

Psicología Educativa en el Contexto de la Clínica Socioeducativa

Volumen I



Compiladores

Alejandra Taborda y Gladys Leoz

NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA



Universidad
Nacional de
San Luis

Círculo Abierto
colección



VOLUMEN 1

Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa

Universidad Nacional de San Luis

Rector: Dr. José Luis Riccardo

Vicerrectora: Esp. Nelly Mainero

Nueva Editorial Universitaria

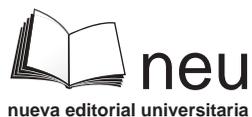
Directora: Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 2° Piso

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 109/110

www.neu.unsl.edu.ar - e-mail: neu@unsl.edu.ar



VOLUMEN 1

Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa

Compiladores

Alejandra Taborda, Gladys Leoz

Equipo de autores consignados en la secuencia de aparición

Alejandra Taborda; Teresita Archina; Alicia Corvalán de Mezzano; Ernestina Leone; Ricardo Rodolfo; Gabriela Dueñas; Gladys Leoz; Alicia Fernández; Mario Chades; Beatriz Galende; María Belén Piola; Felipa Triolo Moya y Lorena Bower.

Ediciones Nueva Editorial Universitaria UNSL, Red de Editoriales de Universidades Nacionales y Laboratorio de Alternativas Educativas. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis - República Argentina. 1° Edición 2013.



Universidad Nacional de San Luis

Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa /
Alejandra Taborda ... [et.al.] ; adaptado por Alejandra Taborda y Gladys
Leoz. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2013.
E-Book. **ISBN 978-987-1852-72-7**
1. Psicología Educacional. I. Taborda, Alejandra II. Taborda, Alejandra,
adapt. III. Leoz, Gladys , adapt. CDD 370.15

Coordinación y Administración:

María del Carmen Coitinho / Guillermo Scarpuzza.

Logística:

Edgardo Tejero.

Diseño y Diagramación:

José Sarmiento / Enrique Silvage.

1ª Edición 2013.

Universidad Nacional de San Luis - San Luis - Argentina.

Impreso en Argentina- *Printed in Argentina.*

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11723.

ISBN 978-987-1852-72-7

© Nueva Editorial Universitaria.

Universidad Nacional de San Luis.

Avda. Ejército de los Andes 950 -

San Luis - República Argentina

ÍNDICE

VOLUMEN I

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL EN EL CONTEXTO DE LA CLÍNICA SOCIOEDUCATIVA

Prólogo..... 7

INTRODUCCIÓN

CONFIGURACIONES ACTUALES DEL CAMPO DISCIPLINAR

Capítulo 1: Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. *Alejandra Taborda*..... 13

Capítulo 2: Descripción del objeto y ámbitos de intervención e investigación de la Psicología Educacional. ¿De qué se ocupa? y ¿Para qué? ¿Con quiénes? y ¿Para quiénes? ¿Dónde? y ¿Cuándo? *Teresita Archina*..... 31

Capítulo 3: Encuentros entre la Psicología Educacional y el movimiento Institucionalista. *Alicia Corvalán de Mezzano y María Ernestina Leone*..... 53

PRIMERA PARTE

LECTURAS PSICOANALÍTICAS SOBRE TEMÁTICAS/PROBLEMÁTICAS QUE ATAÑEN A LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Capítulo 4: Instituciones, transcurrir humano y formación de psicoanalistas. *Alejandra Taborda*.....75

Capítulo 5: Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas. *Ricardo Rodulfo* 105

Capítulo 6: Repensando el papel de la escuela como sitio de subjetivación de las infancias y adolescencias actuales. *Gabriela Dueñas*..... 133

Capítulo 7: Deseo y castración. Elementos fundantes que posibilitan el aprendizaje. <i>Gladys Leoz</i>	147
Capítulo 8: Potencia creativa de la alegría. <i>Alicia Fernández</i>	157
Capítulo 9: Jugar 2.0...La capacidad subjetivante del juego en tiempos de modernidad líquida. <i>Gladys Leoz</i>	173

SEGUNDA PARTE

ATRAVESAMIENTOS SUBJETIVOS E INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Capítulo 10: Las instituciones y el aprender. <i>Mario Chades</i>	191
Capítulo 11: La primera puerta lejos de casa. Vicisitudes de la educación Inicial. <i>Alejandra Tabora y Beatriz Galende</i>	211
Capítulo 12: Escuela Primaria. Avatares subjetivos de un encuentro con la cultura. <i>Mario Chades</i>	261
Capítulo 13: Luces y sombras en la Escuela Secundaria argentina. <i>María Belén Piola</i>	275
Capítulo 14: Escuelas públicas digitales. Algunos lineamientos para pensarlas. <i>María Belén Piola</i>	291
Capítulo 15: La aventura y la desventura de aprender en la universidad. Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario. <i>Gladys Leoz</i>	309
Capítulo 16: Formalizaciones de la extensión en psicoanálisis. Psicoanálisis y Universidad. <i>Felipa Triolo Moya y Lorena Bower</i>	323
Capítulo 17: Interrogantes y aristas para pensar en la caída de las instituciones. <i>Mario Chades</i>	337
Autores	351

PRÓLOGO

Alejandra Taborda

“Vivir en nuestro mundo se torna cada vez más difícil, porque cada uno de nosotros debe inventar su propia historia y para esto hace falta un desarrollo de los propios recursos y capacidades. Por eso creo que la escuela tiene un rol absolutamente fundamental en el desarrollo de esos recursos y que junto con su rol de instrucción y educación será necesario que ese rol psicosocial tome cada vez mayor espacio en la escuela”.

Mendel (2004, p. 83)¹

Los autores reunidos en este libro nos proponemos, desde la teoría psicoanalítica, delinear aportes en el ámbito de la “Psicología Educacional”, en función de la compleja realidad que procura abarcar. Es así que posicionados en el papel de escritores con un recorrido en el campo específico, entendemos que es preciso un continuo replanteo no sólo de abordajes posibles de las diversas temáticas, sino también de los objetivos centrales y sus correlatos teóricos.

De esta manera, en las temáticas/problemáticas presentadas subyacen dos intenciones primordiales: a) promover un espacio de formación, análisis, reflexión e interrogación sobre los sustentos teóricos que delinean los objetos de estudio de la Psicología Educacional emplazada en el contexto de la clínica en extensión y b) llamar la atención sobre cómo algunos aconteceres cotidianos de las instituciones educativas se instituyen y precisamente, por su condición de cotidianos, se naturalizan y configuran contenidos no-pensados que se incluyen como tales en los procesos de formación.

En relación al primer objetivo, los profesionales aquí convocados, desde diferentes recorridos teóricos psicoanalíticos, coinciden en subrayar la necesidad de deconstruir y reconstruir marcos conceptuales que permitan ampliar la mirada sobre las temáticas/problemáticas actuales que interpelen algunos paradigmas vertidos en los orígenes del psicoanálisis. Desde esta

¹ Mendel, G. (2004) Sociopsicoanálisis y Educación. Buenos Aires. Novedades Educativas.

perspectiva, los síntomas, aspectos en los que las fantasías inconscientes se manifiestan, la psicopatología, la salud y la lectura que de ellos hacemos, se entretajan con la época en que se emplaza la existencia humana y por ende requieran ser repensados.

Deconstrucciones y reconstrucciones teóricas relacionales que reconocen la potencia que poseen las instituciones educativas en la producción de subjetividades. Ellas, directa y/o indirectamente, dejan sus huellas en la manera en que cada generación asume el proceso de humanización y pauta modos de inclusión-exclusión de sus descendientes quienes, en lo particular y colectivo, encarnan la misión de concretar los sueños de trascendencia. El niño se constituye en sujeto a partir de múltiples y complejos procesos en los que intervienen diversas instituciones, funciones, referentes y discursos, que no se circunscriben a las lógicas propias de las funciones maternas/ paternas, familiares. En el devenir del sujeto se inscriben además, los discursos escolares; académicos; jurídicos; mediáticos; virtuales; económico; científico; entre otros. Discursos interactuantes, entramados en la multicausalidad de los procesos de subjetivación. Lo señalado adquiere aún más relevancia al partir de considerar el psiquismo como una organización abierta, en proceso de deconstrucción/construcción a lo largo de la vida. Los primeros años son fundacionales y delimitan significativamente puntos de anclaje de la identidad. Sin embargo, los movimientos progresivos/regresivos, las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de la experiencia vivida constituyentes del psiquismo, trascienden la primera infancia, porque los encuentros con otros, en el transcurrir vital, tienen la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios inter, intra y transsubjetivos.

Es oportuno tener presente que educar y aprender desde los comienzos de la vida se refiere siempre a un intercambio con otro real y, a su vez fantaseado, con un grupo en el que todos y cada uno de los integrantes –atravesado por los códigos de la cultura- tienen una experiencia de cambio y de resistencia al mismo. Las dimensiones de aprender y de enseñar se escenifican entre el amor y la rabia tolerable; entre la fusión y los procesos de diferenciación; entre tú, el conocimiento y yo; entre lo que ya sabemos y nuestros interrogantes; entre el puedo solo, no puedo y puedo únicamente en compañía; entre juego y trabajo; entre fantasía y realidad; entre recrear lo que ya tiene existencia y la creación propia, entre...

En consecuencia, desde diferentes ópticas, a lo largo de este libro, se procura ir más allá del engañoso límite que impone la dicotomía planteada entre lo que le sucede a la institución educativa o lo que le acontece al

sujeto, en pos de comprenderlo en sus coyunturas, a modo de procesos operantes sobre esos sujetos, habitantes de una época, un tiempo, un espacio.

Respecto al segundo objetivo (b) consignado precedentemente, pretendemos despertar, a partir de la presente publicación, un interés creciente por parte de los lectores potenciales, para instaurar la consulta directa de autores y la letra original plasmada en sus obras de referencia. En este sentido, es nuestro deseo por ejemplo, propiciar nuevas prácticas orientadas a reposicionarnos frente a la consolidada instrumentación de fotocopias como modalidad de aprendizaje que fragmenta los conocimientos e implica desconocer los derechos de autor.

A nuestro entender, este discurso fraccionado, cada vez más frecuente en diversos niveles educativos incidiría, de algún modo, desfavorablemente en el desarrollo de experiencias que sostienen la formación e innovación de saberes.

Asimismo, elaborar construcciones conceptuales, investigar y sus reportes, como toda labor que procura aprehender aspectos de la realidad, conlleva movimientos subjetivantes y objetivantes que determinan, entre otras cosas, el modo de operacionalizar el objeto de estudio. Emprender este recorrido lleva un tiempo considerable de estar a solas en un diálogo interno con otros, a veces desconocidos o parcialmente conocidos que tratamos de imaginar como receptores y evaluadores, para tolerar el desconcierto, mantener el entusiasmo y concretar la meta propuesta. En este proceso, emergen también los apoyos que brindan quienes escribieron y/o expusieron sobre los temas que buscamos profundizar, con quienes acordamos o confrontamos, les otorgamos autoridad científica o, en su defecto, se la sesgamos parcial o totalmente y así construimos un marco teórico que guía la búsqueda de nuevas respuestas.

Desde estos posicionamientos subjetivantes-objetivantes, paso a paso, línea a línea, fuimos escribiendo en reciprocidad con lo que nos resulta familiar, conocido, nuevo, las incógnitas y respuestas que damos y recibimos. Antes de que ustedes lean nuestros escritos, hemos estado con su compañía, diálogos preparatorios que habitualmente todos mantenemos desde corta edad, para tramitar diferentes sentimientos que surgen en la búsqueda de conocimiento y en la selección del recorte que hacemos de la compleja realidad, al crear y recrear la integración de diversos puntos de vista. Construcciones conceptuales, ideológicas y éticas que se decantan en una relación que al menos incluye qué procuramos conocer, por qué, dónde, con quién, para qué, con qué recursos y para quién, que nos renueva y busca el encuentro con otros sujetos reales, virtuales y/o imaginarios. Relación en la que emergen también tanto

resistencias subjetivas que acompañan las posibilidades de modificar y ser modificado, como aquéllos aspectos que escapan a toda operacionalización, espacios de incertidumbre, desconocimiento, captación de inconsciente a inconsciente, que tallan la labor disciplinar y ponen coto a la investigación. Enlaces inter e intrasubjetivos que se ponen en juego en toda tarea de conocer-escribir y configuran temáticas centrales del ámbito de la Psicología Educativa, por tal motivo les dedicamos aquí un lugar de referencia especial.

En el marco de esta relación imaginaria con el lector posible, teñida por experiencias relacionales precedentes, procuramos abrir un espacio que los motive a elaborar preguntas, nuevas visiones, otros recorridos que profundicen los desarrollos vigentes. En algunos capítulos, sus autores presentan los interrogantes que trazaron el camino de conceptualización, investigación y escritura e incluyen tanto las preguntas en las que se delinearán respuestas, como aquellas en las que aún la incógnita continúa latente. Esta modalidad tiene como propósito promover, en los lectores, un contacto con la problemática que facilite poner en juego el propio saber-no saber para poder acordar o confrontar, agregar o sesgar.

Por ser este un escrito especialmente dirigido a alumnos avanzados de la carrera de Licenciatura en Psicología, se incorporan diferentes perspectivas teóricas provenientes de diversas escuelas psicoanalíticas y las deconstrucciones-reconstrucciones elaboradas por autores contemporáneos, en su mayoría, argentinos. La intención es presentar, en ambos volúmenes que constituyen el libro, un amplio abanico de posibilidades teóricas coherentes con las técnicas que cada escritor propone y fundamenta. A tal efecto, se reedita una actualización de la edición “Extensiones Clínicas en Psicología Educativa” disponible en <http://www.neu.unsl.edu.ar/>

La versión digital se enmarca en paradigmas que sostienen la democratización del conocimiento a través de la implementación de nuevas tecnologías. Instancias que albergan progresos y a su vez, conviven con despedidas, resistencias y, en el mejor de los casos, habilitan resignificaciones.

Asimismo ¿cómo no extrañar el cuerpo que delinea el papel en un libro impreso, las volteretas de sus hojas, su textura y presencia en la biblioteca? La Nueva Editorial Universitaria nos permite elegir entre lo digital y esa acostumbrada lectura en papel, destinada esencialmente para quienes el estudio en pantalla aún no ha sido lo suficientemente naturalizado.

INTRODUCCIÓN

CONFIGURACIONES ACTUALES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Alejandra Taborda

Teresita Archina

Alicia Corvalán de Mezzano

María Ernestina Leone

Capítulo 1
PSICOLOGÍA EDUCACIONAL
EMPLAZADA EN LA CLÍNICA EN EXTENSIÓN

Alejandra Taborda

“El psicoanálisis nació intenso, pero individual. [...] Ahora debe hacerse extenso. Su destino es trabajar” la vida cotidiana de los hombres. [...] El psicoanálisis debe hacerse intersticial a la vida misma, debe ocupar la virtualidad del espacio entre nuestras mentes individuales”.

Merea (1994, p. 21)

El título puede resultar provocativo y, en el mejor de los casos, generar acuerdos, desacuerdos e interrogantes. Conscientes de ello, los autores de este libro nos reunimos para proponer y fundamentar una extensión posible del Psicoanálisis que permita comprender, prevenir y/o atender las dificultades que se suscitan en torno a aprender y enseñar en el marco de las instituciones formales e informales en los que la educación tiene lugar, colocando especial énfasis en las primeras. Si bien los diversos aportes se centralizan en las instituciones educativas y su impacto en la constitución subjetiva, entendemos que la educación se despliega en diversos y múltiples espacios en los cuales los psicólogos educacionales pueden trabajar, promover, reinventar en procura de desarrollar modalidades de intervención posibles. En consecuencia, esta propuesta parte de considerar que para poder transitar de lo individual a los procesos sociales que detentan la humanización y constituyen la subjetividad se requiere fundamentar una extensión tanto de la concepción de clínica como de los paradigmas vertidos por el Psicoanálisis.

Una clínica psicoanalítica extensa, requiere definir diferentes encuadres de trabajo focalizado en la complejidad que se entreteje en los múltiples interjuegos implicados en el aprender, el enseñar, las relaciones simétricas y asimétricas, el funcionamiento de grupos y subgrupos, la institución como un todo, emplazados en tiempos de modernidad líquida. En otras palabras, conlleva la creación de espacios de intervención en los que conflictos, “malentendidos transferenciales y míticos”, presentes en las relaciones humanas puedan conocerse, tornarse pensables, tramitables y transformables. Así, pensar en clínica supone un desciframiento de los resortes inconscientes

que habitan en aquellas manifestaciones disruptivas, discordantes con que los malestares se expresan en un escenario social, cultural y el modo en que cada individuo, grupo, institución se organiza-desorganiza para transitar por él.

Toda práctica en el campo de la Educación es una práctica sociosanitaria mediatizada por los decires singulares de los diversos protagonistas, episodios cotidianos, hechos y acontecimientos que objetivan y materializan una realidad inaprensible de otro modo. En este sentido, clínica, salud y educación se relacionan en forma inextricable. La realidad es compleja, pluridimensional y desde la concepción analítica, se hace menester dejar de lado el practicismo, la búsqueda de soluciones y explicaciones sencillas, simplificadas de los problemas que ella nos plantea. Para cumplir este objetivo, se requiere de una profunda revisión teórica en pos de comprender y explicar los vertiginosos cambios de nuestra época.

Sólo así, se podrá sostener la función y finalidad, de naturaleza proactiva y no sólo reactiva, que atañe a la Psicología Educacional. Centralmente, en este campo disciplinar se busca desarrollar prevención primaria y secundaria, al procurar crear espacios que faciliten el encuentro con el sujeto aprendiente-enseñante y el sujeto enseñante-aprendiente que habita en cada persona, en cada grupo, e institución.

Al respecto, Fernández (2000) señala:

“Los términos enseñante-aprendiente, no son equivalentes a alumno-profesor. Estos últimos hacen referencia a lugares objetivos en un dispositivo pedagógico, mientras que los primeros indican un modo subjetivo de situarse en relación al conocimiento [...] Tales posicionamiento (aprendiente-enseñante) pueden ser simultaneizables y están presentes en todo vínculo (padres-hijos; amigo-amigo; alumno-profesor). Así como no podría ser alumno y profesor al mismo tiempo, por el contrario, sólo quien se posiciona como enseñante podrá aprender y quien como aprendiente podrá enseñar” (Fernández 2000. Pág. 59-61).

Y agrega:

“El sujeto autor se constituye cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona pueden entrar en diálogo ¿Cuándo entran en diálogo este sujeto enseñante? Cuando se autoriza a sí mismo (y se lo permiten) mostrar/ mostrarse en lo que aprende. Interactuar con el otro, mostrarle al otro lo que sabe. A veces se puede conocer lo que se sabe sólo a partir de mostrárselo a otro”. (Fernández op. cit. p. 35)

Centralmente, las extensiones clínicas en este campo disciplinar, implican entender las articulaciones entre el escenario institucional (lo que sucede en la institución educativa) y las características personales (lo que le acontece al sujeto, su historicidad y vínculos), a modo de procesos amplios y activamente operante sobre esos sujetos, habitantes de una época, un tiempo, un espacio. En pos de transitar de lo individual a lo grupal-institucional y, desde allí, respaldar teóricamente un corrimiento de la patologización de la vida cotidiana con sus coyunturas entre cultura y patología singular, que sustenten intervenciones posibles.

Cada sujeto con sus peculiaridades construye un modo de responder ante la interacción con el entorno, según sus propios fantasmas, sus propias defensas, sus propias formas. El aparato psíquico en su apertura a la realidad se modifica según las condiciones en las que se despliega su accionar y en las cuales se activan sus fantasías inconscientes. Esta apertura a la realidad podrá ser tramitable, impulsar reelaboraciones o en su defecto, promover síntomas y/o distónicas representaciones que lo llevan a la acción, según las múltiples combinaciones fantasmáticas, conscientes e inconscientes que emerjan de la experiencia vivida.

El devenir en humano y el mundo (natural y cultural) son en realidad isomórficos aunque heterogéneos, se entrelazan e interconstituyen. El psiquismo, según Merea (op. cit.), *“se configura en la más singular, completa y compleja de las estructuras que poseemos los humanos en nuestra vinculación con los demás. Esta idea queda tergiversada si se concibe al psiquismo con un ‘instrumento’ de comprensión del mundo y esos otros semejantes. (...) Ocurre en realidad que el aparato mental mismo resulta constituido por (y no “para”) la interacción con ese mundo físico y cultural”*. En este contexto, resulta relevante tener presente que las representaciones de los objetos del entorno son, en su origen, sentidas como pertenencias del yo y, sólo posteriormente, con gran dolor y no siempre, logra extrañar de sí y paulatinamente conocerlo como no-yo (Merea 1994. p. 23).

Por ende, al compás de los cambios que acaecen en el mundo, la existencia paulatinamente se modifica.

Ya Bion, (en Grimberg, Sor y otros, 1991) postuló que todo conocimiento se origina en experiencias primitivas de carácter emocional, en relación con la ausencia de objeto. Algunas características inherentes a esta experiencia emocional están siempre presentes en cada descubrimiento, aprendizaje, formulación de nuevas ideas. Para explicar el vínculo con el conocimiento agrega a los ya conocidos mitos de Edipo, de Babel y del Jardín del Edén, el

de la muerte de *Palinurus* y el mito del *cementerio real de Ur*. Este último, sostiene: “Aproximadamente 3.500 años antes de Cristo, fue enterrado el rey en el cementerio real de Ur. [...], en esta ceremonia estaba incluida una procesión formada por las personas más distinguidas de la corte que, vestidas con todo su esplendor descendían a un foso especialmente preparado y tomaban una sustancia narcótica. Luego con pompa y acompañamiento musical, sus ocupantes fueron enterrados vivos junto al monarca”. (Bion, op. cit. pp. 104-105). Unos 500 años después las tumbas fueron avasalladas por saqueadores. El autor se pregunta: *¿Qué fuerzas - emocionales, culturales, religiosas- llevaron a esos hombres a caminar hacia la muerte, sin que este hecho, tan obvio para nosotros, los desviara de esta senda? y ¿Hay alguna fuerza equivalente operando hoy en día? ¿De qué pujanza se trata? ¿Podemos llamarla “ignorancia”? o ¿Deberíamos pensar en una fuerza más dinámica, más desconocida? ¿Tal vez la omnipotencia? ¿Qué movió a los saqueadores a penetrar un lugar cargado de magia y a ir más allá del temor a encontrarse con los espíritus de los muertos? ¿Será la “curiosidad”? ¿La codicia? ¿Deberíamos honrar a esos saqueadores como pioneros de la ciencia o condenar a los científicos por el afán de lucro?*

A los interrogantes precedentes, aún vigentes, resulta pertinente agregar otros, los cuales, a su vez, podrían multiplicarse: *¿Las formulaciones presentadas tienen una respuesta? o ¿Sólo es posible pensarlas en la articulación de múltiples aristas que requieren de diferentes puntos de vista? ¿Las dudas que de ella emergen son lo suficientemente tolerables como para permitir la creación de otras preguntas que conduzcan a la búsqueda de nuevas respuestas y a una visión binocular de la problemática? ¿Las ineludibles resistencias a deconstruir paradigmas creados en la modernidad es una de las tantas facetas con que se hacen presentes las fantasías de detención del tiempo?*

Los enigmas planteados ponen de relieve que lo “develado”, lo que emerge de trastienda, muestra y esconde un nuevo contenido, en un continuo interjuego, consciente e inconsciente de disociaciones e integraciones, de construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones.

El Psicoanálisis rompe el sueño de crear diseños de intervenciones que conduzcan a logros permanentes, perdurables más allá del tiempo y pone el epicentro en transformaciones creadas en el devenir de la vida individual, grupal e institucional, signadas por el interjuego de movimientos progresivos y regresivos. A pesar de ello, el anhelo de una estabilidad inmutable vuelve a

emerger inusitadas veces, especialmente cuando nos vemos impactados por el dolor psíquico, la impotencia, incompletud, lo imprevisible, repetible y los vertiginosos cambios que transitan sin poder ser pensados o sustituidos por nuevas construcciones. Los sueños perdidos y la búsqueda de nuevas respuestas, dejan su marca en las diferentes alternativas con que es posible pensar y proyectar la función proactiva que se procura desde la Psicología Educativa, en el marco de las presurosas modificaciones que se imponen en la actualidad.

La prevención primaria y secundaria, tal como se describió previamente, puede estar dirigida, tanto al sujeto como al contexto. Así, a este campo disciplinar, en sentido amplio, con un trabajo centralmente de equipo inter e intradisciplinario, le atañe desarrollar: -la detección precoz; -la orientación al sujeto, la familia, la escuela, o centros de formación en los niveles de aprendizaje; -la organización de instituciones y modalidades de intervención en las que se tenga en cuenta la función de la institución educativa en la constitución de la subjetividad y las necesidades evolutivas; -la formación de formadores; -la derivación a lugares adecuados para la asistencia, si fuese necesario. Siempre teniendo presente que el encuadre psicoterapéutico no es posible de ser enmarcado dentro de la institución educativa. Desde este posicionamiento, los abordajes clínicos psicoterapéuticos no son específicos de este campo disciplinar. Tal como señala Fernández (op. cit.), la experiencia de consultorio puede resultar de mucha utilidad para ubicarse delante del maestro, alumno, la institución, o el psicólogo mismo, como alguien que promueve espacios de autoría de pensamiento y reconoce los alcances que el campo disciplinar otorga. En este contexto, los diseños de intervención, están destinados a suscitar la creación con otro/ otros de una “*versión*” diferente, sin ahogar otras posibles. En otras palabras, “*Inter-versión*” implica convocar a sujetos-grupo-institución que construyen el escenario educativo a reflexionar sobre su quehacer, a reconocerse como autores, a disfrutar lo que tienen para dar. Convocar a cada uno a recordarse cuando era niño o niña, a descubrir el sujeto que piensa y habita en cada alumno y cada docente, esencialmente a sentir alegría por aprender. Convocar a pensarse como integrante de un grupo-institución, con la potencia que otorga estar, convivir, influir en otros y reconocer los influjos de la intersubjetividad.

Los encuadres de trabajo para desarrollar una u otra de las funciones puntualizadas estará en estrecha relación con:

- El marco teórico que lo respalda, las posibilidades emocionales, ideológicas y experiencia laboral de los profesionales.

- El lugar concreto en que se incluye al psicólogo educacional, dentro de la institución, como miembro de planta permanente, con injerencias en un centro educativo o, por el contrario, trabajando fuera de las instituciones educativas, atendiendo la demanda de un grupo de ellas.
- El lugar imaginario en que se ubica al psicólogo educacional, así como también en el que él se posiciona, inmerso en un interjuego de identificaciones proyectivas, transversalizadas por las características institucionales históricamente configurada.
- La modalidad relacional que se desarrolle en el interior del equipo de trabajo como un todo y de éste con la institución en la que presta servicios. Tal como señala Kaës “... *la función interpretante sólo es posible... bajo la condición de que no se capture (el equipo interpretante), en una identificación (imaginaria) ni con la institución, ni con el instituyente, ni con su propio ideal, de acuerdo con un régimen identificatorio primario o secundario*” (Kaës op. cit. 1978, p. 40), para lo cual se requiere el trabajo continuo de análisis personal, formación y supervisión.

La prevención atañe a la sociedad toda, por eso resulta necesaria la coordinación con otros organismos estatales o privados que la amplíen y favorezcan en sus distintos niveles. El trabajo en redes, se torna central en el ejercicio profesional, especialmente cuando las dificultades individuales requieren ser atendidas y así, prevenir la cristalización de las mismas. “*En red no quiere decir el traspaso de responsabilidades, sino la articulación de diferentes niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diversas, pero en una cierta relación de reenvío. Otras instituciones, servicios y programas educativos, sociales, sanitarios, psicoterapéuticos puedan abordar las demandas emergentes, en el entendimiento que estas cuestiones son multidimensionales [...] y así, ir a la búsqueda de nuevos recursos de articulación social y cultural*”. (Núñez, 2007)

Los movimientos sociales, históricos y políticamente contruidos, devienen en una transmisión de valores, normas, objetivos que determinan una serie de modelos con los que se pauta cómo una persona debe constituirse para ser integrada a una sociedad. Cada generación tiene a su cargo la humanización de sus descendientes quienes, en lo particular y colectivo, encarnan la misión de concretar los sueños de trascendencia. La continuidad humana sólo es pensable desde la discontinuidad, la ruptura, los movimientos progresivos y regresivos, teñidos de esperanzas y desilusiones

que dan un tinte particular a las transformaciones con las que se inscribe la trascendencia en lo individual, grupal-institucional-social. La familia y luego las instituciones educativas adquieren un rol protagónico en los diversos modos en que el hombre organiza su trascendencia. Las relaciones simétricas y asimétricas extrafamiliares-escolares proveen diversos modelos identificatorios, pautas de integración-exclusión y propulsan el pasaje de las normativas maternas-paternas a la múltiplelegalidad. Los tiempos de permanencia de niños y adolescente en las escuelas se extienden y abarcan una parte importante del cotidiano vivir. Además, se acorta notablemente la edad de inserción en el sistema educativo y los Jardines Maternales abren sus puertas para bebés a partir de los cuarenta y cinco días.

En este momento histórico, la globalización, la ley del mercado, impactan en la vida institucional y en la compleja organización social. El discurso de la integración y la diversidad, convive con un trasfondo radical de exclusión y desigualdad, en una multiplicidad de terrenos que signan nuestras vidas y el imaginario social. Una de las problemáticas que enfrenta nuestra época es la ubicación, reconocimiento, delimitación del perseguidor sea este real, fantaseado o virtual, con el concomitante sentimiento de indefensión. En un lugar de importancia encontramos también, las múltiples vicisitudes que plantean los corrimientos de las jerarquías patriarcales y la represión como fuente de relevancia para la incorporación de las normas. Corrimientos que encarnan el desafío de crear nuevas modalidades relacionales asimétricas que provean el sostén, regulaciones, prohibiciones necesarias para la construcción del psiquismo y que además, habiliten la circulación del poder, valoren la palabra de sus descendientes y de este modo, reflejen en el seno de la institución el pasaje de un sistema autoritario a uno democrático, el cual cotidiana y paulatinamente se construye. A lo planteado se agrega, entre otras problemáticas, la desconfianza en el respaldo que las instituciones pueden otorgar, en la veracidad de las palabras y el acelerado ritmo con que se imponen los cambios. Ellos llegan con poco tiempo, o sin él, para despedirse y, en consecuencia, fácilmente lo previo, anterior queda en la categoría de descartable.

La modernidad líquida irrumpe con el declive de las instituciones capaces de absorber la proyección de fantasías primitivas y brindar la seguridad ilusoria de estar al resguardo de la locura y la muerte. Eco, en *“Los pasos del cangrejo”* expresa: *“Si hay algo válido en la temática antiglobalización es la convicción de que los beneficios de una globalización pacífica se obtiene a costa de los prejuicios de quienes viven en la periferia del sistema. [...] La*

paz no es un estado que ya se nos haya dado antes y que simplemente tengamos que restablecer, sino una conquista sumamente dificultosa..." (Eco, 2007. Pág. 37-38)

El desarrollo de la guerra en ocasiones se presenta a cara descubierta y en otra enmascarada y, además, es multifacético. Entre algunas de las formas con que ellas se presentan, podemos mencionar: -la reducción biológica a que la pobreza somete a muchos de nuestros congéneres; -el temor a caer en ella; -las sobrexigencias educativas a la que algunos niños y adolescente son sometidos por temor a la exclusión; -la impunidad con la que convivimos, frente a la que nos sentimos impotentes, sintetizada en la conocida frase: "*roba pero hace*"; -la falta de confianza en la justicia y sus instituciones que suele desembocar en la justicia por mano propia y, en consecuencia, la escenificación en actos de la ley del inconsciente "ojo por ojo, diente por diente"; -la pérdida de la confianza en la capacidad de lograr transformación de la realidad; -los hondos sentimientos de indefensión que lo descripto promueve.

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 la satisfacción de la venganza y, esto le preocupaba. Esta viñeta, abre diversos interrogantes. ¿Qué buscan comunicar los niños con golpes? ¿Qué dificulta escuchar el pedido de quien reiteradamente inicia peleas y de los que responden a ella? ¿Cómo impacta en la constitución de la subjetividad las dificultades para integrar la agresión? Frecuentemente nos detenemos más en el sufrimiento, en el desamparo de nuestros descendientes, sin considerar que ellos 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. Esta reflexión abre otras preguntas sobre las cuales hay que continuar trabajando, entre ellas es

posible referir: ¿Qué llevó a la docente a minimizar el sentimiento de desamparo que de diferentes maneras comunicaron los niños? ¿Serán las dificultades para establecer una relación asimétrica? ¿Cuáles son los puntos de referencia vigentes en este mundo contradictorio y cambiante que pudieran pautar y pensar la asimetría?

Cuando los puntos de referencia declinan, niños, adolescentes y adultos tienen el sentimiento de estar desamparados, a la deriva, sin anclas para plantear dudas tolerables y tornarlas pensables. Las dificultades para definir el rol de adulto con posibilidades de cuidar-educar que los niños y adolescentes no hagan un uso perjudicial de su fuerza, son expresiones de dolor, desamparo, incertidumbre, que no permiten el interjuego del saber-no saber, de interrogarse, pensar con otro y hacer pensable lo no pensado.

Al respecto, en la actualidad tenemos que detenernos a repensar los modos emergentes de sostener y definir la autoridad, sus discrepancias con los diferentes maneras en que se manifiesta el autoritarismo e interrogarnos acerca de: ¿Estamos frente a una caída de la función paterna? y/o ¿Los anteriores modos de ejercer la autoridad han caído en desuso y aún se requiere tiempo para configurar otros? ¿Cómo ayudar a las generaciones venideras a integrar la agresión? ¿Cómo se conjuga libertad y límites? ¿Qué lugar tiene la escuela en esta problemática? Estas formulaciones pueden constituirse en un pilar central en la propuesta de intervenciones que permita abrir espacios que conduzcan a “*pensar con...*”, “*armar otra versión posible*” en el marco de una relación transferencial-contratransferencial, sostenida por un encuadre de trabajo específico.

Las temáticas/ problemáticas planteadas guiaron la elaboración de este libro, no obstante, algunos ítems, unos más que otros, fueron consignados a modo de aperturas que invitan a continuar pensando y merecen ser detenidamente investigados. Uno de ellos está representado por: ¿Influye en el reconocimiento de la alteridad del otro la propagación de películas infantiles y juegos virtuales que sustentan la denegación de la muerte y el dolor? Para fundamentar este interrogante basta observar cómo en cada batalla los protagonistas de las películas, propagandas y/o juegos reciben cruentos golpes y, se recuperan de ellos sin mostrar los daños sufridos.

En relación con lo planteado es pertinente tender otras preguntas, por ejemplo ¿Cómo obra el modo en que las pantallas de TV y/ o Internet exhiben la muerte y la sexualidad de modos que resultan difíciles de ser asimilable por el psiquismo de los primeros años y/o cuando aún no se alcanzó la pertinente discriminación entre fantasía y realidad? ¿Cómo ayudar

a los niños a metabolizar los efectos de la sobreexcitación que generan la proliferación de estos estímulos? Asimismo ¿La sobrestimulación y exhibición a la que se suele someter a los niños, de algún modo, favorecen la expresión de la impulsividad? Al respecto Pelento (2011) señala “*No quedan dudas que la cultura mediática implosiona, explota y tiene efectos directos en la subjetividad de los niños*”. Los actos impulsivos promueven sentimientos intolerables de culpa que buscan expiarse a través del castigo, promoviendo relaciones circulares sadomasoquistas. Es función de los adultos distinguir entre juego y actos agresivos, que lleven a mediar entre los niños, para escuchar el sufrimiento que detrás de ellos se ocultan y así poder brindar oportunidades de transformación.

Eco (2004) pone en evidencia la problemática planteada del siguiente modo: “*Estamos viviendo (aunque no sea más que en la medida desatenta a la que nos han acostumbrado los medios de comunicación de masas) nuestros propios terrores del final de los tiempos, y podríamos decir que los vivimos con el espíritu del bebamos, comamos, mañana moriremos, al celebrar el crepúsculo de las ideologías y de la solidaridad en el torbellino de un consumismo irresponsable. De este modo, cada uno juega con el fantasma del Apocalipsis, al tiempo que lo exorciza, y cuanto más inconscientemente le teme, y lo proyecta en las pantallas en forma de espectáculo cruento, con la esperanza de así haberlo convertido en irreal. La fuerza de los fantasmas, sin embargo, reside precisamente en su irrealidad*”.

El observador queda pasivamente sujeto a la teatralización de fantasías que otro presenta, con quien ni siquiera se puede dialogar, intercambiar, modificar y sin embargo, promueve procesos de identificación. La función lúdica, en cambio, permite poner en escena contenidos conscientes e inconscientes, personales-grupales para transformarlos, elaborarlos.

Al considerar relevante entrelazar la constitución subjetiva con la instancia social, se coloca al Psicoanálisis en relación, tanto con la filosofía, el arte y la psicología, como con la totalidad de las ciencias, especialmente las sociales. Por este motivo, a lo largo de este libro, el equipo de autores se reúnen para brindar diversos aportes esclarecedores de la expresión del malestar vigente que permita delinear algunas de las coordenadas de intersección entre la dimensión cultural y subjetiva que impactan en las instituciones educativas.

Los desarrollos teóricos acerca de la importancia de la grupalidad en la constitución psíquica tienen larga data. Un pionero reconocido que señaló,

ya en el siglo XIX, lo relevante de los fenómenos grupales es Le Bon en su obra “La Psicología de las Multitudes”. El autor afirmaba que: *“Cualesquiera que sean los individuos que la componen y por diversos o semejantes que puedan ser su género de vida, sus ocupaciones, su carácter o su inteligencia, el sólo hecho de hallarse transformados en una multitud les dota de una especie de alma colectiva. Este alma les hace sentir, pensar y obrar de una manera por completo distinta de como sentiría, pensaría y obraría cada uno de ellos aisladamente. Ciertas ideas y ciertos sentimientos no surgen ni se transforman en actos, sino a los individuos constituidos en multitud”*. Por otro lado, Freud en su escrito “Psicología de las masas y análisis del yo” (1920), retoma y discute en algunos aspectos las contribuciones de Le Bon, Tarde, y Mac Dougall, resaltando el papel insustituible que juega el otro, sobre lo cual expresa: *“En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario...”* Años más tarde, Bion, (op. cit.) sostiene que ningún individuo puede ser pensado al margen de un grupo o sin manifestaciones de la psicología grupal. Por lo tanto, en el proceso de humanización, iniciado en una relación dual, se ve siempre implicada la dimensión grupal-institucional que lo abarca y le da continuidad, como bien lo sintetiza la expresión: *“Los hombres pasan, las instituciones quedan”* y es, precisamente, esta historicidad identitaria, este más allá del tiempo lo que proporciona una cuota de resguardo, seguridad a la especie humana que convive con insoslayables malestares, luchas, esperanzas y decepciones.

A lo largo de la historia los hombres han procurado superar, a través del conocimiento, los malestares básicos que emergen de: a) la incompletud humana en el interjuego de la vida y la muerte, lo consciente e inconsciente, b) la inmensidad e indomitable dimensión con que se presenta la naturaleza y, c) la conflictividad que surge en lo grupal.

Las instituciones educativas se inscriben en la historia como un agente de transmisión, consolidación e innovación de saberes vigentes. Como tales, en un marco socio-histórico, se mueven entre dos mitos, quizás aparentemente contrapuestos: a) el mito de la captura del saber para dominar los peligros que acechan la vida y b) el mito del fracaso que conlleva el descontrol del saber y de la realidad. Ambos mitos son vivenciados, explicados de diferentes maneras, según las crisis, dificultades, progresos, concepciones, propensiones que caracterizan las incertidumbres que el hombre ha tenido que enfrentar en cada época.

El transcurrir histórico demuestra un vaivén entre la ilusión de llegar a

dominar la inmensidad de la naturaleza/la empeñosa demostración de su superioridad sobre el hombre que genera sentimientos de fracaso. Es precisamente este vaivén lo que mueve a la búsqueda de nuevos conocimientos, diferentes órdenes y organizaciones para poder contrarrestar las dificultades que día a día se presentan. En este sentido, los dos mitos supuestamente contrapuestos se presentan como dos caras de una misma moneda: “las fantasías omnipotente de dominio/el reconocimiento de la incompletud humana frente a la complejidad del mundo”. Dos caras factibles de ser traducidas en movimientos aparentemente contrapuestos: esperanzas omnipotentes de resolución de los peligros que acechan la vida/visión apocalíptica.

Al respecto, Martini (en Eco y Martini, 2004) señala: *“En los Apocalipsis el tema predominante es, por lo general, la fuga del presente para refugiarse en un futuro que, tras haber desbaratado las estructuras actuales del mundo, instaure con fuerzas un orden de valores definitivo, conforme a las esperanzas y deseos de quien escribe el libro. En la literatura apocalíptica se hallan grupos humanos oprimidos por graves sufrimientos religiosos, sociales y políticos, los cuales, no viendo salida alguna en la acción inmediata, se proyectan en la espera de un tiempo en el que las fuerzas cósmicas se abatan sobre la tierra para derrotar a todos sus enemigos. En este sentido, puede observarse que en todo Apocalipsis hay una gran carga utópica y una gran reserva de esperanza, pero al mismo tiempo, una desolada resignación respecto al presente.”*

Desde esta perspectiva, las instituciones educativas tienen que ser repensadas para poder trabajar en la especificidad de su función, en cierta medida extraviada con la extensión que ella ha tenido que enfrentar ante la caída de otras.

Los resultados de las evaluaciones realizadas, en estos últimos años, desde el Ministerio de Educación muestran que los contenidos que se aprenden en poblaciones de bajos recursos económicos son radicalmente más acotados que los que logran los niños que no tienen la exigencia de enfrentar la lucha por la subsistencia. Sin embargo, estas evaluaciones, no hacen referencia a la riesgosa profesionalización de la infancia que enfrenta un número importante de niños pertenecientes a otros estratos socioeconómicos.

Continuidad-discontinuidad, seguridad-inseguridad, integración-exclusión, vida-muerte, amor-odio, derrumbes-reconstrucciones, entre otros, son pares antagónicos que pulsan a transformaciones y duelos por lo perdido en cada

modificación. En otras palabras, transformar entrama acrecentar la herencia, actualizarla, cambiarla, así como también, descartar, situación que siempre enciende luchas entre lo instituido y lo instituyente. El impacto de muchos de estos movimientos en lo individual y grupal se torna, al menos en los momentos iniciales, impensables, inabarcables. Ya Freud (1927) en *“El porvenir de una ilusión”* nos decía: *“...los seres humanos vivencian su presente como con ingenuidad, sin poder apreciar sus contenidos, primero deberían tomar distancia respecto de él, vale decir que el presente tiene que devenir en pasado si es que han de obtener de él unos puntos de apoyo para formular juicio sobre la cosa venidera”*.

Cuando las crisis se impregnan de imprevisibilidad, inestabilidad, temor por la propia subsistencia, indefensión ante la enfermedad y la muerte, como profesionales, como docentes, podemos paralizarnos, desesperanzarnos, perder el sentido y la confianza en las herramientas que otorga la educación tanto para sostener la trama de los sistemas democráticos como para comprender la realidad interna y externa en su devenir histórico, en su “porvenir”. La desesperanza nos puede dejar atrapados en *“yo no entiendo, por eso no sé qué elegir”* y, *“todo tiempo pasado fue mejor”*. Quizás el pasado, al menos, cuenta con dos ventajas: se volvió previsible, conocido y las heridas que él produjo no siempre continúan plenamente abiertas en el aquí y ahora. Al menos, algunas de ellas pudieron transformarse, convertirse en pensables, comunicables. En este sentido, Pelento (2011) refiere *“...al hablar de cultura actual, hay que evitar caer en ideas catastróficas pero tampoco sostener que las cosas han sido siempre así. Estos enunciados inmovilizan el tiempo: no permiten reapropiarse del pasado, ni apostar a un futuro”*.

Las diferentes épocas tienen sus propios dolores. Bleichmar, en los años 90, precisamente en 1997 señala que *“la historia sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar. Años después, en el 2006, la autora escribe un libro titulado: “No me hubiera gustado morir en los 90” y dice: “Argentina acaba de salir del silencio al cual quedó reducida, en treinta años, dos veces: la primera por el terror; la segunda por los efectos de derrota que éste terror ejerció sobre la subjetividad”*. Una esperanza hace pensable, desde el Psicoanálisis, la posibilidad de un trabajo de reconstrucción de la cultura, de

un sujeto social, de un nuevo modo de pensar los vínculos, la historia, la lógica inconsciente que sostiene la exclusión y así, ir a la búsqueda de un proceso de saneamiento, de modalidades de intervención facilitadoras del hacer pensable, comunicable, compatible, transformable “el malestar”, el sufrimiento individual, grupal, colectivo, puesto en escena en el amplio escenario que delinea la educación. En nuestro país han surgido diferentes aportes teóricos y propuestas de abordajes que sostienen este proyecto de reconstrucción, un ejemplo de ello es el curso dictado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina (2007).

