misma línea, Rosbaco (2007) destaca que éstas cumplen la doble función de amparo y transmisión del legado cultural, de la herencia simbólica que se relaciona con “la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida en relación.” (p. 16). De este modo la institución posiciona al sujeto frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular.

“Esta sería la función “filiadora” que tiene la educación con lo social; permite un lazo lo que habilita a comprender al vínculo educativo como una forma de expresión del vínculo social” (Gutiérrez, 2012, p. 89).

El concepto “afiliación” para pensar en el vínculo con la institución del nivel superior ha sido abordado por distintos autores haciendo foco en aspectos culturales (Casco, 2009; Coulon, 2005), subjetivos (Pidello et al, 2013) y psicoanalíticos (Gutiérrez, 2012; Jaroslavsky, 2008; Kaës, 2007). Acevedo, 2014; Fernández y Ríos González, 2014; Fiori y Ramirez, 2015; Raggio, 2017).

Desde una perspectiva cultural, tal como sostienen distintos investigadores (Casco, 2009; Coulon, 2005; Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita, 2010), la entrada a la universidad implica el devenir de un estatus social a otro, de una cultura a otra, que se enmarca en un proceso de afiliación institucional e intelectual. La afiliación institucional da cuenta de la apropiación de los modos de funcionamiento de la universidad, su organización administrativa y funcional, sus principios, y las normas que regulan la acción de sus actores. Mientras que la afiliación

intelectual refiere al dominio de las formas del trabajo intelectual, que implica abrirse paso en un terreno de conceptos, de categorizaciones, de discursos y de prácticas propios de la educación superior. Este proceso afiliatorio se despliega en tres tiempos en los que el ingresante progresivamente logra alcanzar el status de novato, aprendiz y finalmente el de miembro de la institución ejerciendo el “oficio de estudiante” del nivel superior (Casco, 2009). Proceso de endoculturación que tendrá un correlato psicológico imprimiendo marcas subjetivas que devendrán en modificaciones a nivel identitario (Piola, 2015).

En el proceso de constitución del vínculo con la institución pudieron identificarse al mismo tiempo la acción de fuerzas progredientes y regredientes, inclusoras y segregacionistas, afiliatorias y desafilatorias... que actuaban tanto desde el sujeto que se debatía entre el establecimiento del lazo social o la retracción narcisista, como desde la institución que se debatía entre la inclusión/exclusión.

Del tiempo del entrañamiento: el novato que idealiza la institución

El ingreso a la institución activa un doloroso proceso de aculturación (en que el sujeto debe renunciar al acervo cultural internalizado en sus años de escuela secundaria) para apropiarse de la nueva institución con sus usos y costumbres. Es un tiempo que Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita (2010) caracterizan por el extrañamiento, mientras que Casco (2009) lo identifica con la alienación. Ambos investigadores tienen parte de razón, porque al encuentro con la institución el sujeto arriba en calidad de extranjero que desconoce los códigos comunicacionales y culturales. Por ello, no sorprendió la presencia de sentimientos ambivalentes en los estudiantes entrevistados, ni que incluso

primaran sentimientos negativos en sus primeros meses en la institución, ya que todos los estudiantes refirieron haber experimentado en el periodo inicial ansiedad ante lo desconocido, desconcierto, incertidumbre, impotencia y soledad. *“Estaba desorientado, pero preguntaba a cualquiera por donde teníamos que ir, donde estaba el bloque IV, donde estaba el aula y llegaba bien. Preguntaba todo yo...”* *“En el ingreso sentí que estaban todos como vos?– Si, estaban tan perdidos como yo, pero otros no porque ya habían cursado otra carrera en la universidad, pero no les había gustado la carrera. Pero la verdad es que teníamos todo toda la información: el aula donde íbamos a hacer el cursillo, los horarios, todo informado para ayudarnos. Entonces no teníamos mayor problema”*. Tampoco fue llamativo que, en este contexto, se potenciara en una estudiante su inseguridad respecto de la elección institucional y profesional tomada.

El quantum de ansiedad que producían los sentimientos descriptos fue tolerable por el despliegue de mecanismos más primitivos como la idealización, la identificación y la proyección que hicieron tolerable la diferencia. La adhesión e identificación masiva a los usos y cultura de la nueva institución que se realizaban desde la repetición irreflexiva permitió que se iniciara el proceso afiliatorio desde un posicionamiento alienado, tal como lo refiere Casco (2009).

Puede inferirse que el históricamente privilegiado posicionamiento de la universidad en el imaginario social sanluiseño y la intensa idealización de los estudiantes entrevistados operaba de modo singular en los sujetos. El proceso de afiliación se complejizaba en algunos casos (3-10), porque la institución fuertemente idealizada era ajena a su universo cultural generando miedo y vergüenza y relegaba al sujeto a un lugar subordinado, desde el que miraba fascinado y asustado a la institución amada. Una estudiante adolescente

proveniente de un contexto de alta vulnerabilidad social afirmaba *“Yo directamente no quería entrar... Me daba un miedo... Porque yo cuando miraba desde la terminal a la universidad pensaba falta poco... Cuando llegó el momento que tenía que traer los papeles, que ya había terminado la secundaria me paré de enfrente de la terminal y me da una vergüenza... Yo decía cómo voy entrar ahí... Eran muchísimos chicos que entraban, y yo solita... Me dio mucha cosa... Mucho miedo... Y hasta me había olvidado donde tenía que inscribirme...”*. Sin embargo, el proceso afiliatorio despertó menor nivel de ansiedad en las estudiantes (3-10) para quienes la universidad era parte de su universo cultural, ya que si bien habían experimentado ansiedad ante lo desconocido, había primado la alegría y el placer que producía poner en marcha su proyecto educativo e iniciar el proceso de afiliación a la institución idealizada.

Este periodo de encuentro con la institución tiende a tornarse crítico debido a la intensidad de los sentimientos emergentes que no hacen otra cosa que poner en evidencia al sujeto en falta, barrado, impotente, por ello fue significativo registrar que algunos estudiantes (4-10) explicitaban con distintos grados de efusividad situaciones que percibieron como indicadores de que el vínculo con la institución podría establecerse en tanto reunían los requisitos para ser aceptados como miembros. *“Cuando salí ese día de clase hablé 3 días del primer día, entonces le decía “mamá no sabes, el profesor dijo esto...” Entonces me acuerdo que el profesor nos recibió el primer día con una pintura de Juanito Laguna, que a mí me encanta desde siempre. Entonces yo estaba feliz y le decía a él le gusta lo mismo que a mí, después nos leyeron un poema de Benedetti -que a mí también me encanta- entonces era una felicidad y primer día era como que no podía estar dentro mío. Era tan lindo, tan diferente a la secundaria que yo había ido...”*. En la misma línea de

pensamiento, en el grupo analizado se pudieron inferir dos elementos que incidieron para que los sujetos persistieran en el proceso afiliatorio.

En primer lugar, se observó que, durante el primer año, en la mayoría de los estudiantes (9-10) la idealización se sostuvo a partir de encontrar en la institución algunos de los atributos que le habían adjudicado aun antes del ingreso. En el discurso predominaba la valoración de la institución como fuente de conocimiento científico, del que se derivaba su alto nivel de exigencia académica, de las modalidades de trabajo docente, de la contención institucional, de la promoción del pensamiento crítico y de vínculo educativo subjetivo-subjetivante que se podía establecer con algunos docentes.

En segundo lugar, se pudo detectar el **despliegue de dispositivos que daban cuenta de modos de recibimiento y alojamiento** que la institución había proveído a estos estudiantes. A través de distintos agentes (Sección Alumnos, docentes y Centro de Estudiantes) se presentaban los espacios y habilitaban las ceremonias mínimas de la institución. Minnicelli (2013) acuña el concepto ceremonias mínimas para referenciar un sinnúmero de pequeños actos que pasan inadvertidos en la cotidianeidad institucional debido a que se naturalizan a fuerza de repetición. Estos son realizados por personajes previamente demarcados, tienen un formato y un libreto específico en que es posible diferenciar un inicio, un despliegue y un final. En tanto su sentido está definido de antemano, cobra importancia la prescripción del modo de realizarse y la significación del acto. “Las formas ceremoniales circunscriben un marco simbólico normativo y temporoespacial para el despliegue de la escena cuyo guion será diferente según la institución y el para qué de la misma.” (Minnicelli, 2013). En este sentido, estas ceremonias mínimas producen un tiempo suspendido entre 2 tiempos, es un tiempo de pasaje que “puntuán el ritmo de vida de cada uno de

nosotros, sin siquiera percibirlo.” (Gutiérrez, 2012, p. 120). Estos pasajes dejan una impronta simbólica en los sujetos... marcas subjetivas en tanto recrean lugares para los sujetos, espacios de pertenencia y signos identitarios. El análisis del discurso de los estudiantes entrevistados permitió inferir que estas ceremonias mínimas cumplieron una doble función. Por un lado, brindaban información puntual sobre el acontecer institucional y por otro, cumplieron una función importante a nivel psicológico, en tanto que al ofrecer algún tipo de respuesta a situaciones que generaban sentimientos negativos posibilitaron que progresivamente estos sentimientos displacenteros presentes en el primer contacto con la institución devinieran en sentimientos positivos durante la cursada del segundo cuatrimestre. Se registró que frente a la ansiedad a lo desconocido, hubieron otros que informaron; frente al miedo a rendir finales hubieron otros que relataron los pormenores de la experiencia, aunque esta narración no siempre tuvo el efecto tranquilizador esperado; frente a la desconfianza, hubo un otro que brindó la información “oficial” ; frente a la desorientación temporal, hubo otro que acompañó en un tiempo y espacio diferente; frente al sentimiento de soledad generada por la masividad de estudiantes y las dimensiones de la institución hubo varios otros que permitieron un encuentro subjetivo, frente a la frustración por no aprobar, hubieron docentes que explicaron revisando lo producido, frente a la impotencia del estudiante, hubieron docentes que enseñaron a “hacer” y frente a la ansiedad ante la diversidad, hubieron docentes que generaron espacios de encuentro.

Es decir que, las etapas iniciales de la constitución del vínculo, la idealización del estudiante y algunos dispositivos institucionales operaron disminuyendo los montos de ansiedad que el primer periodo disparó, facilitando los primeros encuentros con los pares y docentes y sobre todo permitiendo el

despliegue del proceso de afiliación, esencial para el establecimiento del vínculo.

Del tiempo del aprendizaje: el aprendiz que se apropia de la institución

Superado este primer tiempo, el novato deviene en aprendiz. En este periodo, el estudiante debe movilizar las energías, definir estrategias para alcanzar una adaptación progresiva para el logro de la afiliación institucional e intelectual (Casco, 2009). En esta etapa del proceso de afiliación, el sujeto debe identificarse y internalizar la cultura institucional, en un proceso de endoculturación que se torna particularmente complejo en parte porque muchos de los elementos a internalizar son saberes implícitos, que atraviesan transversalmente las prácticas institucionales concretas y que al no ser claramente verbalizados el sujeto debe inferirlos. Es por ello que algunos autores (Casco, 2009; Coulon, 2005, Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita, 2010) coinciden en afirmar que las reglas de la cultura universitaria se deben enseñar y postulan una pedagogía de la afiliación.

El sujeto para devenir estudiante del nivel superior debe apropiarse de un sistema de valores, ideales y pensamientos que con diferente grado de formalización se expresan en leyes, normas pautas, códigos explícitos o implícitos; escritos u orales, que son transmitidos a través de prácticas y dispositivos institucionales por actores sociales que ocupan preferenciales espacios de poder y jerarquía y que modelan las prácticas y las conductas de sus miembros. (Enriquez, 2005; Fernández, 1994; Kaës, 1993, 2007)

En los estudiantes entrevistados, la apropiación de la cultura institucional fue analizada a partir de dos indicadores: la

internalización del lenguaje específico que definían las prácticas sociales institucionales y la participación en dichas prácticas respetando las normativas que la institución imponía. A mitad del segundo cuatrimestre del primer año, aunque todos los estudiantes entrevistados ya habían incorporado el lenguaje institucional al vocabulario personal, algunos aun presentaban esporádicamente dificultades para definir con precisión esas prácticas y las nominaban con el lenguaje propio de otro nivel educativo. Hay que destacar que en estos casos se trataba de estudiantes para quienes las instituciones del nivel superior eran ajenas al universo cultural familiar.

De igual modo, aunque todos los estudiantes participaban en las practicas institucionales que garantizaban su condición de miembro de la institución a nivel académico (asistencia a clases teóricas y de Trabajos Prácticos, presentación de trabajos solicitados en tiempo y forma, realización de evaluaciones parciales y de coloquios, uso del horario de consulta, uso del aula virtual, etc.), sólo algunos (3-10) participaban en prácticas institucionales extracurriculares (reuniones de estudio o sociales, actividades deportivas, de investigación, culturales, de extensión, redes sociales institucionales, etc.). Esta situación pone en evidencia que el aprendizaje del oficio de estudiante “...se realiza en el terreno y es progresivo en el tiempo, de manera que las disonancias intelectuales más arriba analizadas corresponderían a un estado de membresía inestable.” (Casco, 2009, p. 257).