Asimismo, las innovaciones que se incluyeron en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en conjunción con las políticas implementadas destinadas a la protección de la niñez y adolescencia, promovió y continúa haciéndolo, el cumplimiento del derecho y obligatoriedad educativa. Indudablemente, esto es un nuevo y gran paso que gradualmente se va concretando y consolidando. A pesar de ello, como todo gran paso impacta a modo de una transformación que solo paulatinamente podrá ser absorbida. Por ejemplo, entre otras problemáticas podemos mencionar, los recursos continúan siendo insuficientes, las aulas y escuelas se ven desbordadas por el incremento de alumnos, la diversidad implicada en las nuevas integraciones se multiplican...Y porque no mencionarlo, desde el 2011 a partir de la apoyatura del estado, el acceso a las computadoras personales que puebla nuestras escuelas, en pos de la democratización del conocimiento. Acceso que muchos niños y adolescentes de familias de bajos recursos económicos no se habían atrevido a soñar. Probablemente, este hecho entre en la memoria de nuestro pueblo a modo de las máquinas de coser provistas durante el gobierno de Perón de los años 50 para apoyar la inclusión laboral femenina en las clases menos pudientes. Pero por supuesto, la incorporación de este recurso en la vida cotidiana escolar no queda libre de conflictos, nuevas preguntas sobre como pautar su instrumentación, mutaciones en el rol y formación docente, amenazas sobre la reducción del plantel docente, estas entre otras aristas que emergen frente a este cambio. Una directora de escuela de nuestra ciudad, en una entrevista realizada expresó... *“Estoy agotada, esta semana llegaron las computadoras repartidas por la nación, se vinieron todos los padres, bueno muchísimos padres para vigilar que no nos quedáramos con ellas, otros porque tenían miedo que asaltarán a su hijo cuando la llevara...ni hablar de que algunas docentes no quieren ni prenderla, que no puedes vigilar que hacen los chicos cuando entran a Internet, cualquier cosa menos estudiar, la pornografía y la violencia*

quedan al orden del día, etc., etc., etc.” En otras palabras, 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.

Ni la “*melancólia*”, signada por todo tiempo pasado fue mejor, ni el anhelo de iniciar un trabajo de reconstrucción puede pasar desapercibido en ningún ámbito, menos aún, en Psicología Educacional. Ya en los años 90, Menin (1997) refiere que en la crisis de esta disciplina se condensan tanto las dificultades para definir los alcances y limitaciones de la Psicología Educacional, como la necesidad de encontrar nuevas respuestas frente a las dificultades que aparecen en el ámbito de la educación formal e informal.

En este sentido, podemos señalar que el paradigma psicométrico, predominante del siglo XIX, basado en una lógica individual y reduccionista se evidenció insuficiente y en muchos casos iatrogénico. La ilusión de explicar las dificultades en el aprender en una medida de Cociente Intelectual (CI) sufrió sus avatares. Los aportes de psicoanalistas tales como Doltó, Mannoni, Winnicott, Paín, Cordié por nombrar algunos de ellos, permitieron incorporar una visión más amplia del desarrollo humano y concebir los test dentro de un proceso diagnóstico como ensayos (con sus posibilidades de errores) y no como textos legislativos que invariablemente predicen y ordenan tal o cual orientación. De este modo, aprender y enseñar paulatinamente, pudo definirse y comprenderse a la luz del interjuego entre lo individual, dual, institucional familiar y extrafamiliar.

En otras palabras, marco socio-histórico, institución, sujeto, vínculo, comunicación y aprendizaje son procesos interdependientes. Hablar de ellos implica una concepción filosófica y psicológica acerca del hombre, específicamente del hombre en relación que delinea un enfoque que transita entre lo individual, relacional dual, grupal e inter-intrainstitucional.

Las dimensiones de aprender y enseñar, enseñar y aprender se escenifican en un espacio relacional entre tú, el conocimiento y yo; entre dos o más partes de la personalidad y el objeto por conocer; entre el amor y la rabia tolerable; entre lo que ya sabemos y nuestros interrogantes; entre el puedo solo, no puedo y puedo únicamente en compañía; entre el juego y el trabajo; entre recrear lo que ya tiene existencia y la creación propia, entre...., que por supuesto trasciende lo individual y, más aún, un enfoque psicométrico.

Sólo cuando el interjuego de lo innato y lo relacional en un entorno facilitador y proveedor pudo dar origen a una evolución favorable, el psiquismo paulatinamente se va enriqueciendo, complejizando saludablemente. Con ello

se abre la posibilidad de pensar y aprender sobre sí mismo y sobre el mundo que lo rodea, dando lugar a la formación de conceptos, construcción de abstracciones, capacidad de combinar pensamientos, creación de símbolos, al lenguaje, procesos en los que la comunicación con otros, consciente, preconsciente e inconsciente, tendrá un rol predominante. Así, los procesos de enseñanza y aprendizaje implican siempre a un grupo donde todos y cada uno de los miembros tienen una experiencia de cambio y de resistencia al mismo.

Los desarrollos teóricos psicoanalíticos que concibieron al hombre en relación ampliaron las técnicas posibles de intervención para abarcar lo grupal. En la Argentina del '60, Pichón Rivière y su equipo, con una intelectualidad imbuida de fuertes utopías sociales, tomaron este nuevo enfoque teórico y técnico para gestionar diseños de abordajes grupales, en particular, el grupo operativo, que permite intervenir en el ámbito educativo. Pavlosky, Fernández, A., entre otros, se abocaron a proporcionar modos posibles de desarrollar intervenciones grupales psicodramáticas, delimitando el encuadre para una aplicación viable en este contexto. Surgen también la implementación de otras modalidades grupales para la formación, tales como talleres, grupos de orientación vocacional, de encuentro, de diagnóstico, grupos Balint, entre otros. En la década del '70, los dispositivos grupales fueron proscriptos y aún -en estos tiempos de modernidad líquida- no se recuperan plenamente de dicho confinamiento, tanto en el ejercicio laboral como en la formación. Precisamente, ésta última es otra de las marcas que promueve la crisis en el ámbito de la Psicología Educativa.

A pesar de dichas dificultades e inmersas en las mismas, diferentes profesionales continuaron trabajando intensamente en el marco de lo grupal e institucional en el ámbito de la educación, entre ellos podemos mencionar Butelman, Fernández, L., Corvalán de Mezzano. Los aportes teóricos y técnicos delineados por estos autores permiten estudiar y abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza, de modificar y ser modificado, situados en el escenario institucional en el que se desarrollan. Este escenario temporal y espacial constituye el marco y continente de las fantasías inconscientes que van configurando la historia y condensan una particular red inter, intra y transinstitucional. Desde esta perspectiva, el eje de intervención gira en torno a develar el significado inconsciente del malestar por el que le consultan y las contradicciones de objetivos instaurados como ideal del yo en la institución, en sus integrantes, en los roles reales e imaginarios y en la relación con otras instituciones.

El camino hasta aquí recorrido nos permite repensar los alcances y

limitaciones de la Psicología Educacional y los aportes que desde el Psicoanálisis se pueden delinear para dicho campo disciplinar. Es precisamente éste el propósito por el cual los autores hemos reunidos para configurar un equipo de trabajo. Como tal, partimos del supuesto de que para poder comprender y atender las demandas que surgen en el ámbito de la educación, es necesario que el psicólogo educacional dirija su mirada en forma integral y simultánea a las diferentes instancias que dan cuenta del enseñar y aprender de todos y cada uno de sus protagonistas, así como también el modo particular en que estas instancias se combinan para configurar un conjunto.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo, M. (1999). Gestión Institucional de la Participación. Un método para democratizar la escuela: "La expresión colectiva de los alumnos". *Revista Novedades Educativas* (98), Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak de Bianchedi (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: Tecnipublicaciones.
- Bleichmar, S. (1997) Acerca del malestar sobrante. *Revista Topia*, (21). www.topia.com.ar
- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. *Revista Topia*. www.topia.com.ar
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Taurus.
- Butelman, I. (1994). *Psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordie, A. (1994). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Corvalan de Mezzano, A. (2000). *Institucionalistas trabajando*. Buenos Aires: Eudeba.
- Doltó, F. (1988). *La dificultad de vivir 1 y 2*. Buenos Aires: Gedisa.
- Eco, U. y Martini, C. (2004). *¿En qué creen los que no creen?*. Argentina: Grupo Planeta.
- Eco, U. (2007). *Los pasos del cangrejo*. Buenos Aires: Debate.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. (1979). México: Amorrortu.
- Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo XVIII, (1979). México: Amorrortu.
- Kaës, R. (1978). *Los seminarios analíticos de formación; en El Trabajo Psicoanalítico en los Grupos*. México: Siglo XXI.
- Klein, M. (1992). *Obras completas*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, M. (1975). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Menin, O. (1997). *Crisis en la Psicología Educacional*. Rosario: Homo Sapiens.
- Merea, C. (1994). *La extensión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, V. (2007). *La Pedagogía Social. Una apuesta educativa que propone modalidades de vínculo social, nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas en épocas de retracción del estado*. www.flacso.org.ar/formacion. Cohorte 1. (10)
- Pain, S. (1987). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pavlosky, E. (1976). *Reflexiones sobre el proceso creador*. Buenos Aires: Proteo.
- Pelento, M.L. (2011). Incidencia de los cambios culturales en la subjetividad de los niños. En Dueñas, G. (Comp.) *La patologización de la infancia. ¿Niños o Síndromes?*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Taborda, A.; Fernández, S.; Chades, M.; Galende, B.; Sosa, G.; Archina, T.; Abraham, M.; Mazzocca Díaz, P. (2007). *Pasajeros a Bordo. Psicología Educacional en Nivel Inicial*. San Luis: LAE.
- Winnicott, D. (1992). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1954). *El niño y el mundo externo*. Traducido por Noemí Rosemblatt, 1993. Buenos Aires: Lumen-Hormé.

Capítulo 2

DESCRIPCIÓN DEL OBJETO Y ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL.

**¿De qué se ocupa? y ¿Para qué?
¿Con quiénes? y ¿Para quiénes?
¿Dónde? y ¿Cuándo?**

Teresita Archina

INTRODUCCIÓN

A través de las respuestas a los interrogantes que plantea el título del presente capítulo, trataré de delinear las características que configuran el objeto de estudio y campo de intervención que la Psicología Educacional ofrece.

En tal sentido, se pueden rastrear los primeros interrogantes acerca de la Psicología Educacional en la filosofía griega, en virtud de su interés por dar respuestas relacionadas con los fines de la educación, la naturaleza del aprendizaje y la relación alumno-profesor.

Aproximarse al objeto de estudio de la Psicología Educacional implica “percatarse” de que se está frente a una esfera del conocimiento compleja y multidimensional, y que como tal, es atravesada y transitada por diversas epistemologías.

Además, desde sus comienzos este campo disciplinar ocupado en el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación con el fin primordial de contribuir al mejoramiento de la misma, ha tenido que abrirse camino para ser reconocido como un espacio generador de sus propias teorías. Pues, no sólo restringe su accionar a la aplicación de los principios derivados de otros campos, como por ejemplo, el de la Psicología Social, Psicología del Desarrollo, Psicología Institucional, sino que también construye sus propias teorías, postulados, métodos y técnicas de investigación e intervención.

Lo hasta aquí expuesto no hace más que poner de relieve que el debate y la polémica han estado presentes desde sus inicios. Tan es así, que se puede afirmar que aún no se dispone de un corpus teórico integrado, abarcativo de la totalidad de su objeto y campo, con capacidad de acceder por sí solo al conjunto de significados psicológicos que encierra la expresión: el sujeto en

situación de aprendizaje. Al respecto, Coll, (1994) sostiene que: *“En el momento actual, la Psicología de la Educación no dispone todavía de un marco teórico unificado y coherente que permita dar cuenta de los múltiples y complejos aspectos implicados en los procesos de crecimiento personal y de la influencia que sobre ellos ejercen las actividades educativas escolares”*.

Frente a este panorama que muestra una Psicología Educacional, cuya complejidad es abordada por un pluralismo de bases epistemológicas - cognitivistas, constructivistas, psicoanalíticas, ecológicas, sistémicas- desde las que se intenta comprender, explicar e intervenir en su campo, resulta necesario, evitar tanto posturas reduccionistas como eclecticismos poco sustentables. Ambas posibilidades son riesgos que se corren.

En cuanto al riesgo del reduccionismo considero oportuno tener en cuenta lo que señala Morín (2007), impulsor de un pensamiento multidimensional: *“Nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos al error sino que también protegen los errores e ilusiones que están inscriptos en ellos. Forma parte de la lógica organizadora de cualquier sistema de ideas el hecho de resistir a la información que no conviene o que no se puede integrar. Las teorías resisten a la agresión de las teorías enemigas o de los argumentos adversos. Aunque las teorías científicas sean las únicas en aceptar la posibilidad de ser refutadas, tienden a manifestar esta resistencia”*.

De allí entonces, la tendencia a considerar como aciertos lo que proviene del propio esquema referencial, y como desacierto lo ajeno al mismo. De modo que, es importante tener presente la poca probabilidad de existencia de verdades absolutas y definitivas, y por consiguiente, no perder de vista que, a la hora de otorgar significados o formular apreciaciones, siempre se lo hace desde un determinado lugar.

En virtud de lo hasta aquí expresado, demás está afirmar que, si bien con este capítulo pretendo bosquejar una caracterización del objeto y ámbitos de la Psicología Educacional que resulte de interés para el lector que incursiona en este campo disciplinar, independientemente de la perspectiva teórica a la que adhiera, no escapa a mi conciencia que, aún siendo este trabajo de tipo descriptivo, no puede asignársele el carácter de *neutro*. Lo contrario, es decir, desconocer que la misma acción descriptiva supone ya un posicionamiento a partir del cual se realiza dicha tarea, hablaría de una actitud no exenta de ingenuidad. Así, en la mayor o menor atención prestada

a determinados aspectos, en el lenguaje empleado, en el énfasis puesto más en unos factores que en otros, etc., van surgiendo indicios del lugar desde donde se habla.

Sólo a manera de ejemplificación presento distintas conceptualizaciones sobre el tema *aprendizaje* -el cual como se sabe es central en Psicología Educativa- que reflejan la variedad de ópticas psicológicas desde la que el mismo puede abordarse.

- Para la perspectiva psicogenética el aprendizaje no es un cambio originado en el mundo externo sino en la propia necesidad del sujeto de reestructurar sus conocimientos y restablecer un equilibrio (Piaget, 1978). La articulación entre los procesos de asimilación y acomodación responsables de tal equilibrio dinámico implica la intervención de la realidad externa a la que no se conoce tal como es en sí misma, sino a través de la acción estructurante.
- De acuerdo con la perspectiva sociogenética del aprendizaje, éste es producto de las relaciones entre personas y, específicamente en la educación formal, surge de la interacción entre docente-alumno y alumno-alumno. Los conocimientos se adquieren y cambian en el plano interpersonal en el que circulan instrumentos discursivos gestados socialmente, en el que surgen metas, en el que se otorga sentido a las tareas a realizar y en el que se ejerce sobre ellas una conciencia reflexiva.
- La teoría clásica del procesamiento de la información concibe el aprendizaje como un mecanismo de representación del conocimiento, en virtud de los procesos de conexión que se establecen entre distintos tipos de memoria.
- Para la perspectiva psicoanalítica: *“Los procesos psicológicos de introyección e identificación van formando el mundo subjetivo, el ‘imaginario’. En la medida que se produce la ruptura del dualismo inicial madre-hijo para admitir al tercero -el padre, la ley, las prohibiciones que organizan toda sociedad: no formar unidad con la madre, no devorar al otro ni matarlo- se internalizan las normas y la cultura, y por tanto se hace posible el aprendizaje por la aceptación de la no completud y del no saber (establecimiento del Superyó y del ideal del yo)”* (Müller, 1989).
- Según la metáfora narrativa, la mente es generadora de historias, tanto

historias que nos cuentan o que nosotros contamos, pudiendo abarcar las mismas una amplísima gama, tanto los relatos que nos contamos a nosotros mismos como el que la madre le brinda al hijo, los que se transmiten entre miembros de una determinada comunidad o aquéllos de cuales es autor algún clásico de la literatura. El pensamiento narrativo es una forma de construir la realidad, de construir significados y dotar de sentido a nuestra experiencia. Es el tipo de pensamiento fundamental y el más antiguo en la historia de la humanidad.

- Desde la teoría del aprendizaje por recepción significativa: *“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele en consecuencia”*. (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).
- Según la óptica sistémica, el proceso de aprendizaje implica cambio a nivel cognitivo, perceptual, afectivo e interaccional. Dichos cambios pueden ser de primer y segundo orden. En cuanto al de primer orden, Watzlawick lo conceptualiza como *“cambio de una conducta a otra dentro de un modo de comportarse dado”* (por ejemplo, aprender unos contenidos específicos dentro de los límites de un mismo marco explicativo). Mientras que el cambio de segundo orden, implica para el autor un *“cambio de un modo de conducta a otro”*. Por ejemplo desarrollo de una nueva representación o punto de vista acerca de la motivación humana (Watzlawick, 1994).

Los distintos y actuales enfoques que he tratado de explicitar sirven, a riesgo de ser reiterativa, para reafirmar lo que señala Coll al referirse precisamente al panorama actual de la Psicología Educacional: *“Ante este estado de cosas, la alternativa consiste en huir tanto de un eclecticismo fácil, en el que pueden encontrar justificación prácticas pedagógicas contradictorias, como de un purismo excesivo que, al centrarse en una única teoría psicológica, ignore aportaciones substantivas y pertinentes de la investigación psicoeducativa contemporánea”*.

En consecuencia, se trataría de pensar en una Psicología Educacional conformada por un marco conceptual que se concibe a sí mismo abierto e inacabado, con disposición a una permanente autorevisión, a la luz de los nuevos aportes que la investigación le proporciona, como así también, con apertura al diálogo e intercambio con los distintos referentes epistemológicos vigentes.

Un poco de historia

Una muy breve alusión al recorrido histórico que ha seguido la Psicología Educativa y, por ende, incompleta, desprovista de particularidades, ayudará a comprender mejor su naturaleza y desarrollo.

El nacimiento de la Psicología Educativa se sitúa generalmente entre 1900 y 1908. De acuerdo al surgimiento de sus principales funciones se pueden visualizar cuatro etapas en su desarrollo (Colegio Oficial de Psicólogos de España, 2007).

1. En la primera, encuadrada en el periodo 1880-1920, el interés giró en torno al estudio de las diferencias individuales y la aplicación -a partir del desarrollo de la psicometría- de tests para el diagnóstico de niños con problemas, lo cual refiere que los comienzos de la Psicología Educativa estuvieron ligados al ámbito de la educación especial. Son de destacar los aportes de Terman en relación a los sujetos superdotados y con discapacidad intelectual, la adaptación de la escala de Binet y los primeros tests de rendimiento.
2. En esta fase (1920-1955) -a la luz de la influencia del movimiento de salud mental que pone el énfasis en las dimensiones afectivas del sujeto y en la necesidad de ocuparse de sus conflictos personales- se expande el criterio de atención no sólo de los problemas de aprendizaje escolar sino también de los aspectos socio-afectivos de los alumnos. En tal sentido, se multiplican los servicios psicológicos tanto dentro como fuera de la escuela.
3. En la tercera etapa (1955-1970) se perfila un interés creciente por la formación del profesorado en relación a los conocimientos psicológicos y su vinculación con la didáctica, concibiéndose la intervención del psicólogo educativo como puente entre la psicología y la práctica docente. Se pone así de relieve la idea de que la formación del profesorado constituye un punto clave para cualquier tipo de renovación educativa, ya que se reconoce que el docente, por su propio rol, asume naturalmente la función de orientar a sus alumnos tanto en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar como en los aspectos socioafectivos de su desarrollo. Para ilustrar las razones que fundamentan la necesidad de que los planes de estudio del profesorado cuenten con materias psicológicas, creo pertinente citar expresiones como las de Tausch y Tausch (1981): *“Los profesores no son tubos esterilizados por los que pasa sustancia científica”*. Es decir, sus actitudes y emociones, su manera de relacionarse con los

contenidos de la enseñanza, el vínculo que establecen con los estudiantes constituyen sin dudas, factores de indiscutible incidencia en la vida de éstos. En tal sentido, el concepto de *currículum oculto* guardaría relación con esta temática, ya que, implícitamente, los docentes si bien planifican la enseñanza en función de los contenidos escolares que el currículum escolar explicita, en la práctica, transmiten, imparten -desde sus actitudes, estilo, filosofía de vida- enseñanzas, desde las que muchas veces no son enteramente conscientes. Y es, precisamente así, cómo lo tácito, lo no expresado en el proyecto curricular, va configurando el llamado currículum oculto. El mismo tiene que ver con *“aquellos aspectos y fenómenos educativos que se producen en la escuela y que, aunque no fueron previa y explícitamente planificados, ejercen una influencia decisiva en el aprendizaje”* (Gimeno Sacristán 1989).

4. Desde 1970 se destaca -especialmente, a partir del surgimiento de enfoques de corte sistémico, ecológico, organizacional y comunitario, como así también las nuevas perspectivas psicoanalíticas sustentadas en la grupalidad- la importancia del *contexto* en el abordaje de los “casos-problema”. Pues, nada acontece de manera aislada ni nadie actúa con independencia total. La realidad es expresión de una compleja trama de intercambios y retroalimentaciones que requiere de un corrimiento de la atención hacia las relaciones interpersonales que establecen los alumnos en los microsistemas de pertenencia (escuela, familia, barrio), un desplazamiento de la mirada desde lo intraindividual a lo interpersonal y, por consiguiente, un análisis acerca de cómo impactan en ellos las condiciones de todo el entramado social. Se abre así, un amplio abanico de posibilidades en materia de intervenciones psicoeducativas encaminadas a la prevención del fracaso escolar.

EL OBJETO Y FUNCIONES DE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Lejos de pretender agotar las respuestas a todos los interrogantes señalados, me dedicaré en los próximos párrafos a delimitar el objeto y ámbitos de intervención e investigación de la Psicología Educacional.

En primer lugar, quiero poner el acento en que la función y finalidad primordial de la Psicología Educacional es de naturaleza *proactiva*, es decir, no es sólo reactiva (para remediar las situaciones problemáticas o superar

dificultades de aprendizaje), sino que está dirigida fundamentalmente a prevenir dificultades y a facilitar el desarrollo.

En tal sentido, son ejemplos de acciones de naturaleza proactiva aquellas tendientes a facilitar el ingreso a la escuela o la transición al mundo laboral; hacer más funcionales las normas institucionales; crear hábitos y habilidades de trabajo en equipo; colaborar en el diseño de un currículo que promueva en forma genuina el desarrollo integral de capacidades, etc.

De las funciones de la Psicología Educacional pueden derivarse ámbitos en las que el profesional de este campo, el psicólogo educacional, interviene e investiga.

Dichos ámbitos involucran el dominio de diversos núcleos temáticos, destacándose entre ellos el área de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la del desarrollo humano, la de la orientación educativa y el del ámbito de las necesidades educativas especiales, es decir, la educación para la diversidad. Sin embargo, antes de delinear dichas áreas, teniendo en cuenta lo hasta aquí manifestado, resulta pertinente hacer una aproximación al concepto de Psicología Educacional.

Entre las conceptualizaciones vertidas por múltiples autores se encuentra la de Wittrock (1992), quien sostiene que la Psicología Educacional se ocupa del *“estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, de los que derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de enseñanza y evaluación, así como métodos de investigación, análisis estadísticos y procedimientos de medición y valoración para el estudio de los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los complejos procesos sociales y culturales de las escuelas”*.

Como puede apreciarse el alcance de la Psicología Educacional como ciencia aplicada es muy amplio, y pone de relieve que ella no se limita a tomar los conocimientos que le proporciona la Psicología para utilizarlos en la esfera educativa, sino que se trata de una disciplina que genera sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas.

En un sentido general, si se enfoca un eje central de su objeto de estudio, como es el aprendizaje, tanto cuando transcurre en el ámbito de la educación formal como en la educación no formal, se puede afirmar que la Psicología Educacional es una disciplina que se ocupa del sujeto en situación de aprendizaje. Si, fundamentalmente, se atiende a su quehacer en el segundo ámbito mencionado, el de la educación formal, también se puede expresar que el interés de la Psicología Educacional es estudiar lo que las personas piensan, sienten y hacen *“al enseñar y aprender un currículo particular en*

un ambiente especial en el que se pretende que tengan lugar la educación y la capacitación” (Berliner, 1992).

En suma, el interés de la Psicología Educacional gira en torno a los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje y la enseñanza. En consecuencia, la naturaleza y las condiciones del aprendizaje en el aula constituyen su cometido esencial.

De modo que, la formación que los especialistas en educación, encuentran en la Psicología Educacional son conocimientos, métodos y herramientas que les permiten comprender y tomar decisiones respecto a los procesos sobre los que básicamente gira su práctica profesional, es decir, sobre *los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Sin embargo, cabe aclarar, que ello no debe conducir a pensar que la Psicología Educacional puede explicar o esclarecer todas las problemáticas que surgen en el contexto educativo, ni que tampoco sea la única disciplina que hace aportes significativos a la educación.

ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN E INVESTIGACIÓN

I.- Procesos de Enseñanza y Aprendizaje

La Psicología Educacional, que inscribe su accionar en el campo de la educación formal y no formal, se ocupa de:

- Estudiar y explicar cómo aprenden y se desarrollan las personas.
- Problemas a los que las mismas se enfrentan en situaciones nuevas de aprendizaje.
- Ayudar a superar tales problemas o dificultades.
- Diseñar e implementar acciones para optimizar el aprendizaje.

Todo lo cual implica el conocimiento de los factores internos y externos que inciden en los procesos de enseñar y aprender, tales como la inteligencia, motivación, autoestima de quien aprende y las características contextuales de interacción y comunicación a través de las cuales el alumno se apropia de los contenidos curriculares.

En relación al aprendizaje la Psicología Educacional se ocupa de:

1. ¿Qué aprender?
2. ¿Cómo aprender?
3. ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Con quiénes aprender?

Los tres grupos de preguntas formuladas aluden a los componentes del aprendizaje. La primera pregunta corresponde a los resultados del

aprendizaje (los contenidos). La segunda, a los procesos por los cuáles se llega a los resultados y el tercer grupo de preguntas se refiere a las condiciones de la práctica que posibilitan el proceso de aprender y mediante el cual se arriba a determinados resultados de aprendizaje.

Las condiciones en que tiene lugar el aprender muestran especialmente la íntima vinculación entre Psicología Educacional y Didáctica. Efectivamente, esta última encuentra en la Psicología Educacional una relación fundante. Sin embargo, ello no debe conducir a colocar a la Psicología Educacional en posición hegemónica que tiñe de psicologismo el campo de la enseñanza. Tal hecho significaría desconocer las crecientes contribuciones de otras disciplinas a la Didáctica, como así también, su capacidad de producir conocimiento propio. Al respecto Camilloni (1998) afirma: “... *en las últimas décadas del Siglo XX (...) la didáctica ha ido encontrando aportes en muchas otras ciencias: la ciencia política, la economía, la sociología, la lingüística, la antropología, entre otras. Los ha hallado en todas las ciencias sociales y en cada una de las disciplinas científicas y no científicas que se convirtieron en contenido de la enseñanza. Mientras ha mantenido una privilegiada relación con la psicología, en tanto estudia al sujeto en general y examina en particular, el proceso de transformación, de crecimiento y desarrollo de éste*”.

Antes de pasar a otro ámbito de la Psicología Educacional, permítaseme, en virtud de que el aprendizaje es en ella un núcleo temático primordial y que uno de sus objetivos básicos es la prevención del fracaso escolar, referirme a los conceptos de *alfabetización emergente, inicial y avanzada*.

El concepto de alfabetización emergente expresa que la lectura es sólo una dimensión de una serie de destrezas lingüísticas y una extensión natural del conocimiento de los niños sobre el lenguaje al medio escrito. Se refiere a aquellas habilidades de lectura y escritura cuyo desarrollo es anterior a la alfabetización convencional. *Las mismas “abarcan desde la simple manipulación de un libro hasta la capacidad de leer cuando se trata de actividades de lectura y de dibujar o garabatear un mensaje con una ortografía convencional o inventada cuando se trata de actividades de escritura. Es decir que los conocimientos y experiencias con los que los niños llegan a la escuela pueden ser muy variados. En consecuencia existen amplias diferencias en las experiencias que promueven o dificultan el desarrollo de la alfabetización emergente”* (Piacente, 2003). De lo que resulta obvia la necesidad por parte del sistema escolar, no sólo de abrir la escuela para todos sino de asegurar la permanencia en ella, ofreciendo a aquellos niños en

desventaja social, los medios y estrategias que éstos requieran para compensar en la medida de lo posible, las situaciones socioeconómicas y culturales desfavorables de las que parten.

Los conceptos de alfabetización inicial y avanzada tuvieron un tratamiento central en el Seminario Federal *“La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora”*, (Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, 2002).

En este marco, se sostiene que la alfabetización implica la secuenciación y articulación de dos procesos. Uno, se refiere al ingreso en el dominio de la lengua escrita, que se extiende a todo el primer ciclo. A éste se lo conoce como primera alfabetización o alfabetización inicial. El otro, es la puesta en marcha de la segunda alfabetización o alfabetización avanzada. Esta última, tiene que ver con el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes.

Es decir, mientras la alfabetización inicial sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la educación general básica, la alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al desarrollar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso.

En suma, se considera que la motivación, las experiencias educativas previas a la escuela y las que se generan en el medio escolar, tienen una significativa influencia en el rendimiento de los alumnos y posterior inserción social. El efecto acumulativo que tienen estos factores ha sido descrito mediante la metáfora *“Porque al que tiene se le dará y abundará, pero a quien no tiene aún lo que tiene se le quitará”* (Mateo XXV-29). Así, el efecto Mateo alude *“al fenómeno por el cual las condiciones educativas tempranas en cantidad y calidad a las que está expuesto el niño representan una experiencia constructiva y motivan el aprendizaje escolar posterior. A su vez, la cantidad de la intervención de la escuela en interacción con los aprendizajes en el medio familiar tiene consecuencias para el avance en el sistema y logros educacionales posteriores fuera del sistema”* (Borzone y

Rosemberg, 2000).

De la revisión de los conceptos de alfabetización, de la consideración de la ampliación progresiva de la misma y de la integración de las distintas áreas curriculares en un proyecto alfabetizador, se espera poder contribuir a superar las desigualdades sociales de las que parten los alumnos, para propiciar una escuela que consiga ser, realmente, un lugar continente y no de expulsión y que consecuentemente, tienda a desalentar en los chicos con desventaja social, el fuerte destino, hoy tan vigente, hacia otros lugares de expulsión.

II.- El Desarrollo Humano

Si se acuerda en visualizar a los procesos de desarrollo y aprendizaje en términos de una *interdependencia*, que como tal se aleja de concepciones que establecen entre ambos una relación jerárquica, dichos procesos pueden ser considerados como producto de la interacción constante con un medio portador de una determinada cultura. Y en la que esa interacción siempre está mediatizada por dicha cultura.

Este enfoque interaccionista del desarrollo humano que otorga al sujeto un papel activo en su proceso de desarrollo integral, y que conceptúa a las situaciones y mediadores sociales -educadores, pares- como factores coadyuvantes de ese desarrollo, genera, por lógica consecuencia, un fuerte optimismo pedagógico. Pues, la educación puede realizar un aporte relevante para promover el desarrollo de competencias y potencialidades del sujeto.

Así, en el Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI de la UNESCO, (1996): *“La educación encierra un tesoro”*, se sostiene que la educación para el desarrollo es aquella que *“deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la etapa que vive, fundando el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades [...] Sin embargo, ese desarrollo responsable no puede movilizar todas las energías sin una condición previa: facilitar a todos, lo antes posible, el ‘pasaporte para la vida’ que le permitirá comprenderse a sí mismo, entender a los demás, y participar así en la obra colectiva y la vida en sociedad”*. Según este Informe, la educación básica para todos *“ha de basarse en cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir con los demás.”* (op.cit. p. 96).

De acuerdo con lo últimamente explicitado, se pueden mencionar programas o proyectos inherentes a la función de orientación psicopedagógica

y asesoramiento que lleva a cabo el psicólogo educacional. Son proyectos estrechamente vinculados a las temáticas de: autoconcepto y autoestima; habilidades sociales y de vida; mejoramiento de los vínculos y dinámicas grupales; toma de decisiones y resolución de problemas; educación en valores; calidad de vida; estilos y estrategias de afrontamiento, etc.

III.- Orientación Educativa

La Orientación involucra un proceso de ayuda a los sujetos conducente a esclarecer un proyecto de vida desde el cual puedan tomar decisiones, establecer metas y forjar planes. Se trata de un proceso que es “...*continuo, sistemático e intencional, de mediación, y tendente a desarrollar la capacidad de autodeterminación de las personas para que, en base a criterios contrastados, sean capaces de identificar, elegir y reconducir, si es preciso, las alternativas ofrecidas por su entorno hasta asumir las más acorde a su potencial y trayectoria vital*”. (Echeverría, 1993).

Ejercer la función orientadora requiere por parte del profesional psicólogo de un trabajo de esclarecimiento y reflexión acerca de sus propias concepciones sobre la educación, el ser humano, los valores que guían los comportamientos, los cambios que la sociedad demanda, los escenarios futuros de los micro y macro sistemas en interacción constante, los aspectos socio-político-económicos y culturales que atraviesan las comunidades y países determinando o condicionado el lugar que cada uno de éstos ocupa en el mundo.

Así, en tan amplio contexto se impone al psicólogo orientador, junto a los profesores tutores y docentes en general, la permanente tarea de interrogar y revisar a la institución escuela en cuanto a:

- Cuál es su visión,
- Cómo cumple la función que la sociedad le confiere y
- Qué capacidad de respuesta desarrolla no sólo para adaptarse a los cambios propios y del entorno sino también, para anticiparse a los mismos y en consecuencia, para constituirse en fuente de un quehacer proactivo.

Los modelos y teorías desde los que se aborda la Orientación son numerosos y variados. Entre ellos están los enfoques psicoanalítico, rogeriano, cognitivo, teorías de la decisión, el enfoque relativamente nuevo del desarrollo de la carrera. Respecto a este último término, se entiende por carrera “*un proceso (que dura toda la vida) de adaptación, relacionado con cuatro grandes aspectos: prepararse para trabajar, trabajar, cambiar de*

trabajo y dejar el mundo del trabajo” (Rodríguez Moreno y Figuera, 1995).

La literatura especializada hace alusión a los principios que regulan la acción orientadora, así Miller (1968) plantea siete principios:

1. La Orientación es (o debe ser) para todos los alumnos. En tal sentido, disponer de estrategias, procedimientos e instrumentos de implementación a nivel grupal favorece la extensión de la orientación al conjunto del alumnado.
2. La Orientación es para los alumnos de todas las edades. Por distintos motivos la Orientación ha estado o sigue estando restringida al nivel educativo secundario. Entre ellos, se puede citar la mayor facilidad de los alumnos para comunicar verbalmente sus problemas o inquietudes o que la Orientación nació como Orientación Profesional (*), pues estaba destinada a ayudar a los jóvenes para un mejor futuro profesional u ocupacional, etc. Lo cierto es que posteriormente, en virtud de los conocimientos aportados por la Psicología del Desarrollo y a la importancia atribuida a la prevención, no se tienen dudas acerca de la validez del presente principio.
3. La Orientación debe aplicarse a todos los aspectos del desarrollo de un alumno. Se alude así a una concepción integral del sujeto que aprende, es decir, a un sujeto percibido como una unidad biopsicosocial.
4. La Orientación estimula el descubrimiento y desarrollo del sujeto.
5. La Orientación debe ser una tarea cooperativa en la que se comprometan el alumno, los padres, el profesor, el director y el orientador.
6. La Orientación debe ser considerada como una parte principal del proceso total de la educación.
7. La Orientación debe ser responsable ante el individuo y la sociedad. Este principio se fundamenta en la condición social del hombre y, consecuentemente, remite a una Orientación destinada a ayudar al sujeto-en- desarrollo, a pasar no sólo de una condición de dependencia a otra de creciente autonomía sino también, a reflexionar sobre el valor del propio esfuerzo para construir condiciones de vida en las que sea posible conciliar el bienestar individual con el bien común.

IV.-Necesidades Educativas especiales y Escuela Inclusiva

Los nuevos paradigmas de la educación especial implican el pasaje de un modelo médico, psicométrico y positivista, que caracteriza a la educación especial como una asistencia terapéutica a la patología, a un modelo de orientación definidamente educativa.

El cambio de paradigmas, basado en los avances producidos en el campo de los derechos humanos y disciplinas que aportan a la pedagogía, generalizó el concepto de necesidades educativas especiales, concibiéndose a las mismas como *“las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos, que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”* (Acuerdo Marco A-1998).

Precisamente, en la escuela inclusiva el currículo actúa como marco de aprendizajes, siendo concebido de manera flexible y abierta, con capacidad de adecuación a las necesidades del alumno.

Así, el concepto de necesidades educativas especiales cambia el punto de mira, y se preocupa más por ajustar la enseñanza a las necesidades, que el sujeto a las exigencias del sistema. Pues, traduce “la desventaja, discapacidad o diferencia” en “necesidades educativas” y pasa a preguntarse qué necesita aprender el alumno, cómo y en qué momento; qué se debe evaluar, cómo y en qué momento, y qué recursos van a ser necesarios para su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el Acuerdo Marco citado, al referirse a las tareas a cumplir por parte del equipo interdisciplinario de la educación especial, básicamente conformado por psicólogo, psicopedagogo, asistente social, fonoaudiólogo, psicomotricista, neurólogo y docente, consigna: evaluación de cada alumno y sus necesidades educativas especiales; evaluación sistemática de sus progresos, con el propósito de una mejor ubicación; decidir sobre apoyos, recursos, adecuaciones curriculares necesarias; acompañar el desarrollo del proyecto institucional; mantener vías de interacción y acompañamiento de los padres a los fines de su compromiso con las instancias educativas; participar del trabajo en redes con otros sectores a los efectos de hacer posible la atención efectiva; desarrollar programas de prevención.

V.- Dinámica de la Institución Escolar

En Psicología Educacional, al igual que en otros campos disciplinares y profesionales, se han producido cambios. Ello habla de la necesidad permanente en esta disciplina de considerar el proceso histórico de los

mismos junto con las modificaciones que ocurren en el contexto socio cultural en general y -por lógica interdependencia- en el educativo, en particular. Este requerimiento permite detectar y anticipar las demandas del entorno a las que la disciplina debe responder con su potencial de conocimientos y de acciones.

Así, siguiendo las reformas educativas que en el curso de la historia del desarrollo de los sistemas educativos han tenido lugar, se reconoce que los anteriores cambios, fundamentalmente, estaban basados en mejorar la calidad de la educación mediante la modificación de los contenidos curriculares y de las condiciones del aprendizaje. La realidad fue demostrando que direccionar el cambio sólo en torno a dichas facetas, no es suficiente.

De allí la actual preocupación por los aspectos organizacionales de la escuela, tales como el estilo de conducción del directivo, objetivos de la institución, comunicación entre los distintos actores, estilo de toma de decisiones, procesos de participación, etc. Y por consiguiente, el lugar relevante que se asigna a esos factores organizacionales en el análisis de la situación educativa y en la resolución de los problemas que emergen de la misma.

Es decir, sin dejar de afirmar que el hecho educativo acontece básicamente en el aula, se enfatiza que las características de la vida en este espacio se hallan indisolublemente unidas a los distintos aspectos de la institución escolar y su gestión.

De este modo, se plantea un nuevo modelo teórico para enfocar los procesos de gestión, de diagnóstico y de definición de planes de acción y evaluación.

Se trata de pensar en “*un paradigma capaz de distinguir niveles de realidad sin reducirlos ni a unidades elementales ni a leyes generales*” (Morín, 1991), de lograr una comprensión de la naturaleza sistémica de los problemas organizacionales que obligue a revisar los propios esquemas mentales y a integrar en ellos:

- La idea de *totalidad*: la dinámica organizacional como un proceso integral.
- La idea de *heterogeneidad*: la dinámica organizacional como un proceso en el cual la interacción de sus miembros asume dicha característica.
- La idea de *participación* a partir de los posicionamientos en la construcción de códigos comunes (cultura organizacional, juicios de valor, parámetros de acción) y la revalorización de todos los que

componen la organización.

- La idea de *abordaje interdisciplinario*, es decir, la construcción de sistemas de significados compartidos en torno al trabajo de campo.

Un quehacer interdisciplinario

El trabajo interdisciplinario es requisito ineludible para el cambio en educación. El mismo hace posible el abordaje de los problemas inherentes al objeto y campo que comparten los distintos y específicos dominios del saber. Se genera así, un espacio en el que, a partir de la construcción de códigos comunes y una disposición favorable a la integración e intercambio, se pueden establecer relaciones interprofesionales basadas, no sólo en la simetría sino también, en una complementariedad flexible, excluyente de actitudes impregnadas de omnipotencia científica.

Si cada especialista se limitara a aportar su conocimiento sobre el problema a tratar, su quehacer sólo estaría transitando la esfera de la multidisciplinariedad, que como tal, no implica el diálogo y enriquecimiento mutuos, que sí están presentes en la interdisciplinariedad, es decir en el encuentro entre las disciplinas del cual emerge un determinado modo de pensar y actuar.

Los problemas psicoeducativos exigen el desplazamiento de un estilo de desempeño profesional sustentado en el individualismo a otro que tenga como anclaje principal el aprendizaje en equipo.

La conformación de un equipo implica un proceso que exige sortear importantes obstáculos, durante el mismo hay marchas y contramarchas. El equipo viabiliza su accionar a través de la discusión productiva y el diálogo. Cuando el equipo llega a ser capaz de instrumentar el diálogo como herramienta de trabajo, se puede percibir la instauración de procesos reconstructivos/co-constructivos que posibilitan la consecución de metas comunes.

“En el diálogo, un grupo explora asuntos complejos y difíciles desde muchos puntos de vista. Los individuos ponen entre paréntesis sus supuestos pero los comunican libremente. El resultado es una exploración libre que permite aflorar la plena profundidad de la experiencia y el pensamiento de las personas, y sin embargo puede trascender esas perspectivas individuales” (Senge, 1992).

El haber discriminado o clasificado en esta exposición los ámbitos de la Psicología Educacional, de ningún modo, condice con una intencionalidad de fragmentar o parcelar el campo. Todo lo contrario, es por demás evidente

la estrecha relación existente entre los ámbitos aquí abordados.

Pues, los límites entre ellos son difusos y entrelazados. Sin embargo, la importancia de presentar una clasificación de tales áreas reside en que permite una mayor explicitación y definición de los distintos aspectos y factores que investiga la Psicología Educativa y sobre los cuales interviene, ya sea con un propósito preventivo o de resolución de problemas.

Además, es necesario remarcar la necesidad de encuadrar la intervención del psicólogo educativo, en cualquiera de los ámbitos que he mencionado, en un contexto de colaboración.

Tal como lo define en 1990 Selvini Palazzoli:

“el psicólogo que de entrada se define a sí mismo como complementario en relación con la trascendencia del problema y necesitado de la información y los conocimientos que pueden proporcionar los demás, implícitamente define a sus interlocutores como pares y los invita, a cada uno en el marco de su competencia, a formar una alianza que apunta a un objetivo común”.

El psicólogo educativo cuando actúa desde ese perfil colaborativo reconoce la importancia de tener en cuenta las relaciones entre los distintos subsistemas constitutivos de la escuela, tales como: el equipo directivo, el cuerpo docente, el grupo-clase, las familias de los alumnos. La intervención podrá estar focalizada en un alumno o grupo-problema, sin embargo, no dejará de desestimar o prever las posibles implicancias que en el resto de los subsistemas y por ende de la institución educativa como totalidad, pueden operarse como consecuencia de la intervención efectuada.

Finalmente, las actuaciones del psicólogo educativo involucran el desenvolvimiento de diversas facetas, las cuales lo muestran como planificador, coordinador, asesor, dinamizador o formador de formadores. Pero importante es reconocer entre ellas, un común denominador, el cual no es otro que una actitud o disposición para promover un verdadero pensar juntos, con miras a un logro compartido.

CONCLUSIÓN

Como resumen de todo lo desarrollado, quizá sea oportuno retomar los interrogantes con los que titulé el presente capítulo, a los efectos de concluirlo respondiendo a los mismos mediante respuestas sintetizadoras.