Tiempo de clivaje: la desidealización como preludio de la desafiliación o la consolidación del vínculo

Las pequeñas y grandes frustraciones que el encuentro cotidiano genera y el despliegue de dispositivos institucionales segregacionistas, provoca la paulatina caída de la idealización y

la emergencia de sentimientos de desilusión, desencanto que si no pueden ser tolerados pueden desencadenar un retiro paulatino de las cargas libidinales aumentando exponencialmente el riesgo de desafiliación.

En todos los estudiantes pudo observarse que la idealización que había primado antes de la inscripción y durante las primeras semanas de cursada, había comenzado a ceder y comenzaban a permitirse criticar a la institución al final del primer año. Las modalidades que adoptó el proceso de desidealización presentó algunas variaciones asociado a los sentimientos de potencia, impotencia y omnipotencia que el rendimiento académico despertaba en los estudiantes, potenciando el despliegue de mecanismos defensivos particulares.

La disponibilidad de la institución de alojar este malestar, de habilitar un espacio de encuentro en que ambas partes tomaran la palabra y pudieran ser escuchados por un otro dispuesto a hacerlo, fue un punto de clivaje para persistir en el proceso afiliatorio, pese a la caída de las proyecciones. El producto de este encuentro no necesariamente derivó en la inmediata supresión de la fuente del malestar, pero en la medida que visibilizaban la existencia de algunas de las significaciones más importantes que cada sujeto había adjudicado a la institución permitió volver a libidinizarla, aun aceptando que algunas de sus expectativas eran de imposible cumplimiento.

En algunos casos la respuesta frente a la crítica fue una promesa que remitía al cumplimiento del contrato narcisista: quien tolerara el malestar que generaba las limitaciones de infraestructura dispondría de un lugar posible a ser ocupado por él en la institución. *“Aguanten, a mitad de año van a tener espacio de sobra para sentarse”* había prometido una docente. En otro subgrupo, una estudiante cuya condición de adulta y trabajadora potenciaba su riesgo de exclusión, se convirtió en

portavoz del malestar del grupo clase respecto de la distribución del horario de cursada, de la escasa vinculación de las distintas asignaturas y de los problemas de infraestructura. La habilitación de un espacio de debate y escucha de reclamos mitigó la ansiedad y produjo placer porque el trabajo grupal que se realizó entre los estudiantes del grupo clase y todos los docentes del 1º año visibilizó la existencia de las significaciones sociales que ella le había atribuido a la universidad (mayor grado de libertad, participación democrática, fomento de pensamiento crítico).

En otros casos el malestar se generó porque la institución puso un límite a las demandas que respondían a aspectos más narcisistas del sujeto (cursar sólo asignaturas que les gustaran, intentar que los docentes usaran las estrategias didácticas que ellos consideraban adecuadas, etc.). Sin embargo, este límite al operar a modo de castración marcando que la satisfacción no se lograría tal como esperaba, pero que de otro modo, en otro tiempo, espacio podría ser satisfecha, adoptó la forma de promesa institucional que promovía a la capacidad de espera y la tolerancia a la frustración. Pero la operación de la castración también habilitó la creación de algo nuevo y propició el proceso sublimatorio. Mientras que en algunas estudiantes el displacer que generaba asignaturas incluidas en el plan de estudio de corte biológico pudo tramitarse cuando lograban significar subjetivamente un área de conocimiento hasta ese momento desconocida, en otro estudiante que enfrentaba a los docentes por el desfasaje que advertía entre el discurso académico y la práctica docente, entre las reglamentaciones y las prácticas institucionales pudo identificar dispositivos dentro de la misma reglamentación institucional que le permitieron encontrar nuevos modos de habitar la institución, abandonando el cursado regular de determinadas materias y aprobándolas rindiendo en

condición de libre, lo que le permitió preservar su proyecto sin tener que convivir diariamente con lo que le producía displacer. En él habilitación de espacios de debate y escucha de reclamos en si mismo propició la afiliación en tanto visibilizaba aquellas significaciones que le había atribuido en el momento de la elección institucional: fomento de pensamiento crítico, flexibilidad, mayor grado de libertad.

Por otro lado, en otros estudiantes la capacidad de los sujetos de tolerar la frustración y el malestar generado en el encuentro (o des-encuentro) con algunos docentes y no-docentes fue fundamental para no clausurar el encuentro con otros con quienes resignificaron y relativizaron las experiencias previas negativas. En algunos, el desencuentro con quienes no cumplían las funciones propias de su cargo pudo equilibrarse al comprobar la disponibilidad de muchos docentes y no-docentes para responder a sus demandas en algunos casos más allá de lo exigido. En otros, el displacer que generó la infantilización de algunas actividades de socialización en el ingreso pudo ser compensada al comprobar que se trataba de una actividad acotada a la primera semana de cursada y porque inmediatamente comenzó la actividad académica con las características de formalidad y exigencia que él esperaba. Del mismo modo, en otros estudiantes el malestar que generaba las dificultades para superar el desfase entre la comprensión de la teoría presentada en clase y la incomprensión de lo que se le demandaba en las evaluaciones, se tramitaba vía proyección: “todos dicen, son los profesores más complicados”.

Es decir que pudo visibilizarse que en estos estudiantes los sentimientos de angustia e impotencia progresivamente devinieron en sentimientos de potencia, lo que permitió volver a libidinizarse a la institución, a la carrera y a sí mismos y comenzó a ser posible tolerar algunas falencias propias e institucionales.

Los dispositivos expulsivos de la institución

.

Al mismo tiempo en que el sujeto se debatía entre la retracción narcisista y la generación de un lazo social, la institución se debatía entre la inclusión o la expulsión del sujeto. Fue posible visibilizar la convivencia de dispositivos institucionales que generaban condiciones de “habitabilidad” de la institución y favorecían la transmisión de la cultura institucional a través de las ceremonias íntimas que imprimían una marca subjetiva, al mismo tiempo que se desplegaban dispositivos que tendían a expulsar a los estudiantes.

Cómo explicar entonces la existencia de estos dispositivos expulsivos que potenciaban el riesgo de desafiliación? Freud en “Malestar de la cultura” ponía el acento en identificar el malestar como un aspecto *estructural*, que suponía para todos los sujetos un desencuentro inevitable entre lo pulsional y la cultura. Los enfrentamientos pulsionales -en que la pulsión de muerte como fuerza está más allá del principio de placer- gobiernan la vida inconsciente del sujeto en relación a su propio cuerpo y a las relaciones que se producen en la vida social. Es por ello que lo irreductible es el malestar mismo, sin embargo “porque hay malestar hay cultura”, porque es la cultura la que viene, bajo ciertas condiciones a acotar o encauzar la incidencia de las pulsiones y puede plantear caminos para la convivencia. Tal como lo plantea Freud puede ocurrir que la contingencia de la cultura ofrezca “atajos” particulares para tramitar ese desencuentro:

“...No debe menospreciarse la ventaja que brinda un círculo cultural más pequeño: ofrecer un escape a la pulsión en la hostilización a los extraños. Siempre es posible ligar en el amor a una multitud mayor de seres humanos, con tal que otros queden fuera para manifestarles la agresión...” (Freud, 1930, p. 79.)

Hay entonces una lógica estructurante irreductible: el grupo se constituye, se liga, a condición de la presencia de un elemento extraño contra quien dirigir la agresividad, sea este extranjero en cuanto a su nacionalidad, edad, condición social, etc.. Quiénes son los “extranjeros” que disparan los mecanismos segregacionistas cuando pensamos en los estudiantes que ingresan a la UNSL? Cevasco (2011) plantea el desafío de identificar en cada contexto, con qué significantes, con qué rasgos del discurso social se constituye al extranjero. Por un lado, se podrían nominar a los estudiantes ingresantes que se autoperciben como tales *“Estaba desorientado, pero preguntaba a cualquiera por donde teníamos que ir, donde estaba el bloque IV, donde estaba el aula y llegaba bien. Preguntaba todo yo...”*. El sentimiento de extranjería que estaba presente en todos los ingresantes, se potenciaba en aquellos para quienes estas instituciones pertenecían a un universo cultural ajeno al familiar.

Sin embargo, en el grupo de estudiantes que participaron de esta investigación ocurrió un fenómeno interesante. Por un lado, todos eran ubicados como extranjeros que luchaban por apropiarse de un lugar en la institución, y por otro lado rápidamente identificaron dentro del grupo a “extraños” a quienes consideraban invasores que restaban posibilidades a su intento de pertenencia a la institución. La pertenencia a otro grupo etario fue un rasgo que facilitaba que se constituyera “lo extraño que le da consistencia al grupo”.

Casco, (2009) afirma que hay un momento en el periodo de afiliación en que “...el estudiante descubre cómo la institución busca desalentarlo de diferentes maneras - al respecto, los exámenes sirven de filtro en este proceso de escoger los mejores-” (p.88-89). Los exámenes de ingreso a la universidad, disfrazados con mayor o menor éxito como cursos nivelatorios por las distintas facultades en las distintas universidades nacionales, los restrictivos regímenes de correlatividades, las

acotadísimas posibilidades de recuperación de los exámenes y las condiciones de cursada extenuantes devienen en dispositivos expulsivos, aun cuando el fracaso en el proceso afiliatorio que estos producen sea interpretado por la institución como un signo de incompetencia intelectual de los estudiantes, en un acto de franco desconocimiento de su cuota de responsabilidad en este fenómeno (Gómez Mendoza y Alzate Piedrahita, 2010).

Pero, pese a que el descripto es un escenario común en las universidades argentinas, no era compartido por las facultades de Psicología y Ciencias Humanas de la UNSL, en donde ocurría lo contrario: se ingresaba tras aprobar un curso nivelatorio con exigencias mínimas -por lo cual muy pocos postulantes no lograban ingresar-, se habilitaban 8 turnos de exámenes finales en el año y se amplió el número de recuperaciones al punto que cada parcial podía ser recuperado en dos oportunidades (tres si el estudiante era madre o trabajaba).

Sin embargo, los estudiantes vivían la demanda de la institución como un exceso. La intensidad de la demanda -que se definió operacionalmente como el alto nivel de exigencia académica sumada a la extensa carga horaria de cursada que impedía realizar otras actividades no curriculares dentro y fuera de la institución- operó para la mitad de los estudiantes como dispositivo expulsivo. Para otros estudiantes (4-10) lo fue la masividad de los grupos clase y las limitaciones de los espacios áulicos que no contribuían a que se dieran las condiciones mínimas para que el aprender sea posible y denunciaban que los lugares institucionales disponibles eran limitados y había que luchar por ellos. Un estudiante pudo verbalizar que fue la ausencia de aquel otro (docente) que debía propiciar la inclusión en actividades institucionales la que desde la indiferencia le marcó la ausencia del deseo de incorporarlo como miembro.

En un intento de apaciguar la angustia que generaban estos dispositivos que tendían a expulsarlos de la institución, algunos estudiantes (2-10) implementaron un abanico de mecanismos defensivos entre los que se destacaban la idealización y la negación. Una estudiante adulta que defendía fervorosamente que la universidad -a diferencia de otras instituciones- propiciaba la solidaridad, la libertad de pensamiento entre sus miembros y la inclusión de la diversidad, momentos más tarde recordaba que un grupo importante de estudiantes habían tenido que abandonar sus estudios por su condición de madres o de trabajadores porque “...la cursada no tiene en cuenta que la gente tiene una vida aparte de estudiar...”.

Sin embargo, es interesante la afirmación de Cevasco (2011) quien sostiene que en ocasiones ese “extranjero” cuenta con un discurso social que intenta tramitar la lógica segregativa por la vía de la promoción de la asimilación: el discurso legal que determina el ingreso irrestricto a la educación superior, el andamiaje de becas nacionales como “Progresar” que promueven el ingreso de sujetos pertenecientes a clases medias baja y baja o las becas nacionales Progresar destinadas al fomento de la formación docente en áreas estratégicas podrían ser ejemplo de ellas. De igual modo lo serían las acciones que una estudiante realizó, al enfrentarse con las contradicciones que jaqueaban aquellas características por las que había idealizado la institución. Ella operó organizando y movilizand o a estudiantes y a todos los docentes de primer año logrando que se trabajara grupalmente en aquellas situaciones que dificultaban la cursada y potenciaban que los estudiantes abandonaran.

La diversidad etaria provocó sentimientos diversos en los estudiantes adolescentes y adultos, de las dos instituciones estudiadas generando dinámicas vinculares singulares. En el contexto universitario, el encuentro con el otro diferente generó sorpresa y displacer en algunos estudiantes adolescentes (4-10).

Una adolescente afirmaba *“Además, fue raro porque yo esperaba entrar y encontrarme con todos chicos de mi edad y me impactó encontrarme con gente grande, que estaba estudiando... fue raro, creí que íbamos a ser todos chicos”*. Este encuentro desencadenó en ambos el despliegue de mecanismos defensivos como la idealización de la etapa etaria a la que pertenecían, tal como se evidencia en el discurso de una estudiante *“Yo ya tenía en claro que iba a ser la más grande. Lo que me fijé y que me sorprendió es que pensé: "Huy yo tengo dos vidas de ellos" Ellos tenían 18 y yo 35, el doble... y la vida más enriquecedora... o sea yo tenía la vida más así enriquecedora. De los 18 a los 35 es la vida que uno más disfruta, más piensa, más se cuestiona. Y dije "Bueno, que bueno" . Al mismo tiempo, los estudiantes adultos (2-10) debieron desplegar recursos personales de socialización para integrarse a grupos clases en que predominaban estudiantes adolescentes y generar estrategias que desactivaran los dispositivos expulsivos que el grupo clase había activado. Una de estas estrategias fue la apropiación del lugar de portavoces de las conflictivas que los adolescentes no se animaban a plantear ante los profesores. “Yo igual soy re-sociable, hablo con todos y le preguntaba cosas y todos muy bien...muy amablemente. Nos integramos bien...”, “...comencé a propiciar espacios, para que... entre los compañeros -como yo soy la más grande y hablo con todos y ellos por ahí estaban más en grupos- entonces yo empecé a propiciar... "bueno, haber si todos juntos pedimos algo es más fácil que se de"...”, “...Sí, bueno se armó un espacio”. Resulta insuficiente para comprender el despliegue de mecanismos que se desplegaron en los adolescentes entrevistados, el mero registro de que en el imaginario social de la modernidad liquida los adolescentes tardíos (recientemente egresados de la escuela secundaria) eran considerados los nativos de las aulas de primer año de las instituciones del nivel superior, de que la adultez estaba desvalorizada y de que la brecha generacional dificultaba cada*

vez más los encuentros. Entonces, puede resultar útil analizar la situación bajo el prisma de la inclusión /segregación, en las turbulentas instancias iniciales del ingreso a la universidad en el que los estudiantes adultos devenían a los ojos de los adolescentes en “invasores” de un espacio institucional deseado pero ajeno, en postulantes “ilegítimos” de ese espacio destinados para ellos. Se podría entender esta reacción como una proyección en el otro de la ansiedad que su propia extranjería despertaba, que se potenciaba tanto por la percepción de las dificultades que planteaba la afiliación institucional e intelectual, como por advertir las limitaciones edilicias que evidenciaban espacios institucionales acotados por los que había que luchar y que anunciaban la expulsión de muchos de los postulantes, tal como lo expresa una adolescente *“En realidad las primeras clases fueron como feás.... Estaba todo lleno de gente y había que llegar como 20 minutos antes para tener un lugar, aunque sea en los asientos o en las escaleras...”*.

Del tiempo de la afiliación: la identidad del estudiante del nivel superior

El tiempo de la afiliación marca el final de este complejo proceso en el que el estudiante ha logrado un relativo conocimiento de los modos de funcionamientos, de la organización administrativa y funcional, de los principios y de las normas que regulan la acción de sus actores (es decir se alcanzó la afiliación institucional), así como el dominio de las formas del trabajo intelectual: conceptos, categorizaciones, discursos y practicas propios del nivel (es decir se produjo la afiliación intelectual) (Gomez Mendoza & Alzate Piedrahita, 2010). En este proceso, como se ha analizado se ha producido la

progresiva caída de la idealización inicial que en algunos casos potenció el riesgo de desafiliación y en otros dio lugar a nuevos investimentos libidinales que posibilitaron el establecimiento del vínculo amoroso con la institución.

Destacamos la afirmación de Casco (2009) cuando sostiene que la afiliación se produciría “cuando los recién llegados logran establecer una consonancia parcial con la cultura universitaria y han emprendido la construcción de una nueva identidad.” (p. 237), porque el establecimiento de este vínculo favorece procesos de subjetivación que imprimen en el sujeto marcas en la siempre activa construcción identitaria.

La apropiación del “oficio de ser estudiante” (Casco, 2009), la construcción de la identidad universitaria (Gómez, 2014); la construcción de la identidad del estudiante universitario (Carli, 2012; Gutiérrez, 2012) son construcciones teóricas que dan cuenta de la potencia subjetivante de las instituciones. La metáfora oficio de estudiante resalta el carácter no natural ni espontáneo del nuevo estatus que deberá alcanzar el ingresante (Casco, 2009, p. 257), quien tendrá que implementar una serie de acciones tácticas para “lidiar con las múltiples contradicciones pedagógicas y organizacionales” (Gomez Mendoza y Alzate Piedrahita, 2010, p. 89) y un trabajo psíquico de elaboración de las ansiedades emergentes tal como se ha analizado.

Un indicador que marcaba los avances logrados en este proceso afiliatorio fue la consistencia del sentimiento de pertenencia que los estudiantes mostraban respecto de la institución. En el discurso de muchos estudiantes (6-10) pudo inferirse que aún no se había afianzado el sentimiento de pertenencia a la institución, ya que aunque habían podido establecer lazos con algunos de sus compañeros, la pertenencia al grupo clase era débil y aunque habían logrado incorporar algunas prácticas institucionales, aún no habían podido

apropiarse de ellas. El peligro latente de quedar fuera de la institución y “desengancharse” los llevaba a trabajar afanosamente para sostenerse dentro de ella exclusivamente a partir del rendimiento académico. Por otro lado, en el resto de los estudiantes entrevistados (4-10) pudo inferirse que la apropiación de algunas prácticas institucionales (aprobación de la primera materia, cursada sistemática, el reclamo ante dinámicas institucionales expulsivas, la apropiación de los espacios institucionales y el reconocimiento por miembros de los distintos estamentos de la institución) evidenciaban que se sentían miembros de la institución, no sólo como sujeto de obligaciones sino también como sujetos de derechos.

Las dificultades o la consolidación del sentimiento de pertenencia al final del primer año en los estudiantes de las dos instituciones estudiadas, presentó variaciones significativas que pueden ser explicadas por la adjudicación de algunas significaciones presentes en el imaginario social: la excelencia a la universidad y la contención institucional a los institutos de educación superior. Se podría inferir que en muchos de los estudiantes universitarios el sentimiento de pertenencia no se terminaba de consolidar, en parte porque los niveles de idealización eran tan intensos que el sujeto ponía en duda su potencia para responder a los requerimientos académicos que aseguraran su permanencia en la institución.

Debe destacarse que el sentimiento de potencia o impotencia que predominaba a lo largo del primer año no se relacionaba en forma directa con el sentimiento de pertenencia que presentaban los estudiantes. Pero si se establecía una correlación fuerte entre aquellos estudiantes que habían podido recibir alguna respuesta institucional ante las situaciones que le provocaban malestar y la consolidación del sentimiento de pertenencia, aunque no necesariamente la respuesta brindada por la institución eliminara la fuente de malestar. En este sentido, pudo inferirse que el vínculo con la institución devino en un vínculo amoroso

en tanto el sujeto pudo comprobar que algunos de los ideales esenciales con que se identificó en el momento de elegir la institución tenían existencia real, lo que permitió tolerar el hecho que otros existían sólo como producto de sus proyecciones. De modo tal que pudieron vincularse resignificando los aspectos valorados de la institución, aceptando lo nuevo e impensado y tolerando aquello que le generaba displacer.

Modos posibles en que se configura el vínculo con el conocimiento

Es imposible reflexionar sobre los singulares modos en que el estudiante se posiciona frente al acto de aprender descontextualizado del vínculo educativo donde este sucede, porque “es el lazo educativo, el vínculo educativo que el sujeto establece con la institución, con sus representantes y con el saber lo que posibilita el cursado exitoso a nivel de los estudios universitarios” (Gutiérrez, 2012, p.245).

Este opera como “articulador de las generaciones, ya que entreteje finos hilos (anillos de confianza), necesarios entre estas” (Núñez, 2005, p.40), en un acto “...en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera...” (p. 38) y al mismo tiempo, cumple una función reguladora de lo pulsional, habilitando modos de satisfacción socialmente aceptables y posibilitando novedosos modos de filiación con lo social, a partir de su potencia en la promoción de lazos.

En tanto la institución educativa cuente con el ofrecimiento de ese lugar que será transmitida por el docente se promoverá la emergencia del sujeto. “Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro este allí, que lo aloje” (Fazio, 2013, p.28), que su deseo quede

puesto en juego en el futuro del estudiante brindándole un voto de confianza a sus posibilidades. Estas operaciones posibilitaran el cumplimiento del contrato narcisístico originario y sus reediciones, habilitando un espacio para ser ocupado por el sujeto en el entramado social, que en lo concreto será un lugar institucional en las aulas y en la nómina de estudiantes, pero en lo psicológico en el docente será un espacio mental que le permitirá identificarlo dentro de la masividad del grupo clase, pensarlo en su posición de sujeto para crear condiciones para el establecimiento del vínculo, para que desde su singularidad pueda habitar el espacio y aprenda, porque la “identificación del estudiante con lo que el docente vislumbra en él (ella) como potencialidad, se reitera en los entrevistados como un factor definitorio del porvenir educativo” (Gutiérrez, 2012, p.146).

El análisis de las entrevistas brindó los elementos necesarios para corroborar las afirmaciones de Gutiérrez (2012) “...El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo” (p. 88). Resulta imprescindible esa disposición para habitar la institución y para protagonizar un encuentro que le demandará tolerar y sostener la posición subjetiva de aprendiente y enseñante desde su rol de estudiante. En los entrevistados, esta disposición implicaba no solo un estado mental, sino un compromiso real en que debieron poner el cuerpo, mostrarse, quedar expuestos a la mirada del otro par y del otro docente para reconocer y ser reconocidos en su rol de estudiante. Se pudo constatar que la operación inicial para la configuración del vínculo -que implicaba el reconocimiento del otro ocupando el lugar de agente o de sujeto de la educación- tuvo eficacia relativa, porque aunque todos reconocían a los docentes y eran reconocidos por estos por su rostro, sólo algunos lograban recordar su nombre y sostener fuera del ámbito áulico interacciones básicas como el saludo o más complejas como encuentros en los box de cada asignatura. Así mismo, pese a que todos admitían que la participación activa en las actividades

áulicas contribuía a que el docente los reconociera por su nombre y favorecía el fortalecimiento del vínculo, sólo algunos estudiantes (9-20) participaban espontáneamente, afirmando que sostenían una lucha interna -con resultados disimiles- entre su temor a la exposición frente al grupo y comprender que hablar frente a un grupo es inherente al rol docente. El compromiso con su proyecto educativo derivó en que la superación de estos temores deviniera en una meta cuyo logro implicaría un cambio subjetivo importante. La grupalidad áulica al incluir multiespejamientos y el interjuego de diversos puntos de vista complejizaba los procesos de reconocer y ser reconocidos. El no saber, las dudas sobre cómo se comprendía los enfoques que el profesor proveía despertaba en diversos grados, sentimientos de vergüenza frente a los pares e indefensión frente al docente, por lo que sus temidos comentarios desfavorecedores eran más soportables en la relación uno a uno que prima en la consulta personalizada en el box, porque su palabra (y su reconocimiento) tenía el poder de proveer elementos relevantes en el reconocimiento que construían los pares. En esta dinámica de exposición cotidiana en la vida áulica creaba un clima de tensión que era elaborada en relaciones duales y los pequeños grupos.

Al analizar exhaustivamente las entrevistas comenzaron a identificarse algunas escenas que aparecían insistentemente, protagonizadas con distintos docentes pero que sostenían una misma trama argumental. Se decidió tomarlas como unidades de análisis porque en tanto condensaban significados culturales de la institución y singulares de quién la narra, “ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones interrogándolas, a la vez que se mantiene cómo espacio subjetivo de experiencia” permitiendo “realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, practica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas” (Greco, 2013, p. 168).

Estas escenas se trabajaron a partir de tres atributos que permitían visibilizar distintos modos en que se producía el lazo social: el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración que el estudiante realizaba de los métodos de enseñanza del docente y la posición subjetiva en que se ubicaban ambos, usando como analizador la teoría de los cuatro discursos de Lacan. Debe destacarse que ninguno de estos modos de hacer lazo fue sostenido unívocamente por toda la institución, ni siquiera por el mismo sujeto todo el tiempo, poniendo en evidencia la necesaria rotación de estos discursos (Universitario, Amo, Histórico, Analista) en tanto al mismo tiempo que entrañan potencialidades, también obstruyen las posibilidades de aprender y enseñar cuando se instalan con fijeza, tal como sostiene Gutiérrez (2012)

“la continuidad del modelo disciplinador en docentes que se posicionan desde el discurso del amo o del universitario, demandando la repetición dogmática ya sea de la palabra propia, como de la de los grandes autores que él transmite cual médium... esto no quiere decir que no sea necesaria en la labor docente recurrir a estas posiciones, sino que no hay que perder de vista los riesgos de quedarnos atrapados por ellas. El riesgo es la fijeza, no el pasaje por. Al contrario, la movilidad es la clave para lograr no sólo transmitir, sino también promover que algo del lado del estudiante emerja como novedoso.” (p.248)

Al mismo tiempo, todas las escenas aludían a encuentros y algunos desencuentros que llevaron a reflexionar en los aspectos afectivos y a la singularidad de los fenómenos transferenciales que se desplegaban. “La transferencia entonces, asegura el establecimiento del vínculo” (Gutiérrez, 2012, p. 250), en tanto es “condición y punto de partida para producir aprendizaje, en ella se juega algo que va más allá de la simple asimetría entre los sujetos.” (Fazio, 2013 p. 28). La

transferencia -desde el psicoanálisis- se la concibe como un fenómeno que se despliega en todo encuentro humano y que supone la reviviscencia de afectos inconscientes vivenciados con las figuras primarias y cuando se da en el escenario educativo se potencia por la asimetría y autoridad inherentes a este vínculo. Si bien ésta se juega en una doble vía (del docente al estudiante y del estudiante al docente), en este trabajo sólo se reflexionó sobre la transferencia en los estudiantes porque sólo ellos fueron entrevistados.