La educación es un problema que ha preocupado y ha sido asumido por las sociedades desde los orígenes de su consolidación, sin embargo, huelga decir, que la situación educativa continúa adoleciendo de debilidades en

cuya solución es necesario realizar continuas aportaciones. La procedencia de dichas contribuciones son múltiples y de variada índole (política, científica, económica). La Psicología Educacional como parte del núcleo de disciplinas científicas que nutren el campo educativo encuentra allí su gran desafío.

La Psicología Educacional: ¿De qué se ocupa? y ¿Para qué?

El contenido, el qué de la Psicología Educacional da cuenta de un conjunto de modelos y teorías que explicitan la comprensión lograda acerca de los fenómenos de los que se ocupa y que otorgan fundamento a las intervenciones que sobre los mismos realiza.

Se ocupa de los sujetos en contextos educativos, aplicando sus conocimientos para comprender e intervenir sobre el comportamiento de los mismos. Su finalidad es contribuir al desarrollo de las personas, grupos e institución educativa.

De su quehacer derivan:

- Diagnósticos -a nivel alumno, aula, escuela y comunidad de influencia- que involucran no sólo el proceso de recolección de datos y análisis de los resultados sino también, el seguimiento de los mismos luego de haber tenido lugar las intervenciones pertinentes.
- Criterios encaminados a la resolución de problemas psicológicos de la vida diaria en las escuelas.
- Planteamientos innovadores en la enseñanza y aprendizaje

En suma, la Psicología Educacional no limita su ayuda a la educación atendiendo sólo casos individuales de alumnos con dificultades de aprendizaje, déficit de desarrollo, inadaptación conductual o desajustes emocionales o de relación sino que al ser su objetivo fundamental: la prevención, necesita concentrar el máximo esfuerzo para la concreción de un conjunto de intervenciones psicopedagógicas de alcance global orientadas directamente a la promoción de cambios y mejoramiento de la calidad educativa.

¿Con Quiénes?

Los psicólogos educacionales no pueden actuar desde el aislamiento o el gabinete de puertas cerradas sino -por cierto- con los profesores y otros especialistas. Para ello es necesario hacer de la comunicación, la vía insoslayable del ejercicio de las respectivas profesiones.

Considero que cuando la comunicación es genuina y efectiva es factible

la corrección de “la falta de definición” que con frecuencia se le atribuyen a los equipos o gabinetes psicopedagógicos, hecho sobre el cual Coll (1991) afirma: “*Los equipos psicopedagógicos pueden ser requeridos para realizar prácticamente cualquier tipo de tareas en el ámbito escolar, con lo que ello implica de falta de definición de funciones, de interferencias absurdas con otros servicios que actúan en las escuelas, de insatisfacción profesional y, en definitiva, de ausencia de unas perspectivas claras de futuro*” (Coll, 1991).

¿A Quiénes?

Los destinatarios de la Psicología Educativa son los alumnos, los docentes, las familias, institución educativa y la comunidad.

El psicólogo educativo necesita lograr con ellos acuerdos básicos, ya sea que las actividades que se emprendan tengan una finalidad preventiva o de tipo correctivo-enmendativo. En general y, en particular en el último caso, los acuerdos giran en torno a la definición del problema, es decir ¿Cuál es el problema a resolver? ¿Qué debe hacerse para solucionarlo? ¿Qué debe tomarse como indicador de mejoría? y ¿Cómo debe concretarse lo acordado?

El trabajo del psicólogo educativo podrá implicar -con cada uno de los destinatarios involucrados en determinada situación a modificar o mejorar- una estrategia y un procedimiento diversificado, sin embargo, estos últimos son desplegados bajo el paraguas de un objetivo común, el que, obviamente, es representativo del cambio sistémico al que se aspira.

¿Cuándo?

Sin duda que pueden ser muchos los “cuando...”. Los mismos están presentes o se desprenden de los interrogantes anteriores y, de alguna manera, es posible responder: “cuando se trate de hacer aportes psicológicos que redunden en una mejor formación y bienestar de quienes son los protagonistas del hecho educativo”.

Sólo ejemplificaré algunos de los “cuándo” el psicólogo educativo puede intervenir, tomando aquéllos relacionados con el asesoramiento o la capacitación a docentes y albergando la expectativa que los mismos, tengan la potencialidad suficiente como para suscitar en el lector otros posibles *cuando...*

Cuando los profesores están abocados a la tarea de:

- Diseñar estrategias de enseñanza fundamentadas en teorías

explicativas del cómo se aprende y de la motivación del alumno hacia dicho proceso de aprender.

- Seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos curriculares en función del desarrollo evolutivo del alumno.
- Crear zonas de desarrollo próximo.
- Analizar y reflexionar la práctica docente a luz de los lineamientos de la investigación-acción.
- Afrontar los conflictos individuales, grupales, intra e intergrupales e interinstitucionales.

En suma, cuando se trata de acompañar al docente para transitar el camino desde “la escuela que tenemos... a la escuela que queremos”. Sin perder de vista que el fenómeno de la educación escolar es una construcción social ineludiblemente vinculada al contexto en el que se desarrolla, a las particularidades biopsicosociales de los estudiantes y docentes y al contexto sociopolítico y cultural en el que transcurre.

¿Dónde?

Esta pregunta abarca la totalidad del campo de acción del psicólogo educacional. Es decir, el psicólogo educacional encuentra el lugar para llevar a cabo su práctica profesional en el vasto marco de la Educación Permanente: la formal e informal.

Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bruner, J. (1984). Acción, pensamiento y lenguaje. En Linaza, J. (Comp.). Madrid: Alianza.
- Baquero, R., Camilloni, A. et.al. (1998). *Debates constructivista*. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. (2000) *Leer y escribir entre dos culturas*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. (1991). Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico. En Bassedas, E. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Buenos Aires: Paidós.

- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) (1995). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Colegio de psicólogos-España (2007). *Perfiles Profesionales del Psicólogo – Psicología de la Educación”*.
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán, J. (1985). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Miller, F. (1968). *Principios y servicios de orientación escolar*. Madrid: Magisterio Español.
- Ministerio de cultura y educación de la Nación (1998). *Acuerdo Marco para la educación Especial*. Serie A, N° 19.
- Ministerio de educación, ciencia y tecnología de la Nación (2002). *La alfabetización inicial y las condiciones para la alfabetización avanzada*, en Reunión Técnica de Trabajo: Escuela y Alfabetización: Hacia la Definición de Proyectos Integrales de Mejora. Buenos Aires.
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morín, E. (1991). *Conferencias dictadas en el encuentro interdisciplinario Nuevos paradigmas. Cultura y Subjetividad*. En Fundación INTERFAS. Buenos Aires.
- Müller, M. (1989). *Aprender para ser*. Buenos Aires: Eppec.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez Moreno, M. y Figuera, P. (1995). Información vocacional: estrategias y técnicas de intervención. En Rivas, R. (Ed.). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Selvini Palazzoli, M. et.al (1990). *El mago sin magia*. Buenos Aires: Paidós.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina*. Barcelona: Granica.
- Tausch, R. y Tausch, A. (1981). *Psicología de la Educación*. Madrid: Herder.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana/Ediciones UNESCO.

Watzlawick, P. (1994). *Cambio*. Madrid: Herder.

Capítulo 3

ENCUENTROS ENTRE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y EL MOVIMIENTO INSTITUCIONALISTA

Alicia Corvalán de Mezzano

María Ernestina Leone

INTRODUCCIÓN

El tema de este artículo tiene dos recorridos en sus distintos apartados:

- 1) Un enfoque socio histórico institucional para caracterizar la institución de la educación.
- 2) Una reseña del campo institucional europeo y de la psicología institucional argentina, centrados en perspectivas del mundo académico universitario de la Universidad Nacional de Buenos Aires y en otras instituciones que produjeron su incidencia práctica.

En el siguiente apartado se expone la mirada de la psicología institucional sostenida por las autoras que sirve como lente de análisis del tema presentado.

EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL

La Psicología Institucional (PI) puede incluirse en el denominado “*movimiento institucionalista*”, según Gregorio Baremlit, en tanto es sólo una de las diversas perspectivas conceptuales y metodológicas que produce teoría y casuística institucional desde 1960 hasta el presente. (*Ver cuadro N° 1*)

La década del 60 está marcada por el pensamiento psicoanalítico y social de los fundadores de la Psicología Institucional, Dr. Bleger y Dr. Ulloa, profesores de la Carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Las décadas del 70 y del 80, con las interrupciones correspondientes a la incidencia en la Universidad de la dictadura militar, reciben el aporte académico y profesional del Licenciado Malfé, quien profundiza y despliega el psicoanálisis freudiano en las instituciones.

La década del 90 incorpora al aporte previo una sistematización en el mundo académico de las tareas de diagnóstico e intervención institucional con inclusión del psicoanálisis vincular y la consideración explícita de

campos disciplinares incorporados desde el inicio de la Psicología Institucional. (Corvalán de Mezzano, 1998. Página 354 a 362)

En una presentación acerca de “*Psicología Institucional y Representaciones sociales en ensamble musical*”, realizada en el II Congreso Marplatense de Psicología en el 2005, Alicia C. de Mezzano propone que “Una particular perspectiva institucional ligada a la profesión de psicólogo es la denominada **Psicología Institucional** de la que no es posible hablar como una unidad, sino de estilos diversos para entenderla y practicarla, estilos identificados desde sus orígenes con autores fundadores de ese campo particular de la Psicología en la Argentina. Estilos que han adquirido nombres diferenciales tanto por omisión del vocablo psicología como de la particularidad del vocablo organizacional o la suplantación de psicología por análisis institucional acentuando el carácter analítico de modo difuso o incorporando un término proveniente de una cierta mirada y práctica francesa”.

“La historia de la Psicología Institucional desde el surgimiento en Argentina demuestra que estamos utilizando herramientas conceptuales, recursos técnicos y metodológicos que provienen de distintos campos disciplinarios, y esto desde la década del 60. Tenemos que aceptar que es un campo complejamente multidisciplinario desde su origen, no siendo un campo “puro” (¡como si algún campo disciplinar lo fuera!) sino un campo compuesto por una polifonía conceptual, por eso mismo con una identidad disciplinar singular”.

“Ocupándose de un objeto complejo como son las instituciones, compuestas por diversas dimensiones, se requiere una comprensión interdisciplinaria que partiendo del propio campo disciplinario y práctico, se reconozca como válido pero parcial -como todos los campos de conocimientos lo son-”.

“Aceptar estas afirmaciones es tener una posición crítica al poder hegemónico disciplinario aún del propio campo”.

“Pensar así este campo teórico-práctico se sustenta en una concepción democrática, plural, de reconocimiento de la diversidad de saberes, que intenta promover en los psicólogos consultores-investigadores la realización de prácticas interdisciplinarias en intervenciones e investigaciones”.

“Los campos disciplinarios bien pueden entramarse o ensamblarse en coros polifónicos para conocer las instituciones las que, por otra parte, así lo reclaman”.

EL IMAGINARIO INSTITUYENTE DE LA ESCUELA

Entre la fe y la razón

Integrando ese coro polifónico, la dimensión histórica contribuye a elucidar las lógicas que significan la emergencia de la institución y confieren sentido aún al sin sentido. Alicia Mezzano (1996) reflexiona “*Toda sociedad moldea con sus valores instituidos, según cada momento histórico, formas organizativas particulares. Cualquiera sea el modelo teórico-práctico aplicado a la comprensión del objeto institucional, se trate del análisis institucional francés, el sociopsicoanálisis, el análisis organizacional o la perspectiva histórico-colectiva de la psicología institucional psicoanalítica, este eje histórico es ineludible*”(p. 53).

La institucionalización de la escuela se funda sobre los valores y principios que constituyeron los pilares de la modernidad. La idea de razón, ciencia, progreso, individuación, constituyen su proyecto fundacional.

Dubet (2006), toma la historia de la escuela trazada por Durkheim, en su texto ‘*La evolución pedagógica en Francia*’, para recordar el predominio de la concepción religiosa en el surgimiento de la escuela, asentada en una doble exigencia. La Iglesia carolingia estaba comprometida, por una parte, a defender el universalismo, el de Roma, contra la diversidad de las culturas de los pueblos conquistados y, por la otra, apelaba a una disposición moral propia de todos los individuos que pertenecía sólo a los sujetos y a Dios, para establecer su reino. Para ello se necesitaba una Escuela porque se entendía que las ideas y los sentimientos se inculcaban poco a poco y con la voz de la razón.

El modelo escolar deriva de este proyecto, por lo que “*surgida de la Iglesia y de un proyecto del estado carolingio, la escuela es mediatriz de muchos términos: el mundo cristiano y el mundo pagano, el mundo soberano y el mundo de los hombres, la cultura universal, luego nacional, y las culturas específicas*” (Dubet, 2006. p. 34).

El autor, siguiendo a Durkheim, sostiene que la historia de la escuela es la historia de la larga laicización de ese proyecto. De esta manera, “*la escuela debe combinar la adaptación al mundo y la educación moral y, desde esa perspectiva la escuela republicana no sería menos moral que la escuela católica. Debe sustentarse sobre la vocación de los maestros, ser un santuario*

y un orden regular laico a salvo de los desórdenes del mundo. Debe enriquecer a Francia, producir sujetos libres, ciudadanos; debe mantener el orden establecido y el de la justicia.” (Dubet, 2006. p. 35).

Sin embargo, para el autor citado, la prolongada crítica dirigida contra las instituciones terminó imponiendo la imagen de simples máquinas para conformar y disciplinar, para destruir toda individualidad. Agrega el autor que para la generación de mayo del 68 la palabra institución evocó el asilo descrito por Goffman y la maquinaria del sistema panóptico de la prisión de la ilustración exhumada por Foucault. Reflexiona que, en ambos casos, la institución quedó reducida a sistema de control total de los cuerpos y de las almas, a un sistema de puro adiestramiento cuyo objetivo es la destrucción de la autonomía de la subjetividad. *“Los movimientos críticos de las instituciones pedagógicas siempre han apelado a la creación de instituciones alternativas, a menudo más ‘totales’, más vocacionales, más carismáticas que las rechazadas”* (Dubet, 2006. p. 44)

La modernidad entendida, por la corriente sociológica clásica, como el paulatino surgimiento de la individualidad, como el afianzamiento del individuo como actor social y sujeto, alberga en el origen de ese proceso de individuación el germen de la división del trabajo que trajo aparejado la formación de los estados modernos.

En un mismo proceso se encadenan la socialización y la constitución de sujetos. Esta es la paradoja fundamental sobre la que asienta la función de la institución escolar.

En el siglo XIX se institucionaliza la escuela, surgiendo así la organización escolar como un nuevo dispositivo consecuente con la concepción que dio origen a la organización de los estados modernos.

Los aportes de la psicología a la comprensión de los procesos educativos contribuyeron a la constitución de un campo del saber que se remontaría a principios del siglo XX y que requiere de un esfuerzo de definición para situar a la psicología educacional en un campo semántico, dado la polisemia de las palabras.

EL DEVENIR DEL MOVIMIENTO INSTITUCIONALISTA

Herederas del positivismo y de la escuela del derecho objetivo, la escuela francesa de sociología, según Lourau (1994), toma a la institución como objeto de estudio.

Así como también el institucionalismo se desarrolla en la sociología norteamericana, conjugándose con los aportes de la psicología social, de la fenomenología y de la psicología. Sin embargo, frente a las transformaciones que produce la industrialización creciente, la ciencia social norteamericana se desliza de una teoría de las instituciones a una teoría de los grupos.

En el contexto disciplinar de la sociología el término institución adquiere diferentes significados según el marco teórico de referencia.

Para Lourau (1994) *“El estatuto teórico de la sociología se vincula entonces, al menos en parte, con las vicisitudes del concepto de institución. Existen diversos sistemas de referencia sociológica entre los cuales dicho concepto se desliza sin cesar”* (Pág. 98).

Si bien no es fácil reconstruir los sistemas de referencia hacia los cuales se fue deslizando el concepto de institución, el autor recurre a una clasificación amplia y al mismo tiempo flexible, basándose en la distinción de tres instancias:

El primer sistema de referencia lo constituye la sociología tradicional, clásica, de Durkheim. La institución es considerada una norma objetiva que, como compulsión exterior, regula la dinámica social a través del consenso o del derecho. Se privilegia el momento de la universalidad bajo la figura de la sociedad.

El segundo sistema de referencia considera a la institución en su instancia imaginaria, cuestionando el positivismo de Durkheim. De esta manera, la fenomenología privilegia la particularidad de lo vivido.

El tercer sistema de referencia proviene de la antropología que propone una síntesis entre el momento de la universalidad y el momento de la particularidad al acentuar la significación simbólica de la institución. (*Ver cuadro N° 2: Dialéctica instituido-instituyente. Interacción recíproca de los tres momentos*).

Cuando el concepto de institución pierde valor para la sociología, es tomado por profesionales de la salud, configurando una corriente que se conoce como Psicoterapia Institucional. Esos primeros *“institucionalistas”*, alrededor de 1940, vigorizaron el concepto a partir de un fuerte cuestionamiento y esfuerzos de transformación de las relaciones instituidas en los hospitales psiquiátricos. Pero, para ello, dice Guattari (1976), tuvieron que empezar por preguntarse *¿Qué es un médico? ¿Qué es una enfermedad?*

En la génesis del pensamiento institucionalista el término aludió a la

materialidad del establecimiento en un primer momento, luego fue utilizado para definir los dispositivos utilizados para que el enfermo sea artífice del proceso de cura, hasta alcanzar, en la década del 60 la complejidad conceptual con que actualmente se lo trabaja.

EL CUESTIONAMIENTO PEDAGÓGICO EN LOS ALBORES DEL INSTITUCIONALISMO

A partir de la Psicoterapia Institucional nace una nueva orientación. En 1963, Lapassade toma el lenguaje institucionalista para designar ciertos datos propios de la organización de la formación en un sector diferente al terapéutico.

Se trata, dice Lapassade, de organizar dentro de los “*establecimientos*” o “*colectivos de enseñanza*”, dispositivos denominados instituciones y destinados a facilitar la formación, como lo había hecho la psicoterapia institucional para facilitar la cura.

En este primer nivel de elaboración, el concepto de institución se define desde una perspectiva tecnológica. Sin embargo, como en otras formas de investigación e intervención institucional, el concepto de institución en pedagogía no tuvo una definición unívoca. Las diferentes orientaciones, según Lapassade (1980), supusieron contenidos diferentes del concepto y, aún dentro de una misma escuela e incluso en un mismo autor, el concepto es fluctuante.

Los orígenes de la Pedagogía Institucional remontan a una escisión producida al interior de lo que se conoce como el movimiento Freinet, de carácter “*practicista*” y fuertemente institucionalizado.

Para Manero Brito (1992), la Pedagogía Institucional aparece como un movimiento que tiene sus orígenes en la negación de las relaciones pedagógicas instituidas por el movimiento Freinet. Es en este contexto que se sitúa su escisión en dos tendencias: la tendencia psicoanalítica de Fernand Oury y la tendencia psicosociológica de Raymond Fonvieille.

Según el autor, los documentos que reconstruyen el camino de la Pedagogía Institucional hasta su escisión están fuertemente enlazados al derrotero del movimiento institucionalista, y por lo tanto de la Psicoterapia Institucional y del Socioanálisis.

La discusión al interior de la Psicoterapia Institucional acerca de la institución como instrumento de cura acentúa un aspecto crítico frente a la Psiquiatría tradicional, pero supone la acción de equipos especializados, una acción técnica que reduce la institución a un tercero discriminante.

Estos cuestionamientos son importantes porque esbozan dos corrientes de pensamiento y, en consecuencia, dos definiciones diferentes de la significación de una Pedagogía Institucional. Lo que se encontraba, en realidad, en discusión eran los contenidos del movimiento institucionalista. Para Manero Brito (op.cit. Pág. 37) *“si existió una institución que funcionó como ‘tercero discriminante’ en los orígenes del movimiento institucionalista, esta fue la institución psicoanalítica”*.

Esta referencia psicoanalítica de los conflictos en el interior del movimiento se revela como una diferencia de actitud frente al objeto de la pedagogía, una diferencia de objeto en la práctica pedagógica, una diferencia de colocación como intelectual, estableciendo una diferencia en relación al proyecto político de la práctica pedagógica.

Para Lapassade la escisión se produjo en 1961, durante un Congreso Nacional del movimiento Freinet y, si bien, oficialmente la ruptura se debió a problemas relacionados con el exterior, en realidad se debió a que estallaron conflictos de autoridad.

Si bien las versiones acerca de estos acontecimientos varían según la corriente de pertenencia de quien haga el relato, a criterio de Manero Brito la ruptura estuvo favorecida por dos situaciones, por una parte el apoyo de un sector de la Psicoterapia Institucional, y el apoyo, por la otra, del Instituto Pedagógico Nacional.

Para el autor, más allá de la problemática sobre la escuela urbana y la escuela rural, y del carácter practicista de la pedagogía instituida frente a los intentos del Grupo Técnicas Educativas de articular otras teorías, lo que ya no se sostenía es, como lo planteó Lapassade, el sistema de autoridad carismático instituido en el movimiento Freinet, fuertemente negado y cuestionado por el Grupo Técnicas Educativas. Este grupo tiene necesidad de demarcarse frente al movimiento Freinet y, con la ayuda de figuras reconocidas de la Psicoterapia Institucional hasta la nueva escisión, establecer las bases de una Pedagogía propia con una construcción teórica sólida, oponiéndose al tecnicismo de su origen.

Para Manero Brito (op.cit. Pág. 42) *“La falta de condiciones teóricas que hubiesen permitido la construcción de un Análisis Institucional de la institución pedagógica, obligó a recurrir, como la Psicoterapia Institucional, a las hipótesis teóricas sobre los grupos como objeto teórico privilegiado para la estructuración de un cuerpo conceptual para la nueva Pedagogía”*.

En el marco del Grupo Técnicas Educativas se desarrollaron dos

investigaciones fundamentales: una tendiente a conocer que sucedía una vez implementado el dispositivo pedagógico, que consistía fundamentalmente en las técnicas de imprenta y correspondencia heredadas de la pedagogía Freinet, y otra dirigida a la práctica del Consejo de Clase donde el grupo trabajaba sobre sus problemas cotidianos.

El Grupo Técnicas Educativas al asumir el cuestionamiento del discurso pedagógico del movimiento Freinet, al instituirse como una negación del mismo, representa un espacio de transición donde se expresaban las diferentes corrientes.

Porque es recién en 1962 que aparecen los primeros problemas derivados de una concepción contradictoria de la pedagogía en un contexto de transformaciones de las condiciones de las prácticas pedagógicas en las llamadas “*escuelas-cuartel*” de París.

El Consejo de Clase, eje fundamental que daba sentido a la utilización de otras técnicas pedagógicas, fue el referente de lo que luego se llamaría Pedagogía Institucional Psicoanalítica.

Hasta este momento el concepto de institución es utilizado remitiendo por un lado, a la definición de una estructura destinada a permitir el intercambio social, cualquiera sea su naturaleza, y por el otro, el concepto de institución hace referencia a la regla o conjunto de reglas que se da la clase. La crítica de Lourau (citado por Manero Brito) es que la estructura destinada a intercambios puede ser aplicada tanto a los pequeños grupos, como a un colectivo, y que la segunda referencia alude a una concepción instrumentalista.

En este devenir, se fueron acentuando las diferencias que marcaban las tendencias hacia una Educación Terapéutica y hacia una Pedagogía Institucional Autogestionaria.

La tendencia terapéutica era representada fundamentalmente por los maestros de “*clases especiales*”, ya que este espacio constituía un lugar de mayor autonomía respecto de la Escuela normal, porque además de ser los lugares privilegiados de la experimentación pedagógica, las medidas a las que estaba sometido no eran tan rígidas como las de la escuela primaria normal. De manera tal que se constituyeron en un espacio privilegiado de denuncia de la “*escuela-cuartel*”, como es su momento la Psicoterapia Institucional lo fue en relación a los hospitales psiquiátricos.

En la búsqueda de definiciones de la Pedagogía Institucional comienza a esbozarse, nuevamente, el tema acerca del liderazgo del movimiento.

A mediados de los años '60 el estructuralismo, el psicoanálisis y la psicología constituyen una novedad en las Ciencias Humanas. Ya, para este entonces, Lapassade había constituido el Centro de Análisis Institucional y Psicología (CAIP, 1964).

Las investigaciones realizadas en el interior del Grupo Técnicas Educativas estaban atravesadas por los acontecimientos de la vida política, y se daba una discusión acerca de la relación entre psicología y política, demarcando una tendencia psicológica. En relación a la cual se venía esbozando unos cuestionamientos acerca de los problemas del no-directivismo y la psicología.

En 1963, ya se había introducido el planteo de una psicología “no-directivista”. Años en que el Análisis Institucional y el Socioanálisis fueron encasillados, dice Manero Brito (op.cit. Pág. 47) “bajo el signo de la Psicología”.

En el contexto de esos cuestionamientos en el interior del Grupo Técnicas de Estudio se van diferenciando dos corrientes: la psicológica y la terapéutica.

La corriente psicológica, sostenedora del no-directivismo, era una referencia a los proyectos políticos autogestionarios. En Pedagogía era una respuesta al neutralismo de los psicoanalistas y a su intento de imponer un campo de análisis de pertenencia psicoanalítica.

La politización del discurso científico en los inicios de la tendencia psicológica de la Pedagogía Institucional, para Manero Brito, la deja “*entrapada*” en el lenguaje técnico de la Psicología. La denuncia de Lapassade pone de relieve esta instrumentalización de las nuevas situaciones sociales creadas en la escuela.

El encargo hecho a Lapassade por parte del Grupo Técnicas de Estudio para que realizara una intervención, para algunos autores, ahonda la nueva escisión y refuerza la línea psicológica. La diferenciación que Lapassade establece entre “*institución interna*” e “*institución externa*” le permitirá distinguir entre la pedagogía y el análisis.

La idea de la autogestión llevada a la Pedagogía a partir de la ideología del no-directivismo y el corrimiento que Lapassade, produce del no-directivismo hacia la autogestión, hacia de la pedagogía autogestionaria un analizador de la institución pedagógica.

La corriente terapéutica de la Pedagogía Institucional, según Manero Brito (1992) se ocupó más de la crítica a la autogestión y al no-directivismo que del desarrollo de sus propios instrumentos teóricos-técnicos, y es en este

contexto que se constituye el primer Grupo de Educación Terapéutica.

En el año 1966, se disuelve el Grupo Técnicas de Estudio que, para Manero Brito (op.cit.), funcionó como un espacio de transición en el cual la tendencia psicosociológica establecía los límites de la Psicoterapia Institucional. Porque, en la consideración del autor, el Grupo Técnica de Estudio estuvo siempre situado entre dos monstruos: La Psicoterapia Institucional con su discurso analítico, y el empuje incipiente e instituyente de la Psicosociología.

“Si la Psicoterapia Institucional había opuesto el contenido simbólico de la institución a las interpretaciones legalistas de la Sociología oficial, una demarcación conflictiva era irremediable para reencontrar la dimensión política del concepto. La diferencia ya era política” (Manero Brito. Pág. 50).

El primer rebasamiento de la psicosociología lo constituye para este autor la Pedagogía Institucional autogestionaria. Se trataba de rescatar la dimensión política de la institución externa, el establecimiento, siempre negado como institución, y de separar la institución interna de la concepción grupista de la psicosociología.

Siguiendo a Manero Brito (1992. Pág. 73) *“El reconocimiento de los diferentes momentos de la institución, permitió situar al Análisis Institucional como negación de la institución psicosociológica y a la Pedagogía Institucional autogestionaria como negación de la Pedagogía tradicional dominante. Así como la escuela y la nueva institución psicosociológica tenían como objeto la formación, el Análisis Institucional y la Pedagogía que de él se derivaba eran verdaderas contrainstituciones, que al mismo tiempo que denunciaban la obediencia dominante al encargo estatal, señalaban algunas direcciones para la creación de otras posibilidades”*.

Continuando con el análisis del autor, a mediados de la década del '60 en Francia las ciencias sociales renovaban sus marcos de referencia a partir de nuevas reflexiones sobre la realidad social. El Análisis Institucional participaba de este movimiento de ideas que sostenía la crítica radical de las disciplinas instituidas, sin embargo sus efectos no se verán claramente hasta el movimiento de mayo de 1968. La universidad y, en general, la institución escolar, fue el lugar de incubación de un movimiento social que parece ser el más importante acontecido en la postguerra, por su amplitud. Los nuevos métodos pedagógicos debieron darle un lugar a los problemas que planteaba la política, reconociendo lo que había de político en la existencia cotidiana

En el año 1964 se crea el Grupo de Pedagogía Institucional, pilar de la

difusión de la Pedagogía Institucional, fundado, entre otros, por Lapassade, Lourau, Lobrot, Fonvieille, y con esto Lapassade saca al Análisis Institucional del encierro de la psicología.

El Grupo de Pedagogía Institucional, dice Manero Brito (1992. Pág. 80) *“puede entenderse como una vanguardia y como un síntoma. Era el lugar de organización, de trabajo, de sistematización, y de promoción de un método entonces bastante nuevo, de una crítica radical, que intentaba hacer frente a la despolitización creciente del tejido social. Era fundamentalmente un grupo de trabajo. Pero también era el síntoma de algo que se mantendrá como algo reprimido, como algo no resuelto. El Grupo de Pedagogía Institucional debía mantener la cohesión a pesar de los conflictos”*... *“El Grupo de Pedagogía Institucional puede entenderse como un grupo que debía enfrentar, que debía inventar una gestión de la violencia”*... *“Así el Grupo de Pedagogía Institucional aparecía como el primer intento, intento que deberá fracasar, de la institución del Análisis Institucional”*.

“El Análisis institucional se desarrolló siempre acompañado de una Pedagogía Institucional consecuente, y ambas disciplinas constituían una sola unidad” (Manero Brito, op.cit. Pág. 83). Sin embargo, el Grupo de Pedagogía Institucional, lugar de referencia de la Pedagogía Institucional, más que funcionar como unificador ideológico, promovió la diversidad de sus prácticas.

Según Manero Brito, en 1967, año en que se realiza la primera intervención socioanalítica, el Grupo de Pedagogía Institucional estaba en plena fase instituyente, pero con el fracaso del movimiento de mayo de 1968 se asiste al ocaso de este grupo.

LOS APORTES DEL INSTITUCIONALISMO A LA COMPRESIÓN DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS

En el siglo XIX se institucionaliza la escuela, surgiendo así la organización escolar como un nuevo dispositivo consecuente con la concepción que dio origen a la organización de los estados modernos.

Los aportes de la psicología a la comprensión de los procesos educativos contribuyó a la constitución de un campo del saber que se remontaría a principios del siglo XX y que requiere de un esfuerzo de definición para situar a la psicología educacional en un campo semántico, dado la polisemia de las palabras.

En el siglo XX la consideración del concepto amplio de institución en el campo educacional es lo que permite entender la incidencia social en el

proceso de aprendizaje superando así los paradigmas individualistas que, de todos modos, conviven en la actualidad. (Ver cuadro N° 3: Significados del término institución)

El surgimiento de los establecimientos educativos se produce en un contexto histórico-social que otorga un particular significado o sentido, a la educación.

Para Frigerio (2006), aludiendo a pensadores franceses, los orígenes del sistema educativo se vinculan estrechamente a los ideales republicanos.

Pero, por otro lado, también considera que es necesario tomar en cuenta la reestructuración económico-social que trajo aparejado el avance del capitalismo. Entre ellos la concepción de organización del trabajo, basada en la especialización y en una división técnica, social y jerárquica, supusieron, según la autora, la necesidad de “sistematizar y asegurar la transmisión de saberes acumulados para cada una de las especialidades y, a su vez, organizar complejos sistemas de cooperación, para que a pesar de la división del trabajo, todos los esfuerzos confluyeran en la producción de un mismo bien. Los orígenes del sistema educativo no fueron ajenos a esta necesidad instrumental” (Pág. 19). La sociedad en cada tiempo histórico depositó en los establecimientos escolares la responsabilidad para el cumplimiento de las funciones para las cuales fue pensado el sistema educativo: instruir al pueblo, formar ciudadanos, incluir en el mundo del trabajo.

El cumplimiento de las funciones socialmente instituidas para la escuela, sostenidas por el sistema educativo en tanto red simbólica de normas y reglas que conlleva una significación imaginaria acerca de la educación, tiene al estado como garante del cumplimiento de ese acuerdo entre la sociedad y la escuela.

Frigerio (2006) sostiene que tal como conocemos hoy a la escuela es una construcción y un producto de los Estados que se hicieron a sí mismos, ocupando un lugar central la legitimación de un orden social más justo. Por lo cual el mandato social requería un proyecto fundacional que garantizara la transmisión de creencias y valores que reprodujeran el orden social instituido, como también de saberes necesarios que propendieran a la inclusión en el mundo del trabajo y a la producción de otros conocimientos tendientes a promover el desarrollo y el progreso social.

Sin embargo, dice la autora que ello refleja una paradoja desde su misma concepción, por un lado la pretensión de crear un orden social más justo “que se proponía borrar” diferencias sociales a través de la formación de ciudadanos” y por el otro, “simultáneamente el nuevo orden también requería

una distribución desigual de posiciones laborales y sociales, es decir, la formación de trabajadores diferenciados” (Frigerio, 2006. Pág. 22). La autora reflexiona acerca de esta paradoja originaria para enunciar que *“la escuela es una institución atravesada permanentemente por dos tendencias, una reproductiva, conservadora, que tiende a perpetuar el orden; y una tendencia innovadora, transformadora que se propone modificar ese orden”* como promoción del desarrollo y del progreso social. (Frigerio, op.cit. Pág. 22).

Para la autora, las fuerzas en pugna, las tendencias conservadoras versus las innovadoras en una dialéctica instituido–instituyente, encarnan, en los reclamos que enuncian el deber ser de las instituciones escolares y su necesaria contribución, al deber ser de orden social.

Las significaciones imaginarias de la educación simbolizadas en el sistema educativo, responderían a tres lógicas que la autora recorre (citando a Gauter, 1991), la lógica cívica que alude a la igualdad de oportunidades, la lógica económica que refiere a la producción de bienes y al trabajo y la lógica doméstica ligada a la familia y a los individuos. Pero también la escuela debe incluir la lógica de las ciencias, o sea la inclusión de saberes científicos.

Podríamos decir que cada una de estas lógicas adquiere rasgos y características específicas de acuerdo a cada momento histórico.

Frente a la demanda por consultas escolares nos preguntamos ¿Cuántas veces esas lógicas, científicas por un lado e imaginarias por otro, conviven en dualidad polémica produciendo síntomas indicadores de sufrimiento institucional? La institucionalización de la escuela enfrenta al desafío de la homogeneización de aprendizajes en poblaciones estudiantiles heterogéneas, y para hacer frente a ello se toman los aportes de la psicología, partiendo de una concepción individualista que atribuye el fracaso al alumno.

Con el cambio de paradigmas epistemológicos surgen interrogantes que se corresponden con una mirada que apunta a la complejidad de causas que promueven la emergencia de un fenómeno, abandonándose la idea de fracaso depositada en el alumno. Se pasa a pensar la educación y analizar sus estrategias (sus programas educativos entre otras) plasmadas en una organización escolar con personas que realizan prácticas específicas (oficio de alumno, oficio de maestro) en un contexto socio-histórico y con una historia singular y universal.

Los aportes de la psicología a la comprensión de los procesos educativos contribuyó a la constitución de un campo del saber que para Debesse (1974) se remonta a principios del Siglo XX y que requiere de un esfuerzo de

definición para situar a la Psicología Educacional en un campo semántico, dada la polisemia de las palabras.

El autor señala tres sentidos otorgados al ámbito que demarca la denominación Psicología Educacional: 1) Alude al estudio psicológico de las instituciones, de los métodos y estructuras de un sistema escolar, es decir como sistema. En este terreno sugiere el autor la importancia de los aportes de psicología histórica para poder reconstruir científicamente las conductas y procesos psicológicos que implican aquellas situaciones que no se pueden observar directamente. 2) Expresa el punto de llegada y el resultado de un proceso. Perspectiva desde la cual se tiene un determinado nivel de educación y se dice corrientemente que los padres son responsables de la educación de sus hijos. 3) De la anterior noción surge la tercera, educación en el sentido de “*actuar sobre*” de manera que al final del proceso sea la imagen que se tiene del “*hombre educado*”. Entonces la Psicología Educacional se ocupará del estudio de las conductas y procesos provocados por la acción pedagógica en sus actores institucionales y en el contexto de la institución.

Desde la Psicología Institucional el aporte hoy consiste en comprender las significaciones en interjuego de los que offician de alumnos, de directores, maestros, administrativos, produciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje en situaciones de mayor o menor bienestar o malestar institucional, para colaborar y co-laborar con los consultantes en la superación de los sufrimientos institucionales a través de los abordajes de consultoría.

COMO EL INSTITUCIONALISMO APORTÓ A LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

La perspectiva institucional impregnó, amplió y complejizó la mirada de la psicología educacional en nuestro país desarrollando producciones sociales argentinas así como incorporando producciones provenientes del exterior del país, particularmente Italia con Basaglia, Inglaterra con Laing y Cooper y Francia con Lourau, Lapassade, Mendel. Estos autores franceses desarrollaron teorías institucionales priorizando, desde diversas ideologías cada uno de ellos, una dimensión política y social; siendo también consultores habituales de instituciones escolares de distintos niveles educativos (primaria, secundaria, universitaria en Francia y México entre otros países).

Por la influencia marcada que tiene el pensamiento francés para el institucionalismo argentino desde hace 40 años hasta hoy es que nos centramos en este aporte sabiendo que en esta ocasión dejamos de lado la

producción argentina y las provenientes de otras líneas europeas y norteamericanas que desde concepciones grupales y psicosociales también incidieron en la Psicología Institucional como en la Psicología Educacional.

El campo institucional en Francia ha dejado una fuerte marca a partir de los sucesos de 1968 en el acontecimiento social conocido como el Mayo francés que comprometió a estudiantes universitarios, a profesores y a obreros tras las banderas de cuestionamiento crítico al sistema social y al escolar proponiendo cambios expresados sintéticamente en la siguiente arenga político-libidinal “*La imaginación al poder*”.

Allí se ubica también el movimiento llamado Pedagogía Institucional que, como alguno de sus representantes plantea como deseo: será una pedagogía “*implicacional*” (Hess, 1976. p. 15) *Ver cuadro nº 4: Implicación institucional.*

Desde 1940, un grupo de psiquiatras ponen en estado de cuestionamiento a las “*relaciones instituidas*” en el hospital partiendo de la concepción de que ese tipo de establecimiento es una institución a modificar. Desde 1950 se produce primero una centralización valorativa de los grupos en cuanto a la resocialización de los enfermos y desde la década del 60 se descubre la dimensión inconsciente de la institución (Hess, 1976. pp. 31-59).

Esta enunciación demuestra el avance conceptual acerca de la enfermedad y del aprendizaje al incluir el reconocimiento de la importancia de los otros, en tanto copartícipes de los procesos correspondientes, siempre presentes bajo la forma de grupos, instituciones y sociedad.

LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL DE GABINETE Y SU DESLIZAMIENTO A LA CONCEPCIÓN ACTUAL

El presente apartado se centra en algunos de los recorridos que tuvo la Psicología Educacional en el ámbito universitario porteño considerando la centralización académica de los años 60 en manos de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Los conceptos de centro y periferia estaban a pleno, como realidades palpables en el ámbito académico universitario; la propia UBA y otras instituciones aledañas, como la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), la Escuela de Psicología Social, los centros hospitalarios como Borda, Moyano, el Instituto Municipal de Reeducación José Ingenieros entre otros, iban prediseñando el campo e influyendo desde el centro capitalino sobre las provincias periféricas.

En la década del 60, la materia Psicología Educacional tenía el rango de materia optativa o electiva con lo cual se evidencia que no poseía la importancia central en la formación que actualmente tiene en el plan de estudios en la UBA.

Rossi (2005, a) marca muy sintética y claramente el cruce de los procesos sociales con los contextos políticos nacionales. Esa incidencia marca urgencias a las agendas de investigadores y docentes, que se focalizan en la actualidad en el fracaso escolar, la deserción escolar, y la masificación universitaria, siendo temas que vienen preocupando desde décadas pasadas.

A lo largo del tiempo se tiene la sensación que lo que estos campos disciplinarios de la clínica terapéutica y la educación, en un punto disociados, se articularon por la preocupación socioinstitucional que incitaba la salud mental de la población. Es decir que la inclusión del contexto social ha sido bisagra en la interrelación de dos campos ineludiblemente cercanos aunque diferenciados en sus particulares abordajes prácticos.

Por otro lado, los desarrollos de los nuevos paradigmas a nivel de la Psicología Educacional introdujeron la consideración inexcusable del contexto social para estudiar los temas del aprendizaje, favoreciendo así la articulación de campos disciplinarios afines como el de la psicología educacional y el de la psicología institucional.

La complejización de ambos campos y su cruce fue llevando de una psicología educacional de gabinete centrada en el problema individual escolar del aprendizaje, hacia una visión educacional integral, siendo el componente institución (la familia - la escuela - la sociedad) un articulador entre ambos campos psicológicos.

En un punto de nuestra práctica consideramos que los problemas inherentes a la educación se expandieron en estas últimas décadas a terrenos menos formalizados pero igualmente atravesados por el sistema social, es decir institucional en una de sus acepciones. La multiplicidad de producciones teóricas, así como las prácticas institucionales, favorecen la complejización de ambos campos y los llevan a conjugar perspectivas que "*llaman*" a intensificar trabajos intradisciplinarios.

Los planteos interdisciplinarios están propuestos frecuentemente aunque no siempre realizados en la práctica; los intradisciplinarios merecen una fina atención aún pendiente.

Referencias Bibliográficas

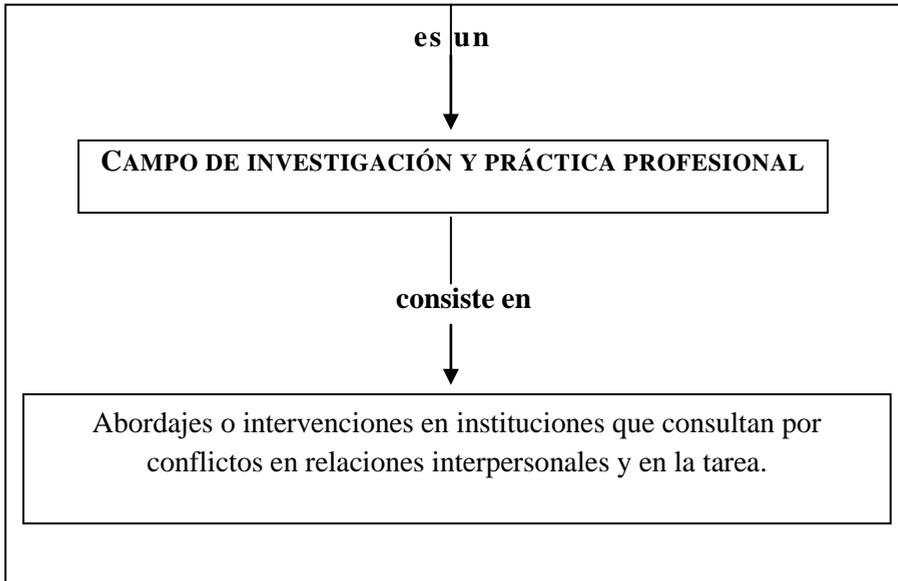
- Corvalán de Mezzano, A. (1998). Psicología Institucional. En Pachuk, C. y Friedler, R. (Comps.) *Diccionario de Psicoanálisis de las configuraciones vinculares*". Ediciones del Candil.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1974). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Oiko-tau.
- Dubet, F. (2006). *El declive de las instituciones. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. y otros (2006). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca.. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y Transversalidad. Crítica psicoanalítica de las instituciones*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Hess, R. (1976). *La Pedagogía Institucional hoy*. Madrid: Narcea SA de Ediciones.
- Lapassade, G. (1980). *Socioanálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1973). *Claves de la Sociología*. Barcelona: LAIA.
- Lourau, R. (1994). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1980). *El Estado y el inconsciente. Ensayo de Sociología Política*. Barcelona: Kairos.
- Manero Brito, R. (1992). *La novela institucional del Socioanálisis*. México: Colofón.
- Mezzano, A. (1996). Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En Butelman, I. *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Rossi, L.; Ibarra, F. y Ferro, C. (2005a). Cambios políticos y Psicología. *Revista Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires, Argentina 149- 159.
- Rossi, I. y otros (2005) "Psicología en Argentina. Vestigios de la profesionalización temprana". Buenos Aires. JVE ediciones.