Escena N°1.

“...la profesora nos hacía, que yo creo que es una genia esa profesora, nos hacía hacer fichas (...) para aprender no solamente lo que ella nos enseñaba, sino también tener contacto con los libros de xx. Entonces, no solamente era el hecho de enseñarnos la materia, sino de acompañarnos a la lectura de los textos. En ese tiempo éramos más de 100 alumnos y, por ejemplo, la profesora traía por decirte de un lunes a un jueves el fichaje de lo que cada uno había hecho, los traía corregidos y nos conocía la letra (tenía una dedicación muy grande) y cuando uno se retrasaba le decía “Che XX ponete las pilas”. Sin necesidad de ser mala, pero llevaba un acompañamiento con cada uno” (UA12).

Esta escena y otras con la misma estructura argumental se registró 37 veces, en casi todos los entrevistados (17-20) respecto de -al menos- un docente con quien había cursado ese primer año. El reconocimiento mutuo no sólo en su rol objetivo de docente y de estudiante, sino en sus roles subjetivos de aprendientes y enseñantes posibilitaba un encuentro singular, aun en un encuadre grupal (y en muchas ocasiones masivo). La existencia o la ausencia de clases dinámicas, dialogadas que habilitaban espacios de escucha, la empatía frente a las conflictivas planteadas y el interés que mostraban por implementar distintas estrategias para que aprendieran fueron

los elementos más citados por los estudiantes cuando valoraban a los docentes y sus métodos de enseñanza. Esta escena (o algunas de sus variantes) daban cuenta de la existencia de docentes disponibles y predispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, capaces de ubicar al estudiante como sujeto pensante y de confiar en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber. Así, al identificarlo nombrándolo permitía que este se ubicara y ocupara un lugar en ese microentramado social en donde se configuraba su identidad de estudiante. Entonces, podía dejar de ubicarse como un trabajador que hacía “changas” para ubicarse en el lugar de un estudiante que era demandado como tal, y en esa demanda del docente no sólo se le pedía un trabajo académico puntual sino que era convocado una y otra vez, porque como afirma Núñez (2005), el vínculo educativo no se configura de una vez y para siempre sino que hay que inventarlo, sostenerlo y reinventarlo una y mil veces, propiciando un encuentro “en ese entremedio entre un docente que está capturado por el deseo de saber, de enseñar y un(os) estudiantes convocados a su vez por el saber y atrapados (al menos por un rato) por lo que el docente les puede proveer.” (Gutiérrez, 2012, p.247).

En esta escena la docente se ofrecía como modelo identificadorio y era posicionada por el estudiante como modelo a alcanzar y como autoridad a partir de reconocérsela como poseedora de un saber singular, pero al mismo tiempo ella podía posicionarse “desde este lugar de otro descompletado (con apertura a lo novedoso, a lo que el sujeto de la educación pueda aportar, a la búsqueda de esa “verdad”)” (Gutiérrez, 2012, p. 250), como sostenía el estudiante. Fazio (2013) sostiene que la construcción de este vínculo “requiere de un trabajo de transmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos.” (p. 28). Para

que algo de la transmisión circule es imprescindible el reconocimiento de la autoridad epistémica del docente lo que posibilitara que el deseo del estudiante se anude en esa producción, ya sea desde el movimiento identificatorio, desde la tarea más puramente sublimatoria.

La docente aceptaba el reto de establecer el vínculo, enseñaba, dejaba entrever el brillo del tesoro de las generaciones, daba el tiempo para aprehender algo de lo que estaba en espera y daba la palabra, para que cada sujeto pudiera formularse su pregunta sobre el mundo. La tarea que proponía implicaba la lectura de un texto y la selección de citas textuales que permitían acercarse a las fuentes, identificar las características principales del texto y a partir de ello “armaba un texto a partir de citas, seguro, o sea había una elaboración...” (UA12) que se construía acompañado por ella. Como sostiene Gutiérrez (2012) “la apertura de mundos, de horizontes es función capital de la educación y puede sostenerse en la medida que alguien se preste para acompañar al sujeto de la educación, que actúe como guía, presentándole otros mundos posibles” (p. 250).

Se debe destacar la fuerte correlación que se registró en todas las escenas entre el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración positiva que hacían de los métodos de enseñanza y la ubicación del docente en la posición de un Sujeto supuesto al Saber. Se destaca la importancia que tiene la existencia de esta primer escena en el discurso de todos los estudiantes, aunque se haya producido sólo con uno de sus docentes, ya que permitió vislumbrar que era posible la afiliación institucional, la concreción de su proyecto profesional, la configuración de su identidad de estudiante y sobre todo posibilitó un aprendizaje subjetivante en el que fue posible la apropiación de lo ofrecido “de la manera que suelen perdurar estas cosas: transformadas” (Nuñez, 2005, p. 38).

Escena N°2.

“...En general voy al box para hacer consulta y con otros simplemente a hablar... ha hablar de cosas por ejemplo con XX que se ha generado un vínculo, que por ahí no lo había generado con otros docentes... así con XX también he generado un buen vínculo...”, “...eso está bueno, porque se van a sacar otras cosas. Supongo que con todos se puede sacar un vínculo, pero no lo he logrado con todos.”, “Sentís que en este periodo la universidad produjo algún cambio en vos?- Si (...) Por ahí un poco en entender de dónde vienen las cosas, de dónde viene mi forma de ser y hacerme un poco más cargo de mi forma de ser, desde otro lado un poco más... cómo decirlo desde la construcción y no de ese "porque soy así y nada más". Darle un poco más de significado a otras cosas de la identidad y la participación comunitaria en la sociedad.” (UA6).

Esta escena que sólo se registró en 2 oportunidades, da cuenta del reconocimiento mutuo entre algunos estudiantes y algunos docentes que propició un encuentro subjetivante que dio lugar al establecimiento de un vínculo educativo que - aunque germinó en el contexto del grupo clase- tuvo la característica de ser de a dos, pese a que Gutiérrez (2012) sostiene que esta modalidad tan personalizada es característico de la formación de postgrado, porque “...hay aquí algo más artesanal en la tarea de la transmisión, un enseñar a hacer, acompañar por un camino que muchas veces no ha sido previamente transitado por el docente tutor, sino que es nuevo y singular de quién está en este caso del lado del estudiante.” (p.151). En la escena relatada, esta “otra cosa” que habilitaba el vínculo educativo permitía pensar en cómo operaba su estructura ideológica, el encuentro con marcos teóricos novedosos y su participación comunitaria como voluntario en un programa de alfabetización de adultos, pero también le permitían pensarse como sujeto. Tal como puntúa Pereira

(2015) el docente desde esta modalidad vincular “interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir el significante que pueda resolver su relación con la verdad” (p. 20), con la verdad singular, aquella que emerge del conocimiento de sí, posibilitada en el sostén desde la mirada de ella. En este sentido, entre la docente reconocida no sólo por la excelencia de su formación académica, sino por su activa militancia y compromiso en la defensa de la educación pública y en particular de la educación popular y el estudiante que se identificaba con sus ideales, se construyó un vínculo en que se daba una “transmisión intergeneracional, del legado a transmitir que excede los contenidos particulares de las asignaturas, pero que requiere para que se efectúe el tiempo del reconocimiento del otro y el tiempo para singularizarlo”. (Gutiérrez, 2012, p.155).

Escena N°3.

La escena se da en los anfiteatros que habitualmente ocupaban los grupos clases de los primeros años de las distintas carreras porque tienen capacidad para albergar a cientos de estudiantes. Un profesor está dando una clase expositiva, habla muy despacio, muy lento, que los desorienta porque usa abreviaturas personales en los power point, sin embargo, nadie se anima a pedirle que las decodifique. Los estudiantes temen sus evaluaciones porque les pide contestar con citas textuales de los textos. Se narró una escena que tendía a repetirse “...Y en clases como no se dividen en comisiones, vamos todos juntos al anfiteatro a los prácticos. Estaba todo lleno, no entrábamos. Y la profesora comienza a nombrar gente y ellos tienen que hablar del vídeo que les tocó. Y nombraba y nombraba y estaban todos ausentes. Hasta que se cansó y dijo “¿quién quiere hablar?”. Sigue nombrando y nadie quería hablar. Unos se animaron y hablaron un poquito. Seguía nombrando estaban todos ausentes

entonces yo levanté la mano y dije “quiero hablar yo”. Entonces me puse a hablar y ella me dijo que estaba bien.” (UA3).

Esta escena con pequeñas variantes fue relatada en 23 oportunidades por algunos estudiantes que la protagonizaron desde el lugar de quien fingía su ausencia o de quien intervino, vinculadas a distintas asignaturas. El hecho que se registrara con mayor frecuencia en el profesorado de Psicología (13-23), llevó a reflexionar sobre el impacto de la masividad del grupo clase en las carreras de mayor convocatoria. Aunque resultaba innegable que la masividad complejizaba el reconocimiento mutuo, se debe destacar que en algunos casos este se lograba tanto por la participación activa en las clases que facilitaba su singularización dentro de la masa de estudiantes, como por la asistencia a consultas en los boxes donde podían establecer una interacción directa con el docente. Se acuerda con Gutiérrez (2012) cuando se pregunta “cuanto del peso de la masividad como obstáculo es tal, y cuánto no es ya parte de las representaciones sociales predominantes desde la cuales se la achaca a este fenómeno imposibilidades de otro orden.” (p.214), porque sin negar que complejiza el encuentro subjetivo, en muchas ocasiones la invisibilidad opera como un resguardo cuando se dispara el costado más disciplinador de las instituciones. El lugar singular en que los estudiantes y los docentes se posicionaban promovía en forma notoria el reconocimiento del otro, independientemente del tamaño del grupo clase.

Los docentes se posicionaban no como portadores de un saber, sino como el saber, por lo que su palabra era exhibida como verdad absoluta frente a la que los estudiantes quedaban impotentes escuchando un saber irrefutable. Zemanovich (2013) afirma que desde el Discurso Universitario, “la operación dominante del agente es la de dominar a partir del saber...”(p.120), pero en tanto que lo que enuncia no es su propio saber, sino las grandes teorías producidas por el mundo

cultural y científico, el docente queda relegado a su función de trasmisor y obstruida la posibilidad de decir algo propio.

A ello se le sumaba que se trataba de un discurso incomprensible en parte porque a veces el docente manejaba un código subjetivo que evidenciaba su desinterés en que el estudiante comprendiera el mensaje: *“y yo no entendí nada.... Entonces hablaba y hablaba, y yo me iba... se fue casi todo el anfiteatro ese día...”* (UA4). Ese “exceso” de conocimiento imposible de asir terminaba siendo significado defensivamente por los estudiantes como una carencia de conocimiento bajo el supuesto que, si no sabía explicar, no sabía en realidad de la materia.

Taborda (2013) afirma que la imposibilidad de autoría de pensamiento del docente incidirá negativamente en tanto no operará como promotor de autoría de pensamiento en sus estudiantes. La pasividad que evidenciaban en las actividades áulicas por el miedo a quedar expuestos ante el grupo, podía interpretarse como dificultad en el posicionamiento subjetivo de enseñante, quienes no lograban autorizarse a sí mismos a mostrar/ mostrarse lo que pensaban, relacionaban, imaginaban, sabían... Por otro lado, puede ser leída en clave epocal, ya que la posibilidad de una participación desatinada o una respuesta errada, incompleta, etc. parecía ser vivida como una situación altamente ansiógena e inhibitoria debido a la dificultad que suelen presentar las generaciones configuradas en la modernidad líquida para tolerar mostrar algo que evidencie su incompletud subjetiva. El posicionamiento que ambos asumían derivaban en situaciones tensas en las que intentaban forzarlos a intervenir. En todos los casos, el corolario de esta posición del docente era la indiferencia, el desinterés y la ajenidad que se cristalizaban en la ausencia real o simbólica de los estudiantes (al estar presente pero no contestar cuando se los nombraba). Pese a ello, siempre surgían algunos que con su participación garantizaban la singularización y el reconocimiento del docente

pero también la emergencia de sentimientos ambivalentes en sus pares, porque al mismo tiempo que los percibían como “salvadores” que los liberaban de la exposición, se disparaba la rivalidad fraterna al percibirse excluidos y no reconocidos por el docente, tal como lo relata una estudiante *“Si lo que pasa es que como que mis compañeros a veces me miran como diciéndome “cállate...” A veces cuando preguntan no digo nada y espero ver si alguien dice algo, para no ser la primera en hablar...”*.

Escena N°4.

“La profe de (xx) que es una capa, tiene una forma particular de dar las clases que es como que... Es muy estricta es muy exigente, por ahí pregunta algo, y queda toda la clase en silencio y hasta que no le respondemos algo no sigue adelante... Entonces empieza decir, “cómo no lo van a saber”, que se yo, entonces es como que a todas las clases hay que ir como preparado, como que siempre en tu casa estudias para ir...” “En realidad, es como que eso me impulsa para siempre estar estudiando para poder saber qué responderle... Porque eso que pregunta es lo que hay que saber. Yo siempre anotó todo, así que cuando llego a mi casa y comienzo a verlo todo... Porque cuando ella pregunta es como que a todos les da miedo contestar y yo siempre le contesto. Aunque no sé si está bien o mal, pero contesto porque si no ella se comienza a poner mal, se desespera porque nadie le contesta... Entonces yo le contesto y ya está...”, “...Cómo ella se saca, se enoja si no le contestamos, porque son cosas de las primeras unidades, y ya estamos en las últimas... Ella es así, pero a mí me gusta, me encanta...”.

Esta docente que demandaba la repetición del saber científicamente instituido, sostenido como verdad incuestionable se posicionaba como modelo identificadorio para la estudiante, pero por momentos su discurso rotaba del

discurso universitario al discurso histérico, en que “El lugar del agente está ocupado por el sujeto dividido, por el sujeto del inconsciente en posición de hacer producir un saber al otro.” (Zelmanovich, 2013, p.132). Entonces el silencio de los estudiantes en esta escena no parecía visibilizar su no saber o no poder, sino que visibilizaba la falta del docente, su no saber-poder enseñar. Sosteniendo este discurso al mismo tiempo que mantiene la pregunta abierta por su propio deseo de enseñante, le muestra al Otro lo que no funciona, para ponerlo a trabajar, es decir ubicándolo en posición de producir saber. Así, en la clase relatada todos callaban, menos la estudiante que se hacía cargo de la angustia del docente frente al silencio del grupo, algo activaba su necesidad de calmarla, algo del orden de la transferencia... estudiaba entonces, para poder siempre estar preparada para mitigar esa angustia. Una línea de explicación posible podría encontrarse en la historia de la elección profesional de la estudiante quien con su elección por las humanidades no pudo responder al deseo de un padre idealizado, que esperaba que ella estudiara “algo científico”. Surge la pregunta si se produjo un encadenamiento de significantes padre-ciencias-docente, por lo que el silencio ante las preguntas de esta docente idealizada denunciaba aquello que la docente no podía y activaba su necesidad de calmarla quizás porque se tornaba insoportable también para la estudiante que la necesitaba completa, poseedora de todas las respuestas. En este sentido, se visibiliza la potencialidad del discurso histérico en la promoción del deseo del otro a partir de su propio deseo, promoviendo la producción de un nuevo saber. Sin embargo, la misma escena era significada por otros estudiantes de modo diferente, en parte por el fenómeno transferencial que es singular en cada sujeto, en parte por la estructura psíquica de cada uno, en parte porque la fijación en este discurso tiende a generar impotencia y queja. Así la queja del docente que se repetía en cada clase y la insatisfacción porque estos no respondían a su demanda, los instalaba en la impotencia.

Escena N°5.

“A la profesora de (xx) le planteo que, si no se podían dar las clases de otra forma un poco más interesantes y no, dijo que el objetivo de ella era que nosotros aprendiéramos un poquito de cada autor”, “...en la clase estábamos viendo autores y yo dije “bueno espere... porque no estamos viendo nada.” Pregunté a ver “¿quién sabe algo de estos autores?”, y nadie sabía nada. “Veámoslos con un poco más en profundidad”. Por ejemplo, leímos un texto de XX, uno de los últimos textos que escribió cuando tiene toda una vida genial y entonces vamos a aprender solamente ese texto y nada más. Yo no sé, yo le planteaba que yo nunca tuve (xx) y no sé nada, pero sé que XX ha escrito un montón y que es alguien muy importante y que si vamos a tener una sola vez (xx) veámoslo con un poco más de profundidad”, “... pero la verdad es que no me dejaron libre. Yo decidí no ir más, ya no iba con ganas y si no voy con ganas no puedo...”.

Este relato muestra un docente que sosteniendo un discurso Amo impone el cómo debe aprender el estudiante, crea unidireccionalmente programas, fija secuencias didácticas, establece correlatividades, cronogramas, horarios etc. sin la consulta o el consentimiento del estudiante, porque como afirma Zelmanovich (2013) “La operación dominante del agente es la de producir un ordenamiento para que las “cosas marchen”, a partir de un S1, significante amo, significante de referencia. El agente busca dominar desde ese significante el saber hacer (S2) del otro a quien se dirige” (p.120). Entonces mirado desde la potencia de este discurso se puede decir que resultaba necesario porque permitía organizar, ordenar y regular aspectos de la vida académica y posibilitaba la identificación con propuestas que permitían la construcción de una identidad como estudiantes del nivel superior. Sin embargo, como la fijación de este discurso detiene la producción simbólica,

promueve la resistencia activa, la apatía o el rechazo, se requiere de una rotación hacia otra posición en otra estructura discursiva. El discurso amo sostenido por el docente, era significado de modo singular por este adolescente cuya elección institucional y profesional estuvo teñida por la identificación con significaciones sociales que le adjudicaban a la universidad la promoción de la libertad de pensamiento y acción. Pero la fijación del docente en este discurso que restringía su libertad de acción y ponía en duda la potencia de las significaciones sociales con que se había identificado, dio lugar a la apatía, la resistencia activa, el rechazo y la rebeldía, entonces, abandonó las asignaturas en que sentía que no era tenido en cuenta en las decisiones que afectaban su vida académica. Sin embargo, la fuerza de su deseo y su compromiso con su proyecto educativo lo llevó a diseñar modos alternativos para avanzar en su carrera universitaria.

Escena N°6.

“me sentía siempre muy incómoda, muy incómoda, porque no podía encontrar al profesor. La materia es muy técnica, el profesor no se comunica. Es sentarse con la computadora y trabajar, pero él ingresa al aula y no dice ni hola. Acá yo me sentí que estaba sola frente una máquina, me daban información en un pendrive a las 6 de la tarde y a las 9 ahí decía "Bueno hasta la próxima". Ni siquiera estaba en clase las 3 horas, se iba y volvía. A mí me costó, me costó muchísimo, me sentí abandonada. No tuve la explicación de lo que había que hacer, tampoco pude consultarlo, porque se iba. Es un sentimiento compartido por todos nosotros, pero bueno las otras personas podrían manejar lo mejor quizás. Yo necesito mucho del profesor, que esté, que me mire, que me diga.... Me parecía que si estamos hablando que voy a formar docentes y no hay un mínimo saludo al ingreso... yo ya me sentía... desde ahí me perdía. Y después la materia en sí, yo no tengo

problema con la tecnología, pero necesitaba la explicación de cómo hacerlo. Sino yo vengo lo llevo a la casa en un pendrive, lo hago en mi casa y listo. Total... yo estaba acá sola, con la máquina. Eso me costó mucho...”

Aunque la escena relatada fue la más extrema, otras semejantes fueron registradas en 7 oportunidades. Ellas estaban protagonizadas por docentes que no estaban dispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, evidenciando serias dificultades para asumir su rol objetivo, para reconocer al estudiante en su rol objetivo y en su posición subjetiva de aprendiente y enseñante, obturando toda posibilidad de encuentro. Su sistemático “abandono” del aula visibilizaba su indiferencia frente a la existencia del otro a quien debería alojar para construir el vínculo educativo y se asociaba a un marcado desinterés por encontrar estrategias diferentes para que aprendieran y a su dificultad para empatizar con ellos desconociendo las diferencias subjetivas producto de trayectorias escolares extendidas. En la escena -tras asignarle una tarea a realizar usando un programa informático- el docente abandonaba un aula cuyas estudiantes eran en su gran mayoría adultas que después de muchos años se reintegraban al sistema educativo formal. En cada clase se patentizaba el no registro del otro, quien no era saludado, acompañado, ni se le brindaba una explicación de las dudas que surgían en la realización de la tarea, frente a lo que emergía malestar y angustia. La inseguridad y el desconcierto que emergían al realizar una actividad tan lejana a su universo cultural y las dificultades que surgían era tramitada al interior del grupo de pares. Si bien, podría pensarse que el docente con estas acciones producía un conflicto cognitivo, los forzaba a resolver las actividades en forma autónoma y en alguna medida ubicaba al estudiante como sujeto pensante, confiando en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber, el desapego afectivo y la incapacidad para acompañar y guiarlo en la resolución de los

problemas tenía un efecto contraproducente en el aprendizaje. El impacto emocional que era provocado en quien relataba la escena era singular y diferente al provocado en sus compañeros que, aunque la describían de idéntica manera no había tenido para ellos la misma connotación afectiva, porque la identificación de algún rasgo singular en el docente desplegaba el fenómeno transferencial que conllevaba a la reedición de aquellos modos de vincularse con los protagonistas de su novela familiar. Esa escena convocaba en ella a otra escena de abandono que retornaba de una infancia signada por padres con dificultades para sostener las funciones maternas y paternas y por docentes que habían suplido esa carencia operándolas. Por ello, en su imaginario ellos debían ser quienes con su mirada y su palabra la incorporaran al mundo de la cultura habilitándole un espacio en el entramado social. Sentirse invisible para el docente mencionado en la escena, la angustiaba de modo singular porque cuestionaban a esos docentes idealizados que había internalizado y que habían sido capaces de liberarla del sentimiento de desamparo. Entonces el “abandono” del docente potenciaba el riesgo de abandono de la asignatura por parte de la estudiante.

A modo de conclusión

En tanto que cada práctica institucional encarna significaciones presentes en el imaginario social, las significaciones antagónicas respecto de la Universidad pública - que la ubicaban al mismo tiempo como una “institución para todos” y “una institución para pocos”- se cristalizaban en los mecanismos inclusores y exclusores que ella desplegaba respecto de quienes intentan generar un vínculo de pertenencia.

Ha sido imposible analizar la dimensión social que opera en el vínculo educativo en el nivel superior, sin tener en cuenta que cada sujeto se identificaba con las significaciones presentes en el imaginario social a partir de su singularidad, porque la dimensión social se entreteje con la historia subjetiva, con la dimensión inconsciente, con su singular modo de significar a la realidad y al conocimiento. Es allí, donde la transferencia opera haciendo posible las sucesivas elecciones que el adolescente realiza al culminar la secundaria, el vínculo con la institución y sobre todo el aprendizaje.

Los posicionamientos subjetivos tanto del docente como del estudiante -principalmente el reconocimiento mutuo como sujetos deseantes y pensantes- perfila los modos singulares en que se establece el vínculo educativo en la educación superior. En consecuencia, este tiene serias dificultades en constituirse cuando predominan identificaciones con significaciones segregacionistas; aliena los sujetos en un discurso totalizante cuando predomina la identificación con significaciones hiperidealizadas y entrampa a los sujetos en un discurso amo cuando predomina la identificación con significaciones que condenan a la mera reproducción del orden social. Sin embargo el vínculo educativo ópera como instancia de subjetivación cuando predomina la identificación con significaciones inclusoras que garantizan el cumplimiento del contrato narcisista asegurando la disponibilidad de un lugar para ser ocupado por el sujeto en el entramado social.

Por todo lo expuesto, si los vínculos educativos que propician al aprendizaje como acto subjetivante se configuran en tanto las instituciones puedan posicionarse como instituciones para todos, se impone el desafío de diseñar nuevos y diferentes dispositivos que propicien un encuentro humanizante, empático. Configurar modos diferentes de habitar

las instituciones permitirá dar cumplimiento al contrato narcisista, en el que sujeto no solo portará el discurso social desde el sometimiento a él, sino podrá instituirse como fuerza instituyente para poder decir algo propio -fin último de la educación. Es un desafío y una responsabilidad ética habilitar un lugar para que sea ocupado por los estudiantes dentro del microentramado social de la institución, aun -y, sobre todo- cuando los dispositivos sociales tienden sistemáticamente a expulsarlos fuera del sistema.

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, D., Virgili, N., Polastri, G., & Azzolini, S. (2012). La noción de “proyecto” en jóvenes que consultaron en un servicio de orientación. Abordaje desde la teoría de las representaciones sociales. *Anuario de Investigaciones, Universidad de Buenos Aires*, 297-304.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia*, 6(11), 233-260.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre*. Barcelona: Gedisa.
- Cevasco, R. (14 de Junio de 2011). *Lo irreducible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa*. Obtenido de Diploma Superior en Psicoanálisis y Prácticas socio- educativas. Clase 14: <http://www.lacso.org.ar>

- Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Paris: Antropos.
- Cristiano, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria; Castoriadis y la teoría sociológica*. Villa María: Edivim.
- Enriquez, E. (2005). *La Organización en Análisis*. (traducción Correa, Ana). Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba.
- Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Obtenido de www.revistas.unam.mx/index.php/rep
- Fernández A. M, L. M. (2004). Los imaginarios sociales. Del concepto a la investigación de campo. *Tramas*(22), 145-179.
- Fernández, A. M., López, M., & Borakievich, S. O. (2011). De los imaginarios y prácticas sociales a las lógicas colectivas. (U. Facultad de Psicología, Ed.) *Anuario de investigaciones*(18), 249-259. Recuperado el 11 de agosto de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862011000100027&lng=es&tlng=es.
- Fernández, T., y Ríos González, A. (2014). *El tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República. Obtenido de <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v7n1/v7n1a06.pdf>
- Fiori, N., y Ramirez, R. (2015). Desafiliación pre-inicial en la U de la R. V *Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en Educacion Superior* (págs. 1-10). Chile: Universidad Tecnológica de Panamá.
- Freud, S. (1930: 2004). *El malestar en la cultura*. (Vol. XXI). Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Greco, B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, XX, 167-171.
- Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad*. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Gutierrez, A. (2012). *(En) lazo con la Universidad*. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Hurtado Herrera, D. R. (2013). Significaciones imaginarias atópicas de deseo. Una aproximación desde los jóvenes urbanos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(2), 179-198. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200012>
- Jaroslavsky, E. (2008). Contrato Narcisista (P. Aulagnier - R. Kaës). *Psicoanálisis & Intersubjetividad*. Recuperado el 18 de Agosto de 2017, de <http://www.intersubjetividad.com.ar/website/default.asp>
- Kaës, R. (1993). *El grupo y el sujeto del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Kaës, R. (2007). El malestar del mundo moderno, los fundamentos de la vida psíquica y el marco metapsicológico del sufrimiento contemporáneo. *Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Separata de la Actividad Pre-Congreso 2008*. Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Recuperado el 31 de agosto de 2017, de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbmV6ZW9yaWFzZGVsYW5pbmV6MjAxMmxneDoxZDY4YmM2ZGU3Njc5YTMx>
- Minnicelli, M. (2013) Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo. Rosario: Homo Sapiens

- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 19-41). Barcelona: Gedisa.
- Pereira, M. (17 de junio de 2015). *La impostura del maestro*. (P. Schiselman, Ed.) Obtenido de FLACSO Virtual: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=9890>
- Pidello, M., Rossi, B., & Sagastizabal, M. (Septiembre de 2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación*, XXII(43), 113-128.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad: vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. . Buenos Aires: Paidós.
- Piola, M. B. (2015). *Las marcas subjetivas que configura la formación universitaria en la UNSL sobre estudiantes de psicología en el contexto actual*. (Tesis de Maestría.) UNSL: San Luis.
- Raggio, A. (2017). Vínculos y desafiliación educativa en la Educación Media Superior. *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR* (págs. 268-270). Buenos Aires : Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Gomez Mendoza, M., & Alzate Piedrahita, M. (2010). El oficio de estudiante universitario: afiliación y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*(33), 85-97.