ANEXO¹

Cuadro N° 1:

PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL COMO CAMPO PROPIO

PSICOLOGÍA INSTITUCIONAL



¹ Cuadro 1, 2, 3 y 4 sobre textos varios de G. Lapassade y R. Lourau. Autora: Alicia Corvalán de Mezzano

Cuadro N° 2:

DIALÉCTICA DE LO INSTITUÍDO Y LO INSTITUYENTE

Interacción recíproca de los tres momentos

Momento de lo Universal	Momento de lo Particular	Momento de lo Singular
<ul style="list-style-type: none"> • Lo instituido • Lo conservador • Lo imaginario • La ideología • El sistema de normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo instituyente • Lo revolucionario • Negación de lo imaginario • Momento del movimiento, de lo grupal 	<ul style="list-style-type: none"> • Momento reformador • La institucionalización • Forma social singular visible
<p>La estructura.</p> <p>Nivel tópico.</p>	<p>El acontecimiento.</p> <p>Nivel dinámico.</p>	<p>Dialéctica estructura - acontecimiento.</p> <p>Nivel morfológico.</p>

Cuadro N° 3:

SIGNIFICADOS DEL TERMINO INSTITUCIÓN

INSTITUCIÓN	
EN SENTIDO AMPLIO	EN SENTIDO RESTRINGIDO
<p>Marcos regulatorios (jurídicos, políticos, económicos, etc.) que a través de la sociedad predetermina formas de actuar y pensar de los individuos en las organizaciones.</p>	<p>Es sinónimo de organización o establecimiento. Su objeto de análisis son las organizaciones y las prácticas instituidas.</p>

Cuadro N° 4:
IMPLICACIÓN INSTITUCIONAL

<p style="text-align: center;">IMPLICACIÓN INSTITUCIONAL: Conjunto de relaciones conscientes o no que existen entre el actor y el sistema institucional</p>
<ol style="list-style-type: none">1. Implicación institucional: relaciones conscientes o no.2. Implicación práctica: relación del actor social con la <i>base material</i> de las instituciones.3. Implicación sintagmática: es la práctica de los <i>grupos</i>. Relaciones interpersonales. Lo imaginario.4. Implicación paradigmática: es la mediatizada por el saber y el no saber acerca de lo que es posible y lo que no en cuanto al pensar y hacer. Lo real.5. Implicación simbólica es la que más se expresa y menos se piensa. El vínculo social. La transferencia.6. Transferencia institucional. Implicación simbólica

PRIMERA PARTE

LECTURAS PSICOANALÍTICAS

SOBRE TEMÁTICAS/PROBLEMÁTICAS

QUE ATAÑEN A LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Alejandra Taborda

Ricardo Rodulfo

Gabriela Dueñas

Gladys Leoz

Alicia Fernández

Capítulo 4

INSTITUCIONES, TRANSCURRIR HUMANO Y FORMACIÓN DE PSICOANALISTAS

Alejandra Taborda

“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 tallan 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, entre ellos el Psicoanálisis y más concretamente, sus aportes al ámbito de la Psicología Educacional.

Predecir cómo lo inédito cincela el presente y futuro, es y ha sido una pretensión humana con la que se procura ilusoriamente achicar la brecha que impone el más temido y extendido de los reinados: “La Imprevisibilidad” y su mano derecha “La Infinitud”. Asimismo, el declinar en su vigencia de los preceptos conocidos que otorgaron un orden en la Modernidad, puede metafóricamente equipararse a la mar embravecida, que abraza la nueva embarcación “Modernidad Líquida” acunándola con cantos de advertencia caóticos “*donde iremos a parar...que vendrá*”. Coros que aluden/eluden al proceso de duelo individual y/o colectivo que hay que enfrentar ante cada transformación. Advertencias caóticas, duelos, modificaciones, resistencias

al cambio, en un diálogo permanente de luchas y reconciliaciones van dando lugar a nuevas reconstrucciones e integraciones. El impacto de muchos de estos movimientos se torna, al menos en los primeros momentos, impensable, inabarcable. Tal como señale en el capítulo inicial de este volumen, ya Freud (1927) en *“El porvenir de una ilusión”* nos enseñó que para pensar los contenidos del presente tenemos que tomar distancia respecto de él, por lo tanto el presente tiene que devenir en pasado para formular juicio sobre lo venidero. A pesar de ello, con los puntos ciegos que impone lo señalado, vale la pena detenernos a pensar en algunas aristas que se tornan visibles, en procura de delinear extensiones clínicas en el ámbito de la psicología educacional. Lo cual, a su vez requiere, de la deconstrucción de paradigmas psicoanalíticos elaborados en los siglos precedentes. En otras palabras, partimos de considerar que el ser humano cambia históricamente, así como también que la representación de sí mismo y del mundo, por lo tanto, su realidad no se mantiene, ni comprende estrictamente en los términos con los que fuera pensado por el psicoanálisis de los comienzos.

Los desarrollos humanos, los modelos explicativos de la realidad, están transversalizados por las relaciones de poder pautadas en cada época. Los enigmas que se plantean y sus respuestas ponen de relieve que lo “develado” muestra y esconde un nuevo contenido, en un continuo interjuego de disociaciones e integraciones, signadas por los movimientos vigentes. En procura de otorgarle cierta concreción a lo expuesto, recurro a un ejemplo extra disciplinar ¿Sabían que, tal como refiere Berti (2001) el tango, luego de un largo periodo de prohibición y desvalorización, debió esperar ser consagrado en París para gozar de la aceptación de la burguesía y oligarquía argentina? Resulta interesante detenerse a pensar en la envoltura temporal de la relación entre prohibición, desacreditación, exclusión y el poder atribuido al buen gusto francés como promotor de una nueva integración.

Vayamos a otro ejemplo, ahora específico de nuestro campo disciplinar, Thomas, en su libro *“Lacan lector de Melanie Klein. Consecuencia para el psicoanálisis de niños”* delinea el siguiente interrogante: *“¿Por qué la Play Technique, planteada por Klein tiene un reconocimiento inmediato?”*, la autora responde: *“Porque la moda era favorable a su recepción (...) Encontró un garante en la corriente alemana de la tecnología naciente, que tuvo entre sus representantes a Leo Frobenius”* (Thomas 2008. p. 273).

En este sentido, Klein traza un pilar primordial que perdura en el tiempo: *el juego es como el sueño* y con ello da respuesta a la técnica con una

construcción metapsicológica. La adecuación e interpretación transferencial del lenguaje lúdico de los niños, dio lugar a la primera extensión específica de la terapéutica psicoanalítica y ella, con diversas modificaciones, perdura a lo largo del tiempo. En el juego el habitante primordial es Eros, quien tiene como oficio la creación de metáforas. En un espacio transicional posibilita escenificar -en el como sí- los fantasmas que nos habitan. En él surge un interjuego pleno de vitalidad que procura crear nuevas respuestas y realidades. La función lúdica entonces, permite poner en escena los teatros de la mente con sus contenidos, conscientes e inconscientes, personales-grupales, para elaborar y transformar el lugar de sufriente pasivo, en sujeto activo, autor de diversos modos de tallar su propia realidad, en un espacio intersubjetivo.

Volvamos a la aseveración precedente, “*Klein traza un pilar primordial que perdura en el tiempo: el juego es como el sueño*”, para plantear ¿De qué manera los cambios contemporáneos, a modo de restos diurnos, se incluyen en las escenas lúdicas? O más precisamente, por ejemplo ¿El reciente “juego sobre violadores de adolescentes”, publicado con libre acceso en Internet, actualmente en debate, puede ser incorporado dentro de la categoría lúdica? ¿Qué efectos tiene en la constitución subjetiva el sometimiento que los medios de comunicación y diversas situaciones cotidianas ejercen sobre los niños al obligarlos a compartir escenas de la sexualidad adulta, de terror y denegación de la muerte, sin que se considere su estado de impreparación simbólica y biológica? ¿Cómo la oferta lúdica-tecnológica pauta reconstrucciones que modifican expresiones subjetivas saludables y/o patológicas? ¿Cómo delimitar cuales de ellas son adecuadas según la edad y/o los procesos de discriminación entre fantasía y realidad de cada sujeto? ¿Qué ubicación ilusoria le otorgan al perseguidor para luchar activamente con él? Así como también ¿Cuáles y cómo algunas de las propuestas tecnológicas-lúdicas configuran una oferta para la expresión de los deseos/temores de crecer, en un mientras tanto, en esos sueños que condensan el “*cuando sea grande*”, al reproducir concreta o simbólicamente actividades que los adultos desarrollan? ¿De qué modo son retomadas las puntualizaciones formuladas en la teoría y técnica psicoanalítica?

En nuestros días, los recursos tecnológicos-virtuales, se extienden más allá del terreno lúdico, están presentes en los distintos rincones de nuestro cotidiano vivir y promueven nuevas formas de comunicación que ubican a la persona “ausente” de manera diferente. Al respecto, por ejemplo, podemos pensar en la potencia y variaciones relacionales que se desprenden del uso de

Facebook. Con él se abre un espacio para contactarse rápidamente con personas de distintos lugares del mundo, en un “*virtual estar ahí*” sin la concreción presencial que, en ocasiones, acota la dimensión pre-verbal encargada de completar la comunicación. De este modo, otorga multiplicidad de posibilidades que resultaban impensables hasta hace poco tiempo. Pero, así como acorta distancias y concede presencia al ausente extraño, apreciado, amado, también el perseguidor toma otra ubicación, potencia en su imprevisibilidad y por ende en los movimientos subjetivos defensivos. La siguiente viñeta ilustra claramente lo expuesto: “*yo la odio, quisiera no encontrarla, no verla, no saber de ella pero es imposible...abrí el Facebook y encuentro su solicitud de amistad, eso es automático porque comparte algunos de mis contactos...cuando no la encuentro sonriente en fotos...ah, ah... no puede ser*”. Seguramente, los lectores de este texto conocen otros acontecimientos que tienen un cariz aún más persecutorio al descrito. El propósito de referir esta situación, frecuente de encontrar en la instrumentación de Facebook, procura poner en relieve cómo, las mutaciones actuales en las coordenadas temporo-espaciales, impactan en los modos relacionales, en el declinar de barreras que delimitan lo público-privado y por ende en las dimensiones inter, intra y transubjetivas. La concreción presencial del perseguidor, por supuesto, no se reduce al Facebook, está presente virtual y/o concretamente, real y/o fantaseadamente, en nuevas y diversas maneras que muchas veces nos toman de sorpresa. En consecuencia, cabe preguntarnos ¿Qué deconstrucciones conceptuales se requieren en el interior de la teoría y técnica psicoanalítica, para comprender los nuevos modos con que la intersubjetividad se expresa? Asimismo, respaldados en la aseveración de Castoriadis (1997, p. 65) “*madre y padre son claramente la sociedad en persona y la historia en persona inclinados sobre la cuna del recién nacido...*” cabe dar un paso más e interrogarnos ¿Cómo influyen estos modos transubjetivos en los momentos iniciales de la vida, definidos como pre-subjetivos en un psiquismo en vías de constitución? Esta formulación implica plantear, tal como señala Rodulfo (2011) que “*El inconsciente no responde sólo a la estructura del Edipo o de la castración, en el habitan escrituras que provienen de las instituciones educativas, de los discursos y prácticas jurídicas, de las múltiples pantallas encendidas incorporadas en la cotidianidad, de los grupos de pares concretos y virtuales, del campo mítico y de la ficción en general*”. Escrituras que operan a lo largo de toda la vida.

Los interrogantes y enunciaciones delineadas, representan sólo una ejemplificación del amplio abanico de replanteos que surgen en nuestro campo disciplinar y su entretejido epocal. Ellos son un instrumento al que recurro para: a) subrayar que los síntomas, aspectos en los que las fantasías inconscientes se manifiestan, la psicopatología, la salud y la lectura que de ellos hacemos, se enlazan con la época en que se emplaza la existencia humana; b) centrar estas explicaciones en paradigmas psicoanalíticos que consideran al psiquismo como una organización compleja en proceso de deconstrucción /construcción a lo largo de la vida. Desde este posicionamiento, los primeros años son fundacionales e inscriben -a partir de las múltiples combinaciones conscientes e inconscientes de las experiencias relacionales vividas- puntos de anclaje de la organización psíquica que sostiene la identidad. El flujo y devenir -con sus movimientos progresivos/regresivos- de esta organización continua, durante el transcurrir vital, en proceso de constitución, dado que los encuentros con otros reales y virtuales tienen la capacidad de producir nuevas inscripciones y cambios inter, intra y transobjetivos y c) reiterar lo expuesto precedentemente, sobre la necesidad de deconstruir y reconstruir marcos conceptuales que permitan ampliar nuestra mirada sobre temáticas/ problemáticas actuales que interpelen algunos paradigmas vertidos en los orígenes del psicoanálisis.

En otras palabras, los momentos históricos funcionan a modo de envoltura que abarca la puesta en relación de los conocimientos que emanan de las diversas expresiones humanas, en procura de dar cuenta de los progresos, enigmas y malestares básicos que día a día emergen. Ya Bion señaló: *“Es posible denominar la verdad absoluta un pensamiento sin pensador. El pensamiento no pensado, en otros términos un contenido sin continente, una idea sin forma, indicios que han sido articulados como indicios de algo, convive con el pensador sin entrar en contacto con él. Un ejemplo de esta situación puede ser la de la sexualidad infantil, que existía indudablemente antes de que Freud llamara la atención sobre ella y la formulara como teoría”*. (Bion, en Grimberg, Sor y otros, 1991. p. 111) A lo que agregó, todos y cada uno de los pensadores son los portavoces capaces de sintetizar los cánones de su época en relación consonante-discordante, de inclusión-exclusión, poder-sometimiento con otros.

La ciencia, tal como lo consigna la actual teoría filosófica del desorden, ha perdido su sueño unificador, ha tenido que abandonar toda ilusión de “extraterritorialidad” teórica y cultural. Sus proposiciones no pueden ser separables del marco histórico en que son enunciadas. El paradigma del

orden/desorden es a la vez nuevo (por su repercusión en las ciencias actuales) y muy antiguo (por sus presencia en los mitos y en la filosofía occidental). Concuerda con una ciencia que debe ahora mantenerse en los límites de lo parcial y provisorio, de una representación del mundo fragmentada, y en el movimiento de las sociedades y culturas contemporáneas, a menudo presentado bajo los temidos aspectos del caos en devenir. (Balandier, 2003)

Qué desamparo...Cuántas ilusiones perdidas...Cómo tolerar que una vez que un nuevo contenido sale a la luz, si bien produce un conjunción de movimientos progresivos y regresivos, es imposible volver atrás...Cómo reconstruir para que Babel no nos aceche con amenazas de confusión...Cómo soportar que las explicaciones, los nuevos hallazgos no sólo son fugaces sino que a modo de Edipo nos llevan a descubrir que derribar la esfinge sólo fue una ilusión que otorgó un falso orden y seremos castigados por ello con un caótico desorden...Cómo soportar los golpes sobre la omnipotencia y a su vez descubrirla en sus escondites...Volviendo al tema que nos convoca ¿Cómo impacta en los desarrollos de nuestro campo disciplinar?

ENVOLTURA CONTEXTUAL Y NUEVOS REORDENAMIENTOS QUE CONVOCAN AL PSICOANÁLISIS

“El hombre no se relaciona con el mundo como el sujeto con el objeto, como el ojo con el cuadro; ni siquiera como el actor con el decorado de una escena. El hombre y el mundo están ligados como el caracol y su concha; el mundo forma parte del hombre, es su dimensión y, a medida que cambia el mundo, la existencia también cambia”.

Kundera, en Merea (1994. p. 23)

Los desarrollos psicoanalíticos, a lo largo de su recorrido, lograron instituirse como una interpretación de la realidad humana en su conjunto. El Psicoanálisis marcó un camino intenso, apasionado y revolucionario que se extiende más allá de una terapéutica. Sienta sus influencias en el modo de entender el devenir humano desde el orden biológico a la constitución del sujeto psíquico inmerso en la vida íntima de las identificaciones proyectivas y con ello en la etnología, la moral, la estética, la religión, los derechos

humanos, la educación, el sufrimiento, la salud y la enfermedad, entre otras.

A pesar de ello, o más precisamente por ello, el Psicoanálisis al compás de los cambios que cada época impone, entrelaza movimientos de crisis, renovación, expansión, retracción y reconstrucción. Nos encontramos, por ejemplo, con los escritos de Kandel, premio Nóbel de Medicina del 2000 por sus descubrimientos en neurociencia, quien señala que puede apreciarse un declive de la influencia del Psicoanálisis en los medios académicos y hospitalarios, lo cual es lamentable dado que este campo disciplinar representa todavía el punto de vista más coherente e intelectualmente satisfactorio de la mente humana (Kandel, 1999. p. 505).

La paráfrasis elegida se ubica lejos de la ingenuidad y seguramente, el lector ya detectó que ella encierra un mal presagio: *“puede apreciarse un declive de la influencia del Psicoanálisis en los medios académicos y hospitalarios”* y un rescate protector *“el Psicoanálisis representa todavía el punto de vista más coherente e intelectualmente satisfactorio de la mente humana”*. Todo de la mano de una autoridad instituida, un Premio Nobel, que además refiere la existencia de una co-determinación mutua entre subjetividad, ambiente, contexto histórico-social, vulnerabilidad genética, conexiones neuronales; y como si fuera poco, reconoce las “series complementarias”, consignadas por Freud, como precursoras conceptuales.

Como todo conflicto, los malos y buenos presagios, más aún si son sostenidos por palabras reconocidas, dinamizan el conocimiento, propulsan a nuevas integraciones, marcan el devenir histórico construido a partir de la praxis misma de los sujetos que viven en ella. En su transcurrir, la transferencia, como universal telón de fondo que talla las relaciones humanas y provee el deseo de dominio, o al menos, de influir en la consciencia de los otros... Ese otro que tiene “la oportunidad de elegir” entre dejarse dominar, influir o resistir, a veces a costa de encontrarse con el ontológico y penoso sentimiento de soledad... Esa elección o transacción que ineludiblemente condensa determinaciones inconscientes, por lo tanto de un modo u otro, encierra simultáneamente un conocimiento y un malentendido...

Desde este posicionamiento, retornemos la aseveración precedente *“el Psicoanálisis al compás de los cambios que cada época impone, entrelaza movimientos de crisis, renovación, expansión, reconstrucción y retracción”* para realizar algunas consideraciones desde las siguientes coordenadas: a) la

transformación de las instituciones; b) el Psicoanálisis inmerso en un tiempo que devino en fluida rapidez y solicitudes de eficiencia; c) algunos paradigmas teóricos vigentes y el emerger de nuevas perspectivas.

Instituciones y sus transformaciones

“¿Qué hay detrás de la pretendida distanciamiento? Un ser humano con sus debilidades y ambiciones, muchas veces en lucha con sus colegas, que busca cobijo en una sociedad profesional que defiende con su inquebrantable pretensión de sabiduría la seguridad de todos sus miembros.”

Rodrigué y Berlín (1977. p. 303)

En consonancia con numerosos autores, Chades en el recomendable Capítulo 17 de este volumen *“Interrogantes y aristas para pensar en la caída de las instituciones”*, señala que alrededor de los años 50 la organización de las instituciones de la modernidad se vio impactada por paulatinos y bruscos cimbronazos transformadores. Sus estructuras en espacios cerrados comenzaron a abrirse y a disiparse las distancias que éstas marcaban entre los diversos contextos. Emerge también, una tendencia a la flexibilización de las jerarquías institucionales.

El *“gran encierro”* o *“casi religioso encierro”* de los sujetos de la modernidad en unidades cerradas y vigilantes, característico del modelo imperante hasta mediados de siglo pasado, mostró su paulatino declinar. Con ello, las pretensiones de las instituciones de imponer en los hombres determinados intereses ya sea por propia voluntad o por medio de la coacción. En palabras de Chades (op. cit) *“se buscaba que el individuo interiorizara una determinada racionalidad, que provocara fundamentalmente una restricción en sus movimientos corporales, es decir en sus acciones. La institución moderna era un dispositivo que propendía a la conservación y reproducción de la sociedad pero también de sí misma...”*

Foucault (1991), al referirse al proyecto de la modernidad, señala que además de la ley, la libertad y la ciudadanía, existía una particular preocupación por la vida, una bio-política orientada a promoverla y cuidarla. A partir de los 50 cobra importancia otro precepto, que el autor denominó componente *“ciudadano”*. Es decir, tal como puntualiza Castoriadis (1997), esa fuerza instituyente que pugna hacia el cambio. Este aspecto, sumado a la denegación del tiempo que requieren los duelos, individuales y colectivos,

que todo proceso de cambio promueve, impactó profundamente en el interior de las instituciones, restándole sustentabilidad. Los revolucionarios reclamos que los sujetos realizaron en pos de obtener mayores derechos y libertades, es uno de los fenómenos que puso en jaque las restricciones de la libertad y hacen tambalear la estructura moderna. Paulatinamente, con idas y venidas, se hace presente la “Modernidad Líquida”, término acuñado por Bauman (2002), para poner el acento en la rapidez, movilidad y provisoriedad que caracteriza nuestra actualidad. Los líquidos fluyen, no conservan el espacio, ni se atan al tiempo y, básicamente, no tienen una forma predeterminada porque el límite se lo otorga un envase circunstancial.

Desde esta óptica, las instituciones de la modernidad sufrieron mutaciones sustanciales. Algunas de ellas se encuentran seriamente comprometidas, tanto es así que peligra su vigencia. Otras proliferan a modo de pequeños dispositivos, cada vez más variados, que vienen a hacer suplencia de aquellas grandes y centenarias instituciones. (Chades, op. cit)

En síntesis, en el proceso de humanización se ve siempre implicada la dimensión grupal-institucional que lo abarca y le da continuidad. Recordemos, “*Los hombres pasan, las instituciones se transforman, nos sobreviven y con ello proveen una cuota de cobijo que permite soñar futuros próximos y trascendencias posibles*”. Sus construcciones se transmiten a modo de valores, normas, objetivos y modelos que pautan cómo una persona debe constituirse para ser integrada a la sociedad.

En esta línea de pensamiento ¿Qué parangón es posible trazar con las instituciones psicoanalíticas?

Nuestro campo disciplinar, al compás de la modernidad, creció y se desarrolló inmerso en “*templos institucionales*”, en su mayoría privados, vigilantes de su “*pureza*”, prohibidas las relaciones exogámicas y contradicciones con el líder. Quizás esto, más allá de lo pautado por la modernidad, era también un movimiento necesario para instituir la revolución conceptual implicada. Recordemos que ella es impensable sin poder y sin ese otro que oficia de modelo, objeto, auxiliar, adversario o enemigo. Así, los psicoanalistas a lo largo del tiempo, fueron llamados freudianos, kleinianos, lacanianos, poskleinianos o... Identidad posible de mantener en el interjuego de fuerzas que proponen los desarrollos conceptuales en su interior y la discusión de brillantes disidentes excluidos parcial o totalmente. La amplitud de los desarrollos realizados por estos influyentes disidentes, como por ejemplo, Jung, Mac Dougall, Ferenczi, Abraham, Fairbairn, entre miles de otros, resultaron menos conocidos.

En América Latina, especialmente en Argentina y Brasil, la teoría kleiniana preparó el terreno para la inclusión de la teoría lacaniana con una correlativa evitación recíproca entre ambas, en cuanto a la doctrina. De este modo, por ejemplo, quedó acallada la compleja relación que sostuvo Klein con Lacan en cuanto a las influencias en la teoría y en la política del psicoanálisis. Thomas (2001) refiere: “...sus obras respectivas, desfasadas por una generación, muestran que Klein fue absolutamente impermeable a las innovaciones de Lacan, pero la inversa no es cierta; que hubo una alianza objetiva, un frente teórico y político contra el anafreudismo, la corriente de la psicología del yo y el culturalismo norteamericano ...” (Thomas, 2001. p. 46)

Además, desde la organización jerárquica de estas instituciones privadas se pautaba quienes ingresaban, su permanencia en ellas y se otorgaba o denegaba el aval para el ejercicio profesional. Sostener la pertenencia a la institución con sus requisitos de formación, supervisión y tratamiento resultaba oneroso, lo cual repercutía en los aranceles de los pacientes y, de un modo u otro, se incluía en los criterios de analizabilidad. En primera instancia se incluyeron sólo Psiquiatras, luego se amplió a otros profesionales que demostraran en las entrevistas de admisión no ser psicóticos ni perversos, esta última categoría abarcaba la homosexualidad, criterio actualmente caduco, que además, condujo a una revisión teórica sobre la elección de objeto amoroso y a redefinir la categoría perversión. Sobre esta temática, los innovadores aportes de Silvia Bleichmar (2006b) en “*Paradojas de la sexualidad masculina*”, permiten una comprensión psicoanalítica de la problemática.

Cabe subrayar que en este periodo, que podríamos ubicarlo entre fines de los años 50 y mediados de los 70, las producciones en el interior de estas instituciones argentinas, en conjunción con las de sus disidentes, dieron al Psicoanálisis aportes de relevancia en la teoría y la técnica. Entre los cuales podemos mencionar la obra de Abadi, Aberastury, Bleger, Echegoyen, Harari, Liberman, Masotta, Pichón-Rivière, por nombrar algunas de ellas, porque el listado sería muy extenso.

Gradualmente, estos cotos cerrados sufrieron los avatares de las críticas externas y, en su interior, disconformidades que llevaron a deserciones de importantes pensadores, quienes a su vez, conformaron sus propios grupos de trabajo, extendieron los espacios de formación, las construcciones

teóricas y ámbitos de aplicación. Todo esto, en nuestro país, se emplazó bajo la prohibición de la grupalidad que impuso el Estado durante el Gobierno Militar (1976-1983). El éxodo, la retracción, la desesperanza y desorientación, tendió un velo en todos y cada uno de los rincones de la vida cotidiana. Años después, Silvia Bleichmar (1997), refiriéndose a lo vivido entre mediados del 70 y fines del 90, escribió: *“la historia sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima de malestar que cada época impone, es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar [...] Estamos arrojados a una especie de vejez melancólica” [...] los niños han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos, aquellos que encontrarán en el futuro un modo de remediar los males que aquejan a la generación de los padres”*.

Desde un posicionamiento diferente, Hugo Bleichmar (1997) da otra perspectiva al declinar de las instituciones psicoanalíticas cerradas y señala:

- a) Las distintas escuelas imponen restricciones intelectuales a sus integrantes por razones de poder y delimitan el territorio mediante reglas de parentesco intelectual, a partir de procesos identificatorios con figuras idealizadas.
- b) Estas regulaciones son aceptadas por sus integrantes por temor a la disensión con maestros, supervisores, amigos que premian o castigan la lealtad intelectual o sus infracciones, por dependencia, entre otras cosas, respecto a la derivación de pacientes.
- c) Preservación de la omnipotencia narcisista y defensa ante las angustias frente a la complejidad y lo desconocido, que se traduce en un ilusorio sentimiento de dominio de la realidad. Esta modalidad narcisizante requiere tanto de la pertenencia como de la oposición con el extranjero. Así, la inclusión en grupos de los que se recibe sostén recíproco de la omnipotencia compartida, produce placer y seguridad.

Cabe subrayar que la síntesis formulada por Hugo Bleichmar (op.cit) se despliega abrazada de un momento histórico peculiar. Sólo me detendré a puntualizar algunos fenómenos que, a mi criterio, propulsaron diversas renovaciones:

- Las instituciones de la modernidad ya habían sufrido grandes mutaciones y fueron descritas, con ciertas diferencias, según los preceptos definidos por la “modernidad líquida”, “modernidad tardía” o “posmodernidad”.

- La caída del Muro de Berlín impulsa nuevos reordenamientos políticos y económicos que impactan en los desarrollos disciplinares, en la organización institucional y en la constitución subjetiva. Como así también, la esperanza de reorganizar el proceso de globalización que a su vez convive con la desesperanza y exclusión que imponen los monopolios del gran o los grandes imperios.
- Tal vez como desprendimiento de las puntualizaciones precedentes se despliega, con sus múltiples vicisitudes, el pasaje de una sociedad patriarcal, impregnada por una modalidad regresiva de contención por la excesiva represión, a una pospatriarcal con reducción de reglas que facilitan muchas de las conflictivas sociales por impulsividad, paso al acto y agresividad destructiva.
- En un lugar de relevancia podemos ubicar también la ampliación de espacios de formación e investigación en universidades públicas y en espacios virtuales de formación on-line aunque esto redundó en algunas limitaciones sobre los tres pilares básicos de formación: tratamiento psicoanalítico, seminarios de estudio y supervisión.
- Los cambios que promovió la invitación cursada por la teoría de la complejidad en pos de luchar contra la disyunción y a favor de la conjunción, es decir, establecer ligazón entre cosas que aparentemente están separadas. Más específicamente, Morin (1991-2007) señala que nuestros sistemas de ideas (teorías, doctrinas, ideologías) no sólo están sujetos a errores y fragmentaciones sino que también se protegen de ellos. Forma parte de la lógica organizadora resistirse a la información que no conviene o que resulta difícil de integrar. Si bien, las teorías científicas aceptan la posibilidad de ser refutadas, también tienden a manifestar dicha resistencia. Frecuentemente, resulta difícil de aceptar que la contradicción es efecto del movimiento con el cual el objeto mismo se va manifestando en sus posibilidades de ser conocido.

En Argentina, ya a mediados de los años 90, los desarrollos psicoanalíticos y sus aplicaciones iniciaron un proceso de recuperación y expansión, aunque esto, por supuesto, nunca es lineal. Las discusiones entre “*el oro*” (psicoanálisis ortodoxo) y “*el cobre*” (psicoterapia psicoanalítica) paulatinamente, fueron perdiendo vigencia para darle un lugar relevante a modalidades clínicas psicoanalíticas específicas y acordes a las problemáticas que presenta la consulta. Un amplio abanico de intervenciones individuales,

binomiales, familiares, grupales e institucionales demostraron su pertinencia, eficacia y coherencia epistemológica. La clínica salió de los paradigmas que la reducían a lo individual para trabajar en torno a la vida cotidiana de los hombres en el espacio intersubjetivo, multipersonal, en marcos interdisciplinarios. Aunque, como todo movimiento instituyente, aún no se refleje plenamente en la currícula académica y se insista con mantener la Psicología Clínica como un apartado diferente de la Psicología Educacional, Laboral, Institucional, etc. De este modo, se desdice que la función clínica abarca prevención, diagnóstico e intervención, con los sustentos teóricos y encuadres específicos que delimitan el campo de acción específico. Dentro de este camino de inserción en la vida cotidiana, cabe destacar que en algunos sectores los tratamientos psicoanalíticos se tornaron económicamente más accesibles a partir de coberturas sociales y/o centros de servicios públicos.

También se observa un movimiento progresivo en investigación propulsado desde los centros académicos públicos y privados que conducen a nuevos hallazgos e integraciones. En continuidad con Freud y Lacan, en coincidencia con Merea (1994), Wallerstein (2001) describe cinco áreas a considerar dentro de los campos de aplicación e investigación: 1. estudios clínicos sistemáticos de procesos y resultados; 2. el desarrollo intrapsíquico en colaboración con psicólogos académicos; 3. la interrelación entre psicoanálisis/biología y medicina/ciencias naturales; 4. el contacto entre psicoanálisis y ciencias sociales o del comportamiento incluyendo la etología, la antropología, la sociología, la psicología clínica, social y, algunos segmentos de las ciencias políticas-económicas; 5. las aplicaciones del psicoanálisis a las humanidades, por ejemplo, literatura, crítica literaria, biografía, historia, arte y música.

A pesar de ello, Silvia Bleichmar (2006b) refiere que la herencia teórica debe ser resguardada de sus mayores riesgos: la dilución en el interior de un campo precarizado material y teóricamente, así como del enquistamiento empobrecedor a partir de la ausencia de un pensamiento crítico que la reconoce. La reconstrucción histórica no viene hoy de la mano de la polémica sino de su dilución. Cabe preguntarnos si este llamado a profundizar guarda, de algún modo, relación con lo que la misma autora señala: *“Argentina acaba de salir del silencio al cual quedó reducida, en treinta años, dos veces: la primera por el terror; la segunda por los efectos*

de derrota que éste terror ejerció sobre la subjetividad” (Bleichmar, 2006b). Al respecto, cabe formular otros interrogantes más globales ¿El temor a la dilución teórica está signado por la preocupación de un tiempo en desorden que también se identifica con el de los nuevos comienzos? ¿Qué relación guarda con la siempre presente ley del mercado y sus actuales exigencias de bajo costo, rapidez y eficiencia? Y, tal como señala Paz (2000) ¿Será posible cultivar al límite la artesanía de la clínica y los requisitos para su transmisión, a la par de hacer jugar el corpus teórico en las zonas del debate contemporáneo donde las contradicciones principales se difracten y las transformaciones necesarias conserven su pertinencia?

El Psicoanálisis inmerso en un tiempo que devino en fluida rapidez y requerimientos de comprobar su eficiencia

“Los procesos mentales, que constituyen nuestro ser y nuestra vida, no son sólo abstractos y mecánicos sino también fundamentalmente personales...y como tales, no consiste sólo en clasificar y establecer categorías, entrañan también una historia, sentimientos, juicios continuos. En esos territorios anhelan unirse el científico y el romántico, para ocuparnos de un sólo organismo, el sujeto humano, que lucha por mantener su identidad en circunstancias adversas.”

Sacks (2005. p. 25)

El Psicoanálisis convive en puja de poder con grupos políticos, económicos, ideológicos que solicitan demostraciones de eficiencia y logros a corto plazo sujetos a lo empíricamente observable. Paradigmas que interpelan el modo de entender la complejidad humana y las concepciones que de ella se desprenden, sobre salud, psicopatología, terapéutica y metodología de investigación.

La realidad es compleja, pluridimensional y desde la concepción analítica, se hace menester dejar de lado el practicismo con búsqueda de soluciones y explicaciones sencillas, simplificadas de los problemas que ella nos plantea. La Psicología Educativa conlleva a trascender el engañoso límite analítico del escenario institucional (lo que sucede en la institución educativa) o las características personales (lo que le acontece al sujeto), en

pos de comprenderlo en términos de sus articulaciones como procesos amplios y activamente operante sobre esos sujetos, habitantes de una época, un tiempo, un espacio. Consecuentemente, plantear como objetivo primordial un corrimiento de la patologización de la vida cotidiana con sus articulaciones entre cultura y patología singular.

Cada sujeto con sus peculiaridades construye un modo de responder ante la interacción con el entorno, según sus propios fantasmas, sus propias defensas, sus propias formas. El aparato psíquico en su apertura a la realidad se modifica según las condiciones en las que se despliega su accionar y en las cuales se activan sus fantasías inconscientes. Esta apertura a la realidad podrá ser tramitable, impulsar reelaboraciones o en su defecto, promover síntomas o distónicas representaciones que lo llevan a la acción, según las múltiples combinaciones fantasmáticas, conscientes e inconscientes que emerjan de la experiencia vivida.

Por tal motivo, en primera instancia, centremos nuestra atención en algunos de los paradigmas que se desprenden de la psicopatología para repensarlos. Las categorías clásicas de la psiquiatría (histeria, obsesiones, fobias, depresión, psicosis, etc.) o aún más acotadas a un listado conductual específico (anorexia, déficit atencional, hiperactividad, retraso mental, problemas de aprendizaje, etc.) se ven transversalizadas por construcciones realizadas según la descripción del síntoma, que frecuentemente sólo se reducen a una sumatoria de observables. La persona queda entonces subdividida en un cúmulo de funciones y el abordaje se reduce a esa alteración sintomática.

Estas categorías unificadoras, según los estudios de Thomas (2008), tienen su raigambre en los desarrollos de psiquiatras estadounidenses de los años 50 que trabajaron para instalar un vocabulario “común”, precursor del DSM. Simultáneamente, en oposición a dicho precepto, Stransky (psiquiatra austriaco) y Ey, entre otros importantes profesionales, señalaban la relevancia de mantener tanto la idiosincrasia de cada lengua como el modelo explicativo que de ella se desprende para sustentar disímiles propuestas de intervención.

Las controversias continúan en la actualidad, aún con mayor vigor. Un grupo mayoritario de psicoanalistas señalan que en estas categorías diagnósticas se registra un alto grado de comorbilidad porque desdicen que

conductas similares pueden observarse en sujetos con estructuras psicopatológicas diversas. Centralmente, las clasificaciones basadas en descripciones sintomáticas, pierden de vista a la persona, su peculiar arquitectónica, subsumida en la intrincación de lógicas fantasmáticas y fijaciones a modos de ser, defenderse y gozar que, a su vez, las determinan e incluyen para generar síntomas desde fuentes surgidas en lugares psíquicos diferentes. En tal sentido, Paz (2008) define a la formación clínica como la imbricación de diversas corrientes de la vida psíquica en la constitución psicopatológica, las que al mostrarse sucesivamente como dominantes en el curso de un análisis, permiten desgajar el bloque más o menos consolidado que la sintomatología muestra en las exploraciones primeras. Por lo tanto, las formaciones clínicas se constituyen a partir de la multicausalidad del determinismo traumático y fantasmático infantil, sus impasses y transformaciones, que dan cuenta de su complejidad, sobredeterminación y disociación. En este marco conceptual, el proceso analítico es un dispositivo que permite mostrar la estructura de dicha formación, al dislocar las compactaciones defensivas más o menos logradas, en un proceso de ascenso de lo concreto. El autor agrega. *“De allí que el transcurrir del análisis vaya desde lo complejo a lo complejo, siendo lo simple un momento procesual que corresponde a la claridad transformadora del insight, en el cual múltiples materiales adquieren sentido a la luz de las representaciones reprimidas y emociones apartadas que liberan a la situación de la ambigüedad inherente a la angustia”*.

Desde esta perspectiva, toda intervención comienza en la primera consulta y en su extensión abarca sucesivos momentos diagnósticos de la problemática. Según Bion (op. cit.) los participantes de la experiencia analítica tienen su propio “vértice”, “punto de vista”, “ángulo” o “perspectiva”, desde los cuales se trata de comprender y luego comunicar lo que va surgiendo en esta experiencia compartida. Estos vértices deben mantener una distancia óptima -no ser absolutamente coincidentes, ni demasiado alejados entre sí- para que puedan confrontarse, correlacionarse y obtener una visión binocular de la problemática (Bion en Ginberg, Sor y Tabak de Bianchedi 1991. pp.109-110). Además, la actitud del analista debiera ser concebida hipotéticamente *“sin tiempo”*; en el sentido de operar en la situación *“como si fuera la primera y última vez que nos vemos con el*

paciente, grupo o institución”. Esta actitud permitiría crear un estado mental que facilitaría ir en busca de un conocimiento que tienda alejarse de intelectualizaciones, para promover cambios y nuevos enlaces. Cabe subrayar que estas nuevas ligaduras emergen a modo de un compás de ritmos relacionales, de encuentros/desencuentros escenificados en la relación transferencial-contratransferencial.

En otras palabras, las interpretaciones apresuradas -dirigidas a un sujeto, grupo o institución- son una de las tantas facetas que tienen las técnicas intelectualizadas y abusivas. El motivo de análisis, en la mente del analista, se arma y rearma paulatinamente a partir del interjuego de un modelo conceptual del funcionamiento de la mente; la teoría de la técnica y el encuadre que sustenta la práctica; con las peculiaridades que el material clínico presenta en el espacio relacional que otorga la experiencia analítica.

El trauma no miente, protesta, exige la repetición, manda hasta que se lo elabore, tiene su memoria. En una experiencia psicoanalítica, el mismo cobra una existencia vivida cuando sus integrantes lo reconocen, caen en la cuenta de que esto no nombrado, no fechado, no explicitado, tiene un papel etiológico determinante, se configura en una trampa, un obstáculo destinado a hacer caer y que evidencia aspectos del orden de lo conflictivo o, de lo no constituido o, deficitario en diversas corrientes psíquicas. Este reconocimiento emerge en la medida que se abran espacios que conlleven a historizarse, a nuevas vivencias relacionales que permiten analizar el interjuego entre fantasías inconscientes/realidades vividas y, centralmente, una lectura de los síntomas a modo de un mensaje dirigido a otro que alude/elude a una conflictiva inter, intra y transubjetiva.

Para ello, es necesario que esté presente la atención interesada, la capacidad de observación y, fundamentalmente, de tolerar el misterio, la disposición a recibir y albergar la transferencia. Cuando subyace reciprocidad relacional es posible mostrar, más allá de lo que se dice, la vivencia emocional. Como tal, va más allá de una escotomización manifiesto/latente, para configurarse en un lugar de contención del dolor psíquico que permite la expresión del sufrimiento con sus vicisitudes conscientes-inconscientes, en un emerger de transferencias-contratransferencias múltiples en procura de suscitar cambios.

Ese paulatino cambio psíquico, que siguiendo a Joseph (1989), definimos como: -las variaciones hacia un incremento en la toma de responsabilidad por

los propios impulsos o hacia un alejamiento de los mismos; -la aparición de sentimiento dolorosos frente al sufrimiento del otro y el deseo de poner las cosas en su lugar, o la huida de estos sentimientos; -la conciencia de un aspecto de la personalidad, el yo, y de la capacidad de observar lo que está ocurriendo, luchar contra ello y enfrentar la ansiedad, o empezar a negarla. Los movimientos progresivos y regresivos son inherentes a las modificaciones que se articulan en las corrientes del psiquismo y generan modos relacionales consigo mismo y los otros diferentes.

La intención de lo expuesto gira en torno a fundamentar cómo la complejidad humana en su constitución y procesos de cambio interceptan los paradigmas de un tiempo que devino en rapidez. Sobre todo, hacer notar que desde los diversos campos disciplinares que ofrece la psicología, toda intervención tiene que estar guiada por una sólida y compleja formación conceptual que sustente la práctica. La teoría es un resguardo ante la inmediatez, Silvia Bleichmner (2008. p. 133) señala: *“la práctica sin teoría deja a la gente totalmente desprotegida para pensar...El día que reduzcamos nuestro trabajo a la inmediatez nos quedaremos sin futuro”*. Asimismo, la formación psicoanalítica sólo puede desarrollarse en el escenario de la conjunción de lo teórico enlazado tanto con la práctica en sí misma como con el análisis, co-pensado con otro, de las defensas que emergen al sumergimos y/o distanciamos de ella. Es precisamente la búsqueda de tornar pensable los procesos intra e intersubjetivos que emergen en los protagonistas que emprenden la tarea de formación, lo que permitirá aprehender, pensar, teorizar sobre la práctica e indagar nuevos horizontes posibles.

Además, cabe hacer notar que la puesta en relación de la investigación clínica con la empírica, permite impulsar un conocimiento más abarcativo de la estructuración del psiquismo y su incidencia en el desarrollo de diversas intervenciones psicoanalíticas, a través de la operacionalización de conceptos tales como estructura de los abordajes, características del contrato, vínculo y procesos de cambio, entre otros. Sin embargo, siempre habitarán aspectos genuinos de nuestro campo disciplinar que escapan a dicha operacionalización y ponen coto a la investigación definida en términos de eficiencia centrada sólo en la remisión del síntoma.

El desafío que enfrenta la necesaria investigación clínica, teórica y empírica, es integrar de manera coherente el abanico de diversas posibilidades de intervención. Así como también, el poder aceptar los modestos resultados que, paulatinamente, se obtienen frente a un enorme caudal de material clínico y su decodificación según el ineludible plano hermenéutico del psicoanálisis.

Algunos paradigmas teóricos vigentes y el emerger de nuevas perspectivas

“Empecé aprendiendo que Edipo era un parricida incestuoso, y en cambio en la actualidad suelo centrarme sobretudo en que Edipo fue un niño abandonado por sus padres; al principio veía a Narciso como alguien enamorado de sí mismo, ahora pienso que es alguien que vive pendiente de su imagen para conjurar la amenaza de rechazo y de ser destruido; antes centraba el análisis en los conflictos pulsionales y en la culpa, ahora en la vivencia que el paciente tiene de sí mismo, en la inseguridad y en la vergüenza.(...) Las resistencias al análisis no siempre son por temor a tomar conciencia de deseos inadmisibles, sino por temor a no ser entendido por el analista. Este trayecto mío hubiera sido más lento y difícil sin la sustentación en la lectura de los autores intersubjetivos y de la psicología del self.”

Riera (2008.p. 8)

Silvia Bleichmar (2000, 2001, 2004, 2005, 2006a) a partir de lecturas rigurosas de la obra de Freud, Klein, Lacan, Laplanche, Castoriadis y estudios filosóficos que abarcan desde Aristóteles a San Agustín, desde Chomsky a Lyotard y Derridá, entre otros, propone reelaboraciones teóricas con un profundo reconocimiento a la creación de Lacan. Al respecto, la autora expresa: “...soslayar a Lacan, como a Marx, son formas larvadas del autoaniquilamiento de los intelectuales. Al mismo tiempo, señalemos el desmedro que opera tanto el lacanismo dogmático como el marxismo anquilosado para abrir un paso a un real rescate de las posibilidades que cada pensador encierra” (Bleichmar, 2006a. p. 254).

Desde este posicionamiento, refiere que universales del funcionamiento psíquico, tales como la existencia de la tópica tripartita que a partir de los atravesamientos de la represión de la pulsión establece la diferenciación entre

los sistemas psíquicos; lo insoslayable del conflicto como motor del desarrollo psíquico; la conflictiva edípica y la necesidad de una clínica basada en la motivación libidinal de la psicopatología, son entre otros, pilares básicos que conservan toda su vigencia. A pesar de ello, estos universales, deben continuar un camino de revisión, a la luz de las modificaciones que imponen los cambios en las relaciones entre el deseo y la defensa, transversalizadas por los modos históricos que constituyen formas sociales con las cuales la cultura da cauce o intercepta los destinos pulsionales. En otras palabras, la constitución subjetiva nunca ha sido sólo producto del inconsciente, es el efecto de la relación entre el inconsciente y las representaciones sociales. Con lo cual si cambian esas relaciones, cambia las concepciones sobre psicopatología y las consideraciones sobre salud.

En este sentido, los desarrollos psicoanalíticos se enfrentan con el desafío de dilucidar qué aspectos de la teoría quedan abrochados a la manera en que se pautaba la constitución subjetiva en el siglo XIX y XX y cuáles los trascienden para poder dar respuestas a las problemáticas actuales.

Por ejemplo, el Senado de la Nación trabajó proyectos sobre legislaciones referidas al casamiento/versus unión civil de parejas homosexuales. Esta labor concluyó con la elaboración del Decreto 1.054/2010 que promulga la Ley 26.618 que modifica el Código Civil y permite a las personas del mismo sexo contraer matrimonio. Los pares delineados en el debate (casamiento/unión civil) no pueden deslindarse del conflicto que plantea la petición de adopción. Esta realidad hace que el paradigma que sostenía la exclusión de estos grupos a través de la taxativa clasificación de perversión, caiga por su propio peso y, él a su vez, arrasa con una concepción de estructura familiar constituida alrededor de una pareja heterosexual. La bibliografía actual señala que la elección homosexual de objeto se encuentra en sujetos neuróticos, psicóticos, perversos y caracteriales, lo mismo sucede en el marco de la heterosexualidad.

Los cánones pautados por la familia burguesa patriarcal Occidental también declinan frente a la monoparentalidad. Esta realidad, tal como señala Rudinesco (2003), condujo a incluir en las definición de grupo familiar la presencia de al menos un adulto a cargo de al menos un niño. De esta redefinición se desprende un interrogante central *¿Es necesario la presencia concreta de un padre y una madre para asegurar la salud mental de un niño? Si la respuesta es -depende de las fantasías o representaciones simbolizantes con que se da presencia a la ausencia, a fin de brindar la posibilidad de constituir ordenares en el campo deseante-* caen, tanto la inclusión directa

de la monoparentalidad en la categoría “familias desintegradas”, como las explicaciones científicas y populares sobre los efectos invariablemente perturbadores de la monoparentalidad. Tal como señala Bleichmar (2008) a esta altura de los acontecimientos, resulta imposible desconocer que grandes homicidios han sido producidos por adolescentes de clase media o alta con familias “bien” integradas, como por ejemplo el acaecido en Carmen de Patagones. Por lo tanto, el modo de entender la homoparentalidad y monoparentalidad, así como también sus consecuencias en la constitución psíquica y subjetiva, son preceptos a ser repensados, en procura de ir más allá de lo que podría ser una simple ampliación de categorías para proveer un cuerpo teórico explicativo coherente.

Los modos con que la humanidad organiza su trascendencia como continuidad de la especie, se ven también transformados por las nuevas formas en las que el engendrar se hace posible, en el interior de alianzas de distinto orden: femenino/femenino, masculino/masculino; femenino/espermatozoide; donado /masculino; masculino/óvulos-vientre prestados/masculino; femenino/espermatozoide donado/ femenino; femenino/probeta/masculino; femenino/vientre prestado/masculino; masculino/óvulo donado/ femenino, entre otros. Las repercusiones que estas vicisitudes procreativas tienen en la constitución psíquica es una condición a continuar explorando. Asimismo, los desarrollos psicoanalíticos vigentes permiten emplazar su estudio en el siguiente precepto: *lo real de las condiciones de cada modalidad de engendramiento ingresará en la vida del niño atravesado por el imaginario parental, y se inscribirá en su psiquismo en el engarce singular e histórico que propicien los enigmas que sus propias condiciones de nacimiento y de vida postnatal imponen.*

Silvia Bleichmar, a lo largo de su obra, a efectos de abrir nuevas líneas explicativas, sobre estas y otras problemáticas, propone una revisión teórica del inconsciente en articulación con el Complejo de Edipo, a la luz del despojamiento de los atravesamientos subjetivos de cada época, para dar cuenta de su atemporal universalidad y su lugar angular en la historia de la cultura.

Respecto al Complejo de Edipo, la autora señala que el descubrimiento freudiano fundamental, es el postulado de la prohibición del goce intergeneracional. Por su lado, Lacan propone un corrimiento explicativo puramente endógeno, y postula que la prohibición es el producto del modo en que se inscribe en la mente del niño el deseo del adulto y la forma en que este retorna. Precisamente, apoyándose en esta ruptura endógena y su

articulación exógena, Silvia Bleichmar subraya que el Complejo de Edipo refiere al modo con el cual cada cultura pauta y limita el goce del adulto sobre el cuerpo del niño en desarrollo, en el marco de la relación asimétrica que los abarca.

Desde este paradigma, el inconsciente no es un producto natural endógeno, es el hecho de ser hijos de otros seres humanos la condición de su existencia y, en este contexto, el universal categórico que marca los primeros momentos del Edipo es, sin duda alguna, la asimetría entre el adulto y el niño.

En estos primeros tiempos vitales, el adulto tiene una función humanizante, es un proveedor absoluto, fuente de bienestar, de excitación y protección de las fantasías de aniquilamiento. La pulsión se inscribe, a partir de la acción del otro humano, quien genera campos de placer colaterales a los cuidados que posibilitan la vida. Por lo tanto, no es una derivación directa de lo somático a lo psíquico, es un representante de la sexualidad del otro que incluye una metabola, una descualificación.

Los cuidados del adulto dejan marcas, signos de placer, de percepción, que se constituyen en huellas inconscientes tan primitivas que escapan a la rememoración consciente, pero tienen la posibilidad de ser religadas. Para ello, es condición que los placeres que emergen del encanto que siente el adulto en producir regocijo en el niño, sean posibles de ser metabolizados por la mente infantil. Cabe reiterar, en pos de subrayar, que la implantación de zonas erógenas y del autoerotismo, se constituye a partir de la creación de campos de placer alrededor del órgano evolutivamente adecuado, para que luego se torne significativa, a través de religaduras, la adquisición de otras funciones. Por el contrario, la excesiva erotización precoz producida en una relación asimétrica intromisiona la constitución del aparato psíquico, afecta la regulación de sí mismo y es generadora de quiebres que llevan a la compulsión.

En esta relación asimétrica el adulto es un sujeto de inconsciente en el que se encuentra inscrita toda la sexualidad parcial infantil reprimida. El adulto recupera, recrea, reinvierte en la relación con el niño los placeres autoeróticos a los que había renunciado, y por otra parte, sólo el ser capaz de prohibir, pautar y rehusar en principio en sí mismo su propio goce, su propio narcisismo, le permitirá abstenerse de proveer una estimulación no metabolizable por la mente infantil (Intromisión que genera compulsión).

Las primeras inscripciones anteceden al sujeto en sentido estricto y dan cuenta tanto de los orígenes para-subjetivos del inconsciente como de la realidad psíquica en sí misma. En los orígenes existe *“un pensamiento sin*

sujeto”, lo yoico-discursivo se verá concretado en un tiempo vital posterior, tiempo de devenir en sujeto humano pensante, observador de los otros y de sí mismo, atravesado por la lógica binaria y los ordenamientos temporo-espaciales.

Ubicar el inconsciente en el orden de lo para-subjetivo, implica que este es no- intencional y se caracteriza por la yuxtaposición: el “y”. En consecuencia, no es reductible a una segunda conciencia ni a las leyes con las cuales funciona el sujeto, porque será el yo, en un momento evolutivo posterior, el encargado de evaluar o cualificar el deseo. La lógica binaria, el “o”, es del orden preconsciente y al ser secundariamente reprimido coexiste en el inconsciente como fantasma.

Por lo tanto, en el interior mismo del inconsciente, conviven representaciones secundariamente reprimidas, con elementos que nunca tuvieron el estatuto de representación palabra, o sea lo originariamente reprimido (signos de percepción que no logran articularse, ya sea por su origen arcaico o por su carácter traumático no metabolizable). Lo cual, nos habla también de una génesis accidentada, no lineal, transversalizada tanto por cómo se inscribe el hecho en el psiquismo como por el modo con que se tramita la articulación en corrientes psíquicas neuróticas o psicóticas.

El encuentro entre el cuerpo del adulto y el bebé no puede reducirse al narcisismo si no se quiere dejar de lado el inconsciente pulsional parental. Tal como lo expresa Silvia Bleichmar, el narcisismo del adulto es condición necesaria para la constitución del yo del niño, pero no de la pulsión, que encuentra su origen en la sexuación proveniente del inconsciente materno o sustituto. Dar de mamar, por ejemplo, implica reactualizar el propio placer oral, pero también obtiene un placer de órgano sobre el pezón que ha sido previamente objeto de goce erógeno en una relación genital. Es precisamente la represión y su transcripción combinada con el amor por el hijo, lo que evitará proveer un exceso de genitalización precoz y permitirá ubicar al niño en el lugar ontológico de semejante, reconocido en su prematuridad biológica. El padre real o, quien ocupa el lugar de tercero, en los primeros momentos de vida del bebé desarrolla una función esencialmente materna, la duplica, la sostiene y abre un intervalo que separa del objeto primordial. Si nos detenemos en la función paterna en sí misma, cabe destacar que los cortes que el padre o sustitutos realizan, están clivados por sus enfrentamientos, rivalidades y deseos de apropiación, siendo el amor por el niño y el reconocimiento de los propios deseos edípicos los reguladores de dicho corte. Para que pueda ejercerse esa función de corte se tiene que ofrecer algún tipo de drenaje a la libido materna y así delinear, en el interior de un

núcleo, la circulación deseante. Esta circulación es compleja y resultaría erróneo sostener una estructura monádica: la madre narcisista y el padre el corte, tal como frecuentemente se señala, porque en cada uno de los integrantes de esta historia está el psiquismo con su clivaje y conflictos.

En este contexto teórico, los cuidados tempranos que proveen los adultos, en el marco de la asimetría, inscriben la pulsión y constituyen la organización narcisista primaria a partir del investimento amoroso que posibilita que la libido se localice en el yo y al mismo tiempo, se sublima. El yo se configura como un “órgano” defensivo frente a lo ya instalado previamente: el autoerotismo oral y anal, para propiciar su renuncia. Esto sólo es posible cuando el niño es reconocido por sus cuidadores como: “yo mismo”, por lo tanto, pueden identificarse con él, y al mismo tiempo como otro valorado en sus necesidades, lo cual la autora define como narcisismo trasvasante y subraya que la función del objeto, va más allá de la mera especularidad. Lo referido previamente está vinculado con la pérdida de la completud narcisística del adulto y su depositación en el niño como esperanza recuperatoria, de los sueños fallidos, de la incompletud ontológica, de ese carácter siempre fallido de la supuesta plenitud del ser, a través de la promesa de trascendencia que encarna todo hijo. Como puede observarse, esta descripción trasciende una concepción de la castración centrada en la falta de pene o temor a perderlo.

La organización del narcisismo primario sienta las bases para la constitución del objeto de amor, dado que el amor a sí mismo es efecto del investimento del otro, pero una vez constituido, el Yo se ofrece como objeto de la libido, entrando así en correlación con el objeto de amor. Este movimiento libidinal amoroso se presenta a modo de un drenaje entre el sujeto y el objeto de amor, entre el narcisismo y el reconocimiento de la alteridad del otro. En este sentido, el Yo tiene una ardua tarea que gira en torno al interjuego de oposiciones entre el narcisismo y el amor al objeto; entre lo pulsional y el narcisismo; entre lo pulsional y la relación con el otro.

Además, la organización del narcisismo primario conduce residualmente al Yo Ideal y es propiciador de la coagulación del Yo Originario, implica la posibilidad de que el niño se reconozca amado, ideal e idealizado por el otro. Luego, descubre que para conservar el amor del otro hay que renunciar al autoerotismo, aparece angustia frente al temor a perderlo que fractura el narcisismo primario y abre la posibilidad de que se constituya el narcisismo secundario. Esto sustenta sueños que emplazan a la búsqueda del cumplimiento de los ideales del yo, inscriptos en la relación asimétrica

adulto-niño. En ellos se pone 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, en un *“cuando sea grande quiero ser como”*.

A su vez, la conciencia moral se constituye en relación con el ideal del yo y los mandatos del yo; así pauta tanto la relación con el ideal como las leyes inscriptas en el yo mismo. La ley moral no se plasma sólo en el Superyó, aparece ya moldeada en los primeros tiempos de la vida, antes de la renuncia edípica. En otras palabras, la preocupación por el sufrimiento del otro se establece precozmente y sienta sus bases en reconocimiento amoroso del otro, más que en la prohibición. Cabe aclarar que la Ley, fuente reguladora del deseo que evita la compulsión, se transmite por el amor que el adulto tiene por el niño y por la pauta misma, en el marco de la identificación. Así como también, por la hostilidad que generan las transgresiones del niño, dado que reactualizan aquéllas que, con tanto esfuerzo, el adulto tuvo que abandonar en su propia infancia. Siempre que dicha hostilidad se vea regulada, acotada por la capacidad de identificarse con el niño, de ubicarlo ontológicamente en el lugar de semejante y a su vez de reconocerlo en sus diferencias.

La posibilidad de ver en el otro a un semejante conduce al reconocimiento de ser un sujeto con excedente que tiene que renunciar al autoerotismo 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.

En síntesis, en el bebé nacen representaciones, efecto de lo que recibe, con lo cual el adulto provee una deconstrucción de los modos naturales de la relación con el mundo. De este modo, en el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la medida que los cuidadores lo posibiliten, se van produciendo los primeros enlaces amorosos del bebé con el mundo y consigo mismo. En estos primeros momentos evolutivos aún no hay reconocimiento de la alteridad, dado que los aspectos placenteros del objeto son vividos como partes del yo. En el marco de esta dependencia absoluta se sientan las bases para que próximamente, cuando sea posible discriminar, aparezcan las primeras zozobras respecto a la posibilidad de la pérdida del amor de objeto, lo cual conduce a la construcción de pactos intersubjetivos.

Desde esta óptica, el universal de la constitución psíquica, es la asimetría y el hecho de que todas las culturas deben ejercer algún tipo de pauta que impida la apropiación del cuerpo del niño por parte del adulto como

objeto de goce. Precisamente es a esta implantación sexual en conjunción con dicha pautación, lo que la autora define como Edipo, tanto en la función estructurante que posee como en los efectos residuales, fantasmáticos, que conducen al llamado “Complejo”. Vale decir, nudo psíquico problemático que torna insoslayable el conflicto en razón de que el deseo nace atravesado por su imposibilidad. La conflictiva edípica se constituye como un ordenador del deseo y con ello abre la posibilidad al reconocimiento de la existencia y alteridad del otro. Es un momento de combinatoria amorosa y articuladora de lo parcial, en una elección que antecede la genitalidad, donde se plasman las identificaciones secundarias y, cabe reiterar, los modos de prohibiciones, atravesados por las pautaciones que cada cultura plantea en la interdicción de la apropiación del cuerpo del niño, como lugar de goce del adulto. En consecuencia, lo nodal cae del lado de la prohibición del infanticidio, la desubjetivación, la intromisión de una excitación no tolerable por la mente infantil y su retorno en el parricidio.

La manera en el que el niño circule y organice la estructuración tópica hablará de: a) cómo se inscribe la pulsión y sus religadura; b) cómo se instauran legalidades; c) si son posibles los pactos intersubjetivos a partir de reconocimiento de la alteridad del otro; d) si se instalan ideales del yo para dar lugar a la constitución de la conciencia moral, la ética y el Superyo; e) si el yo puede encargarse de cualificar el deseo a efectos de articular lo que pulsa el inconsciente para asumir un posicionamiento identitario y consecuentemente, realizar la elección del objeto de amor. Así se procura diferenciar que es lo que corresponde al deseo inconsciente y que es del orden del yo, para interpretar en términos de corrientes eróticas o sea, de deseo inconsciente más allá de la identidad de género.

Partiendo de este desarrollo teórico, la pregunta central a tener en cuenta en la estructura familiar, más allá de los modos de procreación, la homosexualidad o monoparentalidad es: ¿El adulto puede poner un límite y renunciar a su propio goce y narcisismo para abrir un espacio de reconocimiento de la alteridad del otro?, lo cual nos lleva a coincidir con la contundente afirmación de Silvia Belichmar (2008. p. 100) *“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". Tengamos presente que los niños pueden comenzar a renunciar a ciertas cosas cuando su aparato psíquico les permite desarrollar tanto el temor a perder el amor del otro como el deseo de no producir sufrimiento en ese otro.

Nuestro campo disciplinar, Psicología Educacional, se ve transversalizado por múltiples interrogantes que propulsan la búsqueda de nuevas conceptualizaciones en pos de sustentar dispositivos de intervención, entre ellos: ¿Es posible construir espacios educativos en el que se promueva reconstrucciones de la ley interior? ¿Qué repercusiones directas tienen las nuevas configuraciones familiares en la vida de las instituciones educativas? A su vez ¿Qué influencias tienen las instituciones educativas en la vida familiar y en la constitución subjetiva? ¿Qué resonancia tiene las reformulaciones vigentes sobre salud y constelaciones psicopatológicas?

Con el propósito de ejemplificar sobre cómo la realidad de la vida cotidiana de las instituciones educativas interpela, me detendré en el relato de una experiencia reciente. En el marco de la dirección de un trabajo de residencia en la UNSL, fui consultada por la siguiente situación: *"Un alumno de 14 años, días después de la aprobación de la Ley 26.618, fue pionero en plantear, en el establecimiento educativo al que asistía, su resistencia a continuar usando el baño de varones. Si bien según el sexo declarado en el documento era el correctamente asignado, se basaba en su elección identitaria para fundamentar su petición"*. El reclamo del alumno, más aún si tenemos en cuenta la restringida privacidad que caracteriza a estos espacios institucionales, puede ser pensado desde múltiples aristas. A mi entender, dicho pedido trasciende lo individual y la respuesta tiene que ser delineada, con respaldo teórico, en conjunción con un trabajo institucional que permita pensar las movilizaciones que surgen, a partir de los siguientes interrogantes ¿El uso grupal masculino de las instalaciones sanitarias pone de alguna manera en riesgo a los varones que realizan una elección homosexual, ya sea porque resulta una fuente excitatoria y/o persecutoria? ¿La organización del uso de los sanitarios cuida la privacidad en el marco de la relación asimétrica entre alumnos de distintas edades? ¿La historia vivida por la comunidad homosexual y la Ley 26.618 promueve un replanteo de la búsqueda de un nuevo lugar en los grupos? ¿Qué reordenamientos deberán ser repensados? En

términos más amplios, vale plantearnos qué devela/ esconde este petitorio y qué devela / esconde la duda que surge frente a él. De todos modos, cabe señalar que indudablemente el baño de mujeres queda excluido de toda posibilidad de ser asignado como espacio adecuado.

El recorrido realizado es sólo una invitación a desarrollar una permanente búsqueda de modelos explicativos para estudiarlos en su coherencia epistemológica. A las generaciones venideras les atañe una tarea cada vez más ardua: el estudio de las fuentes originarias creadoras del corpus teórico psicoanalítico, para luego repensarlo a la luz de nuevos paradigmas. El devenir del Psicoanálisis como campo disciplinar y modelo teórico nos traza hoy diversas posibilidades interpretativas de la realidad psíquica ¿Cómo y Cuál escoger? Las elecciones genuinas estarán transversalizadas por el estudio profundo, la formación continua en conjunción con el análisis de la relación transferencial-contratransferencial, entre formador- discípulo-grupo-institución, entre dependencia y deseos de independencia, entre...

Referencias Bibliográficas

- Balandier, G. (2003). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa
- Berti, F. (2001). Primer tango en París. *La Nación. Suplemento Cultural* 9-12-2001.
- Bion, W. (1991) En Grinberg, L.; Sor, D. y Tabak de Bianchedi, E. *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: tecnipublicaciones.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica. Hacia una técnica de intervenciones específica*. Barcelona: Paidós.
- Bleichmar, S. (1997). Acerca del malestar sobrante. *Revista Topia*, (21). www.topia.com.ar
- Bleichmar, S. (2006a). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Bleichmar, S. (2006b). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.

- Bleichmar, S.; Paz, R.; Winograd, B. (2000). III Simposium Actualizaciones en Psicopatológica Psicoanalítica. SAP. Publicado en "Aperturas Psicoanalíticas". www.aperturas.org
- Bleichmar, S. (2002). *Dolor País*. Buenos Aires: S.B. El Zorzal
- Bleichmar, S. (2004). Los caminos a la masculinidad. *Revista Zonas eróticas* (43).
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la significación*. Buenos Aires: Eudeba
- Chades, M. (2012). Interrogantes y aristas para pensar en la caída de las instituciones. En Taborda, A. y Leoz, G.(Comps.) *Extensiones Clínicas en Psicología Educativa*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria
- Freud, S. (1919). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Vol. XVII, p. 67. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. (1979). México: Amorrortu.
- Foucault, M. (1992). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Joseph, B. (1989). *Equilibrio Psíquico y Cambio Psíquico*. Madrid: Julian Yebenes.
- Kandel, E. (1999). Biology and the future of psychoanalysis: A New intellectual framework for psychiatry revisited. *American Journal of Psychiatry*, (156), 505-524.
- Kundera, M. (1987). El arte de la novela. Barcelona Tusquets. En Merea C. *La extensión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (1991). Conferencias dictadas en el encuentro interdisciplinario Nuevos paradigmas. Cultura y Subjetividad. En Fundación INTERFAS. Buenos Aires.
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paz, R. (2008). *Cuestiones disputadas en la teoría y la clínica*. Buenos Aires: Biebel.

- Sacks, O. (2005). *El Hombre que confundió a su mujer con un Sombrero*. Barcelona: Anagrama.
- Riera, R. (2008). Transformaciones en mi práctica psicoanalítica (Un trayecto personal con el soporte de la teoría intersubjetiva y de la psicología del self). *Revista Aperturas Aperturas Psicoanalíticas*, www.aperturas.org (8)
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud crítica psicoanalítica en la clínica de la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Ed Noveduc.
- Rodulfo, R. (2011). Sitios de subjetivación en niñez y adolescencia. Lo virtual, lo ficcional, el mito, la escuela y la familia. *XIV Jornadas UBA 2011*.
- Rodrigué, E. y Berlín, M. (1977). *El antiyo-yo*. Madrid: Fundamentos
- Rudinesco, E. (2003). *La familia en desorden*. Argentina: Fondo Cultura Económica.
- Thomas, M. (2008). *Lacan lector de Melanie Klein. Consecuencias para el psicoanálisis de niños*. Traducido por Pasternac, Silvia. México. Editorial Psicoanalítica de la Letra, A.C.
- Wallerstein, R. (2001). The generation of Psychotherapy. *Process Research an Orvervieux Psychoanalytic Pshychology*.18:243-267.

Capítulo 5

CINCO INSTANCIAS DE SUBJETIVACIÓN EN LA INFANCIA Y NIÑEZ CONTEMPORÁNEAS

Ricardo Rodulfo

El psicoanálisis, a distintas edades de su trayectoria, fincó su a veces discutida eficacia -en ocasiones discutida por el mismísimo Freud- en su poner el foco de una manera inédita y que no se ha vuelto a repetir en el espacio de la familia y de lo familiar como privilegiado de subjetivación, al principio en relación a vicisitudes patológicas, bien pronto en términos generales: psicopatología y metapsicología. El concepto de complejo de Edipo es el exponente más acabado de esta concentración en los primeros años, pero no solamente en los primeros años: en los primeros años de la vida familiar, tanto en lo relacional como en la dimensión imaginativa del pequeño, ya que otras dimensiones de la existencia de éste -sus vicisitudes escolares, por ejemplo- de ninguna manera merecieron similar atención. Y si alguien, de nuevo, reprochara esta unilateralidad bien se le podría responder que en campo alguno es posible pensar sin elegir. Incluso sin elegir lo que se descuida. Además, las distintas corrientes del psicoanálisis lograron procesar intuiciones clínicas de enorme sutileza al poner el microscopio sobre ese terreno así acotado.

Claro que el mismo avance de una disciplina en su saber acaba por denunciar o sintomatizar sus limitaciones de partida, a lo que se suman otros dos factores de ineludible importancia:

- tratándose de una cultura como la nuestra y no de las frías, la descolocación que el permanente y acelerado ritmo de cambio provoca en una teoría estabilizada y más lenta para mutar;
- con el paso del tiempo llega el momento de examinar los presupuestos inconscientes de una disciplina, en primer lugar sus compromisos inevitables con la metafísica de la cual heredó no tanto esto o aquello sino la *rejilla* para pensar; aquello que Derrida señaló como el *con qué* pensamos, cosa en la que no se repara mientras se está dedicado al *qué* se piensa.

Sin tomarse un respiro para trabajar estas dos variables, el analista correrá el riesgo de quedar encerrado en el recinto de su sistema conceptual afanado

en perfeccionarlo sin advertir que se ha vuelto ya anacrónico o está muy amenazado de ello.

Como no faltan buenos inventarios de las transformaciones socio y mito políticas desde la invención del psicoanálisis hasta aquí¹ nos concentraremos en la segunda variable, mucho menos estudiada.²

El problema principal a destrabar para destrabar a nuestra disciplina del peligro de convertirse en un “lenguaje muerto” -como ya lo preveía Winnicott en los principios de la década del ’50- no reside en, valga el caso, un concepto como el que se abrevia diciendo “el Edipo” desde el punto de vista semántico, antes bien, reside en su *colocación*, en particular su colocación en el *centro*. En efecto, el centro no es una categoría del psicoanálisis sino una categoría metafísica de muy añejo rango que organiza toda una manera de pensar no importa de que disciplina se trate. Hasta ahora, sólo en la concepción del universo que propone la física contemporánea se lo ha verdaderamente superado. Lo normal; en cambio es y ha sido quitar algo del centro para poner otra cosa en su lugar. El psicoanálisis no procedió de otro modo, ni siquiera en autores tan publicitadamente renovadores como Lacan. Y en el centro de las teorías psicoanalíticas campea desde siempre la vida familiar, un inconsciente familiarizado. A lo demás, a todo lo demás, le queda el espacio de la periferia.

Esta operación menos visible se completa con otra mucho más explícita en las formulaciones freudianas que permanecieron inamovibles aunque el autor fuera kleiniano o lacaniano, la distinción capital entre lo primario y lo secundario, distinción en principio donde coinciden el peso estructurante y la anterioridad temporal. Desde esta distinción, lo primario es lo familiar y lo secundario todo lo que le sobra.

Indispensable hacer notar lo que en la obediencia de las citas y discursos oficiales no se dice nunca: estas dos operaciones no son un “descubrimiento” que Freud habría hecho. Freud podría haber “descubierto” ciertas fases de la subjetividad que llamó edípicas por su devoción clásica a los clásicos; que eso edípico fuera “nuclear”, como también lo designó, y constituyera lo primario de lo primario lo postuló a toda velocidad, apenas empezó a referirse al asunto y sin mayores pruebas. Pero el rápido entronizamiento del

¹Por ejemplo en un largo diálogo entre También Mario Waserman hace una excelente descripción sobre este punto.

²Remito a desarrollos míos previos al respecto que se pueden encontrar en la bibliografía al final.

complejo de Edipo reunió en un “combo” tanto lo clínico como lo generalizado arbitrariamente. Y así quedó. Desde entonces el psicoanálisis se autolimitó a priorizar sin mayor discusión los hechos y fantasías de la vida en familia, tendiendo a considerar lo otro como una derivación de aquel campo, sobre todo mediante la incontrolable propagación de la noción de sustituto.

En la práctica esto significa que solo con mucha dificultad podrá un analista pensar algo que le pasa a un niño con sus maestros, con los videojuegos, con otro chico o con las diferencias de clase que no dejan de incidir sobre él (una madre me cuenta un poco sorprendida y desorientada del impacto que a su hijo de cinco años le produce ver pares *cartoneros* y las agudas preguntas que al respecto le hace, pese a que según Freud nada le interesarían esas diferencias sociales) encarándolas en su especificidad y reconociéndoles una *singularidad* irreductible: no renunciará *nunca* a hacerlas derivar de lo edípico o por lo menos de lo “primario” narcisista etc.; no es que a veces descubrirá por la investigación clínica esa derivación, parcial o total, lo que sería completamente aceptable. Sino que intentará *siempre* justificar el salto y la quita de jerarquía a lo que viene después. Aunque epistemológicamente, el *post hoc, ergo propter hoc* esté tan desprestigiado. El desprecio por las variables históricas, culturales, étnicas y de clase agravará lo unilateral del enfoque y el psicoanalista se privará a menudo de los recursos nada despreciables que su disciplina cuenta para no continuar prolongando esta restricción a la que se somete. Y para colmo de males, como si no fuera bastante, el formato edípico cada vez es más insuficiente para pensar lo que sucede en el campo mismo de lo familiar, dados los tiempos que corren y la tremenda brecha entre nuestras sociedades y la vienesa de fines del XIX.

Sin privarse de nada de lo que sólidamente se adquirió hasta aquí, libre está el paso para franquear estos límites autoimpuestos.

Para esto es imprescindible no solo ocuparse más de otras cosas, de las numerosas otras cosas de la existencia; hay que sacar el centro de su lugar - acto nada fácil- y hay que disolver la cesura primario/secundario montada por Freud; por ejemplo, hay que dejar de pensar que lo familiar es lo primero y que “lo social” viene después, cuando todo lo esencial ya está configurado. Porque bien poco cambiaría si ahora se nos ocurriera desalojar lo familiar del centro para poner otra causa en su lugar. Es imperioso descentrar no tal o cual factor, el centro mismo, duro núcleo metafísico, toda una *roca* lo que el psicoanálisis ha traído de nuevo, que no es poco y verdaderamente lo ha

traído pero también perdido una y mil veces gracias a la potencia reapropiadora de que sigue gozando esa metafísica. Un movimiento de tal proyección seguro cambiará muchas cosas en lo conceptual; no tocará en cambio lo que le pertenece al psicoanálisis en tanto *actitud*, manera de pensar.³

Es a lo que nos dedicaremos en lo que sigue. No puede ser mucho más que un esbozo, pero si logra estar bien planteado ayudará a abrir un camino que, por lo demás, ha sido entreabierto más de una vez por esfuerzos de los más diversos autores, pero siempre sin terminarse de abrir, abierto sin abrir, en ocasiones por el rápido contraataque recubridor que no tarda en llegar (y a veces con la firma del mismo que había bocetado una salida), en otras porque el que lo abría carecía de la vigilancia filosófica indispensable para sopesar el alcance de lo que estaba haciendo. Pero no hay que dejar de señalar que hasta el mismo Freud no ha cesado de intentarlo, particularmente en el plano de lo que Derrida nombra como *texto*, entretejido que no es posible ni lícito sinonimizar con la idea común de sistema teórico. Intentaremos avanzar despejando una serie de lugares-instancias-sitios-agencias de subjetivación desde lo más temprano como a lo largo de toda la existencia, basándonos particularmente en el trabajo clínico, en lo que en él siempre *resiste* a la conceptualización establecida, aquel sin el cual no se mantienen vivos los discursos teóricos por potentes que parezcan. Por supuesto, la familia será una de estas instancias.

Pares y dobles

Ya en el bebé se constata un marcado interés por sus pares, sobre todo los más grandes que él, y una nítida diferenciación entre estos y los grandes. Ni los hechos de observación (sea de tipo evolutivo sea de tipo psicoanalítico) ni la experiencia clínica avalan la idea de que tal interés pueda reducirse al elemento de lo fraterno, elemento a la vez que específico parte de este conjunto. Es un interés que se derrama más allá de las relaciones de parentesco e independiente de una problemática celosa relativa al deseo de los padres. En él puede apoyarse la temprana escolarización actualmente en boga. Se sostiene en la curiosidad exploratoria y en el tejido del jugar juntos que rápidamente crece, aún en la época de los juegos paralelos. No se la

³Acerca de esa *actitud* me he extendido en el segundo de los libros anteriormente mencionados. Es algo bastante incompatible con el psicoanálisis tratado en términos de lo que Lacan tipificó como *discurso universitario*.

debería tampoco reducir a la rivalidad y a su tensión agresiva, tal como lo propuso Lacan en sus tempranas *Tesis sobre la agresividad*, dado que los acercamientos solidarios y la búsqueda de encuentros tranquilos también la componen. La puntuación de los celos por parte de las teorías de cuño clásico nunca pudo registrar la gran cantidad de actos relacionados con el interés por el pequeño otro que *no* están asentados en los celos. Como si dijéramos que el interés espontáneo, incondicionado, por el otro chico es muchísimo más amplio que una pasión en particular y de modo alguno puede reducirse a ella. Interpretando todo en términos de celos -típicamente, cuando nace un hermanito- los analistas y los padres que los secundan a veces los provocan, los crean o los hacen creer.

Cabe entonces distinguir, por ejemplo en el plano mismo de las identificaciones, entre las que remiten a los padres y otras figuras adultas de las que conducen a hermanos y otros niños: no conforman un tejido homogéneo y asimilarlas puede dar lugar a direcciones de intervención terapéutica equivocadas. Por otra parte, lo que alimenta y hace crecer espléndidamente esta red de lazos y atracciones es el jugar bajo la forma capital del *jugar juntos*. De nuevo, la dimensión especular que en él campea no debe limitarse a constatar rivalidades, la especularidad es el fundamento de la imitación, del *copiar* tan sustancial en nuestra especie como que dispone de una base genética que a otra escala de la evolución se confiaba a los mecanismos instintivos cerrados al otro. Cuando los padres no aciertan a entender cómo es posible que dos hermanos que se pelean tanto y a veces con no escasa violencia puedan al rato tranquilamente volver a jugar juntos están siendo despistados por una evaluación errónea de toda la cuestión, que les lleva al con sabido tomar la parte por el todo. Freud no hizo otra cosa cada vez que se refirió a la fraternidad.

Sea como fuere, de este rico tejido, de esta irresistible atracción, surge un elemento tan esencial para la salud psíquica como el que nos hace *sentir* que pertenecemos a un grupo, o al grupo, de últimas, al grupo de los humanos, la categoría del *nosotros*. Un pacientito que no la tenía bien constituida hablaba, a los seis años, de lo que “hicieron” en la escuela, y gustaba escribir su nombre Mariano, como *Marciano*. Y por supuesto jugaba siempre solo. A los nueve, en su último año de análisis, dedicó el año entero a un complejo juego narrativo donde el protagonista era un grupo para el que disponía de una gran cantidad de muñequitos. Había desaparecido el protagonista individual y los parlamentos insistían en la primera persona del plural.

Es este un aporte específico del grupo de los pares que no puede ser sustituido por procesos y rasgos que provengan de los padres. Se puede articular por supuesto con estos pero su fuente es independiente del motivo edípico. Y no es nada raro que nos consulten por pequeños que flaquean en este aspecto y para los que de nada serviría recurrir a los fatigados modelos triangulares o centrar todo en el deseo de la mamá.

Derrida nos regaló una distinción conceptual valiosísima para una aprehensión mucho más fina de lo que está en juego: el par y el doble.⁴ En ésta, la del par cobra un matiz nuevo, ausente en la denominación descriptiva; el par en tanto complemento con el cual se constituye una *pareja*, para lo cual deben entrecruzarse rasgos y modalidades, como cuando la compañía de un chico tiende a regular a otro, que en su ausencia rápidamente acelera su excitación estorbando su capacidad de juego, a la vez que el regulador se beneficia de ciertas disposiciones traviesas del regulado. Del mismo modo hay complementaciones negativas. El psicoanálisis, por esta vía, podría avanzar en la conceptualización de la categoría, tan contemporánea, de pareja, indispensable para el trabajo clínico, cosa que no ha hecho, mientras que sí ha hecho el objetarla neciamente, sin poder aceptar la realidad de su existencia.⁵ El concepto de pareja o el hacer de este término uno es imprescindible para la intelección de la gran categoría del *amigo*. Al analista le sobran materiales para probar el papel estructurante bien “primario” de este personaje, imagen, función. Para empezar a pensarlo recurrí al objeto transicional, en verdad más a lo transicional que a lo de objeto, pensando que el amigo condensa o media lo extraño y lo familiar reduciendo su enfrentamiento: en el ámbito de lo no familiar funciona familiarmente al tiempo que en el seno de lo familiar su virtud principal es no serlo, el provenir de un extraño que ya no deviene persecutorio ni amenazante. Trabaja pues, en un sentido por lo menos, de puente que ensancha la apertura del chico y crea una nueva especie de intimidad ya no tan fundada en la experiencia corporal más bien en la *cultura*. Imposible entonces que su ausencia no procure lesiones graves. El amigo también debe ser desprocesado del supuesto freudiano de la ternura como pulsión inhibida en su meta; en primer lugar porque no es tan infrecuente ni anormal que se erotice, dando lugar a otro tipo de pareja; después porque tal inhibición es un

⁴Véase de este autor su interesante reflexión acerca de los zapatos de Van Gogh y su tratamiento en manos de Heidegger.

⁵Por ejemplo en textos la palabra aparece entrecomillada irónicamente, con lo cual el autor no puede pensar lo propio de la pareja heterosexual contemporánea, irremisible al matrimonio clásico.

invento requerido por la arbitraria presuposición de que en un principio la única energía disponible sería la libidinal, aseveración que jamás ha sido probada.

Ahora reflexionemos un instante tanto sobre la amistad y su valor instituyente de subjetividad como en todos aquellos casos donde la principal perturbación del paciente radica en su incapacidad para hacer la experiencia de crear encontrar un amigo. Ni hablar de la trascendencia de todo esto durante los años de adolescencia. Ninguna remisión a lo edípico alcanza a hacer justicia a lo diferencial de tal dimensión.

La pareja no es el doble. En el doble me clono, y yo me inclinaría a pensar que este proceso ha sido largamente psíquico antes de que el avance tecnocientífico lo catalputara a posibilidad biológica. La *doblación*, la *duplicación*, la *reduplicación*, es un proceso que emerge en lo más temprano de la existencia post-natal, derramándose en multitud de identificaciones, pero no solo en eso, no sólo eso: el self se constituye propiamente desdoblándose, lo que pienso embrión de la conciencia reflexiva, del “mi”, de algo que Freud ya intuyó en su trabajo sobre movidas pulsionales originarias. El mismo yo es doble, hecho de doble, de doblez. Se trata, en mi concepto, de un pliegue o inflexión estructural de aquello que paradójicamente designo en términos de “uno” (el sujeto, etc.), siendo que tal dobladillo es esencial para que alguien se sienta verdaderamente un *uno*, lo que sabemos no es nada dado por sentado ni que viene así desde el principio sin esfuerzo y sin *suplemento*. El suplemento de doblación hace a la consistencia del uno que pueda reconocerse e imaginarse como tal.

Por lo tanto mantenemos con nuestro semejantes relaciones de pareja y de doble que bajo ciertas condiciones coexisten en un estado de *no integración*⁶ sumamente ricas, como se lo puede constatar en la pareja de amigos⁷ íntimos o en la pareja amorosa (homo o heterosexual) mientras que bajo alteraciones de homeopáticos equilibrios la magnitud de cierta compulsión a doblarse malogra o torna altamente inestable un vínculo de pareja, pues el que la padece pugna por sustituir al partenaire. En verdad, lo que vuelve hasta peligrosa la figuración del doble -unilateralmente exagerada por el psicoanálisis clásico, que lo redujo sin más a lo siniestro, dejando así de percibir la cotidianeidad de la duplicación- es el asentarse en una estructura

⁶Por supuesto, remitimos a lo pensado por Winnicott con este nombre. Particularmente el concepto arruina la oposición tradicional integración /desintegración, abriendo otra modalidad de funcionamiento donde la diferencia no es nunca oposicional.

⁷Jacques Derrida practica una larga desconstrucción de este presupuesto que en lo psicoanalítico corresponde a lo que Laplanche designara “lógica fálica”.

fálicoforme donde hay un solo lugar disponible, lo que no deja alternativa. Aquel motivo tan hegeliano, tan metafísico, de “hay un solo *logos*”. Cuando es así, hay que matarse por él. Cuando no lo es, las relaciones de doble no revisten ninguna peligrosidad especial, van y vienen entre otras modalidades de relación superpuestas. Con su concepto de *espacio de inclusiones recíprocas* Sami-Ali forjó una herramienta muy valiosa para situar lo más específico del funcionamiento doblado, siempre y cuando resistamos la propensión a colorear proceso de este orden con el tono de la enfermedad.

El diagnóstico diferencial entre elementos del par y elementos del doble es de decisiva importancia en el esclarecimiento de muchos conflictos y patologías relacionales. De modo análogo, la falta o endeblez del pliegue de la doblación puede manifestarse en particulares incapacidades para disfrutar estados de soledad productivos, libres de vacío y de angustia. Para estar acompañado de uno “mismo”, es decisivo tenerse como doble.

El cole

La complejidad irrefrenable de la cultura occidental ha dado lugar a una densificación y a un alargamiento notorio de la escolarización, tanto en lo que hace a la cantidad de años que se le dedican -desde la guardería hasta los postdoctorados- como en la cantidad de horas diarias que se está alojado en una institución educativa. Eso se nota entre nosotros en la intervención creciente de la escuela y del jardín en la demanda de consultas, evaluaciones, diagnósticos o francas recomendaciones de tratamiento. La escuela demanda al respecto tanto o más que la familia, donde síntomas y otras dificultades son con frecuencia compensadas y naturalizadas por adaptaciones -cuando no lisos y llanos sometimientos- parentales. Si funciona bien el cole desnuda dificultades de relación con el aprendizaje y/o con los demás, incluidas las autoridades y la relación con las normas. Si no funciona tan bien, presiona en demasía a favor de la adaptación del niño, valorizando ésta por sobre su potencial creativo y su riqueza lúdica. O tolera mal funcionamientos que se desviarían de la norma de normalidad, como cuando un chico necesita de más soledad que otros y es acusado de “no integrarse”, todo un pecado capital en ciertos ambientes. Hay de todo, y para ser justos debemos empezar por apreciar y agradecer intervenciones y detecciones de capital importancia por lo temprano que se levantan, al revés de lo que sucede por lo general con el pediatra, que todo lo deja pasar y lo minimiza. El cole desempeña un papel de primer orden en los dispositivos de prevención, tan descuidados por la práctica médica corriente.

Para desplegar un tanto sus funciones como instancia subjetivadora consideraríamos en primer término el peso de la intervención y regulación de los procesos de aprendizaje, sobre todo -desde nuestro punto de vista como clínicos- en lo que hace que estos procesos vayan mucho más allá de sí mismos y de lo puramente “cognitivo”, ya que repercuten sobre todos los aspectos de la vida psíquica, aún los más alejados de todo lo concerniente a desarrollo intelectual. Por ejemplo, interactúan recíprocamente con el deseo de ser grande del niño, sobre su autoestima, sobre su capacidad para dar sentido a lo que hace. Esto es mucho más que “cognitivo”. Si la escuela funciona bien, ayuda a articular los procesos de aprendizaje infundiéndoles *cualidad lúdica*. A lo largo del cole, sobre todo en los años de la primaria, esperamos y deseamos que el chico adquiera una capacidad particular, muy echada de menos cuando falta, a partir del secundario y más allá, y que no es sino la capacidad para hacer cosas sin ganas...pero por deseo, sobre todo por el de ser *grande*, sobre cuya polisemia ya tratamos en otro lugar.⁸ Paradoja cuya vigencia es absolutamente necesaria para cualquier realización, la de en nombre de un deseo empujar actividades de las que en un momento dado no tenemos ganas de hacernos cargo. Si esto fracasa, el deseo queda a merced de los coletazos del estado de ánimo, como sucede en muchas depresiones, o a la excesiva importancia que cobra la valoración social de lo que se está intentando llevar a cabo.