- Rosbaco, I. (2007). EL docente como representante del Otro Social: su función subjetivante. (F. d. Arte, Ed.) *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*(2), 161-177.
- Taborda, A. (2013). Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. En A. Taborda, & G. Leoz, *Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa* (págs. 14-30). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Zelmanovich, P. (2013). *Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas*. (Tesis doctoral). Buenos Aires: Flacso.

CAPÍTULO 5

Vejez, Subjetividad y Contexto Socio-Cultural

Marisa Ruiz

Introducción

Partimos de considerar que no existe subjetividad que pueda aislarse de las condiciones sociales de una época, como tampoco una cultura que pueda apartarse de la subjetividad que la sostiene, entre ambas existe una mutua implicancia, una mutua producción.

En este anudamiento, a partir del modo en que la subjetividad se entrama con el contexto social y cultural actual, signado por la globalización y los cambios en los lazos sociales, la exigencia de rapidez, de satisfacción inmediata y de productividad, nos interrogamos acerca del tiempo de la vejez.

Se trata de un tiempo en el que, gracias al avance de la ciencia que posibilitó el aumento de la expectativa de vida y la consecuente transformación demográfica, cobra hoy particular importancia por las repercusiones que promueve en todos los

aspectos de la vida humana, tanto a nivel personal como a nivel social, político, económico y cultural.

En constante tensión con lo conocido, surgen nuevas demandas que, interpelando tanto al propio sujeto como a las herramientas que la cultura ofrece, en cualquier caso, requieren de la apertura de espacios que permitan alojar la novedad. Entre ellos, nuestra atención se centra en la construcción de proyectos que refieren a la posibilidad de aprender dentro de un contexto institucional.

Vejez y Contexto Socio-Cultural

A nivel mundial, somos testigos de un fenómeno social en el que, el descenso de la natalidad y el aumento de la expectativa de vida, devienen en la configuración de una nueva sociedad. En este marco, el envejecimiento se instala como tema a tratar dentro de la agenda internacional, razón por la cual, desde mediados del siglo XX la Organización de las Naciones Unidas (ONU) comienza a realizar acciones tendientes a generar al interior de los países miembro, políticas y programas a favor de la vejez (ONU, 1982 y 2002). En ellos, los gobiernos se comprometen a diseñar y ejecutar medidas para enfrentar los retos que esta realidad plantea, entre los que ubica el acceso a la educación y a los programas de capacitación como aspectos imprescindibles para el logro de un “envejecimiento activo”.

Sin embargo, el compromiso asumido no se acompaña de la totalidad de las acciones necesarias para lograr su concreción. En su origen, posiblemente se encuentren presentes el conjunto

de prejuicios, estereotipos y discriminaciones en relación a esta etapa de la vida, a los que Butter (1968, citado por Salvarezza, 1998) refiere con el término *ageism* y Salvarezza (2005) traduce como *vejismo*.

En sus consecuencias, son comparables a los prejuicios que se sustentan contra las personas de distinto color, raza o religión o contra las mujeres en función de su sexo. La diferencia radica sólo en el hecho de que los viejos no poseen ese estado en razón desde su nacimiento, sino que lo adquieren en razón de la acumulación de cierto número de cumpleaños. (p. 28-29)

La vejez aparece como temida, asociada al paso del tiempo que en su transcurrir, deja marcas en el cuerpo y delimita espacios a ocupar. Por un lado, la atención sólo puesta en el cuerpo biológico dio lugar a una concepción reduccionista de la vejez, entendida sólo como periodo de pérdidas, déficits y enfermedad. Por otro lado, derivado del tiempo histórico en el que el Estado Moderno Industrial comenzaba a definir los mecanismos para la producción ordenada de la fuerza de trabajo y la reproducción social, el ciclo vital quedó dividido en tres grandes fases: una etapa de formación, educación o preparación; una etapa de trabajo o producción y una etapa de desvinculación, retiro o jubilación. En esta concepción, los adultos quedaban por fuera de los contextos formativos que no estuvieran especialmente previstos para ellos y al mismo tiempo, la vejez resultaba asociada a la idea de inactividad, declive y dependencia.

De este modo, apuntalado en el modelo biologicista y en el imaginario social teñido de estereotipos y prejuicios negativos, si la vejez “implica decadencia”, no es posible aprender en esta

etapa de la vida, o bien, si es “percibida como improductiva”, no hay razón para llevar a cabo aprendizajes.

En la actualidad, asistimos a profundos cambios sociales y culturales. La condición posmoderna, al decir de Lyotard (1991), instala una era regida por la lógica del consumo, la imagen, la productividad y la eterna juventud. En este contexto, y bajo el imperativo de detener las marcas del paso del tiempo, junto a los intentos desmedidos por alargar la adolescencia y la juventud, la adultez aparece incierta y la vejez se mantiene oculta y desmentida. (Alidièri, 2007)

El conjunto de prejuicios que de esto se deriva y que lleva a asociar a la vejez como periodo de pérdidas, de enfermedades y de aislamiento social, influye de manera decisiva en la oferta de políticas públicas, la valorización de su aporte en la sociedad y, en consecuencia, su inclusión en diferentes espacios sociales.

De igual modo, los avances vertiginosos de la tecnología hacen que los objetos devengan rápidamente obsoletos e impulsen a la búsqueda de lo nuevo en constante renovación en un encuentro imposible de alcanzar. A diferencia de épocas pasadas, ningún proceso formativo “dura para toda la vida”, más bien esto trae aparejado nuevas formas de analfabetismo instrumental. (Juni y Urbano, 2005)

De este modo, en relación al conocimiento, los adultos mayores quedan expuestos a un doble peso cultural. Aquello que en otros tiempos era signo de la valorada experiencia, ahora es frecuentemente considerado como desactualización y, por otro lado, a causa de la presencia de prejuicios tales como “los viejos ya no pueden aprender”, “ya no necesitan saber nada más” o “para qué estudiar a esta altura de la vida”, corren el riesgo de quedar desplazados de los recursos culturales y cognitivos para interactuar en la cotidianidad.

El conjunto de estereotipos y prejuicios que se construyen, en la medida que se extienden a la sociedad, logran consenso y garantizan la repetición conservadora de lo instituido. Sin embargo, tal como lo plantea Castoriadis (1995), la sociedad es un algo no determinado, un algo dinámico en un hacerse permanente. En esto, aun resistiendo, se asienta la capacidad de instituir nuevas significaciones sociales.

De este modo, por un lado, es posible observar la existencia de prácticas sociales al servicio de la conservación de lo instituido y a adultos mayores que asumen como propios los estereotipos y prejuicios que recaen sobre la vejez. Pero al mismo tiempo, de modo simultáneo, emergen fuerzas instituyentes que permiten la construcción de nuevas significaciones.

En este sentido, se encuentra la formulación de aquellas acciones a favor de los adultos mayores que surgen vinculadas a la noción de envejecimiento activo. La adopción de este concepto,

(...) no sólo expresa su institucionalización en el orden discursivo del poder (representado por los Estados y las organizaciones de mayores) y de saber (representado por los científicos y académicos), sino que revela su consagración como una noción estructuradora de una nueva discursividad sobre el envejecimiento; discursividad que reordena los modos socio-culturales de nombrar, decir, pensar y construir la vejez como proyecto social y como destino personal. La noción de envejecimiento activo opera entonces como un dispositivo lingüístico que nutre y articula múltiples y diversos discursos, tales como los de las políticas, la ciencia y los medios de comunicación entre otros (Urbano y Juni, 2013, p. 263)

En el año 2002, la OMS define al envejecimiento activo como “el proceso de optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad con el fin de mejorar la calidad de vida a medida que las personas envejecen”. En él, no sólo se valorizan los aspectos sanitarios, sino que incluye factores sociales, educativos y laborales reconociendo el potencial de los sujetos para participar en la sociedad de acuerdo con sus necesidades, deseos y capacidades.

De este modo, la noción de envejecimiento activo se constituye en “un artificio, una invención sociocultural que permite estabilizar un orden representacional contradictorio y paradójal” (Urbano y Juni, 2013, p. 268). La palabra envejecimiento, tradicionalmente asociada a la pasividad y la desvinculación, a un periodo de pérdidas, aislamiento social y enfermedad, se acompaña de su opuesto: la actividad. De este modo, cualificar al envejecimiento como activo introduce en el discurso un giro simbólico y con ello, se transforma en una expresión con fuerte poder instituyente en términos imaginarios y políticos.

Vejez, Subjetividad y Proyecto de Vida

En la vejez, el sujeto se enfrenta a la pérdida de objetos significativos y de lugares de reconocimiento simbólico que presentifican la incompletud y lo enfrentan nuevamente a la castración. Entre ellos, la pérdida de la potencia física y de la belleza sostenida desde el actual modelo cultural; del trabajo con su rutina y colegas de años y de vínculos significativos: amigos y familiares.

Se trata de pérdidas que requieren de un trabajo de elaboración psíquica que, como todo duelo, al decir de Freud (1915) en *Duelo y Melancolía*, requiere que el sujeto vaya retirando la libido que tenía depositada en estos objetos significativos para volver a tenerla disponible e invertir otros nuevos.

A lo largo del ciclo vital el sujeto se enfrenta a constantes situaciones de cambio y de pérdidas. Sin embargo, el proceso de envejecimiento y la vejez como etapa tiene la particularidad de aparecer como temida y negada. A modo de ejemplo, en un grupo de adultos mayores¹, frente a la pregunta *¿qué es ser viejo?* se escuchan expresiones tales como: *“es no poder”*, *“no tener ilusiones”*, *“no tener intereses, proyectos ni expectativas”*, *“es quedarse sin salida”*, *“es el fin de la vida”*... En estas expresiones, pareciera que, aunque la calidad de vida esté preservada, cuenta más el tiempo vivido que el tiempo por vivir. Pero al mismo tiempo, y de un modo incierto, cuando la pregunta se relaciona con el *¿cuándo se es viejo?*, hacen referencia a una edad cronológica que se enlaza lo más alejada posible de la que en ese momento poseen.

¹ Alumnos ingresantes del Programa Adultos Mayores (PAM) dependiente de las Secretarías de Extensión de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

El PAM tiene su origen en el año 1993/1994 y se sostiene hasta la actualidad en una renovada articulación entre docencia, investigación y servicio. A lo largo de estos 25 años de historia, con diferentes nominaciones y pertenencias institucionales, enmarcado dentro de una concepción de una Educación a lo Largo de la Vida, ofrece cursos y talleres con contenido académico dirigido a las personas de 60 años y más.

En El Banquete, Platón pareciera hacer referencia a estos sentimientos. Agaton, en su discurso acerca de la felicidad de los dioses dice:

Si bien es cierto que todos los dioses son felices, Eros, si es lícito decirlo sin incurrir en castigo divino, es el más feliz de ellos por ser el más hermoso y mejor.

Y es el más hermoso por ser de la naturaleza siguiente. En primer lugar, Fredo, es el más joven de los dioses. Y una gran prueba a favor de lo que digo nos la ofrece él mismo cuando huye apresuradamente de la vejez, que obviamente es rápida o, al menos, avanza sobre nosotros más rápidamente de lo que debiera. A ésta en efecto, Eros odia por naturaleza y no se le aproxima ni de lejos... (Platón, p. 18)

La premura y la rapidez refieren a una dimensión temporal que encuentra al sujeto enfrentado ante su propio envejecimiento. Eros huye del tiempo de la vejez porque sin cesar interroga sobre el enigma de la finitud, pero en este huir, subvierte la dimensión temporal.