Los chicos en general suelen sostener muy bien esa paradoja, que se expresa regularmente en su denostación del cole, al cual no les gustaría ir, al par que van sin chistar y suelen pasarla muy bien allí.

Por otra parte, como institución la escuela anida redes grupales sobre cuyos efectos ya nos hemos extendido *supra*, pero con un suplemento propio: en ella se estructura lo que Winnicott designó como “capacidad para las relaciones impersonales”, una capacidad que se constituye durante la escuela primaria, ajena al bebé, al deambulador y al niño del juego narrativo. Articulada con la introyección de normas supuestamente iguales para todos (el niño no es tan ingenuo políticamente como para creerse de verdad esto, lo que desemboca en reclamos en torno al motivo de la justicia) y por lo tanto también impersonales. A veces encontramos en nuestro trabajo chicos a los que esto no se les ha escrito, y que se comportan personalizando y/o familiarizando todos sus lazos; si la maestra no les presta una sobrecarga intimista de atención, no pueden adelantar nada. Y si el bebé nos ha enseñado de la crucialidad de los procesos que hacen a la intimidad, no menos importantes descubrimos son estos que hacen a su inversa.

⁸Una idea que se repite en distintos lugares a lo largo de mi obra.

Ahora bien, no se trataría solo de “negación” de los padres: existen chicos que se mueven bien en el medio familiar, donde es poco posible detectar dificultades, y que hacen agua en el del cole, con sorpresa para su familia. Con éstos tampoco podemos operar recitándoles interpretaciones de inspiración edípica o de sexualidad infantil. La interpretación debe apuntar a que el chico concencie lo que le pasa en ese medio específico sin convertir éste por arte de magia en el ámbito familiar de siempre. De siempre del psicoanálisis de siempre. (Estamos a través de esta indagación apostando, claro está, a un psicoanálisis no de siempre, a un psicoanálisis desacostumbrado de sí mismo).

Lo ficcional

De entrada, en su entrada misma, el psicoanálisis se involucró masivamente con mitos, cuentos, leyendas, novelas y tragedias (bastante menos con lo figural, nada con la música). Con una doble limitación:

- Por una parte, todo este profuso material se concebía bajo la idea de una ilustración ejemplificadora, no constituyente; lo constituyente se ceñía a lo edípico propiamente dicho, las demás figuraciones eran sustitutivas (incluida por supuesto la del mismo analista, que representaba al....). Tanto que brega por vengar a su padre, Hamlet no se salvará de ser declarado un parricida que nada sabe de su humor parricida, lo que ya es el colmo.
- Por otra, y como consecuencia, toda esa maravillosa disposición del niño para el elemento de lo ficcional, tan bien destacada por Lacan, se ve restringida o despachada al terreno de lo secundario, de lo preconsciente en todo caso, y nunca se la pensará como algo *independiente* de lo familiar a la vez que profundamente resignificador de éste en el que se inyecta continuamente. En verdad, ya al decir “mamá” o “papá” se trata de *construcciones*, no de percepciones directas de figuras empíricas. Sólo invocar nombres tales es imposible de hacer sin el recurso a mitos que nos envuelven y que son como nuestro medio aéreo. La novela familiar fue al respecto un buen y genuino descubrimiento de Freud en ese sentido, sólo que con una interpretación patas para arriba, pues Freud en lugar de advertir la envoltura y la penetración que lo ficcional ejerce sobre lo familiar deriva a aquel como una analogía extendida de la primariedad de éste: El rey es el padre de la nación”: Freud no está recurriendo a una vieja metáfora pero precisando una deriva genética.

Desembarazado de estos presupuestos metafísicos y no solo teóricos, el orden de lo ficcional recobra toda su inigualable plenitud, tan específica de lo humano, desde el mito o los mitos familiares en más. El trabajo con niños y desde muy pequeños nos habilita para reconocer en qué enorme medida el pequeño es un productor de ficción y no sólo un receptor de ella, como lo quería el estructuralismo de Lacan, Doltó y Mannoni. En qué esencial medida el hombre crea un medio mítico-ficcional en el que vive, cómo de entrada ya el bebé es un interpretador de las conductas de su madre; la “violencia de la interpretación” corre en dos sentidos correlativos, no en una sola dirección, suplementando así las observaciones de Piera Aulagnier. No existen acciones directas sin interpretación, y no pensando ésta como una mediadora, dándole un sello de originalidad sin origen alguno: no habría un primer tiempo “limpio” de interpretaciones.

Y que a veces se pueda jugar a los sustitutos reemplazando una imago familiar por una figura no familiar no ofrece inconveniente alguno, se trata de un caso particular entre tantos otros donde el rey *no* sustituiría al papá...y a lo mejor sí al abuelo, o aun tatarabuelo legendario o al rey y punto...

Esencial que podamos liberar en nuestra cabeza el universo de lo ficcional desatándolo de las referencias familiaristas a las que nos acostumbramos demasiado, tanto que acabamos por creerlas hechos evidentes y no interpretaciones un poco esquemáticas, un poco restringidas. Entonces estaré libre para trabajar con Batman, con Caperucita, con Mafalda o con el increíble Hulk sin la obligación de rastrear en ellos a papá y a mamá.

Habitamos la ficción. La familia es una de ellas.

Reprimiendo esa duda con la cual se dice “sin duda”, sin duda lo que impulsa y sostiene este riquísimo proceso de ficcionalización radical -puesto que participa a fondo en la misma constitución de una “identidad” sostenible- es el jugar como suplemento originario con el cual cuenta el niño en su potencial genético. Mucho antes de la narración el juego exploratorio de apariencia mas sencilla y sensorio-motriz pone de relieve la enorme potencia ficcionalizante del juego, por ejemplo cuando un bebé hace que una cuchara mute en un percutor con el que hace música sobre la mesa, lo mismo que comestibiliza lo incomedible chupándolo y mordisqueándolo o pretende desprender el pezón como un juguetito separable del seno tal cual un botón o un aro. O cuando juega a dar de comer nada a la mamá en una cuchara vacía

de la que ella debe tragar minuciosamente. También en la incesante mutación de sonidos comunes en musicales que hacen canto del protohabla infantil. Aquí lo importante no es reenviar al seno la taza vacía o concebir algún símbolo fálico temprano en algún objeto puntado sino respetar la singularidad que respira en cada una de estas creaciones, eximiéndose de reintegrarlas a alguna cadena simbólica o significante estereotipada y convencional. Preservar el carácter de invención en cada uno de estos actos lúdicos. Lo que les da sentido es el hecho de ser creaciones de juego, no un sentido asignado por la comunidad analítica o por cualquier otra. Si el chico fuera capaz de parar por unos momentos de jugar, si el universo se quedara durante algunos minutos sin juego en absoluto...pero eso no ocurre, otro toma el relevo, la invención ficcional no se detiene, ni a nivel de las ciencias más ciencias, ni al de la cotidianeidad más banal.

Por supuesto esto nos orienta en cuanto localizamos inhibiciones, atrofas o destrucciones de semejante capacidad. El trabajo con bebés y con deambuladores nos ayuda mucho a no anudar lo ficcional al logocentrismo de turno, lacaniano o lo que fuere, de la misma manera que reconocemos como pintura un cuadro no figurativo y que no narra hecho alguno ni representa nada.

La pantalla

Escogemos este término entre otros igualmente posibles: lo digital, lo tele-tecno-mediático, lo virtual...La virtud que le encontramos es su sensibilidad clínica, que remite a la violenta atracción, pasión, que despierta la pantalla cada vez más temprano, ya con claras manifestaciones hacia el fin del segundo semestre. A lo cual se añade enseguida una similar pasión por los teclados: el niño viene *tecleando*⁹. El psicoanálisis se ha ocupado mucho, pero sin entenderla del todo, de la primera pantalla que conocemos: el recoleto lago de Narciso. Ahora, el descomunal salto de lo virtual y la complejización de los espejos le brinda una ocasión privilegiada para captar lo esencial de lo que se dio en llamar *narcisismo* desenredándose de perspectivas moralistas en las que quedó envuelto (el vanidoso, el egoísta).

Narciso implica Eco, el nuevo espacio que descubre crea el héroe del mito se reduplica con la comunicación a distancia sin el soporte de un cuerpo de carne y hueso. El juego inventado por un pequeño de cuatro años nos

⁹ En su estudio de los mitos Claude Lévi-Strauss profundizó en estos aspectos.

enseña algo de la clave para conceptualizar de nuevo toda esta problemática. Valentín está en un cuarto grande con dos de sus abuelos y alguna otra persona. Se da una casualidad de esas que la capacidad lúdica de un niño atrapa al vuelo y se constituye toda una singular *escena de escritura*. La abuela le habla por un celular, él responde con otro que tiene en la mano y que ha aprendido a usar para contestar una llamada; el descubrimiento de que puede conversar con ella celular mediante, haciendo como si no estuviera ella allí de cuerpo presente, creando de este modo una situación de *no presencia* que se yuxtapone a la presencia concreta *borrándola, esfumándola*, le produce un júbilo total, grandes risotadas, repetición del juego, como era de esperar. La sutileza de la estructura puede deslumbrarnos, el modo como se abre otro espacio en la hasta ahora homogénea superficie del espacio sensorio-motor. Valentín ha vuelto a descubrir lo que Narciso, héroe cultural, fue el pionero en enseñarnos. Algo tan específicamente humano como es el irse a vivir a una pantalla, yendo y viniendo de ella a la vida cotidiana ordinaria (según los padres de muchos adolescentes, esa vuelta puede ser difícil de conseguir y algunos arriesgarán la idea de una adicción a ese espacio suplementario). Se producen auténticas mudanzas a la pantalla, donde todo lo esencial pasa por el chateo, el mensaje de texto, el facebook, los juegos en red: nos enteraremos que el “estuve con...me encontré con...” de un paciente adolescente se refiere no a un cuerpo a cuerpo tradicional; inclusive *transar* ingresa en el caber, jugándose en ese terreno mucho de la perversidad polimorfa. Nos consulta una madre que, llevada por ciertas sospechas, aprovechó su maestría en computación para atravesar filtros y contraseñas y violar el espacio íntimo virtual de su hija, de catorce años a la sazón. Descubre en estas circunstancias un intercambio epistolar de alto voltaje con otra chica que parece ya una lesbiana hecha y derecha. Pues bien, cuando empezamos a ver a esta hija y ni bien empieza a confiar en nuestra discreción, nos enteramos que la lesbiana es un personaje enteramente creado por ella, que se ha desdoblado para hacerlo. Un verdadero producto ficcional que no hay que tener la grosería de tomar como una revelación puntual de la homosexualidad de su inventora, más bien es un deseo exploratorio y de secreto el que la funda, enriqueciendo así su identidad femenina en ciernes y volviéndose opaca a la percepción materna, convirtiéndose en un personaje extraño a sus deseos e ideales.

Son muchas las *reconfiguraciones* de las cuales este nuevo mundo se hace responsable: una primordial concierne al cuerpo, cuyos límites no se pliegan ya a lo anatómico; diríamos por ejemplo que los chicos de hoy

vienen con celular (superioridad aquí del término “móvil” que sirve para connotar también la nueva movilidad y fluidez de lo corporal). Reconfiguración de las escrituras que hacen *grupo*; lo grupal se amplía en nuevos diseños que ya no se atienen a los límites del barrio, de la clase social o del grupo étnico. Se musicaliza la categoría de grupo, bien podríamos decir, teniendo en cuenta la dimensión universalista de lo musical, incomparablemente más vasto que lo lingüístico. Se vuelca la intimidad en aquel, quizá entre otras cosas porque la intimidad tuvo siempre un doble fondo: invocada como derecho inalienable, deja ver a un examen menos complaciente una dimensión de prohibiciones morales, *imposiciones* de que tal o cual aspecto debe invisibilizarse y no hacer ruido: en otras palabras, la intimidad en no pocos casos ha funcionado al servicio de la represión, del famoso “de esto no se habla”. No es tan difícil advertirlo reparando en el escándalo de tantas almas bellas horrorizadas por todo lo que se hace público. “Epater le bourgeois” continúa siendo bastante atractivo, después de todo.

Este nuevo lugar para vivir tampoco se opone rígidamente al de costumbre. Se da la mezcla, el ir y venir que Winnicott siempre consideraba una buena señal. A veces predomina en él lo exploratorio recreado, otro que el del deambulador, a veces el buscar refugio y evasión defensiva. Pero los que se ceban en este último aspecto deberían tomar nota de los numerosos casos donde la pantalla permite a alguien profundamente inhibido o esquizoide o sujeto por barreras autistas emprender esa tentativa de curación que Freud llamaba retorno a la realidad, revinculándose con *partenaires* y dobles a través de la imagen y el teclado. El carácter de lugar de encuentro es tan antes que cualquier consideración de tipo patologizante. Un nuevo lugar de encuentro, como lo fue en su momento el rock, no sujeto a códigos montados por gente grande a través de una tradición superyoica. Como el rock, invención de jóvenes y de adolescentes.

Imposible fijar o identificar con nitidez las direcciones que todo este movimiento puede tomar. Y todavía doblemente imposible si se lo analiza a través de un prisma nostálgico que signa todo cambio, toda mutación, como “pérdida” (de límites, de discriminaciones, de valores, de ideales, etc.). Pero no parece una especulación sin fundamento considerar en primerísimo término los efectos ligados a la *velocidad*. A veces a la *instantaneidad*, por mejor decir. La neutralización de las distancias no es solo cosa espacial. Pensemos por ejemplo en el factor de la diferición temporal para la constitución de un trauma de acuerdo al modelo freudiano. La misma nena

de la cual Freud daba el ejemplo ya no es aquella nena que nada sabría del erotismo y sus zonas tortuosas, su adolescencia se anticipa, si no la pubertad. La pantalla introduce en la supuesta placidez de la casa la noticia detallada de cómo asesinaron después de raptarla a una vecinita de la misma ciudad o barrio. Las condiciones de enunciación hacen que esto no tenga el mismo estatuto discursivo que las antiguas “noticias de policía” de los periódicos de hace medio siglo o más. Es un proyectil que hace un impacto mucho más “musical” en el cuerpo de los oyentes, es otro tipo de significante que el de la letra clásica. Introduce además una dimensión de *anticipado* que Derrida fue el primero en trabajar cuando hablaba del *duelo* por anticipado, y que aquí se aplica a lo traumático en general. Los pasos de una secuencia se comprimen o se superponen, la TV nos está anunciando “esto te está por pasar a vos o a tu familia”, no se trata de una narración que eventualmente pudiera suscitar alguna identificación: porque es una información global de lo que está pasando está por pasar y no una noticia localizable en un pasado, así fuere cercano.

Cabría si insistir en el carácter heterogéneo, fragmentario, del espacio al que da acceso la pantalla, su consistencia de un manojito de contradicciones y yuxtaposiciones sin relaciones lógicas de las que teníamos instituidas. Porque a menudo, en la demonización imperante, se comete el error de imaginarla homogénea, hecha de un tirón, cuando es un verdadero *cambalache*, sólo que también en un sentido positivo que no estaba en la mano de Discépolo. Esa mala costumbre -metafísica- del singular nos hace mal decir ¡la Internet” recurrentemente.

Un chiquito se despidió de sesión tocando un punto de la pared mientras murmura “pause”. Es su estilo de dejar en suspenso el juego que venía desarrollando, hasta la próxima. Un adolescente nos habla de que su amigo “se tildó” o de que tiene que “reconfigurar” la relación con su novia. Otra chica nos menta su “disco rígido”. Podemos respaldarnos en Lacan para no despachar giros de este tipo como meras maneras de decir, “metáforas” en su acepción más convencional, rescatando y no soltando lo más profundo en juego: una nueva manera de imaginarizar el cuerpo -como antes lo fue con la máquina mecánica: “el reloj biológico”, “se dio cuerda”, “esa mina es una máquina”...-, vale decir, de pensarlo y de sentirlo y de producirle efectos bien específicos, por ejemplo vía las antiguas “conversiones” imaginadas por Freud, que a su vez respondían a una sintaxis mecanicista. Circunscriben modos de dar identidad a lo corporal, subjetivando parte a parte sus supuestas partes. Para esto, la fuerza de los juegos del significante rebasan y

estropean la metafísica dualidad hombre/máquina, tanto mecánica como informática.

No es lo de menos el impacto en la transferencia cuando los pacientes van descubriendo y proponiendo nuevos formatos de consulta y de tratamiento que se apoyan en la no presencia y tornan anacrónico el “aquí y ahora” que alguna vez se quiso esgrimir como esencial para la constitución de la situación analítica. Como era de esperar, niños y adolescentes van a la cabeza en cuanto a la iniciativa de tales innovaciones, muchas veces por los expedientes más sencillos: así, una paciente de quince años me llama para proponerme que hoy la sesión la tengamos por Skype; tiene prueba de lengua al día siguiente y perdería mucho tiempo viajando hasta mi consultorio. Otro chico pide lo mismo a raíz de una angina con un poco de fiebre. Simultáneamente, un joven biólogo que se va a vivir en otro país descubre al reflexionar sobre el asunto que no tiene por qué cambiar de analista o pasarse sin terapia si no quiere.

Los que van más a la retranca en este proceso -tal cual suele pasarle a los padres con sus hijos- son los mismísimos analistas, consumidores a la vez del “inconsciente” nunca dado a tocarlo ahí, a la vista, y cultores del mito de la presencia, del ser como presencia de la palabra como presencia de la verdad.

Queda en pie que, para los trabajos propios del analista, lo de la pantalla, lo digital, no se reduce a un adelanto técnico entre tantos otros ya que la pantalla abotona un nuevo espacio donde jugar y disponer las cosas de la subjetividad con las que lidiamos todos los días, tal como en su momento el cuerpo de la madre o la hoja de papel. Un nuevo espacio de escritura de nuestra existencia. En él pareciera que lo verdaderamente singular de la experiencia narcisista -su dar lugar a “la vida propia de las imágenes”, parafraseando a Saussure- culmina en un grado e intensidad de realización sin precedentes, al otro extremo de la tranquila superficie acuática que fue todo lo que el héroe podía disponer en ese momento de la cultura occidental. Eso y la caverna donde reverbera el eco, única modalidad posible de sonido diferido y sin el respaldo de un cuerpo presente.¹⁰

Last but not least

La familia por cierto sigue teniendo su propio peso, aún desalojado lo familiar de su centro al cual se había acostumbrado tanto.

Pero la gravitación tan importante de lo familiar en la arquitectura de la vida psíquica humana *no es lo mismo* que la gravitación del motivo edípico

¹⁰Recurrir a los dos valiosos libros de Paula Sibilia.

en la versión que fuere (hay para todos los gustos). Esto conviene separarlo bien: la importancia de lo familiar tanto en lo relacional como en lo “interno” de la fantasmática personal no es la importancia de las conceptualizaciones edípicas, que desde hace mucho tiempo se adueñaron del espacio de la familia. Hoy, el motivo de lo edípico se torna cada vez más anacrónico en su pretensión de dar cuenta de todos los procesos, tanto los normales como los patológicos, que conciernen a la experiencia del vivir en familia. Entendámonos: clínicamente no es demasiado difícil tropezar con materiales que se dejarían llamar edípicos, pero como un destino más, entre otros, de las vicisitudes subjetivas, y de ninguna manera en una posición central a la cual pudiera remitirse todo. Es esto lo puesto en jaque, no tanto por el avance de nuestras teorizaciones -que tienden a avanzar poco- sino por el desencadenamiento de tantas transformaciones mito-políticas que trajo irse desencadenando del judeo-cristianismo y del platonismo que fue su aliado.

Puesto en jaque por la inocultable tendencia a la debilitación y disgregación de la firme red de oposiciones binarias que el motivo edípico requiere para poder plantearse, tanto en contrastes dramáticos de género como entre la generación del chico y la de los padres. Hoy cuando tantos padres buscan una relación con sus hijos no basada en jerarquías verticales, cuando tantos hombres desean acercarse a su bebé para que sea su bebé y no un curioso objeto de la madre, cuando la sexualidad en la casa paterna no está autorizada sólo para la pareja adulta, hoy, en fin, que todo un sistema de polaridades muy polar declina y se desvanece para dar tiempo a una relación diferente con la diferencia, el motivo edípico se desacomoda en un suelo que ya no le es propicio. Bien claro resuena en Freud que privilegiar lo incestuoso del modo en que él lo hizo exige como requisito un hijo con mucho miedo al padre; uno de los grandes desafíos actuales es como refundar una disciplina y una autoridad allí donde el chico no le tiene más miedo a los grandes.

Queda jaqueado no menos por basarse en un ideal normativo donde lo normal y lo deseable es la heterosexualidad, cuando vivimos un presente donde esta otra oposición a su vez está caída y proliferan las parejas del mismo sexo y -cosa esencial- no sin deseo de hijo. Es su segunda reivindicación apenas logran la primera, lo que desanuda la implicación fuerte entre deseo de hijo y heterosexualidad en la que creía el psicoanálisis (en rigor, creía fundamentarla mejor que lo que se la había fundamentado antes de él). Ya no es posible despachar el asunto refiriéndose a los

“perversos” de acuerdo al dogma de las tres estructuras canonizado por Lacan.

Queda jaqueado de nuevo por la frecuencia de configuraciones familiares irregulares para el paradigma burgués convencional, configuraciones de ensambles donde queda corto el léxico tradicional, lo que hace abundar una serie de relaciones sin nombre, como la de la hija con la mujer de su papá y con los hijos que esta mujer a su turno aporta. Que no haya un vocablo específico para ese vínculo, pues la chica no la significa como sustituto materno teniendo su madre a disposición, no le resta peso a lo importante que puede llegar a ser; vemos con frecuencia como un niño o una niña manejan con maestría diferencial estas relaciones: a aquella mujer a veces se le cuentan cosas o se comparten experiencias, con su madre otras. Y otros silencios en cada caso. Ninguna confusión, siempre y cuando, claro, padre y madre estén vigentes. Y si se recurre -como se lo ha hecho y mucho- al cómodo expediente que ofrece una perspectiva estructural fundamentalista de prescindir de lo empírico y ceñirse a un montaje de funciones abstractas, la matriz triangular quedará de momento a salvo pero al precio de una creciente brecha con la experiencia clínica y con lo que bien podríamos llamar la vida real que a poco amenaza al psicoanálisis con persistir como un anacrónico sobreviviente de otra época que ya no es la nuestra, con el pequeño detalle de que los colegas tienen que trabajar para vivir cosechando su clientela en este tiempo nuestro. Del museo de los pacientes freudianos no pueden esperar percibir honorarios.

Cabe aquí evocar una gran frase de Freud. *“Si uno quiere vivir de los neuróticos, ha de poder hacer algo por ellos”*.

Y será cada vez más improbable ese poder hacer si nos quedamos apegados a la gran tradición edípica, que merece su desconstrucción.

Deber dejarse entonces que irrumpen categorías nuevas o sumamente renovadas para pensar la cantidad de complejas cosas que operan en la vida familiar. Un golpe de timón para empujar esto es la introducción sostenida y metódica de la dimensión del jugar en los lazos intersubjetivos. Por otra parte, no faltan por cierto ideas nuevas y valiosas, desde el concepto de amor identificatorio de Jessica Benjamin hasta los desmontajes de la femineidad practicados por Ana Fernández, la concepción de salud que defiende Alicia Stolkiner, la mismísima reconfiguración de lo edípico que esboza Winnicott en más de una ocasión, el estatuto de lo sacrificial -ocupándose de la figura de Isaac- sobre el que trabaja Derrida, sin olvidar pasajes de Lacan poco útiles para una ortodoxia de cualquier signo cuando apunta a un Hamlet o a

un Don Juan que pone *en serie* lo femenino. Sin olvidar tampoco a Freud cuando alcanza a articular que “en el fondo”, “el deseo del niño carece de un verdadero fin”.

Mucho por procesar. Y una comunidad psicoanalítica desconcertantemente conservadora para poder hacer semejante tarea.

El juego de estas cinco instancias plantea un nuevo ejercicio de diagnóstico diferencial; precisar, en cada consulta, en cual o en cuales “renguea” un niño al par de establecer en cual o cuales se mueve mejor y con más alegría. Un segundo punto pendiente está dado por el evidente hecho de que las fronteras entre estas instancias no tienen nada que ver con muros nítidos e intraspasables, fáciles a la percepción. De donde el trabajo de en cada caso establecer las articulaciones y las disyunciones, las sinergias y los choques de los tejidos que las componen.

El sexto factor

El paso del tiempo instala más y más la trascendencia de la obra de Gilles Deleuze, en particular, para nosotros, el efecto que se genera en nuestro pensamiento cuando lo usamos de referente, un interlocutor crítico y agudo, otro *amigo* del psicoanálisis (la formación de su pensamiento así como ha pasado por Bergson ha pasado por él, no se trata de alguien que opine desde un afuera filosófico, caso Paul Ricoeur). Por sobre todo le debemos, desde mi punto de vista, el *derrame* del motivo del desear y del deseo en desborde del formato edípico que bien temprano se apoderó de él. Cuando en su tesis sobre el sueño Freud lo definía como “una realización de deseos”, incluso como “la realización (disfrazada) de un deseo (reprimido)” se dibujaba una maravillosa apertura en cuanto a lo que en cada sueño en cada momento de cada quien se montase como realización o cumplimiento. Tal apertura, lo sabemos, tal indefinición, duró poco y el deseo contrajo un apellido, que empezó siendo infantil -lo que en principio podía no afectar la apertura de la apertura- y enseguida se cambió por edípico. Junto con Guattari, a partir del *AntiEdipo* de los primeros años del 70, Deleuze desmenuzó esta reducción y domesticación en un formato triangular familiarista, desmarcó el deseo de su reapropiación por parte de una metafísica normalizadora que venía trabajando secretamente en el interior del psicoanálisis. Dio entre otras cosas pie para distinguir que una cosa es un problema *de* familia y otra cosa un problema *en* el campo de lo familiar: algo no familiar puede detonar y hacer síntoma en un medio familiar, pero proviene de otra parte, a diferencia de lo que sucede cuando nos topamos con una problemática de familia

propriadamente dicha. Esta distinción suele quedar nublada, sobre todo en consultas por adolescentes.

Deleuze hizo mucho por desalojar la vaga y omnímoda noción de *sustituto*, indispensable para una propagación desenfrenada de lo edípico. En pinza con el motivo del *suplemento* forjado por Derrida se logra una desterritorialización de una perspectiva familiarista que trabaja en contra de nuestra capacidad para mantener viva una actitud en la que, antes que nada, consiste nuestra disciplina. Se entiende esto mejor reparando en la herida que el formato clásico de más de una de las teorías que utilizamos le inflinge a la *atención flotante* -que pinta una actitud mucho más decisiva que lo que haya en aquellos contenidos teóricos-. Si hoy volvemos a ser capaces de captar la desacotación constitutiva del desear y registrar así en toda su frescura su derramamiento contemporáneo por todo lo que tiene que ver con pantallas y teclados, es una liberación de nuestra mirada que le tenemos que agradecer a quien no aceptó que el psicoanálisis se dedicara a propalar “una resignación infinita”.

¿Por qué la filosofía?

¿Porqué les hace tanta falta a los psicoanalistas una actualización en filosofía? Esta pregunta puede conducir fácilmente a otra.

¿Cuáles son exactamente las fronteras entre psicoanálisis y filosofía? (descontando el rasgo diferencial de la práctica clínica).

Un pantallazo histórico nos enfrenta con la actitud ambivalente de Freud al respecto, continuamente ingresando en cuestiones filosóficas y a la vez haciendo semblante de una actitud de arrogancia despectiva, refiriéndose a aquella última siempre por el lado de una “concepción del mundo” global y pretenciosa. A lo cual Freud opone la idea de que el psicoanálisis no tendría concepción otra que la compartida con la ciencia en general.

Con o sin intención se falta a la verdad al unísono con cierto decisivo falseamiento: no hay tal cosa como una concepción unitaria y unívoca del mundo o del universo sostenida por una ciencia que tampoco consiste en un discurso homogéneo que justificara hablar de *la* ciencia sin más. Por otra parte, el psicoanálisis difícilmente puede limitarse a suscribir aquella pretendida e inexistente concepción porque, quiéralo o no Freud, la gravitación de su concepto de deseo inconsciente y el lugar y peso de éste en el psiquismo lo aleja de la manera científica de pensar más estatuida, caracterizada por una preclusión del deseo en la estructura de su discursividad,

lo que Lacan puso de relieve al volver sobre el deseo del científico y de la ciencia.¹¹ Además, Freud practica una omisión notable al encarar lo filosófico siempre por ese costado y nunca por el mucho más nodal del preguntar, de la actitud interrogativa que singulariza al filósofo ya desde antes de Sócrates; tanto más notable cuanto que el psicoanálisis asume la herencia de ese preguntar transportándolo al corazón mismo de su clínica, no solamente en el plano de las consideraciones teóricas propiamente dichas.

Pero el hecho desafortunado fue que este gesto freudiano avaló de alguna manera una profesión de indiferencia de los analistas hacia las cuestiones filosóficas y hacia las transformaciones que iban teniendo lugar en el campo de esa disciplina. Con muy muy pocas excepciones...silencio de radio. Hay que esperar a Lacan, a Winnicott, a Nicolás Abraham y algún otro para encontrar un giro en esa actitud, giro que por lo demás no es demasiado imitado (los lacanianos, por ejemplo, se limitan a citar de segunda mano lo que Lacan cita de primera y por las suyas, sin nada que añadir).

Ciertamente no se trata de un barniz de cultura “general”. Para ir al meollo de la cuestión hoy y del sentido de aquellas preguntas hoy basta con concentrarnos en un solo punto: el del centro, con la figura circular que inevitablemente lo acompaña.

El psicoanálisis fue tan ingenuo como cualquier otro discurso en este terreno. Celebró ruidosamente una serie de descentramientos decisivos - jaloados con los apellidos de Copérnico, Galileo, Darwin y...Freud sin tomar cabal conciencia de que se estaba peleando en el fondo más con el centro en sí que con determinadas cosas como la Tierra o la conciencia postuladas en él, con lo cual no terminó de encuadrar correctamente contra qué peleaba al no terminar de reconocer al verdadero adversario. Lo que le permitió a éste reapropiarse con suma facilidad del psicoanálisis mismo, al ofrecerle ese centro vacante para poner en él lo que más quisiera: el “complejo *nuclear*”, el inconsciente, la posición depresiva, la falta o la castración. Con esa ingenuidad que precisamente una formación filosófica erige barreras y antivirus para evitar, el analista in-formado y con mala información cayó en la trampa: a rey muerto, rey puesto. Donde la plenitud de la conciencia o del Yo era, el Edipo y la castración tenían que advenir. Y advinieron.

Pero, claro, al psicoanálisis le hizo mal, le hizo daño esa solicitud del centro y su tentación, tan incompatible en el fondo -y en la superficie

¹¹ Lacan toca en distintos momentos de su obra este punto de clivaje entre la ciencia y el discurso del psicoanálisis.

también- con su vocación de *marginalidad*, puesta de relieve en la elección de sus intereses y focos de atención. Erigir un sistema teórico centrado como el de cualquier disciplina clásica y conservadora, con todos los efectos inherentes a la *elaboración secundaria* iba a entrar fatalmente en contradicción con principios de método tan fundamentales (mucho más que cualquier teorización en particular, pero mucho más) como la asociación libre y su contrapartida, la atención flotante; el formato centralizador impondrá reenviar los más diversos materiales al complejo nuclear o al de castración, en tanto la asociación libre en tanto tal no respeta centralidad alguna, se desplaza, se ramifica, del mismo modo que una atención flotante no se instala pesadamente en ningún punto establecido. Es probable que los analistas hayan desvirtuado más su propia regla que los pacientes la suya. Pasaría desapercibida una escisión entre la manera de funcionar de estos dos principios, que excluye jerarquizar temas o valores o ideales y arrasar con toda clasificación artificial que pretenda separar lo importante de lo que no lo es, y a priori, y el acatamiento al centro en lo teórico, que fija motivos como el de lo edípico y el de la primacía de lo familiar y lo separa sin asociación libre que valga. La fidelidad a la conceptualización establecida entra en colisión con los principios de procedimiento que permitieron la instauración del psicoanálisis como disciplina. Pues el tono original de su voz, el tono nunca antes escuchado, está ligado a lo singular del método más que a tales o cuales ideas en particular; enunciadas en el discurso de siempre perderían todo vigor y eficacia.

Lo más grave fue perder la sensibilidad para esa contradicción, para tamaño conflicto. Seguramente tuvo todo que ver en ello el fracaso de la comunidad analítica en su conjunto para deslindar el psicoanálisis, la disciplina, de la persona y el nombre de Freud (algo que el mismo Freud no dejó de percibir, según puede leerse en su correspondencia), lo que inspiró un embarazador costado religioso. Imbuidos de semejante actitud, y no sin necesidad, los analistas difícilmente podían criticar seriamente y con la imparcialidad necesaria prejuicios freudianos que a la corta y a la larga obstruían; se imaginaron un genio de tal manera pintado que sobrepasaba toda limitación epocal, capaz de forjar conceptos sin arrastre en la tradición, en la inercia metafísica de lo instituido que una y otra vez retorna sobre cada movimiento del pensar que procura alcanzar un horizonte nuevo. Esa enorme necesidad de poner a Freud por encima de todo lo que un psicoanalista o cualquier otro pudiera pensar -traducida regularmente en ese típico “Freud ya lo había...” con que la comunidad recibe todo matiz inédito, toda idea no

pensada, por pequeña que sea- funcionó como una operación política conservadora, como una intervención reapropiante que constantemente le atribuye a Freud lo que se piense en una cabeza distinta. (Cierto que el psicoanálisis conoce otros cultos a la personalidad, pero son una variable dependiente de aquel, además de que no lo excluyen).

Precisamente por esto hace falta una formación filosófica renovada, puesta al día, para que proceda donde la actitud “respetuosa” de los analistas es impotente para mantener una vigilancia crítica que ninguna disciplina se puede dar el lujo de desechar. El movimiento habitual de los analistas, por ejemplo cuando se pasan de una concepción a otra dejando de ser kleinianos para ser lacanianos o lo que fuere, en busca de “la mejor teoría” o de la verdad no toca para nada este nivel de problemática: si hay centro he de colocar una teoría en él, y no importa cual a los efectos de centro. Una observación que destaque el valor de tal pensamiento sobre la psicosis por sobre otro puede tener, como no, demostrar su mayor eficacia clínica, y esto no es poco y hay que seguirlo haciendo, pero sin perder de vista que la dimensión de sometimiento al centro y a otras tradiciones de la metafísica no queda alcanzado por aquel tipo de trabajo.

Y el psicoanálisis tiene con qué hacer ese otro tipo de trabajo, el que Derrida llamó *desconstrucción* y para el cual Deleuze propondría el rizoma antes que el árbol, así como Foucault sus capilaridades regionales del poder antes que la imagen del poder central. Es que lo más potente y nuevo del pensamiento filosófico de la segunda mitad del siglo pasado se caracteriza -pues es una tarea que hay que seguir haciendo- por atacar el motivo del centro en todos sus matices y formas, con todas sus nociones aliadas necesarias. Un pensamiento que en sus más diversos exponentes va dirigido a abrir los ojos del especialista que cree en la autosuficiencia de su disciplina y/o en la autosuficiencia científica. Coinciden sobre todo -y añadiríamos Nancy, Lyotard, Sarah Kofman y otros- en una destitución del centro como ordenador del pensamiento.

Por eso el analista de hoy los necesita. En primer lugar para darse cuenta de una cantidad de cosas de las que tiene que librarse y practicar el inventario de ellas. La formación psicoanalítica se resiste con uñas y dientes a lo que en uno de mis libros ya mencionados llamé “dar por terminado”, lo que induce a retener ideas y concepciones perfectamente perimidas. Y aunque el analista a veces se rebela y amaga decir que tal cosa ya no le sirve más termina por manejarse renegatoriamente: “ya se que esto no va más, pero de todos modos lo voy a invocar como si continuara siendo válido”. Hagamos de cuenta que.

En la dirección que venimos caminando una barrera ostensiblemente metafísica en su filiación y muy trabadora de una descentralización de nuestro campo de trabajo es la división que Freud instituyó entre el orden de lo primario y el de lo secundario, sobre todo al dejarle a lo familiar el monopolio de aquel primario. He aquí otra distinción que va en contra de la asociación libre y de la atención flotante, que no tienen porqué atenerse a semejante trazado de límites y respetarlo: si a este chico le pasa tal cosa en la escuela he de considerarlo un derivado secundario de una problemática que invariablemente irá a buscar en el campo de la relación con sus padres, sea más fantasmática sea más relacional. Ejemplo bien simple de un presupuesto postulado que ni se le ocurre al colega poner en duda. Y si lo hace enseguida lo reprime o lo reniega a fin de mantener en pie posiciones oficiales. La misma simplicidad de este caso da la idea de cuán liberador es derribar este sistema de divisiones y delimitaciones que ahogan un nuevo período de expansión del pensamiento psicoanalítico.

Es interesante comprobar el papel capital de la renegación o desmentida en la conservación de una actitud conformista que, en lo esencial, sigue siendo la misma que Lacan denunció en su discurso de Roma, lo que da cuenta del escaso éxito de su propia cruzada desmitificadora, acaso por lo difícil de romper una compulsión de repetición que, y no solo en nuestro campo ciertamente, siempre opera reapropiándose lo que emergía para luchar contra la reapropiación. Confirma el agudo análisis de Octave Mannoni acerca de la función de dicha renegación en cuanto sostener creencias, las que fueren, lo que hace al carácter dúplice, hipócrita no pocas veces, y ambiguo de la creencia una vez que el primer esplendor de aquello en que se cree se ha marchitado o matizado con otros aspectos menos idealizables.¹² Por eso estamos habituados a hablar informalmente con un colega y escucharlo escéptico respecto de las verdades consagradas, acorde con la imperiosa necesidad de cambios, fatigado de los dogmas... para después escucharlo en el espacio formal de un congreso o de un ateneo o de una clase recitando los catecismos de costumbre y lavando en ellos lo diferencial incluso de sus propias ideas a fin de que parezcan de acuerdo con Freud y Cía.

Pero lo cierto es que al proceder así el analista complaciente está resignándose a que el psicoanálisis funcione como ese “lenguaje muerto” del

¹²Vale la pena recordar el estudio ya clásico de este autor sobre el tema, primer trabajo donde se estudia la renegación no como un mecanismo exclusivamente patógeno sino propiciador de recursos específicos para la subjetividad del que puede operarla. Intenté proseguir por esta vía hace unos años a propósito de la relación entre renegación, depresión y neurosis.

que prevenía Winnicott. Lo que atestigua de la validez de la idea de Derrida cuando proponía pensar lo que le pasaba a nuestra disciplina en el sesgo de la enfermedad autoinmune. Según eso el propio discurso psicoanalítico atacaría como a sus enemigos a sus proposiciones más auténticas y radicales, que no negocian con el requisito de defender al centro en su lugar, defender un lugar para él ser centro, defender que la teoría tenga uno, e inamovible. Terminar fabricando anticuerpos contra sus principios más plenos auténticos y singulares. Vale la pena para incrementar la conciencia de la peligrosidad de todo esto examinar un isomorfismo entre el destino de una proposición freudiana y otra lacaniana: primer caso- ya lo mencionamos arriba- cuando Freud plantea lo abierto de la realización del deseo -un deseo no determinado- y la subsecuente domesticación de ese deseo en el formato edípico; lo que a su turno se repite cuando Lacan enuncia su teoría del significante y *pareciera* que va a proponerse un deslizamiento verdaderamente acéntrico, pero a poco ya tenemos un significante, el fálico, funcionando fuera del sistema, fuera de juego, en el centro, un centro que disciplinará rápidamente la deriva significante que por un momento creíamos se *diseminaba*, por fin.

En ambos casos, el centro trabaja en nombre del nombre del padre para hacerlo Padre. Veamos lo que ocurre cuando alguien se corre de esa postura de rendición: Atahualpa Yupanqui soñaba con que sus canciones llegaran a ser tan populares, tan *diseminadas*, que con el andar del tiempo se olvidase quien las había compuesto. Dicho de otra manera, no quería ser el padre de su obra, aspiraba a que se desparramara a los cuatro vientos; renunciaba de antemano a constituirse en un centro del folklore argentino, a quedar eternamente fijado como autor que domina su obra y posee sobre ella derechos inalienables (aquellos que Freud siempre reclamó para la suya, sin retroceder para eso en excomulgar a discípulos rebeldes pero talentosos, por más entrañables que hubieran sido, caso Ferenczi, y sin que la destrucción física del otro lo hiciera cambiar, caso Tausk).

Es que el centro llegado el punto se ha defendido con sangre y con sangre se ha respondido a la pretensión de deponerlo. Sangre virtual en ocasiones, sangre real también. Sólo se conserva en su lugar mediante la violencia, en el grado que haga falta. No es ciertamente la menor ni la más inofensiva aquella que cercena nuestra creatividad posible, la irrespetuosidad de la diferencia.

Nos vamos dando cuenta, al par de este recorrido, de la magnitud y diversidad de consecuencias que este estado de cosas teórico signado por la obstinación de sujetar el psicoanálisis al ámbito del círculo de lo familiar

entendido por añadidura como edípico por esencia, tiene para el trabajo clínico de cada día, la manera en que avala interpretaciones estereotipadas, diagnósticos fundados en prejuicios, intervenciones rutinarias y carentes de imaginación. Llueven. Si el adolescente es provocador e insolente es cuestión de que no se atiene a la ley (del padre) y no, por contraejemplo, de que esté en busca de una legalidad más conforme a justicia. Los *revinculadores* de hoy por principio fuerzan la revinculación de un niño o niña hasta con un padre o una madre (sobre todo con ésta, dada la pacatería del ámbito judicial) que los hacen y los han hecho víctimas de violencias patógenas sin límites...pero *hay* que restituir un dispositivo edípico, aunque sea su propia caricatura, aunque para ello tuviera que *revincular* a Videla con Estela Carlotto. El chico tiene que tener madre y padre en su lugar, que es precisamente lugar de centro. No importa lo que quiera o lo que sufra. La estructura edípica ha de sostenerse a rajatabla, así haga picadillo las cabezas de los *estructurados*. En tanto el logocentrismo es parte indispensable -por luengas razones derivadas del trayecto de la metafísica occidental- de ese centro se desalentará la profundización del análisis de juegos, dibujos y otras producciones no centradas en la palabra y se sospechará de sus practicantes en cuanto serían menos “simbólicos” que los lenguajeros. El analista tenderá a sentirse menos cómodo con ellos, y justificadamente, renunciando de antemano a inventar modos de aproximación menos convencionales que los dispuestos por los códigos lingüísticos. Procederá un poco como esas maestras dispuestas a ver un ADD en todo niño travieso e inquieto como niño que es y muchas veces mas propenso a aprender por medios menos áulicos y sedentarios. El centroedipismo también desconfiará de los progresos de la psicofarmacología, que vendría a desordenar como cuarto factor la centralidad triangularizada del familiarismo que el psicoanálisis tradicional consagró como esencial. No menos dificultades con el multidisciplinarismo, tan indispensable para tantos trabajos clínicos con niños y con adolescentes; es que ese cruce de discursos y de intervenciones nubla la claridad del enfoque psicoanalítico “puro”, bregando por hacer reconocer también al analista la importancia y hasta en ocasiones la predominancia de factores ajenos al campo familiar, fuere en una patología o en una determinada crisis existencial. En la medida en que la referencia edípica es normalizadora tampoco veremos al colega preocuparse por pensar la salud con criterios específicamente analíticos, lo cual quita claridad a sus direcciones para la cura. Para los bebés se armará una suerte de ambientalismo ad hoc, ya que no es posible meterlos en la misma bolsa que

al niño -salvo en sesgos fundamentalistas de adhesión a un estructuralismo a ultranza- y los que han producido adelantos en ese terreno, como Daniel Stern, lo han hecho transgrediendo el credo clásico en cuanto a la primacía de lo familiar para dar cuenta de un repertorio potencial que no se apoya en una familiar/extrafamiliar y sí en disposiciones genéticas cuya activación o no activación no queda limitada a las funciones parentales: la presencia activa de otros adultos o de otros chicos incidiendo sobre el bebé en cuestión puede perfectamente activar, valga el caso, predisposiciones que los padres por acción u omisión no aciertan a facilitar; es decir, el medio facilitador no se circunscribe a los progenitores, es a veces una cuestión muy importante en la clínica el establecer qué elementos, qué factores y qué personajes actuaron como facilitadores. Pero para reconocerlo el analista debe estar libre ya de la oposición entre lo primario y lo secundario y disponer entonces de una nueva libertad de movimientos en su quehacer y pensar cotidianos.

Y así sucesivamente podemos volver a comprobar la riqueza potencial de disponer de un esquema de varias instancias subjetivantes, cada una con lo suyo, sin que ninguna se candidatee a presidir un centro que no se debe dejar vacío sino fuera de sí, desconstituído como tal y ya imposible de identificar.

Referencias Bibliográficas

- Derrida, J. (2003). *La verdad en pintura*. Buenos Aires: Paidós.
- Derrida, J. (1986). *Glas*. Nebraska, University of Nebraska: Press.
- Derrida, J. y Roudinesco (2003). *Y mañana, que...* Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lacan, J. (1970). *Escritos I*. Méjico: Siglo XXI.
- Lévi-Strauss, C. (1968). *Mitológicas. Lo crudo y lo cocido*. Méjico: FCE.
- Mannoni, O. (1969). *La otra escena*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rodulfo, R. (2009). *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia. Lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodulfo, R. (2004). *El psicoanálisis de nuevo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro porvenir*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodulfo, M. y González, N. (comp.) (1996). *La problemática del síntoma*. Buenos Aires: Paidós.

- Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico*. Buenos Aires: Paidós.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires: Paidós.
- Tort, M. (1997). *El deseo frío*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Waserman, M. (2009). *Ensayos y errores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Winnicott, D. (1998). *Acerca de los niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1996). *Naturaleza humana*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 6

REPENSANDO EL PAPEL DE LA ESCUELA COMO SITIO DE SUBJETIVACIÓN DE LAS INFANCIAS Y ADOLESCENCIAS ACTUALES

Gabriela Dueñas¹

Ante la profunda metamorfosis socio cultural que nos toca vivir en estos tiempos, y atendiendo a aquello que “*las subjetividades se entretajan de época*” parece impostergable la tarea que tenemos por delante, quienes nos ocupamos de trabajar con niños y adolescentes (desde la salud, la educación o el campo de lo social) de revisar nuestras concepciones y expectativas acerca de lo que esperamos de ellos. De modo de no caer en el error que -por limitaciones de nuestra parte, ligadas a dificultades para pensarlas como novedosas- terminemos patologizándolas en función de parámetros anacrónicos, o -simplemente- descuidándolas, por aquello que: nadie puede “atender” a alguien, si primero no lo puede “entender”.²

Desde esta perspectiva, resulta necesario comenzar entonces, y cuanto antes, a pensar que las profundas diferencias que observamos en las formas de aparecer de las infancias y juventudes contemporáneas, por más “extrañas” que nos parezcan, son el producto de nuevas experiencias de subjetivación, de modo que podamos considerar entonces y -en primera instancia- que sus formas de comunicarse, de jugar, de aprender, etc están mutado (y probablemente continúen haciéndolo así, como lo vienen haciendo, de manera acelerada) porque han cambiado también y de modo significativo, sus formas de crianza, de educación, de socialización, etc.

Profundizando en esta dirección sin embargo, al considerar -justamente- la magnitud de los cambios socio culturales que atraviesan nuestra época, deviene la importancia de tener presentes algunas cuestiones que -desde las distintas ciencias que se ocupan del “cachorro humano”- parece necesario, por lo menos por ahora³, continuar pensándolas como del orden de lo invariable.

¹Este trabajo remite a un artículo de la misma autora que forma parte del primer número de la Revista “Generaciones” dirigida por Adrián Grassi, -en edición- a través de EUDEBA

²Al respecto, resulta oportuno considerar si esta cuestión no estará ligada al incremento llamativo de niños diagnosticados como ADD-H, tal como desde hace ya unos años se viene planteando en diversas publicaciones.

³Respecto de esta advertencia - “por lo menos por ahora”- resulta pertinente referir a trabajos como los de Paula Sibilía o Miguel Benasayag, que vienen observando en estas últimas décadas lo que respectivamente describen como una “ruptura antropológica” respecto

Al respecto, resulta ineludible referir a la noción de “niñez” como “producción subjetiva”, en la medida que no podemos pensar a “la infancia” sino “en relación con otros”; del mismo modo que -como “construcción social”, tal como señala Carli (1999)- los niños y adolescentes llevan consigo las “marcas” de las instituciones que le hacen de puente a la vida adulta.

Desde esta perspectiva, se propone a continuación reflexionar acerca del papel actual de “las escuelas” en los procesos de subjetivación de las infancias contemporáneas con el objeto de re-valorizar y re-significar su función, y -en el marco de la misma- la tarea de los docentes, aprovechando la ocasión para re-pensar por su parte, el trabajo que tenemos por delante, quienes (desde la psicología, el psicoanálisis, la psicopedagogía, la medicina, etc.) pretendemos asesorarlas, orientarlas o simplemente acompañarlas, ante la complejidad y diversidad de problemáticas con las que -a diario- nos interpelan hoy, jóvenes y niños desde las aulas.

Al respecto Ricardo Rodulfo viene -hace tiempo- convocándonos a preguntarnos por aquellas “marcas” que estarían marcando de manera novedosa a la niñez en la actualidad ⁴, invitándonos para esto a someter a análisis crítico algunas conceptualizaciones nodales que -desde el mismo psicoanálisis- con frecuencia, nos estarían dificultando la posibilidad de dirigir nuestra mirada, o re significarlas, a la luz de los tiempos que corren, en relación a los “nuevos sitios de subjetivación” que ésta -nuestra sociedad contemporánea- hoy les ofrece a los niños y jóvenes como espacios para habitar y transitar: los multimedios, lo ficcional, lo virtual. Lugares y estilos de crianza donde en la actualidad se trama la subjetividad de manera novedosa, como viene sucediendo también, en el seno de las “clásicas instituciones sociales” que -desde el advenimiento de la modernidad- se vienen ocupando de albergarlas, pero que -en estos últimos tiempos- tal como sucede por ejemplo con las “familias”, vienen siendo afectadas por tantas y tan profundas transformaciones respecto del “modelo moderno” que teníamos como ideal, que hoy, hasta nos resulta difícil identificarlas como tales, ante la diversidad de modos en que éstas se presentan, de manera novedosa y diversamente re-configuradas, aunque -no por esto- necesariamente, tengan que pensarse “a priori” como obstaculizadoras de un desarrollo saludable.

de la idea de hombre moderno, estrechamente ligada por su parte a una revolución epistemológica que se viene produciendo a partir de los avances tecnológicos científicos que se precipitan a partir de mediados del siglo XX, en adelante.

⁴ En estos tiempos que algunos llaman “posmodernos”, de “la cultura líquida”, etc.

Ahondando en esta dirección, y retomando con esto lo que se venía diciendo, en esta ocasión nos interesa focalizar nuestra atención en aquellas “marcas” que producen en la niñez, en los tempranos procesos de constitución de la subjetividad, las actuales experiencias de escolarización, teniendo en cuenta que -como nunca antes en la historia y desde tan temprana edad- los niños hoy transcurren gran parte de sus vidas en las escuelas. Desde esta óptica, resulta impostergable entonces –y tal como se anticipó- la pregunta por el lugar que ocupa hoy la escuela en relación a los procesos de subjetivación de la niñez, ante los mandatos subjetivantes producidos por los discursos multimediáticos del mercado y la “inconsistencia de la familia”, tal como la conocíamos.

Pensar en las experiencias escolares actuales de subjetivación sin embargo, no es tarea sencilla porque- al mismo tiempo- resulta necesario considerar que – por su parte- la misma institución escuela, también requiere y merece ser re-pensada. Resignificar su sentido y su papel en relación a las nuevas infancias en el marco de los profundos cambios socioculturales que – como se hizo referencia- hoy nos toca vivir. Y esto es así en la medida que - resulta oportuno y pertinente en esta instancia advertir- “la escuela”, aún en medio de tantos cambios, continúa siendo el espacio de inclusión social privilegiado donde “el tiempo de la infancia”, a pesar de sus muchas dificultades, sigue siendo resguardado.

Al respecto, es importante tener en cuenta que las infancias actuales se configuran en sociedades que, tal como sucede con la nuestra, se caracteriza -entre otras cuestiones, y como bien lo describe Benasayag (2010)- por estar impregnada de una fuerte sensación de “temor” ligada a su vez a una profunda “incertidumbre” frente a la idea de un “futuro” que - a diferencia de lo que ocurría en los “tiempos modernos”⁵- hoy se vislumbra “a priori”, y de manera generalizada, como “peligroso”. Ante esta circunstancia, resulta impostergable entonces, tener en cuenta que: es en la institución escolar, donde los docentes -que discuten a diario con el “destino”, porque trabajan nada menos que con “el futuro que encarnan niños y jóvenes”- tienen la posibilidad de devolverle “el sentido” a un “futuro por venir” que –con frecuencia sin embargo, y por lo que se anticipó- suelen vislumbrar teñido de una fuerte sensación de impotencia y resignación.

De cara a esta problemática, resulta por la misma razón de fundamental importancia tener en cuenta a su vez que – como advierte Carli (Op Cit)- la “construcción social de la infancia denuncia siempre – y de manera

⁵ Al respecto, Benasayag (Op Cit) señala que –en su lugar- los “tiempos modernos” aparecen ligados a la idea de un “futuro promesa”.

insistente- no sólo los pensamientos y deseos, sino también los “temores” de una sociedad”. Desde esta perspectiva, se comprende entonces los motivos por los cuales se advierte con urgencia que -lo que importa- es cómo los adultos, de manera particular, en este caso, los docentes, constituyen *una mirada del niño*, en la medida que – tal como coinciden en proponer numerosos estudios sobre el tema provenientes tanto del campo de la psicología como de la sociología de la educación- la “mirada del docente”, no constituye una “operación neutral” en las prácticas y en los discursos pedagógicos”. Por el contrario- hace más bien a la vinculación intersubjetiva que se establece, y –por ende- tiene consecuencias significativas en la construcción de la subjetividad de los escolares. En otras palabras, termina dejando “marcas” en la identidad de los niños y jóvenes, operando –además- de manera más eficaz, cuanto más se “naturaliza”, de modo que – como lo advierte Kaplan (1994)- resulta necesario considerar que “la mirada del docente sería tan poderosa como invisible”, en la medida en que ésta aparece como algo del orden de lo “evidente” (de lo “obvio) y -por lo tanto- no se cuestiona.

Surge entonces, y en relación a este tema, un problema, no menos complejo que los enunciados hasta aquí, aunque con frecuencia bastante descuidado por los profesionales del ámbito “PSI”, que es el tema de la tarea que cumplen los profesionales de la salud mental en los procesos de formación de los docentes, y que nos convoca con perentoriedad a pensar hoy en cómo, a partir de qué concepciones y con qué expectativas se están formando las nuevas generaciones de maestros y profesores.

Al respecto, resulta oportuno y pertinente preguntarse, si –entre otras cuestiones- el enojo y la frustración con la que se escucha de manera insistente quejarse a los docentes: ¿no tendrá que ver también con sus propios sentimientos de desamparo?, es decir, con la convicción profunda de no ser entendidos, ni atendidos; de no verse acompañados en esa tarea ciertamente ardua que, de algún modo, llevan a cabo. En este sentido, es oportuno tener presente la frecuencia con la que se los escucha decir que “sienten que han caído en una especie de trampa” que consiste en “no haber sido preparados para hacer lo que tienen que hacer y que nadie les presta atención” cuando lo dicen, con palabras o con síntomas.

Es fundamental en este sentido y en función de lo señalado, dirigir nuestra mirada hacia los programas de formación de docentes. Contribuir a generar espacios de revisión de sus concepciones, sus prácticas, sus expectativas, procurando -en la medida de nuestras posibilidades- motivar un cambio de actitud en ellos, orientado -además- a re-pensar y a revalorizar la tarea que realizan, de modo que –por esta vía- podamos contribuir a sostener

y mejorar la escuela, esta institución que – vale la pena reiterarlo- a pesar de todo lo que tiene que mejorar, continúa siendo en la actualidad (y probablemente lo sea por mucho tiempo más) *uno de los mejores espacios de subjetivación de la niñez*, por lo menos, uno de los más estables y sobre todo, de mayor “pertenencia” e inclusión real.

Y esto parece ser así – no sólo porque a mayor nivel de educación, menores posibilidades de marginación y por lo tanto de ingreso a círculos delictivos- sino porque, hoy por hoy, no sólo “tener estudios” (como decían nuestros abuelos), sino “tener escuela”, en tanto “lugar físico compartido”, es realmente un prerrogativa (Martiniá, 2003). Al respecto -y ahondando en esta cuestión- resulta oportuno considerar en esta instancia que existen muchas razones que permiten afirmar que *la escuela se constituye hoy en el mejor lugar posible para que niños y adolescentes pasen buena parte del día después de su casa, e incluso, muchas veces, en lugar de ella*. Entre otras, porque:

- *La escuela es un lugar donde hay adultos hablantes y escuchantes*, al menos potencialmente. Están ahí. Muchas veces mas tiempo y mas disponibles que los padres. Y es posible conversar con ellos; tomarlos como modelos de identificación; comprobarlos consistentes e infaltables, durante muchas horas, de muchos días. Quizás no todos, y no siempre, pero seguramente algunos, algunas veces. Y eso, para un niño en pleno proceso de constitución subjetiva no es poca cosa.
- *La escuela es también un lugar donde hay pares*, diversos pero semejantes. Provenientes de distintas familias pero integrantes de una misma subcultura, con quienes se puede interactuar en un marco general mas seguro que la “web”, la “calle”, el estadio o un “boliche”. Se lo aproveche al máximo o no, la institución escolar promueve un campo de cultivo de dos de las experiencias que – tal como advierte Rodulfo- se constituyen en uno de esos sitios de subjetivación de lo más nutritivos de la vida: el compañerismo y la amistad. Ambos -resulta necesario reconocerlo- con frecuencia bastante desatendidos por los especialistas que se ocupan de las infancias y juventudes, y que – por lo que sabemos⁶- parecen requerir con premura que, tanto desde el campo de la psicología como desde la educación, se los re signifiquen, valorando el impacto que éstas experiencias tempranas e intensas tienen en los procesos de constitución de la subjetividad.

⁶ Por aquello que lo “intra” subjetivo se entreteje a partir de las experiencias “inter”-subjetivas.

- *En la escuela –además- hay “normas”*. Más o menos efectivas o realistas, pero existentes. Se las podrá transgredir, y hasta ignorar, pero nunca del todo. En el peor de los casos, al menos los niños tendrán algo “a qué oponerse”, que siempre es preferible al vacío. Y en el mejor de los casos, podrán comprender las razones de su existencia para la vida social y hasta podrán aprender a participar de algún modo en su renovación.
- *La escuela también es – como se anticipó- un espacio privilegiado de subjetivación de la niñez en la medida que ofrece y propone “tareas organizadas”*. Podrán ser, como se dijo antes, más o menos significativas, pero -de algún modo- ordenan *el tiempo y el espacio*. Y esto es un factor fundamental durante el crecimiento del cachorro humano. “Algo que hacer”, es bueno de por sí, pero además, supone “algo que *recordar*”. Y también “algo que *esperar*”. Y es así que se va construyendo el relato de la identidad personal. (Aún cuando no todos los recuerdos, los hechos y las expectativas sean siempre de nuestro agrado) (Op.Cit.).

Asimismo, resulta oportuno y necesario considerar en esta instancia, otro aspecto de la cuestión - otro asunto “no menor”- que contribuye por su parte a hacer de la escuela uno de los principales espacios sociales de contención y cuidado de las infancias y adolescencias actuales.

El mismo refiere nada menos que a *la importancia de la función que cumple la escuela en relación a prevención y detección temprana de indicadores de posibles patologías en los niños y adolescentes*, cuyo abordaje temprano, como se sabe, suele tener una incidencia altamente significativa en su pronóstico. En este sentido, las posibilidades que ofrece la mirada cotidiana que tienen los docentes de los niños y adolescentes en pleno proceso de crecimiento y de constitución de su subjetividad, posicionan a la escuela en un lugar de privilegio en relación a este tipo de tareas y funciones de modo que permiten considerarla –además- como un agente primario de la salud.

De manera particular, en el nivel inicial, pero también a lo largo de toda la escolarización, el docente es un observador privilegiado de los primeros momentos del desarrollo del niño y el adolescente. Es él quien tiene la oportunidad de intervenir cuando “algo no anda bien”, desde la prevención, hasta la derivación o el sostén de la situación. Para ello cuenta con un recurso privilegiado que es la observación empática. Pero si además está formado en la observación del vínculo primario, puede pasar a ser un agente

detector de disfunción vincular y de sufrimiento psíquico precoz. Desde esta óptica, nuevamente, resulta fundamental volver nuestra atención sobre la formación de los docentes y el acompañamiento que reciben – desde los equipos interdisciplinarios de orientación escolar- durante el desempeño de sus tareas.

“Planillas” de observación de la conducta de los alumnos “sospechados” de padecer de algún tipo de “trastorno neurocognitivo” -como los que con tanta frecuencia se les pide a los docentes que completen- contribuyen -por el contrario- a tecnocratizar sus prácticas, al despojar de humanidad su mirada en la medida que se le pide que deje su habitual observación empática, para dar lugar a una “observación dirigida” sobre el cuerpo del niño o sobre “sus competencias cognitivas”, que viene a ser lo mismo. Así, al no tenerse en cuenta lo ambiental e intersubjetivo, el docente tiende a confundir las causas con los efectos, en las conductas disruptivas que observa en sus alumnos en el aula.

Problemáticas complejas que padecen muchos niños hoy, terminan así convertidas en simples “trastornos”.

Por ejemplo, un niño que sufre maltrato (mucho más epidémico, por cierto que el Autismo), construirá síntomas de llamadas de atención para mostrar su padecer que pueden ser confundidos con los indicadores que proponen Cuestionarios como el de Connors para detectar ADD-H, en la medida que –con frecuencia- éstos se manifiestan en la escuela como extremadamente “hiperactivos”, o excesivamente “retraídos” o “desatentos”.

Es decir que -además de padecer “maltrato” en su hogar- ese niño, a su vez, corre con el doble riesgo de no ser escuchado, mientras se lo etiqueta desde la misma escuela de ADD-H y se lo somete a tratamientos en base a drogas psico activas y/o a “programas de adiestramiento conductual”- al viejo estilo de los que proponía Skinner hace varias décadas atrás.

Entonces, paradójicamente, resulta ser que la “privilegiada mirada del docente” puede llegar a transformarse en un recurso casi perverso de silenciamiento de un niño que padece por ejemplo de violencia familiar, en la medida que -a partir de las puntuaciones que le otorgue en ese tipo de cuestionarios- no sólo se deduciría un trastorno equivocado, sino que – además- se lo etiquetaría tempranamente, mientras se desoyen los signos de llamada, al mismo tiempo que continúa en situación de riesgo vincular , psíquico y/o de vida.

Al respecto, resulta importante tener presente que – de manera particular en relación a esta cuestión- y tal como se advirtió, los docentes en la

actualidad, desarrollan esta tarea transitando por los “bordes” de una cornisa. Una cornisa que requiere – hoy más que nunca- de una “red de sostén” que, como no puede ser de otro modo, en atención a su complejidad, necesita ser entretejida de un profundo y fluido diálogo interdisciplinario. Y esta metáfora de la “cornisa” no parece ser exagerada si consideramos el “contexto epocal” en el que se inscriben en la actualidad las prácticas docentes y el “abismo” que parece distanciar las expectativas que aún conservan muchos maestros respecto del “alumno ideal”, que esperan recibir en sus aulas (niños “modernos”) y los “alumnos reales” que hoy las transitan (las “infancias posmodernas”).

Tiempos éstos de profundos y vertiginosos cambios materiales y simbólicos en la cultura que –tal como se anticipó- vienen impactando de lleno en las principales instituciones sociales que clásicamente se ocuparon de la crianza, el cuidado y la educación de los niños y adolescentes, acarreado consigo no sólo profundas transformaciones hacia el interior de las mismas- sino también, modificaciones imprevistas en las relaciones que entre ellas sostenían.

En este sentido, los altos niveles de conflictividad que vienen adoptando en los últimos tiempos las “relaciones” entre las familias y las escuelas, en el sentido de “rivalidad” y “no colaboración”, que en no pocas ocasiones alcanzan incluso ribetes violentos, se constituye en una de las principales variables que estarían contribuyendo a profundizar el malestar de los docentes y - como consecuencia- a “enrarecer” el clima escolar que, de esta manera, termina alcanzando también a los procesos de enseñanza-aprendizaje que en este marco tienen lugar.

Al respecto, mucho se habla en la actualidad sobre la ruptura de la clásica “alianza familia-escuela” que -desde los tiempos fundacionales del sistema educativo- caracterizó las relaciones que sostenían ambas instituciones, sobre la base de “un acuerdo previo entre los adultos”, que tenía por objetivo –muy “loable” por cierto- educar a los niños para que fueran “buenos ciudadanos” el día de mañana.

Este proyecto, sin embargo -compartido por padres y maestros- estaba dirigido -en principio y “*por su propio bien*”- “a todos los niños”, aunque - resulta preciso recordar, si bien es cierto que: *los* “pre-suponía” a todos, sólo parecía incluirlos en la medida que funcionaran en calidad de “pasivos receptores” del mismo: *un proyecto “para ellos” pero no “de ellos”*.

Hoy la cuestión parece haber cambiado.

Familias y escuelas no presentan los acuerdos de aquellas épocas. El desconcierto y el no saber hacia dónde se va y qué hay que hacer con los chicos, caracterizan el momento actual.

Tal como observa Rivelis (2007) en el ambiente escolar y su entorno sólo se cruzan reproches recíprocos.

- Los *padres* se quejan muy frecuentemente de la escuela y los docentes. O porque exigen mucho o porque exigen poco. Porque retacean las notas o porque las regalan. Porque son severos con los alumnos o porque no les ponen suficientes límites. Porque los observan y censuran excesivamente o porque son indiferentes ante la indisciplina.
- Los *docentes*, por su parte, levantan sus voces contra los padres. Porque no asisten a la escuela a preocuparse por sus hijos o porque se hacen presentes todo el tiempo para protestar por cualquier cosa. Porque les hacen las tareas o porque ni se fijan qué es lo que tienen que estudiar. Porque no depositan confianza en la escuela o porque pretenden que ellos en pocas horas eduquen a sus hijos y hagan lo que correspondería hacer en la casa.
- Los *niños y adolescentes* – entretanto- reciben críticas pero también critican. Se quejan de los padres y de los docentes. Al respecto, uno de sus más fuertes reclamos que realizan es que “*no son escuchados*” por los adultos, cuestión que – por su parte- parecen denunciar a su vez, a través de una llamativa profusión de síntomas que se observan hoy en ellos y que “antes” eran exclusivas de los adultos: contracturas musculares, problemas digestivos, jaquecas, insomnio, irritabilidad, depresión, colesterol y hasta presión alta.

Al parecer, nadie esta de acuerdo con nadie y se habla de una “crisis” generalizada de valores. Es que “la alianza” que – en otros tiempos- garantizaba en buena medida el funcionamiento del sistema educativo parece hoy haberse quebrado y esta situación es habitualmente vivida como ruptura, como discontinuidad.

En estos contextos, frecuentemente se hace referencia a la “*violencia escolar*” que -en ocasiones- tiene como protagonistas a los jóvenes y acerca de la cual se ensayan diversas explicaciones -no exentas de sesgos ideológicos- respecto de las cuales, por lo general, luego, se omiten consideraciones.

A propósito, resulta más que ilustrativo y reclama nuestra atención, un episodio ocurrido recientemente en Rosario⁷ en el que unos niños luego de intentar prender fuego a su escuela, dejaron una leyenda muy llamativa en uno de sus muros que decía: *“No nos gusta la escuela. Queremos salir en televisión”*.

Evidentemente, en el marco de un contexto epocal como el que nos toca vivir -atravesado por las profundas transformaciones socio culturales, a las que se viene haciendo referencia- hay muchas cosas que no andan demasiado bien en las escuelas, y –como era de esperar- en ocasiones se producen estallidos.

Es que un sentimiento de *“desconfianza recíproca”* parece haberse apoderado de todos quienes participan del hecho educativo, ya sea en calidad de docentes, de alumnos o de padres (Op. Cit.)

-*“Yo sería feliz como maestra, sino fuera por los padres”*- decía una docente a pocos días de comenzar el ciclo lectivo, como si “lo ideal” fuera una escuela para niños huérfanos (¡!).

-*“Vengo a traer al nene a tratamiento “antes” que “lo aplace” la maestra porque le tocó la misma que tuvo el hermano en 3ro!!”*- Comentario de una madre “precauida” en una entrevista psicopedagógica de 1ra vez, realizada en marzo de este año.

Sucede que en estos tiempos, el problema suele verse en el “otro”.Y el “otro” se ha convertido en “sospechoso”, aunque esto –lamentablemente- no ocurre solamente en derredor de la escuela.

Así, “atrincherados” en posicionamientos subjetivos marcadamente “individualistas”, que -como era esperable- dejaron como “impronta” las lógicas hegemónicas de las políticas neoliberales que impactaron en nuestra sociedad en los años 90, en estos tiempos, el “otro humano” parece ser “antes” una fuente de sospecha que una potencialidad solidaria.

En estos contextos, no resulta extraño entonces, que los chicos reclamen “estar en televisión”, probablemente porque piensan que sólo así, puedan lograr que *alguien “los escuche y les preste atención”*.

Sin embargo, como anticipábamos - no todo tiempo pasado fue mejor-.

Al respecto, *Freud refiere a la función generosa de la memoria que se encargaba de embellecer el recuerdo del pasado*. Pero el embellecimiento

⁷ Este episodio ocurrido en una escuela primaria de Rosario apareció publicado en Página 12 el día sábado 26 de Marzo del corriente año.

del recuerdo no significa que “entonces”, las cosas –efectivamente- hayan sido bellas.

En este sentido, lo que parece caracterizar a la época -en lo que a la cuestión educativa y escolar se refiere- es una especie de posicionamiento melancólico de idealización del pasado, desde el que se olvida cuál era el lugar de los alumnos en el hecho educativo.

Se olvida o se reivindica la labor que los tenía como “objetos quietos”, pasivos receptores y repetidores, silenciosos sostenes de la alianza entre adultos.

Desde esta perspectiva -y en relación a la preocupación reinante en torno al malestar y a la violencia escolar- resulta válido advertir entonces que – seguramente- no la resolveremos apelando a “viejas recetas” que se sostienen en la idealización de un pasado, que no asumía como violencia el silenciamiento de las subjetividades”.

Además de no recomendable, tampoco parece prácticamente posible.

Tendremos que inventar otras posibilidades. Desarrollar otras nociones y construir otros recursos. Para esto –sin dudas- son necesarios los acuerdos, pero “acuerdos” que incluyan y consideren “a todos”; porque –tal como se viene describiendo- cuando los acuerdos se edifican sobre la coacción de sectores, la exclusión de ideas, la declaración de incompetencia hacia determinados participantes de una situación que, por lo tanto, no son tenidos en cuenta en sus deseos y opiniones, se generan condiciones propicias para futuras eclosiones de violencia manifiesta y acusaciones recíprocas, tal como parece estar ocurriendo actualmente en algunas escuelas.

En este sentido, resulta importante considerar que – si la escuela hoy está en “crisis”, y –como se sabe- “crisis” significa también “oportunidad”, tratemos entonces de no desaprovecharla.

Centrarnos en lo que la escuela ofrece, en el papel que cumple en los procesos de subjetivación de la niñez, es una buena manera de reflexionar acerca de la acción escolar en la actualidad, dado que –entre otras cosas- esto tiene que ver con *repensar lo que “la escuela puede”*. Porque muchas veces, el principal problema que tiene, no está en el “afuera”, sino en los límites de la invitación que ella misma está haciendo para albergar, proveer y proyectar otros vínculos con los niños, con el conocimiento y con la sociedad.

En este sentido, sin dudas, la escuela debe reposicionarse como una interlocutora de la cultura. Sólo desde un diálogo con la cultura puede pensarse una escuela de cara a la vida de sus alumnos y construir un espacio de sentido para ellos. Al respecto, resulta oportuno señalar que por mucho

tiempo, a la escuela se la pensó fundamentalmente como un lazo hacia el pasado, como un vínculo con la herencia cultural, como la acción de inscribir a los sujetos en una tradición.

Hablar de la escuela sólo en términos de “deudas y legados” (de un pasado nostálgicamente considerado en clave decadentista: “todo lo que vino después fue peor”), no contribuye sin embargo a proyectar y a construir lo que puede hacer la escuela hoy por el futuro, que son los niños y los jóvenes. En este sentido – como dicen Dussel y Southwell (2010)- “*habría que pensar menos en la escuela del pasado y más en el futuro*”, animarse a formular de nuevo algunas preguntas, ver qué tenemos a mano y atreverse a soñar: ¿Qué es lo que de la escuela no va más y para quién?, ¿qué expresan los chicos desatentos, desordenados, hiperactivos, desafiantes, impulsivos?; ¿cómo podríamos repensar la escena escolar para que tengan lugar otras cosas?

Habría que buscar, soñando y aventurándose, cómo enseñar “mucho” a “muchos”, todo lo posible y con el mayor potencial para la vida de los alumnos.

Referencias Bibliográficas

- Benasayag, M. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Ed Siglo XXI.
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social: de la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires: Ed Santillana.
- Corea, C. Y Lewcovicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia?”. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Ed Lumen-Humanitas.
- Corea, C. Y Lewcovicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, Familias perplejas*. Buenos Aires: Ed. Paidós Educador.
- Derrida, J. (1997). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicancias conceptuales*. Barcelona: Proyecto A ediciones.
- Dussel Y Southwel, L. (2010). *¿Qué y cuánto puede una escuela?. Revista El Monitor de la Educación*. (25) editada por el Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2010.

- Juarez, L. (2000). *Infancias de nuestro tiempo: demandas en la formación docente*". Ponencia presentada en el X Congreso Nacional y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el S.XXI" organizado por la Universidad nacional de Cuyo. Mendoza, 2000.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Ed Aique.
- Martiña, R. (2003). *Escuela y familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Ed Troquel.
- Rivelis, G. (2007). *De la alianza al sentimiento de desconfianza recíproco*. *Revista Novedades Educativas* (201). Buenos Aires: Ed Novedades Educativas.
- Rojas, MC. (2009) "*Nuevas tecnologías: subjetividad y simbolización en púberes y adolescentes*". Conferencia dictada en AAPPG. Buenos Aires.
- Rodulfo, R. (2008). *Futuro porvenir. Ensayos sobre la actitud crítica psicoanalítica en la clínica de la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Ed Noveduc.
- Punta Rodulfo, M. (2006). El ADD / ADHD como caso testigo de la patologización de la infancia. *Revista Actualidad Psicológica* (342). Buenos Aires.

Capítulo 7

DESEO Y CASTRACIÓN

Elementos Fundantes que posibilitan el aprendizaje

Gladys Leoz

La creciente inclusión del psicoanalista en las instituciones educativas y el incremento de consultas debido a trastornos del aprendizaje, nos obliga a revisar distintos aportes teóricos que dan cuenta de problemáticas medulares acontecidas en el proceso de aprender.

Nos preguntamos ¿Qué elementos se juegan en la adquisición de saberes? ¿Cómo se construye el pensamiento? ¿Qué posibilita el lenguaje? ¿Qué papel juega el sujeto en el proceso de aprender?... El Psicoanálisis ¿Tiene algo que decir acerca de estas cuestiones?

Para poder repensar desde el psicoanálisis cómo el sujeto aprende nos vemos obligados a seguir un recorrido atravesando momentos fundantes de la constitución subjetiva, donde se entrelazan deseo y castración. Dos elementos estructurantes posibilitadores tanto el devenir del ser humano en sujeto, como su devenir en sujeto cognoscente, que se pondrán en juego en primer lugar en el encuentro con quienes ejerzan las funciones materna y paterna en el seno de la familia y luego por aquellos con quienes comparte distintos espacios sociales, en especial quienes habitan las instituciones educativas, que en tanto representantes de las instituciones del conjunto social, encarnan la función de amparo de la cultura.

Ellos "... transmiten el legado cultural, la herencia simbólica que, en el caso de las figuras paternas, se relaciona con la inclusión del pequeño sujeto en la cadena de filiación y, en el caso de la Escuela, como institución secundaria privilegiada del espacio social para la constitución del sujeto –a través de los docentes- con la producción y reproducción del discurso del Otro Social y las leyes que organizan la vida de relación."¹

Este artículo se focalizará en las primeras instancias del proceso de constitución subjetiva atravesados por el deseo y la castración. Revisar el primer tiempo del Edipo nos remite a momentos fundantes de la constitución subjetiva. Es indudable que el ser humano deviene sujeto en el campo del

¹ Rosbaco, I. (2005) "El docente como representante del Otro social: su función subjetivante" Ponencia presentada Colegio de Psicopedagogos de Paraná.

Otro y, en adelante, veremos hasta qué punto esta frase que repetimos hasta el cansancio, casi de memoria, se basa en una realidad concreta que sobredetermina aspectos fundamentales de nuestro acontecer psíquico. La figura materna, el Otro primordial es la encarnación primera de ese Otro, que luego se completará con otras figuras que lo representa ya que el Otro es un Lugar, una Función y un Código.

En este primer tiempo edípico, la relación madre-hijo tendrá características de díada especular, funcionando a modo de célula narcisista. La madre -o quien ejerza la función materna- será agente de libidinización (en tanto erogeniza el cuerpo del infans al satisfacer sus necesidades básicas durante el amamantamiento, abrigo y cuidado) y de narcisización (en tanto proyecta sobre el niño representaciones amorosas totalizantes que lo definen como objeto de su amor). Él es el falo que completa a la madre. Certeza enmarcada en el registro imaginario que posibilita la constitución del Yo Ideal, momento altamente narcisista donde prima la ilusión de completud. El niño se vivencia a sí mismo como “su majestad el bebé” en tanto que sabe, que lo que desea su madre es a él, identificándose con el objeto de deseo de la madre.

Se nos impone recordar que el *Deseo de la Madre* tiene un papel fundamental en la vida psíquica de su producto, con una doble vertiente. Es fundante para su constitución subjetiva pero al mismo tiempo puede ser mortífera. Lacan para hacer referencia a los peligros que encubre este deseo nos remite a la etología: relata cómo trasladan los cocodrilos en sus fauces a las crías: aunque nunca se sabe cuando surge el hambre y se las comen. Esta imagen de devoración materna indica la incógnita respecto del deseo materno. La pregunta del niño es qué desea la madre de él ¿Qué me deseas? Es a partir de aquí que el niño va a poder situar el deseo.

Sin lugar a dudas, la presencia de un Otro es un elemento medular de la constitución subjetiva, y los alcances de su influencia se irradian hasta alcanzar aspectos que siempre se los ha visto disociados del mundo afectivo. El pensar al sujeto en tanto cognoscente, nos obliga a abordar temas que clásicamente han sido trabajados por otras escuelas teóricas, alejadas del Psicoanálisis. Pero desde este marco teórico también tenemos algo para decir.

El intento de profundizar en el cómo se aprende nos hace retroceder a los elementos más primarios que posibilitan todo aprendizaje. La capacidad de aprender esta indisolublemente vinculada a la capacidad de pensar y ésta a la capacidad representativa. Inmerso en este complejo entramado de significaciones que posibilita la constitución subjetiva, nos preguntamos

¿Cómo se constituirá en el sujeto el pensamiento?

Podríamos decir que si bien la capacidad de representación es característica de la especie humana, no es por ello innata; sino que se irá constituyendo y complejizando de forma progresiva e inclusiva. Consecuentemente, Aulagnier (1977) afirma que ésta tendrá características particulares en los distintos momentos de la constitución del psiquismo.

Su punto de partida será un espacio psíquico de mayor precariedad en que la actividad psíquica tendrá características de fragmentaria, masiva e ininteligente; momento en que primará la tendencia a la descarga pulsional no elaborada. Progresivamente, la actividad psíquica se irá complejizando hasta alcanzar un segundo momento de organización donde predominará como actividad representativa la fantasía. Pero hay que tener en cuenta que la fantasía implica una representación deformada de los objetos. Es el carácter imaginario de la fantasía lo que posibilita la apertura a espacios de mayor complejidad apremiados por la necesidad de una satisfacción más completa. Esto marca el acceso a una forma de organización diferente en función de la que el sujeto puede producir pensamientos y símbolos. Momento que marca el acceso a la posibilidad de enunciar, narrar, leer y escribir.

Pero ¿Cuál es el origen de las representaciones a las que estamos haciendo referencia?

Castoriadis –al igual que Schlemenson, S; Bleichmar, S; Indart, J, Baraldi, C., entre otros- remarcan el papel fundamental que juega el Otro en la constitución de la inteligencia, ya que es ese otro el que nos parasita con su sistema de representaciones, al instaurar inscripciones en el sujeto, aun sin tener plena conciencia de ello. Se puede tomar como modelo básico, el parasitismo simbólico de la madre en relación con su hijo. Parasitismo basado en la prematuridad del infans y en su consecuente incapacidad para enunciar sus requerimientos, discriminar sus necesidades o representarse algo de lo que le sucede. Toda posibilidad de expresar sus deseos está limitada a una descarga pulsional no elaborada. En tanto que es un ser no parlante queda alienado en las palabras que escucha de su madre. “Es la lengua de otro, que contrabandea por amor las palabras con las que atrae, las carga de sentido, las oferta como valor de relación y de intercambio... Son estos enunciados maternos los que inscriben al niño en un lugar significativo de un encadenamiento edípico, operando como un extraño que impone lo ajeno y lo transforma en íntimo”²

² Schlemenson, 2008, p. 28

Se impone entonces el silencio del otro para no quedar alienado en su discurso. El otro debe ser capaz de no decirlo todo, de callar, de poner un mínimo de distancia con su producto que favorezca la independencia de ambos. Silencio que posibilitará la instauración del espacio del deseo y la posterior descarga. Sólo así el niño sentirá la necesidad de sustituir la pulsión por representaciones, es decir que será posible la producción de representaciones discursivas que, en última instancia, le permitan apropiarse del lenguaje.

Bleichmar (2006) dice que el semejante hace circular representaciones que no se reducen a la autoconservación sino que también están ligadas a la sexualidad, es decir son representaciones ligadas al placer. Estas no pueden ser evacuadas, porque no se satisfacen con los objetos de la necesidad que el semejante ofrece.

Al intentar satisfacer la necesidad, el otro propicia un exceso, un plus de excitación que no encontrará derivaciones, lo que motiva al aparato psíquico a un trabajo de religazón, organización, metabolización. Se ve obligado a encontrar un destino para este plus de excitación en tanto que es altamente perturbador y conlleva sufrimiento. Aparece en función de la ausencia del objeto, el fenómeno de la alucinación primitiva (según Bleichmar el origen del pensamiento) con la finalidad de hacer algo con esto inscripto de lo que no puede defenderse, ni puede satisfacer en lo real. Solución transitoria, cuya perpetuación puede tener efectos desbastadores. La alucinación debe abandonarse para no morir ¿Pero, cómo abandonar la alucinación? Constituyendo un yo que se haga cargo de la autoconservación, quedando la alucinación replegada en el inconsciente. Momento constitutivo fundamental que abre la posibilidad del aprendizaje. El psiquismo se ve obligado a encontrar formas de satisfacción más complejas, lo que posibilita el acceso a la producción de pensamientos y símbolos.

Inconsciente y Yo son condiciones esenciales del pensamiento lógico tal como lo conocemos. Si el hombre sólo tuviera pensamiento lógico no podría interrogarse acerca de la realidad. Es el inconsciente el que permite constantes y pequeños pasajes de representaciones, que hacen que el objeto real tenga sentido para el sujeto. Sin inconsciente el hombre quedaría reducido a la inmediatez de lo real. La pulsión epistemofílica, la curiosidad, la indagación y la ciencia son patrimonio del sujeto, en tanto esta atravesado por los enigmas que activa permanentemente el inconsciente.

Así como hemos visto que la posibilidad de pensar se constituye en función de un otro. Lo mismo ocurre en el momento constitutivo de categorías lógicas, fundamentales para el razonamiento intelectual.

Bleichmar (op.cit.) resalta la correlación que se da entre las relaciones libidinales más primarias y la constitución por parte del sujeto de categorías lógicas tales como el tiempo y el espacio. En tanto que la categoría del tiempo, se constituiría como aquello que media en el encuentro con el otro. El ritmo de presencia-ausencia del otro primordial determina espacios temporales significativos que se plantean como intervalos de historización entre pasado y futuro.

Por otro lado, la categoría del espacio se constituye como aquello que me separa de mi madre, como una coordenada de referencia del yo, es decir, es la distancia que hay entre el yo y los seres lejanos. Las implicancias que tendrán son observables en la clínica. Es interesante observar que el niño neurótico se golpea más que el niño autista, en tanto en el primero aparecen dificultades para separarse de su madre que se reflejan en un mal manejo del espacio y en el segundo al no establecerse contacto con la madre, la separación física respecto de ella no es generadora de angustia lo que repercute en un mejor manejo del espacio.

Indart en una conferencia sobre “El Edipo y su estructura” decía que en la actualidad hay una decadencia de la función paterna, apareciendo con más frecuencia estancamientos en el primer tiempo del Edipo.

En este sentido, el mayor riesgo para el sujeto está representado en el quedar atrapado en el deseo materno, en tanto que esta posición remite al Yo Ideal, a la completud. Si hay vivencia de completud no puede instaurarse el deseo propio, porque ¿Qué se puede desear si nada me falta? Es evidente la incidencia que tendrá en el aprendizaje, ya al estar obturada la castración, no hay nada por a-prender.

Se torna entonces imprescindible un corrimiento de la posición fálica para que el deseo de saber comience a circular, ya que continuar queriendo “ser todo” impide la búsqueda del propio recorrido.

Muchos autores plantean que con la llegada real o fantaseada de un hermano comienza la actividad investigativa. Pero cuando el niño no puede desvincularse de la trama deseante subjetiva, gasta toda la energía que tiene para investigar, en sus infinitos intentos de zafar de la posición fálica. Como consecuencia el sujeto queda paralizado en su posibilidad de aprender.

En otros casos, podríamos pensar que a veces los niños con la insistencia de sus preguntas apuntan a inscribir una falta en el Otro, lo acorralan hasta que el adulto dice “No sé”. Es una búsqueda ambivalente -en tanto que temida y deseada- porque notificarse que el Otro está incompleto implica darse cuenta que no hay un saber absoluto. Soportar la duda y la

contradicción es indispensable para que el niño pueda producir algo, aunque sea imperfecto. Es más, debe ser imperfecto para que pueda seguir produciendo. En tanto que es un ser deseante todo indicio de castración movilizará el deseo infructuoso pero ineluctable de obturar la falta. Sabemos que la ilusión de alcanzar la completud rige inconsciente e infinitamente nuestros actos.

Pero continuemos con el recorrido del entramado edípico. En el segundo tiempo aparece la terceridad. Comienza a operar el Nombre del Padre, en tanto que referente al que hay que dirigirse como una ley. Se interpone en la relación narcisista, ofreciéndose como interdictor en el doble sentido “No poseerás a tu madre” y “No reintegrarás tu producto”. Prohibición que será efectiva si la madre pone en juego su deseo en relación a él. El niño experimenta que no es todo para la madre, deja de proponerse como falo y se enfrenta al enigma del deseo de la madre.

Para que la madre pueda ser instituyente del psiquismo infantil debe haber alcanzado una complejidad psíquica suficiente que le permita en primer lugar atender su producto y en segundo lugar ofrecer una distancia que le permita no quedar adherida a él. Sólo si ella ha logrado superar el entramado edípico podrá reconocer en la voz del esposo a aquel que impone un corte y podrá autorizarlo frente a su hijo. La conjunción de un ejercicio activo de la función paterna y de una madre dispuesta al corte, posibilitará que el niño se sienta atraído por las propuestas emblemáticas e ideales paternos. Si no se dan estas condiciones se tiende a consolidar situaciones de entrapamiento libidinal y encierro que empobrecen y debilitan la función representativa en el niño.

En el tercer tiempo edípico comienza a operar el símbolo que separa la célula narcisista, estableciéndose la ley de corte a través del lenguaje. Ya opera la castración simbólica. Pasaje de la ley del padre a ser el padre el representante de la ley. Momento en que se instaura el Ideal del Yo. El niño se puede metaforizar a sí mismo: “Soy como papá; soy portador del falo”.

La ruptura que implica el atravesamiento edípico, por un lado remite a una pérdida fundante en la constitución subjetiva y por otro lado lo enfrenta al sujeto a un sufrimiento que solo podrá ser mitigado mediante la búsqueda sustitutiva de objetos, espacios y atributos que evoquen algunos de los rasgos de la relación abandonada.

Lo esperable es que esta búsqueda le posibilite traspasar los límites de la familia con el consecuente ingreso a un espacio social donde poner en juego su subjetividad. Esta primera salida del medio familiar remite a la institución

escolar, la que ofrecerá determinados objetos de conocimiento. La relación que el niño podrá establecer con estos será al mismo tiempo objetal y objetiva, en tanto que selectivamente el niño se vinculará con aquellos conocimientos que produzcan una convocatoria narcisista de orden libidinal, es decir que reediten aspectos de la relación primaria.