No se trata del tiempo como una sucesión cronológica continua, separación de acontecimientos sometidos al cambio, organizados en secuencias que permiten delimitar una linealidad: pasado, presente y futuro. Se trata del tiempo en el que inevitablemente el sujeto está comprometido y que, en consecuencia, adquiere una connotación simbólica que bascula entre la anticipación y la retroacción. A. de 72 años, estudiante del Programa Adultos Mayores, dice:

“Antes de venir a los cursos, estaba deprimida, angustiada, tenía falta de confianza en mí misma para luchar en la vida, para seguir adelante... Sinceramente, no quería pensar en el futuro, no veía muchas perspectivas de vida, de vida bien, digo... Pero después, cuando comencé con los cursos, conocer gente con la que compartir, los profes..., aprender cosas que antes no pude... me parece precioso que hagamos de la vejez una primavera en el sentido que después de tanto desagaste, tanto tropiezo en la vida... tener esperanza...” (A. 72 años)

Desde el enfoque del ciclo vital, el análisis del envejecimiento y de la vejez como momento no segregado del resto del ciclo vital, supone como cualquier otra etapa, la consideración de pérdidas y de ganancias que no dependen únicamente de factores madurativos y biológicos, sino que se trata de un proceso abierto a las influencias contextuales y socioculturales frente a las cuales, el sujeto se posiciona de un modo singular (Urbano y Juni, 2014).

De este modo, frente a la incertidumbre que genera el paso del tiempo y la pérdida de los referentes identificatorios que, hasta entonces, otorgaban sostén a la subjetividad, no existe un modo universal de responder porque no existe un modo único de envejecer, “no hay vejez sino vejeces” (Andrés, 1991).

Frente a las pérdidas, las respuestas pueden ser múltiples, variadas, en ellas se pone en juego la singularidad. Entramadas a las herramientas que la cultura le provee, en el proceso, el mismo sujeto se transforma.

“Cuando me jubilé y nos vinimos a vivir aquí, estaba muy mal. Había perdido todo... no conocía a nadie... tomaba remedios para todo... S. me invitó a los cursos, me costó decidirme, pero me animé... y aquí sigo después de tres años... nos reunimos para estudiar, preparar trabajos... festejamos cumpleaños...” (P. 78 años)

“Me preguntaba ¿cómo voy a ir a la Universidad si yo no tengo estudios?, pero pensaba que no iba a esperar a la vejez en casa, porque solamente atender nietos, tejer, hacer manualidades, eso no me gustaba... Cuando llegué ¡venía con un susto!, entro y veo en el pizarrón: VIEJOS ¿yo vieja? ¡Dios mío! ¡qué impacto!... y aquí sigo... yo no hablaba nada, después empecé a hacerlo aunque metiera la pata... Y hasta mi marido y mis hijos me tienen que escuchar ahora...” (F. 70 años)

En estos decires, el trabajo de duelo, la simbolización de lo perdido y lo nuevo a investir permiten gestar proyectos que implican a un tiempo futuro. La pregunta sobre la vida o la finitud de la misma, posibilita la apertura de un otro tiempo que engendra respuestas novedosas. En todas ellas “la decisión emerge como creación... un corte, una suerte de ruptura o de salto entre el pasado que el acto encierra y el futuro que el acto engendra” (Naishtat, 1994, citado por Petriz, 2008)

La cultura ofrece herramientas. En estos decires se trata de la oferta de un Programa de Extensión de la Universidad Nacional de San Luis dirigido a adultos mayores que se sostiene en la idea de educación a lo largo de la vida. Esta concepción

interpela y compromete al sujeto como partícipe activo en el aprendizaje. Por un lado, se trata de una concepción de sujeto movido por el deseo y, por otro lado, se trata de la oferta de conocimientos nunca acabados, más bien, abiertos y carentes de certidumbre. Es en esta difícil tensión entre el deseo y la falta, donde consideramos, se hace posible la práctica educativa en cualquier momento de la vida pero que en la etapa de la vejez cobra particularidades que vienen dadas por el contexto sociocultural y los nuevos paradigmas que la legitiman.

Referencias Bibliográficas

- Allidière, N. (2007). El vínculo niño adulto: una asimetría en crisis. Zapping a la infancia. Recuperado de http://catedras.fsoc.uba.ar/allidiere/PDFs/El_vinculo_adulto_nino.pdf
- Andrés, H. (1991) Abordaje de la Persona Vieja desde la Mirada de la Psicogeriatría. *VERTEX Revista Argentina de Psiquiatría. Vol IV*, 32-34
- Castoriadis, C. (1995). *Los caminos del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España: Gedisa
- Freud, S. (1915) Duelo y Melancolía, en O.C. vol 14. Buenos Aires: Amorrortu Editores (1992)
- Lyotard, J. (1991). *La condición posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Rei.
- Organización de las Naciones Unidas (2019) Envejecimiento. Informe Perspectivas de la Población Mundial. Disponible en: <https://www.un.org/es/sections/issues-ept/ageing/index.html>

Organización de las Naciones Unidas (1982) Plan de Acción Internacional de Viena, 26 de julio a 6 de agosto de 1982 (publicación de las Naciones Unidas, No. de venta: S.82.I.16)

Organización de las Naciones Unidas (2002). Plan de Acción internacional de Madrid sobre el envejecimiento. *Revista Española de Geriatría y gerontología*. Volumen 37. Suplemento 2, 12-36.

Petriz, G.; Bravetti, G.; Canal, M. (2008). Ponencia: Tiempo, temporalidad, finitud en el sujeto mayor. II Congreso de Psicoanálisis de las Configuraciones Vinculares. Recuperado de:
http://cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/37671_2015825.pdf

Platón El Banquete. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <https://www.biblioteca.org.ar/libros/133505.pdf>

Salvareza, L. (2005) *Psicogeriatría. Teoría y Clínica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós Psicología Profunda.

Urbano C. y Juni J., (2013) Envejecimiento activo y dispositivos socioculturales ¿una nueva forma de normativizar los modos de envejecer? Publicado en UEPG 21 (2) 259-270 Recuperado de <http://www.revistas2.uegp.br/index.php/humanas>

Urbano, C. y Yuni, J. (2014) *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

CAPÍTULO 6

El uso de las redes sociales como soporte educativo¹

Elizabeth Ormart y Flavia Navés

Introducción

En la actualidad, el uso de las nuevas tecnologías de comunicación, en el sistema de educación formal, puso a disposición cierta cantidad de software de distribución libre destinada a la creación de comunidades virtuales de aprendizaje en línea, los llamados LMS: Learning Management System, esto dio origen a nuevas discusiones que abren perspectivas inéditas en el campo del conocimiento.

¹ Capítulo elaborado en la estadía posdoctoral “La construcción de subjetividades epocales a través de medios audiovisuales” realizada por la Dra. Ormart, con la dirección de la Dra. Taborda desarrollada en el PROICO N° 12-1118 “Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situado”

El presente trabajo tiene por objetivo realizar un análisis sobre las ventajas que su uso le ofrece a la educación superior. La misma debe garantizarle al futuro profesional una formación integral que incluya la dimensión ética, con la finalidad de fomentar actitudes favorables en el desempeño profesional. Su enseñanza requiere de recursos que no son compatibles con las formas impresas, tales como videos didácticos, fragmentos de films, presentaciones animadas, etc. La posibilidad de subirlos a una plataforma para ponerlos a disposición de los y las estudiantes mejora en mucho el acceso a estos materiales impulsando nuevos y más sólidos aprendizajes.

Es por ello que se considera de vital importancia la necesidad de sumar a las instancias presenciales, las virtuales, ya que estas últimas permiten el desarrollo de otras capacidades y habilidades tanto en estudiantes como en docentes.

Desde hace unos años, en la sociedad argentina, el uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación suscitó el surgimiento de un nuevo paradigma en el ámbito educativo. Estas herramientas digitales, se han convertido en nuevas mediaciones simbólicas que posibilitan nuevos estilos comunicacionales y producen nuevos efectos en la subjetividad.

Consideramos que en relación con los efectos que estas nuevas mediaciones producen, en el ámbito educativo universitario, es posible analizar la incidencia que tiene su uso como soporte didáctico del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para ello, a partir de nuestra experiencia docente, primeramente plantearemos que la incorporación de las mismas ha dado lugar a nuevas perspectivas en el campo del conocimiento. Luego, abordaremos la problemática emergente en relación con la inclusión tecnológica teniendo en cuenta que la evolución del acceso a tales recursos, por parte de la población universitaria, es desigual.

Para finalizar el escrito plantearemos los recursos que el uso del Aula Virtual, posee para facilitar la transmisión de la ética en el claustro universitario.

Tecnología y educación

Nuestra época se caracteriza por las transformaciones sociales que responden a la ruptura de las estructuras que ordenaban la vida en la sociedad moderna. El uso masivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC) forma parte de estas nuevas coordenadas que definen a la sociedad contemporánea instituyendo nuevos caminos para la adquisición de la información y del conocimiento; provocando un resquebrajamiento de los viejos paradigmas educativos. Su impacto en la educación ha generalizado una tendencia global que ya ha superado largamente el concepto de “educación a distancia”.

La incorporación de las mismas dentro del sistema educativo formal ha dado lugar a nuevas discusiones que abren, a su vez, perspectivas inéditas en el campo del conocimiento. Ello se expresa en la gran cantidad de trabajos² que permiten observar la distinción entre la utilización de la tecnología como una oportunidad de modificar y ampliar la formación académica de forma incluyente, o como neto instrumento informativo-administrativo. Desde esto último, se refiere a aquellos modos de implementación como mera reproducción del dispositivo formal, desde donde se produce una repetición de los vínculos y de la asimetría y una reproducción del aparato presencial con herramientas tecnológicas, donde *lo virtual*, en este sentido, queda reducido a un medio artificial donde instrumentalizar lo ya conocido, en una

² Ver por ejemplo el trabajo realizado por Zalazar, Neri y Verón (2006). Un modelo de enseñanza de las TICS en la universidad. Jornadas de Investigación. Universidad de Buenos Aires.

extrapolación de lo deficitario del modelo educativo pre-existente y la instauración de nuevas dificultades. En las antípodas de esa concepción, se sostiene que las herramientas tecnológicas pueden constituirse como un plus en la construcción de un nuevo lugar, con coordenadas distintas a las conocidas, que introducen nuevas formas de relacionarse y de intercambiar ideas, produciendo así un espacio de creación que promueva otros modos de acceso al conocimiento y al mismo tiempo, contribuya a sostener otro modo de concebir la formación superior. Es en esto último, podría decirse, donde radica la concepción de la virtualidad como nuevo paradigma en la educación. La implementación de las redes sociales es considerada desde este segundo enfoque.

Las redes sociales al servicio de la educación

La mencionada creciente utilización de las TIC en educación, puso a disposición cierta cantidad de software de distribución libre destinada a la creación de comunidades virtuales de aprendizaje en línea, o bien los llamados LMS: Learning Management System, entendiendo por estos a todas aquellas plataformas que funcionan por medio de un servidor web, desde donde se administran las redes y comunidades virtuales para estos fines. Desde estas se puede no sólo gestionar usuarios y recursos sino también materiales y actividades de formación diseñadas específicamente: controlar y hacer seguimiento del proceso de aprendizaje, realizar evaluaciones, generar informes.

Uno de los softwares de mayor repercusión en la creación de plataformas de la llamada “e-learning” es el ya conocido Moodle. Este se ha convertido sin duda en una de las redes más extendidas para este uso, al tiempo que ciertas unidades académicas, como la Open University de Gran Bretaña, la

han implementado como la plataforma para almacenar sus cursos on-line³. Moodle se ha hecho conocido mayormente por disponer de ciertas características: Versatilidad, en la posibilidad de crear muchos tipos de contenidos diferentes, compatibilidad, al poder interactuar con prácticamente cualquier contenido multimedia que podamos encontrar en internet, y poseer un “código abierto”, lo que significa que cualquiera que conozca su lenguaje de programación (php), puede modificar el programa, introduciendo nuevas funciones o adaptando las existentes. En nuestro caso, hemos utilizado la red ning cuya presentación resulta sumamente afable al usuario y tiene características similares a otras redes sociales. La experiencia realizada en el Aula Virtual (AV), consistió en la creación de una red cerrada en la plataforma ning, reuniendo principalmente tanto a estudiantes como al equipo docente de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

¿Tecnología para la inclusión?

En relación con la problemática de la inclusión tecnológica, queremos realizar esta observación: Existen distintos indicadores que muestran la evolución del acceso a tales recursos por parte de la población universitaria, aunque hay que hacer notar que este desarrollo es desigual y que ha sufrido un notorio retroceso relativo durante el 2002. Si bien es cierto que la crisis afectó también el acceso a otros bienes sociales (libros, apuntes, fotocopias,

³El instructivo para el acceso al “learningspace” de la Open University. Primer paso: la instalación de Moodle, desde donde el primer indicativo parece ser por demás elocuente la primer frase encontrada:

“Don'tpanic!” <http://openlearn.open.ac.uk/help.php?file=install.html>

etc.), sus consecuencias fueron más notorias en el sector directamente vinculado a las tecnologías. Por un lado, debido al incremento del costo unitario de los CDs, por otro debido a la creciente imposibilidad de acceso al equipamiento para utilizarlo⁴

¿Cuál es la conducta a adoptar frente a este estado de las cosas? Si se implementan las tecnologías ignorando este diagnóstico, se arriesga que un producto didáctico profundice las desigualdades, constituyendo en sí mismo una injuria social. El pretendido progreso se transformaría entonces en un mecanismo autoritario, elitista y excluyente de los sectores más necesitados de la sociedad.

Pero si se renuncia a la actualización científica, también se arriesga una exclusión. La universidad pública supone el acceso libre y gratuito a la enseñanza, pero también el mayor estándar de conocimiento disponible.

La implementación de las tecnologías requiere por lo tanto de un análisis riguroso de la situación y de una metodología acorde con ese diagnóstico⁵

⁴Para tomar sólo un indicador, en noviembre de 2001 el costo de duplicación de los CD rondaba \$ 0,40 por unidad; un año más tarde, su costo era de \$ 2,40. En 2011, el costo es de \$ 7 aproximadamente. Con el equipamiento se verifica la misma escala de aumentos.

⁵Ver datos de investigación comparada UBA – UNLZ, 2001-2011 (Informe UBACyT, Proyecto P015) La experiencia piloto de la implementación de la multimedia y web en el aula durante entre 2001 y 2011 estuvo coordinada por el equipo docente de la cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos (UBA): Juan Jorge Michel Fariña; Elizabeth Ormart; Carlos E. F. Gutiérrez; Gabriela Z. Salomone; María Elena Domínguez; Armando Kletnicki; Haydée Montesano; Carlos Fraiman;; Dora Serué; Patricia Gorocito; Oscar D'Amore; Gabriela Mercadal; Viviana Carew; Gabriela Levy Daniel; Lucila Kleinerman.

También es cierto que desde el 2002 hasta ahora, la situación se ha modificado observándose un mayor poder adquisitivo que se evidencia en mayores indicadores de consumo de tecnología.

Consideramos necesario destacar que la Facultad de Psicología cuenta también con computadoras conectadas a internet en la biblioteca para que aquellos estudiantes que no posean computadora puedan de todos modos acceder al contenido virtual de la materia.

Incluyendo la virtualidad en la formación profesional

Existe en la actualidad una fuerte convicción de la importancia de formar profesionales que no sólo manejen habilidades y conocimientos sino que también posean actitudes éticas en el ejercicio de su profesión (Martínez Martín, Buxarrais Estrada y Bara: 2002; Ormart- Fernández: 2009). Por tal motivo creemos que la educación superior debe proporcionarle al futuro profesional una formación integral que incluya actitudes que involucren estas dimensiones con la finalidad de poder dar respuesta a las exigencias laborales y a las necesidades de la sociedad actual.

Los profesionales de la psicología se enfrentan a una serie de situaciones diversas, incluso inéditas que ponen a prueba no solamente los conocimientos, técnicas y habilidades adquiridos en la universidad, sino que también involucran diferentes aprendizajes extraescolares. Las horas dedicadas a la formación presencial no son suficientes para los retos profesionales. Es deseable y necesario sumar a las instancias presenciales, las virtuales, ya que estas últimas permite el desarrollo de otras capacidades y habilidades tanto en estudiantes como en docentes.

En este sentido afirma Maggio (2003) que las más sofisticadas computadoras personales, la instalación de redes y redes de redes, el abaratamiento de las tarifas telefónicas, la extensión de la fibra óptica, las habilidades requeridas por el uso de la tecnología -imprescindibles en el terreno laboral-, la formación en el campo de la computación ofrecida desde los medios, especialmente diarios y revistas, televisión abierta y por cable, instalan nuevas formas culturales que impactan en los modos de conocer y aprender, sin que esto ocurra específicamente por la vía del sistema educativo formal.

En relación con la enseñanza de la ética existen recursos imprescindibles que no son compatibles con las formas impresas, tales como cintas grabadas con entrevistas, videos didácticos, fragmentos de films, presentaciones animadas, etc. Su utilización en el aula está supeditada a una serie de vicisitudes técnicas que suelen generar dificultades. La posibilidad de subirlos a una plataforma para ponerlos a disposición de los y las estudiantes mejora en mucho el acceso a estos materiales impulsando nuevos y más sólidos aprendizajes.

El ámbito educativo debe propiciar la interacción vertical y horizontal. Dice Prieto Castillo: “La comunicabilidad es el ideal (desde la perspectiva de la comunicación en la educación) de todo acto educativo, sea desde el punto de vista institucional, desde el educador, desde los medios y materiales, desde el grupo, desde la relación con el contexto y desde el trabajo con uno mismo” (Prieto Castillo, 2004: 60).

La posibilidad de comunicarse por medio de las redes sociales genera una modificación en el modo de interrelación. Los estudiantes, a diferencia del sistema presencial -en el cual la finalidad última consiste en dirigir al docente su comentario-, comienzan a trabajar atendiendo más espontáneamente a la participación de los demás compañeros. El cambio que

va de la distribución formal de los cuerpos en el aula física, a la disposición virtual regulada por el docente, promueve en más la experiencia de compartir, e intenta incentivar el sentido crítico y el deseo de investigar en una actividad formativa.

El uso del aula virtual como soporte educativo

La experiencia realizada en el *Aula Virtual*, comenzó en el 2009 y cuenta ahora con tres años de experiencia.

Una de las características de las actividades del *Aula Virtual*, a raíz del trabajo constante, es que permite la posibilidad de realizar una evaluación continua del trabajo de los y las estudiantes. A partir de esto, el espacio virtual se convierte en sí mismo en un instrumento evaluativo del cual se puede desprender además un elemento susceptible de calificación.

Para este último punto se destacarán las posibilidades que ofrece al ampliar el universo simbólico de mediaciones: tanto instrumentales como normativas. La interposición generada en tiempo y espacio en el primer aspecto -mediante las herramientas tecnológicas- tienen una marca en el segundo, posibilitando la aparición de la palabra escrita como testimonio de intervenciones de los y las estudiantes menos inmediatistas y abriendo la posibilidad a respuestas de mayor procesamiento simbólico que en la clase presencial. De este modo, otorgar una calificación al trabajo realizado en este espacio, podría entenderse como “nota conceptual” que, mediante la modalidad virtual, permite salvar los obstáculos de la nota por “participación en clase” -entendida como las intervenciones orales de los estudiantes en las

clases presenciales, más ligada a las características de personalidad de los y las estudiantes que a sus aptitudes intelectuales⁶.

Las condiciones de replicabilidad del sistema son muy elevadas, fundamentalmente en el área de las ciencias humanas y sociales. Ya que el módulo de la ética ante el desafío científico tecnológico es transversal a todas las asignaturas de grado del área social. Ya que justamente, en él se trabaja sobre los desafíos éticos en la sociedades tecno científicas.

La elección inicial de la plataforma NING se debió al hecho de que se trata de una plataforma desde la cual es posible utilizar sus herramientas para fines educativos al modo de “cursos”, como es utilizado comúnmente en Moodle, pero con cierta flexibilidad adicional que permite adecuar su utilización a otro tipo de empleos. En el caso del Aula Virtual, la modalidad utilizada para la creación del grupo responde principalmente a cada uno de los cursos de comisión en los que los y las estudiantes fueron inscriptos y a los cuales concurren en sus clases presenciales. A estos se agregan algunos grupos más que reúnen por un lado al Equipo Docente y Colaboradores docentes y por otro, algunos cursos de extensión que dicta la Cátedra.

Dentro de los grupos, el trabajo se distribuirá principalmente entre tres aplicaciones: El “Cuadro de texto” ofrece la posibilidad de colocar texto, fotos, videos, o html. Se compone por un encabezado único en donde ingresar texto, y el cuerpo del espacio donde se pueden ingresar archivos (imagen, video, enlaces); el “muro de comentarios” que es un espacio que admite el intercambio de información entre los distintos miembros del grupo, especialmente aquellos que resultan ser más informales y sin un eje temático único; por último el “foro de discusión” espacio que es reservado para las discusiones más específicas o que suponen continuación en el tiempo sobre un mismo eje temático; permite además adjuntar archivos, videos, imágenes, etc. y puede ser utilizado por estudiantes y docentes de manera indistinta,

⁶ Al respecto se puede consultar <http://intersecciones.psi.uba.ar/edicion1/index.php>

según el interés de cada uno por abrir una discusión sobre un tema determinado.

Consideraciones finales

Consideramos que la inclusión, en el universo constituido por los modelos de enseñanza, de las redes sociales cumple una doble función. Por un lado, favorece en el futuro profesional la toma de conciencia de dilemas éticos que deberá enfrentar en su práctica profesional, permitiéndole desarrollar nuevas competencias laborales asociadas a las exigencias sociales. Por el otro, la sistematización, actualización y contextualización de la información existente sobre Psicología, Ética y Derechos Humanos en un sistema lógico conceptual que constituye un referente de los desarrollos actuales de la psicología presentado a través de una metodología interactiva y amigable para los y las estudiantes, le otorga al docente herramientas metodológicas que le permiten suplementar sus estrategias didácticas en el acto de la transmisión del conocimiento incluyendo éstas temáticas de manera vivencial. De esta manera, las mismas, contribuyen a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en el nivel superior, reestructura los vínculos entre los docentes y estudiantes y facilita un espacio propicio para la creación del conocimiento.

Referencias Bibliográficas y sitios de interés

Basanta, Elisa y Galardo, Osvaldo (2000) “Imagen Social y Ética de la Educación a Distancia”. *III Reunión Regional de América Latina y el Caribe del ICDE*, Agosto del 2000.

- Duart, Josep Y Sangra, Albert (2000) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona, Ediciones Gedisa.
- Fernández de Bujan, Federico (2001). *La enseñanza a distancia*. Madrid, UNED.
- Ko, Susan y ROSSEN, Steve (2001). *Teaching Online*. USA: Houghton Mifflin Co.
- Litwin, E. (1995) *Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas*. Buenos Aires, Paidós.
- López, O., Rodríguez, J. L., Rubio, M. J. (2004). “El portafolio electrónico como metodología innovadora en la evaluación universitaria: el caso de la OPSI”. *Congreso Internacional EDUTEC 2004*. Caracas. <<http://www.edutec.es>> [Consulta: dic. 2011].
- Maggio Mariana (2003) “El tutor en la educación a distancia” En LITWIN, E. (compiladora) *Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires, Amorrotu.
- Mcvay Lynch M. (2002). *The Online Educador*. London, Routledge/Falmer.
- Prieto Castillo, Daniel (2005) *La comunicación en la Educación*. Buenos Aires, Editorial Stella. La crujía ediciones.
- Michel Fariña, Juan Jorge, et al (2001). IBIS: International Bioethical Information System. *Revista Argentina de Psicología*. Año XXXIV, Número 45, pp. 119-128.
- Michel Fariña, Juan Jorge (2009) “A model for teaching bioethics and human rights through cinema and popular TV series: A methodological approach”. En *Counselling Psychology Quarterly*, 1469-3674, Volume 22, Issue 1, 2009, Pages 105 – 117

- Michel Fariña, Juan Jorge Y Ormart Elizabeth (2009) “Los medios audiovisuales como “vía regia” para el planteo de complejidades éticas”. En *Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Método- Técnica y Teoría. Actas de Congreso Año 1. Volumen 1. Incluir Asociación Civil.
- Navés, Flavia A. Y Pacheco Mariana (2012): “El Aula Virtual: Una herramienta facilitadora de la enseñanza”. En *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, número 8, México, RIDE<www.ride.org.mx/pdf/tecnologia.../04_tecnologia_en_educacion.pdf>[Consulta: feb. 2012]
- Neri, Carlos Y Fernández Zalazar, Diana (2008): *Telarañas de conocimiento. Educando en tiempos de la red Web 2.0*. CABA, Libros y Bytes.
- Ormart Elizabeth & Fernández Silvia (2010): Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación. En *Revista dialéctica*, Volumen 26, Universidad Panamericana. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez C. María José (2005) Aplicación de las TIC a la evaluación de alumnos universitarios. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, número 6 (2)2005. <<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion>>.
- Ryan, S., Scout, B., Freeman, H., y Patel, D. (2000) *The Virtual University*. London: Kogan Page. Open University, UK. Portal Virtual: <<http://www.open.ac.uk/>>[Consulta: feb. 2012]
- SALMON, Gilly (2000) *E-Moderating*. London, Kogan Page.
- Tomas Meier, Alejandra (2012) *Aula Virtual: La implementación de redes sociales como recurso complementario del proceso de aprendizaje en la universidad*. En línea:
<http://intersecciones.psi.uba.ar/edicion1/index.php> [Consulta 25 de julio de 2012]

Torres De I, M., Medina, R., Paredes, E. y Navae. (2003). “Teorías de aprendizaje y de instrucción aplicadas al diseño instruccional de cursos Web”. En *Congreso Internacional EDUTEC 2003*. Caracas. <<http://www.edutec.es>>[Consulta: feb. 2012].

Ugarte, David (2008) *El poder de las redes. Manual ilustrado para personas, colectivos y empresas abocados al ciberactivismo*. Edición electrónica.

UOC, Universitat Oberta de Catalunya. Campus Virtual:

<<http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn25p119.pdf>>[Consulta: nov. 2011].

Weller, Martín (2002). *Delivering Learning on the Net*. London, Page.

ZALAZAR, Diana, NERI, Carlos, VERÓN Karina(2006) *Un modelo de enseñanza de las TICS en la universidad*. En Jornadas de Investigación. Universidad de Buenos Aires. Argentina