Por otro lado, en tanto que hablamos de un sujeto barrado -cuya escisión constitutiva lo somete al juego infinito e infructuoso de lograr aquella ilusoria completud perdida- nos planteamos si la vivencia de fascinación que experimenta el niño -por ejemplo- al aprender a escribir, no tiene que ver con esa ilusión mítica que remite al Yo Ideal ¿No responde a este mismo mecanismo la adhesión a distintas ideologías, escuelas teóricas, sectas, etc., que sustentan saberes dogmáticos enmarcados en un halo de certeza absoluta que no admiten discusión? ¿El motor de la ciencia será el intento de encontrar “la respuesta” que explique con total certeza nuestro objeto de estudio?

Como dijimos el Sujeto se constituye en el campo del Otro, y es allí donde quedan jugados sus aprendizajes. Es que el sujeto podrá aprender en tanto ese Otro (ya no encarnado por la figura materna) esté presentificado en un semejante, que demande adecuadamente. Presentificado por un semejante, en tanto debe haber un semejante al que se le suponga un saber (Sujeto Supuesto al Saber). La adjudicación de un saber remite a la idealización del otro, fenómeno necesario tanto para que el sujeto pueda libidinizarse al aprender como para que pueda identificarse con el maestro. Ya Freud en “Psicología del colegial” señalaba la importancia fundamental de la identificación con el maestro, en la que se jugaba la transferencia centralmente con la imagen del padre. Pero hay que tener en cuenta que esta idealización coloca al maestro en un lugar de saber absoluto por lo que se lo cree poseedor de todas las respuestas. Será función del docente correrse de ese lugar, porque si se instala en él tenderá a encarnar aquellos discursos totalizantes que obturan la posibilidad de aprender.

Baraldi³ sostiene que si se puede soportar un lugar al que se le supone un saber, se logra que el saber circule, esto es que no pertenece a nadie, que se halla en el decir, en tanto devenir.

Por otro lado, es necesario que el Otro demande adecuadamente, porque cuando la demanda del otro es desproporcionada provoca un punto de tensión poco soportable, que puede sepultar o en el mejor de los casos

³ Baraldi, C. (1993) “Aprender: la aventura de soportar el equivoco”. Rosario. Homo Sapiens.

paralizar el deseo de saber. Y es allí donde emerge el trastorno. Esto es posible de ver en niños que viven en villas marginales a los que la institución les exige anular el bagaje cultural (que en muchos casos les posibilitan la supervivencia en su medio), desconocer sus raíces.

Creemos que toda esta actividad psíquica a la que hacemos referencia tiene el carácter de un *universal constituyente*, en tanto se aplica a todo niño que nace en condiciones de ser sexualizado por un semejante, atravesado por el inconsciente y constituido como sujeto de la cultura.

La presencia o la ausencia de estas condiciones (ser deseado, estar atravesado por el inconsciente y por la Ley) tendrán una repercusión claramente tangible en el aprendizaje. La ausencia de estas condenará al niño a percepciones y cogniciones que dependerán siempre de la inmediatez del objeto, de su presencia. Por el contrario, el que estas condiciones se efectivicen posibilitará al sujeto armar un interrogante sobre la ausencia del objeto. Es entonces donde juega un papel fundamental el lenguaje que se constituye en requisito indispensable para poder representar el objeto en su ausencia. Sólo así podrá el sujeto metaforizar lo real: es decir, podrá pensar durante un momento sobre la ausencia.

La clínica psicoanalítica en el campo del aprendizaje posibilita una escucha particular, ya que al concebir al sujeto en tanto barrado, nos remite al sujeto del inconsciente. El cual habla a su manera. Focalizándonos en los pacientes que consultan por trastornos en estas áreas, podríamos pensar que al sujeto del inconsciente lo “escuchamos” en los trastornos del lenguaje, en las dificultades del aprender, en los olvidos, en los lapsus así como también en las conductas antisociales, anárquicas o apáticas del niño, etc.

Este recorrido que hemos realizado, intentando pensar las vicisitudes de la constitución subjetiva, pone en evidencia que sus repercusiones son determinantes en las posibilidades y modalidades de aprendizajes en el ser humano.

Referencias Bibliográficas

- Ageno, R. (1991). *La problemática del aprendizaje*. Argentina: Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis.
- Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bleichmar, S. (2006b). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.

- Butelman, I. (1995). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol.2. Barcelona: Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba Editorial.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por Hacer*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cordie, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (1997). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernandez, A. (1997). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Paín, S. (1985). *Estructura inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Paín, S. (1996). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rosbaco, I. (2005). El docente como representante del Otro social: su función subjetivante. *Ponencia presentada Colegio de Psicopedagogos de Paraná*.
- Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Schlemenson, S. (1997). Subjetividad y escuela. En Frigerio, G. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 8

POTENCIA CREATIVA DE LA ALEGRÍA

Alicia Fernández

Hacer psicopedagogía es una actividad que no solamente nos permite, sino que también nos exige hacer por nosotros, lo que podemos hacer por los otros. La exigencia de hacer por nosotros se refiere a ir resignificando nuestras propias modalidades de aprendizaje/enseñanza, e ir nutriendo las fuentes propiciadoras de nuestra propia autoría de pensar. Una de esas fuentes es la “alegría” que viene de la mano, de la capacidad para sorprenderse. Ésta, a su vez, propicia la búsqueda de “lo diferente”, dentro y fuera de cada uno de nosotros, siendo la energía imprescindible para que la *agresividad necesaria* al proceso de pensar no se transforme en violencia.

Decimos que la tarea psicopedagógica a realizar con otros, sólo será posible si la realizamos también por nosotros, ya que es ese “trabajo psíquico” el que nos dará la libertad y la competencia para realizar nuestra labor. Otras tareas, como por ejemplo, la de un arquitecto, no requieren de esa condición, pues él puede diseñar bellísimas residencias para otros y vivir en una casa muy diferente a aquella que proyecta. Como las residencias que la psicopedagogía debe propiciar son espacios de autoría de pensamiento – espacios objetivo/subjetivos, transicionales- en los que puedan ponerse en juego los saberes (nuestros y de los otros), es imposible poder realizar esa tarea para con otros si simultáneamente no la realizamos para con nosotros.

Específicamente, considero a la *autoría de pensamiento* -o mejor dicho a los espacios objetivo/subjetivos, donde la autoría nace y se nutre- como el objeto propio de nuestra disciplina. Me detendré en el presente capítulo en el aspecto de las relaciones entre *autoría-alegría-agresividad saludable-jugar*. Podremos desde allí realizar un aporte significativo, ante la inquietante proliferación de posturas que no sólo psicopatologizan y medicalizan los malestares psíquicos/sociales, sino que también consideran sospechosa y hasta peligrosa a la propia actividad de la alegría y el jugar, desvitalizando así a la autoría de pensar. Cuando se trata de niños y del aprendizaje, tal tendencia encuentra fáciles adeptos y propulsores en maestros y padres aprisionados por las lógicas de la competitividad, la eficiencia (que mata la eficacia) y el cumplimiento inmediato de un fin exitoso sin atender a los medios para lograrlo. El aprendizaje, pierde así su carácter subjetivante –fin en sí mismo- para transformarse en un triste miedo para obtener un resultado exigido por el otro.

LA AGRESIVIDAD NECESARIA A LA AUTORÍA

A la autoría de pensar –trabajo y objeto de nuestro hacer psicopedagógico-, nadie puede expropiárnosla si nosotros no nos autoexpropiamos de la misma. Y este trabajo, es un trabajo en y de alegría. La alegría no es algo “light”, no es alegrismo. Precisamos rescatar a la alegría de la banalización. No confundir al juglar con el bufón. La alegría puede no coexistir con el estar contento, ya que el “estar contento” es un estado que se vuelca sobre sí mismo y puede no incluir al otro. El estar contento se asemeja al estar satisfecho y en cambio la alegría al potenciar el deseo de incluir al otro siempre deja un plus de indeterminación.

Alegría y autoría se nutren mutuamente. Ambas se producen en el espacio intersubjetivo. Cuando se pierde la empatía y la “comprensión erótica del otro”, el desánimo, la queja, el tedio nos adormecen y la fuerza de la pulsión epistemofílica, decaen. Franco Berardi, filósofo italiano, dice que “la felicidad es subversiva”. Coincido con él pero entiendo que lo subversivo más que la felicidad es la alegría. El tedio y la indiferencia, que son sus opuestos, llevan a la desertización de la vida cotidiana, siendo que como Berardi explica:

“La desertización es el peor desastre que la humanidad pueda conocer, porque el fundamento de la ética no está en las normas universales de la razón práctica, sino en la percepción del cuerpo del otro como continuación sensible de mi cuerpo. Aquello que los budistas llaman la gran compasión, esto es: la conciencia del hecho de que tu placer es mi placer y que tu sufrimiento es mi sufrimiento. La empatía. Si nosotros perdemos esta percepción, la humanidad está terminada; la guerra y la violencia entran en cada espacio de nuestra existencia y la piedad desaparece. Justamente esto es lo que leemos cada día en los diarios: la piedad está muerta porque no somos capaces de empatía, es decir, de una comprensión erótica del otro.”¹

Por el contrario, la alegría es la fuerza que nos acerca la potencia creativa, indiscreta, incisiva del niño y de la niña, que a veces se extravía en los vericuetos solemnes del éxito adulto.

¹ Página 12, Lunes 12 de noviembre de 2007.

LA ALEGRÍA ES EL HUMOR HECHO CUERPO

La alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseos. Así como nadie se ríe de un chiste si no lo entiende, nadie estaría en alegría, si se omite su pensar.

Es a partir de estas consideraciones, que nos preocupa, más que la llamada hiperactividad de los niños, la hipoactividad pensante, lúdica y creativa. Es esta hipoactividad un terreno fértil para el aburrimiento, una de cuyas expresiones puede manifestarse como “falta de atención”, desinterés y apatía.

La alegría no es un estado, ni un resultado. La alegría es devenir. No se opone al dolor, sólo permite pensarlo.

La alegría: disposición al encuentro de lo imprevisto

Sin alegría el dolor se hace impensable porque se indiferencia con uno. La alegría nos permite diferenciarnos del dolor, incluye un límite, una frontera, entre el sentimiento que me embarga y yo mismo y sólo desde allí se puede hacer pensable el dolor.

Pienso que la alegría es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, que desborda cualquier materia vivible o vivida.

La alegría surge de lo imprevisto, de aquello que nos sorprende y allí encontramos a la capacidad atencional, desarrollándose creativamente. “Estar lo suficientemente distraído como para dejarse sorprender y lo suficientemente atento para no dejar perder la oportunidad”, diría Sara Paín. Eso es la condición básica para aprender y la sustancia del jugar. Si observamos a un bebé, comprobaremos como el jugar, la risa, la alegría, acompañan al descubrimiento del mundo y de sí mismo.

Un paciente de siete años atendido en un hospital me dijo:

“las psicopedagogas son alegres. Los doctores son muy serios, siempre son importantes y aburridos.”

Si bien existen médicos alegres y psicopedagogas aburridas, aquel niño señalaba algo que forma parte del llamarse psicopedagogo/a, que se relaciona con el objeto con el cual trabaja: el aprender.

No podría pensarse aprendizaje sin alegría. No como un condimento del alimento (conocimiento) no como el contenido (alimento) aprendido, sino como el aprender mismo, el propio proceso de alimentarse.

“La lógica se configura en un punto de lo ilógico”, nos dice Winnicott.

El espacio del pensar, la autoría del pensamiento, se alimenta de un cierto humorizar. Sentirme tan poderoso, como para crear un pensamiento y al mismo tiempo tan débil, como para necesitarlo.

Crear, en lo creado. “Yo creo”, es la primera persona del presente, tanto del verbo creer como crear. Yo creo (de creer), en lo que creo (de crear) así como yo creo (de crear) en lo que creo de creer. La ciencia nace de la poesía, ya que la poesía formula la pregunta, abre la grieta en la piedra. Quien no se permite la pregunta, preguntarse, se aburre. Cuántos terapeutas se aburren del aburrimiento de sus pacientes y aburren al paciente con su propio aburrimiento. Estudian técnicas nuevas, proponen juegos y consumen ideas como si fueran electrodomésticos. Pero, así como los electrodomésticos, si bien pueden atenuar el pesado trabajo doméstico, no van a resolver el tedio del ama de casa; los objetos, los juguetes, los juegos reglados en el consultorio y hasta los propios libros en la sala de aula del colegio, pueden caer al servicio de tapar el aburrimiento. Esto sucede, cuando el psicopedagogo, el maestro, el terapeuta no consiguen humorizar, humorizarse, jugar con las ideas. Descubrir las grietas de las ideas, las teorías; el punto exacto por donde trabajará el pensar. A mayor consumo, mayor aburrimiento, y más consumismo. El consumismo más peligroso es el que se instala en el plano de las ideas, cuando la oferta determina la demanda. Cuando no permite la elección.

Aburrirse es homologarse, hacerse igual. Es oponerse en la igualdad. No asombrarse, creerse-crearse hoy igual a ayer, crear-crear al mañana igual al hoy.

Divertirse, es diferenciarse. Es hacerse diferente, es humorizar. Es asemejarse en la diferencia.

Se aburre, quien no consigue divertirse, quien se ha dejado robar la posibilidad de elegir, quien ha entregado al otro la decisión de qué es lo que debe pensar.

Desde finales del siglo pasado, veíamos en E.Psi.B.A.², la necesidad de ir rescatando el valor de la alegría, como el camino que nos permitiría resistir al avance de los modos de subjetivación que la globalización de las leyes del mercado con su ética del éxito, iban imponiendo. En esos contextos, el psicoanalista Jorge Gonçalves da Cruz, decía:

“El ideal de rapidez como sinónimo de éxito se infiltra de diversos modos en la modulación de las demandas que recibimos en la clínica, tanto cuanto en los espacios pedagógicos...ir rápido aunque no se sepa adónde ni escapando de qué, crear ‘air bags’ que se accionen por sí mismos, al momento de estrellarnos contra algún muro hacia el que insistimos en avanzar acelerando...”

² E.Psi.B.A: Espacio Psicopedagógico Brasileiro Argentino.

Y el mismo autor también nos decía que:

*“La alegría está más cerca de la caricia, de unos dedos, unos labios, que caminan por un cuerpo... más cerca aún si las manos dibujan esa caricia sin tocar su objeto, y sin alejarse más que unos pocos milímetros... Tal vez, la alegría se aloja en la mínima distancia entre aquella mano y ese cuerpo... como cuando se tiran piedritas al agua...”*³

LA OBEDIENCIA RECETADA

La actividad del pensar es fascinante ¿Cómo se produce la maravillosa y transformadora actividad del pensamiento? La “fábrica” de los pensamientos no se sitúa ni dentro, ni fuera de la persona, se localiza **entre**. “Entre”, en psicopedagogía no es una palabra más, es un concepto. La actividad de pensar nace en la intersubjetividad promovida por el deseo de hacer propio lo que nos es ajeno, pero también nutrida por la necesidad de entendernos y de que nos entiendan. El pensar, además, se alimenta del deseo de diferenciarse lo más posible del otro, pero a su vez, del deseo de que ese otro nos acepte como su semejante. Deseos, en apariencia contradictorios, pero que juntos van armando la trama de nuestro existir en sociedad. Entendiendo de este modo el pensar, podremos encontrar otros caminos que tengan que ver con la construcción de legalidades, en lugar del tan mentado, “*poner límites*”. La función del pensamiento en su sentido más radical tiene que ver con superar la racionalidad pragmática. El sostén del pensar se da en aquello a alcanzar y no en lo que está dado. Definimos a la inteligencia como la capacidad de desadaptarse creativamente, cuestión a la que volveré más adelante.

Silvia Bleichmar, señala que la demanda de “*puesta de límites*” a la infancia y a la adolescencia, es equivalente a la exigencia de “*seguridad*” que se reclama para controlar el malestar social vigente. Por el contrario, la tarea que tenemos en nuestras manos es rescatar la necesidad de construir legalidades, desterrando la impunidad. Sólo desde allí podremos brindar garantías para la construcción de un re-contrato intersubjetivo en la sociedad actual. En sus palabras: “*La práctica con niños y la observación de muchas situaciones de la vida cotidiana me han llevado a plantearme que los prerequisites del sujeto ético son más precoces de lo que se supone y surgen en la relación dual con el otro antes de que la terceridad se instaure. Podríamos decir que la posibilidad del niño de entrar en una relación transitivista que podemos llamar de carácter positivo, se caracteriza por la*

³ Jorge Gonçalves da Cruz: “Ir tirando piedritas al agua”, Revista E.Psi.B.A. N° 3 (1997).

instalación temprana de modos de identificación con el semejante respecto al sufrimiento que sus acciones puedan producirle o a las que padezca sin su intervención directa.”⁴

La autoría de pensamiento, tal cual nosotros la conceptualizamos, supone responsabilizarse por lo pensado, y hacer pensable nuestras acciones y nuestra historia, lo que la imbrica al posicionamiento ético.

Los niños no aprenden a clasificar clasificando maderitas, animalitos y colores: ¿Ustedes vieron alguna vez a un niño sano, espontáneamente, solito, colocando todos los rojos aquí, todos los azules allí y todos los amarillos allá? Creo que no ¿Cómo aprendimos a clasificar (una de las operaciones, junto con la seriación, básicas del accionar intelectual)? Aprendimos a clasificar porque fuimos clasificados como pertenecientes a un grupo: vos sos mi hijo (perteneces a esta familia), vos formas parte de esta comunidad... En la medida que estamos excluyendo a otros de la posibilidad de reconocerlos “pertenecientes a”, estamos también, perturbando el terreno desde donde opera la posibilidad de “clasificar y seriar”, de pensar, de construirse inteligentes, de activar nuestra autoría de pensar.

Tradicionalmente se condicionó el aprender al “obedecer, portarse bien y ser aplicado”. Luego se fueron cambiando los métodos y las propuestas. Así, del viejo lema por el cual “el alumno debe aprender con rigor (la letra con sangre entra)” se pasó a posturas más modernas que sostienen que “el alumno debe aprender con placer” y entonces se “indica” la necesidad de “motivar”, “divertir”, “hacer jugar” al alumno como “medio para... (atender o aprender)”. Se trata de posturas muy diferentes pero ambas coinciden en intentar responder a la misma pregunta de base ¿Cómo lograr que el alumno atienda? ¿Cómo conseguir que se quede quieto? ¿Cómo hacer para que estudie? sin intentar crear nuevas preguntas sobre la cuestión.

Para obtener respuestas innovadoras precisamos cambiar las preguntas. El método de ir buscando nuevas respuestas a las mismas preguntas generalmente ha llevado a callejones sin salida. Así, en torno a la atencionalidad y a la llamada hiperactividad, a lo largo del tiempo se intenta responder a las mismas preguntas. Las respuestas han ido variando. Las más peligrosas han venido a sostener la psicopatologización y medicalización de las dramáticas singulares de los seres humanos.

Pasan aquí a primer plano dos cuestiones que se entrelazan con la clínica y a la investigación: una que hace a la ética y otra que se refiere a la lógica, al modo de pensar.

En cuanto a la ética, la falta grave que se desliza es transformar al

⁴ Silvia Bleichmar: “Actualidad Psicológica” N° 348.

“enfermo” en “enfermedad”, y a la enfermedad en un “abstracto”, definitivo y cerrado, desgarrado de la salud.

Cuando el modo de pensar, pierde la provisoriedad necesaria a todo el pensar, las **observaciones descriptivas y particulares** se utilizan como si fuesen **explicaciones de lo universal**.

Lo devastador de tal modo de pensar alcanza no sólo a los sujetos *observados*, y así transformados en “objetos”, sino también a quienes pretendemos “diagnosticarlos”.

Las perturbaciones en el aprendizaje expresan un mensaje que es siempre singular. El “rótulo” es llamado a acallar ese mensaje que está entrelazado a la dramática singular de cada niño o joven. La clínica misma consiste en la exploración de esa dramática.

Un **diagnóstico psicopedagógico** intentará entonces responder a **interrogantes singulares**, tales como:

- ¿Cómo aprende lo que aprende?
- ¿Con qué recursos cuenta para aprender?
- ¿Cuál es su modalidad de aprendizaje?
- ¿Cómo juega? ¿Cómo relata lo que le sucede?
- ¿Consigue utilizar su modalidad de aprendizaje como herramienta para aprender?
- Su modalidad de aprendizaje le ha permitido hasta el momento aprender ¿En qué situaciones y qué tipo de cuestiones?
- ¿Qué significa el conocimiento y el aprender en el imaginario del sujeto, de su familia y de su grupo social?
- ¿Qué papel “le fue asignado” por su familia y su grupo social en relación al aprender?
- ¿Cuál es la posición del sujeto frente a lo dicho, a lo oculto, al secreto?
- ¿Qué función tiene el “no aprender” para él y/o para su grupo familiar y sus grupos de pertenencia?
- ¿Cuál es el significado de la operación particular que constituyó el síntoma?
- ¿Cómo aprende? ¿Cómo presta atención?
- ¿Cómo “no aprende”? ¿Cómo “no presta atención”?

- ¿Sus dificultades responden fundamentalmente a un síntoma ya estructurado que aprisiona su pensar o son una respuesta reactiva al medio socio-educativo?
- ¿Cuál es el concepto de atención que se maneja para diagnosticar un déficit en la misma?
- ¿Cuál es el concepto de actividad que se utiliza para hablar de hiperactividad?

Es evidente que las respuestas a tales preguntas requieren una construcción teórica y un posicionamiento ético, que evitarán la proliferación de diagnósticos de hiperactividad y déficit atencional.

Diagnosticar no es un proceso neutro, que no tenga consecuencias sobre el diagnosticado. Suele ser el momento más terapéutico o lamentablemente puede transformarse en iatrogénico, teniendo el valor de un oráculo que sentencia el futuro de ese ser.

Diagnosticar supone, reconocer (y reconocerse) pensante y deseante; historizar (se); encontrar (se) en las huellas del caminar.

Desde los inicios del Siglo XX hasta el presente cada vez se han ido extendiendo e intensificando más -por la complejización de la cultura- los aprendizajes necesarios para “hacerse humano”.

Esta extensión e intensidad señalan, por un lado, el aumento de la incidencia de factores socioculturales en la construcción de la subjetividad (y quizás también en la constitución del psiquismo); y por otro lado visibilizan **la importancia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

Los humanos somos humanos porque aprendemos a serlo. Esta es una idea central de Sara Paín, quien considera al aprendizaje como el equivalente funcional en los humanos, del instinto animal. Es decir, que es el aprendizaje lo que a los humanos nos permite mantenernos vivos, ya que carecemos de un instinto que determine la adaptación al medio como sucede con los animales.

Los humanos nacemos, no sólo carentes y prematuros, sino también desadaptados al medio y allí está la fuente donde abreva la *inteligencia humana*. El pensar surge a partir de la necesidad de resolver los conflictos.

Definimos a la inteligencia como la capacidad de desadaptarse creativamente al medio. Jorge Gonçalves da Cruz nos dice que si la inteligencia humana fuese adaptación, como muchos sostienen, los seres más inteligentes serían las cucarachas, aquéllos insectos que tanto se adaptan a las cloacas como a las mesas de los más sofisticados banquetes.

Las tendencias a la biologización de los avatares del aprendizaje se extienden cada vez más, promovidas por la industria farmacéutica y la

difusión mediática, sin embargo, tal discusión no tendría el éxito alarmante que está teniendo si no sustentara en formas de subjetivación impuestas por la sociedad de mercado globalizado.

Desde el saber psicopedagógico urge continuar construyendo un dinámico sustento teórico que permita producir fundamentos críticos y propicie la reflexión constante sobre cuestiones como: qué es atender; cuáles son los modos atencionales que prevalecen en el mundo actual; cuáles son las relaciones entre atender, aprender, autoría y alegría; cuál es la *actividad* objetiva/subjetiva implicada en el aprender y en qué medida el cercenamiento de la actividad de pensar y jugar es responsable de las manifestaciones de la llamada hiperactividad.

UN POCO DE HISTORIA...

Las ideas que en el imaginario social se van imponiendo para explicar los motivos por los que un alumno fracasa en la escuela, han cambiado velozmente de signo en las últimas dos décadas. Se pasó del supuesto: “no aprende porque es inmaduro” o “por falta de inteligencia”, al supuesto “no aprende porque es desatento y/o hiperactivo”. Los jóvenes vienen “diagnosticados” y a veces, ya casi medicados por la familia, la escuela y los medios.

Que la creencia en que el déficit atencional y la hiperactividad, causen el no aprender se haya impuesto sobre la otra falacia anterior, que encontraba su origen en el déficit intelectual, merece un detenido análisis, pues tales creencias no sólo intervienen en el modo en que se realizan los diagnósticos, sino que también son construidas y constructoras de los modos de subjetivación imperantes. Los supuestos y prácticas que acompañan a una y otra creencia no son homologables. Si bien ambos supuestos coinciden en colocar el problema en el niño, sin cuestionar al sistema socio-educativo, ni a los modos pedagógicos y psiquiátricos de evaluar, el impacto sobre la subjetividad del niño en cuestión, de sus padres y maestros es diferente en una y otra circunstancia.

Cuando la probable “falta o poca inteligencia” era la más aducida como posible causa del fracaso, los maestros utilizaban mayoritariamente frases como: “a este chico no le da para más”, “no tiene cabeza para aprender” “¿No será inmaduro o no tendrá un déficit intelectual?”. También en los padres del niño se hacía presente la inquietud acerca de la posible “inmadurez o poca inteligencia” del niño. Muchas veces pedían directamente en los motivos de la consulta, un diagnóstico de inteligencia. La cuestión de la desatención o la hiperactividad sólo era mencionada por ellos, pocas veces y a posteriori.

Actualmente la situación se ha invertido: al venir el pedido determinado por la falta de atención/hiperactividad, el aprendizaje queda postergado.

Escuchamos asiduamente en los motivos de consulta “no presta atención”, “no se queda quieto ni un momento”, “es hiperactivo”, “la maestra dice que tiene ADD”, “al hijo de mi amiga le recetaron un remedio que le hace bien”. Tales descripciones/definiciones por parte de maestros y padres, influenciados por la difusión mediática, están pisoteando el deseo genuino de aprender. Hoy el objetivo explícito mayoritariamente es el rendimiento y principalmente la rapidez en alcanzar ese resultado. Poco se habla entonces del pensar, de la reflexión, del jugar y de la alegría.

En poco más de 20 años el “ametrallamiento” practicado por los sectores de poder globalizado ha alcanzado el interior de las prácticas psicológicas, pedagógicas y psicopedagógicas intentando destituir las de los saberes adquiridos y de la capacidad de cuestionamiento sobre su propio quehacer.

Cuando 20 años atrás publiqué el libro *La inteligencia atrapada*, la industria farmacéutica no había penetrado en las escuelas del modo en que lo hizo hoy y los efectos devastadores del “neoliberalismo” no colonizaban las mentes de tantos profesionales como en la actualidad, por lo que no me urgía denunciar la medicalización del malestar. Además, el pretendido carácter orgánico y hereditario de la inteligencia ya estaba suficientemente cuestionado desde la epistemología genética, el psicoanálisis, la sociología de la educación y la psicopedagogía.

Apoyándome en esos saberes, que contextúan a la inteligencia humana en un sujeto inserto en un medio familiar y social, pude explicar los posibles y diferentes “atrapes” a la misma. A partir de esos sustentos teóricos y clínicos conseguí proponer otros modos de “diagnosticar” la capacidad intelectual frente a quienes pretendían hacerlo a través de “cocientes intelectuales” (CI) y “percentiles”.

En síntesis, acerca de la actividad intelectual estaban entonces (y lo están ahora) suficientemente estudiadas una serie de cuestiones: que la inteligencia se construye; que tal construcción nace y crece en la intersubjetividad -por lo que no puede explicarse desde lo neurológico- y que los medios enseñantes (familiares, educativos y sociales) participan favoreciendo o perturbando la capacidad para pensar. Es decir, para cuestionar los modos instituidos de pensar la inteligencia, contábamos desde entonces con teorías que desde el siglo XX venían rebatiendo las ideas de épocas anteriores que la consideraban una función orgánica.

La situación varía cuando se trata de pensar en la actividad atencional. Carecemos de estudios específicos que nos permitan partir desde allí. Los diagnósticos de “déficit atencional” se realizan sobre supuestos (no explícitos) que desconocen los avances producidos en el siglo XX en

relación con el estudio de la subjetividad humana y la inteligencia. Así, actualmente se definen tipos de atención de modo semejante a lo determinado por la psicología experimental del siglo XIX.

Si bien creo que llegaremos a analizar la *atencionalidad atrapada* para diferenciarla de la desatención reactiva (y a ambas de los pocos casos de daño neurológico que comprometen a la atención), hoy nos urge trabajar y estudiar la atencionalidad como una capacidad, así como la actividad/agresividad lúdica como espacio subjetivo/objetivo donde la llamada hiperactividad no sería necesaria y se evitarían muchos actos agresivos.

Capacidad atencional

Precisamos estudiar la atención como un trabajo psíquico (inconsciente-preconsciente-consciente) inherente al acto de pensar y aprender. Urge, por lo tanto, no sólo denunciar los abusos que se cometen contra millones de niños y adolescentes medicados para aquietarlos y acallarlos en pos de que no inquieten a adultos atentos al mercado y al imperativo del éxito, sino principalmente, colocar la necesidad psicopedagógica de estudiar la atencionalidad como una capacidad.

La actividad atencional permite dejar en suspenso por unos instantes ciertas demandas internas (sensaciones corporales, dolor físico o psíquico) y otras tantas externas, para situarse en una zona intermedia de creación. Ese espacio transicional de creación es constituido y constituyente de otras capacidades estudiadas e interrelacionadas por Donald Winnicott, quien las llamó: “*capacidad para estar a solas en presencia de otro disponible*” (“capacity to be alone”) y “*capacidad para interesarse por el otro*” (“capacity for concern”). Nutrientes ambas del espacio del **jugar** y **crear**, al cual Winnicott se refirió como “*espacio de confianza*”.

Retengamos aquí las siguientes cinco ideas: “*jugar*”, “*confianza*”, “*creatividad*”, “*otro disponible*”, “*agresividad necesaria*”; ya que precisamos poner a trabajar los sentidos que ellas convocan para entender las cuestiones de la atencionalidad y la llamada “hiperactividad”.

Existen muchos escritos acerca del miedo a estar solo y sobre la soledad en medio de las muchedumbres, sin embargo contamos con pocos desarrollos sobre la “*capacidad de estar a solas*”, como una capacidad que se construye en la relación con el otro. Con **otro** al que se pueda recurrir, pero que no esté dirigiendo su atención direccionada y focalizada a que hagamos o digamos algo, o incluso a que juguemos a algo: “*un otro disponible*”. La madurez y capacidad para estar a solas implica que el individuo ha tenido la posibilidad de establecer la creencia de un ambiente benigno y confiable. Actualmente en

tiempos de exceso y vertiginosidad, la cuestión del “tiempo”, de “darse tiempo”, de otorgar tiempo, se hace cada vez más necesario.

A su vez, Winnicott nos habla de la “*capacidad para interesarse por el otro*”: capacidad que se refiere a que al individuo le interesa, le importa, siente y acepta su responsabilidad. Creo que esta **capacidad** es el sustento de todo jugar y trabajo constructivo, así como de la actividad pensante y el atender.

Entiendo la capacidad de “interesarse por el otro”, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. La crueldad expresa el amordazamiento de esta capacidad, que sólo puede desarrollarse en un ambiente familiar en el que el niño se sienta amado y valorado, y en un ambiente social en que sean respetados sus derechos. Sólo entonces podrá jugar, que supone ponerse en el lugar del otro.

Un movimiento entre la distracción y la atención es lo que nos permite aprender. Es en las grietas de la atención que la distracción produce donde nuestra singularidad se encuentra para producir sentidos. Es decir, donde se abre la alegría de la autoría. Quizás la *capacidad de estar distraído* tenga que ver con lo que M. Masud Khan llamó “*capacidad de estar en barbecho*”. Se trata de una expresión utilizada por los agricultores para referirse al necesario reposo de la tierra para que de ella broten los cultivos. Es un reposo activo, en el que las lombrices oxigenarán la tierra en sus recorridos y el rocío y la lluvia la humedecerán.

“Estar en barbecho es un estado transicional de experiencia, una forma de ser que es tranquilidad alerta y conciencia receptiva, despierta y ligera. (...) Si bien este ánimo de barbecho es inherentemente íntimo y personal necesita un ambiente de compañerismo para que se lo pueda soportar y mantener. En una situación de aislamiento o privación no es posible ni llegar a este estado de ánimo, ni mantenerlo”⁵.

La tensión constante, continua y persistente entre distracción y atención es el lugar psíquico donde pueden sustentarse los espacios de enseñanza-aprendizaje. Esa tensión es también entre la alegría y la tristeza, que siendo diferentes, tienen un único oponente: el tedio, descontento, apatía (desatención reactiva). Así lo dicen -sin proponérselo- los jóvenes sudamericanos cuando utilizan como muletilla la palabra “nada” o los portugueses al usar repetidamente la muletilla: “secó”. Producimos lágrimas tanto cuando estamos tristes, como cuando estamos alegres. Sólo la indiferencia nos “seca”, nos hace una “nada”, nos “nadirifica”, nos torna

⁵ Masud y Khan, 1991. p. 191.

“desatentos”, sin *capacidad de con-movernos*. Quien no puede producir lágrimas de tristeza o de indignación ante el dolor o la injusticia que sufre el ajeno, no podrá crear lágrimas de alegría por la propia autoría.

La *capacidad atencional* donde abreva el aprender del que estudia (lee, escribe, escucha al maestro) es la misma que la del artista y el científico, sólo difieren sus productos. Si bien se puede diferenciar teóricamente quehacer artístico de creatividad, propongo aquí trabajar con la idea de creatividad como aquella capacidad que posibilita el surgimiento de lo personal e inédito de cada persona.

Theodor Adorno, en un bellísimo texto llamado *¿El arte es alegre?*, nos proporciona algunas claves para pensar la atencionalidad como una capacidad. El arte no tiene una finalidad y la atencionalidad no se somete a una.

Dice Adorno en el artículo citado:

“La no-finalidad del arte es escapar a la coerción de la autopreservación. El arte incorpora algo de libertad en el seno de la no libertad (...) Hay algo de verdad en la trivialidad de la alegría del arte. Si ella no fuera -bajo alguna mediación cualquiera- fuente de alegría para muchos hombres no habría conseguido sobrevivir en la mera existencia que contradice y a la que opone resistencia. (...) La tesis de la alegría del arte tiene que ser tomada en un sentido muy preciso. Vale para el arte como un todo no para trabajos individuales, estos pueden ser totalmente destituidos de alegría en conformidad con los horrores de la realidad. Lo alegre en el arte es lo contrario de lo que se podría livianamente asumir como tal: no se trata de su contenido, sino de su procedimiento (...) de allí el pensamiento del filósofo Schiller que reconoce la alegría del arte en lo lúdico y no en su contenido espiritual. A priori, antes de sus obras, el arte es una crítica de feroz seriedad que la realidad impone sobre los seres humanos (...) como algo que escapa de la realidad y no obstante está inmerso en ella, el arte vibra entre la seriedad y la alegría. Es esta tensión la que constituye el arte”⁶.

¿Cuán lejos estaremos de los espacios de autorías si identificamos -como se acostumbra hoy- *capacidad atencional* con focalización atencional?

⁶ Adorno, 2001. p. 15.

La capacidad atencional se sostiene en la capacidad lúdica y ésta, a su vez, en la capacidad de estar a solas en presencia de otro disponible. Ambas se relacionan con la capacidad de interesarse en el otro, en lo otro y, por lo tanto, en los objetos externos. Objetos que se irán transformando en objetos de conocimiento.

Parto de que el atender es algo que se va aprendiendo aunque no puede enseñarse. En este punto coincide con el jugar y el humor. Nos situaremos desde la alegría potenciadora de la atención y lejos de la diversión y la indiferencia propulsoras de la desatención.

La experiencia primera de autoría es el jugar. Algo que se hace porque sí. Algo que se hace sin la demanda del otro y sin la exigencia de la necesidad. Surge en esa zona intermedia, que no es ni interior ni exterior, y, a su vez, la crea. Allí el ser humano, desde cuando es bebé, toma su voz para balbucear, sus piecitos para hacer un movimiento, o el sonajero ofrecido, haciendo una experiencia de autoría que inaugura el pensar y el atender. Jugar nos permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarla. El pensar y el atender nacen tratando de resolver ese desafío. Sólo se atiende, atendiéndonos.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2001). *A arte é alegre? Teoría Crítica, estética e educación*. Sao Paulo. Unimep.
- Masud, R. y Khan, M., (1991). *Locura y soledad. Entre la teoría y la práctica psicoanalítica*. Buenos Aires: Lugar.
- Gonçalves da Cruz, J. (1997). Ir tirando piedritas al agua. *Revista E.Psi.B.A.* (3). Buenos Aires.

Capítulo 9

JUGAR2.0... LA CAPACIDAD SUBJETIVANTE DEL JUEGO EN TIEMPOS DE MODERNIDAD LÍQUIDA

Gladys Leoz

Juegos y juguetes han sufrido una metamorfosis en el devenir de los siglos. De los primeros juguetes -hechos por los propios padres usando materiales de sus oficios- a los juguetes altamente tecnologizados –producidos por corporaciones multinacionales- hay un universo de diferencias. En consecuencia el jugar de nuestros niños también parece haber mutado, cambiaron los contextos en los que se desarrollan, la socialización que promueven, el modo en el que el cuerpo queda implicado... En función de este devenir se harán circular las nominaciones **jugar 2.0** y el juguete tecnológico para dar cuenta de un sinnúmero de juegos y juguetes infantiles que no sólo tienen en común el estar atravesados de una u otra manera por la tecnología de la información y la comunicación, sino que supone una interacción con distintos grados de fluidez entre el sujeto y el dispositivo.

Mutaciones y devenires que ponen a circular algunos interrogantes acerca del jugar de nuestros niños “nativos” de esta modernidad líquida. ¿Cuál es la función del juego en la modernidad líquida? ¿Cómo explicar la relación con tintes adictivos de algunos niños con los videojuegos, juegos en red, etc.? Ellos prefieren el juego aislado con algún dispositivo tecnológico a otro juego que implique el encuentro con otro?

Antes de avanzar es necesario aclarar porque se tomará la licencia de extrapolar el concepto de “nativo”. Actualmente se usa este término para dar cuenta de los nativos digitales -es decir de la generación de niños cuyas herramientas culturales son las tecnologías de la información y la comunicación- en contraposición con los inmigrantes –la generación de adultos que deben realizar un arduo trabajo de apropiación de dichas herramientas culturales. Por ello, hablar de los nativos de la modernidad líquida invita a pensar en una generación cuyo devenir subjetivo y sus modalidades de lazo social están íntimamente impregnados de esta ideología. Se observa que muchos de nuestros niños y adolescentes participan de forma espontánea –y sin culpa- del modo de vida, preocupaciones, aspiraciones, adquisiciones tecnológicas y registro ideológico de esta modernidad fluida.

Por el contrario, la generación adulta inmersa en el mismo contexto tiene una relación ambivalente con este. Por un lado adhiere espontáneamente a algunas de sus propuestas: se ve seducida y/o forzada a buscar una imagen corporal adolescente, a consumir frenéticamente las herramientas tecnológicas actuales en un intento de no ser segregado del sistema: renueva con cierta frecuencia el celular, hace el obligado recorrido de recambio PC de escritorio- notebook- netbook- tablet, se convierte en usuario de alguna red social, se somete a diversos tratamientos que le devuelvan la imagen corporal deseada, etc. Pero al mismo tiempo aparece en su discurso la queja y en algunos casos la resistencia al sustento ideológico que la modernidad líquida impone –fluidez, desregulación, transitoriedad, incertidumbre- y a su impacto en la producción de subjetividades mediáticas: individualistas, hedonistas, hiperconectadas pero desvinculadas, narcisista, consumistas, etc.

La naturalidad de unos y la extrañeza de otros pone de manifiesto como diverge la percepción, la vivencia y el atravesamiento subjetivo del contexto ideológico-cultural y social en que ambas generaciones conviven.

Pensar en la incidencia que tiene el sustento ideológico –que dota de sentido al entramado social- en los procesos de subjetivación infantil lleva a retomar los aportes de dos psicoanalistas. Por un lado los aportes de Castoriadis (1993) quien postula que la constitución de los individuos sociales, está determinado por la incorporación de las significaciones imaginarias de una sociedad determinada, adhesión que tiene como consecuencia la producción de un tipo antropológico que es funcional a la misma (el empresario o el proletario en el capitalismo, el señor feudal en el feudalismo, etc.).

Por otro lado, Bleichmar (2005) quien consideraba que en el proceso de constitución subjetiva se ponen en juego enunciados identificatorios que provienen de los otros significativos de la primera infancia, de aquellos que se van sumando a lo largo de la vida de un sujeto, pero también es “... *un producto histórico, no sólo en el sentido de que surge de un proceso de constitución del psiquismo en general, sino que es efecto de ciertas variables históricas en el sentido de historia social, que varían en las diferentes culturas y sufre transformaciones a partir de las mutaciones que se dan en los sistemas históricos – políticos*”.¹

Es indudable entonces que la modernidad líquida atraviesa los procesos de subjetivación infantil, configurando rasgos particulares que algunos

¹ Bleichmar, 2005. p. 74

autores (Selvanovich, Duschatzky, Rodríguez, etc.) llaman subjetividades mediáticas. Los modos de habitar la infancia han cambiado, como hemos reseñado también cambiaron los juguetes y el jugar infantil, pero interesa reflexionar si en ese devenir el juego perdió su carácter subjetivante.

El jugar como acto subjetivante

El jugar infantil tiene un rol fundamental en la constitución subjetiva, en tanto que para que un niño advenga sujeto necesita ocupar un lugar en relación al deseo del Otro. Será necesario que ese Otro -encarnado en primer lugar por la madre- realice una oferta de significantes y que el niño pueda apropiarse alguno de ellos. La actividad lúdica es uno de los escenarios posibles donde puede realizar esta tarea.

Por lo general los niños juegan y "el juego opera por su cuenta, pero el marco que sostiene el escenario de su juego es provisto por Otro... este Otro representa a los padres, a los significantes de su historia, el lugar que desde allí le dieron al niño y a su juego, las palabras de su discurso y cómo éstas le llegaron al niño..."²

Aquello que se juega entre el niño y sus padres atraviesa su constitución subjetiva. El jugar deviene en acto subjetivante en tanto trasciende la actividad real y concreta, aludiendo a la capacidad de los padres de sostenerse en su función y sostenerlo al hijo en su lugar de niño. El niño se constituye en el juego porque es un acto instituyente en el que el sujeto se inscribe y sostiene. Es en ese mismo jugar que el niño se va haciendo, **jugar** es hacer, **jugar** es hacerse.

Pero no es menos importante su función elaborativa, en tanto que el juego es el recurso fundamental para elaborar las fantasías, deseos y experiencias del niño y para revivir -a nivel simbólico- situaciones angustiantes vividas pasivamente, desde otro posicionamiento. Desplazamiento mediante puede revivirlas desde una posición activa, tal como da cuenta el paradigmático fort-da de Freud.

En este sentido, el juego también es una forma de tramitar los enigmas de los distintos tiempos de la vida, referidos a la muerte y a la sexualidad.

Los distintos tipos de juego: autocrático o dramático, sólo, en parejas, o en forma interreaccional, siempre reflejan un estado del desarrollo de las

²Coriat Elsa (1996) "Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños" pag. 135 de la Campana Editorial. Buenos Aires

capacidades del niño que tienden a equilibrar las demandas del Ello, el Yo y el Superyó; diferenciar y experimentar la realidad y la fantasía, manifestar las relaciones primarias; la simbolización, la comunicación verbal y conducta; poner en marcha los mecanismos de defensa y de adaptación.

La actividad lúdica revisa el pasado, refleja el presente y también proporciona una expresiva construcción de la curiosidad permitiendo al niño prepararse a desenvolver futuros desafíos y oportunidades. La función subjetivante del juego da cuenta de procesos identificatorios sostenidos en primer lugar en las funciones materna y paterna y posteriormente en otros modelos identificatorios del mundo social: en este sentido no sólo jugará a ser mamá/papá, a ser mujer/hombre sino también jugará a ser parte integrante del entretendido social actual: a ser policía, oficinista, dentista, etc. Es decir que no sólo revela puntos de fijación sino que también da cuenta de los pasos que introducen al niño en su futuro. Cuando cambia su rol pasivo en activo, el niño acepta el rol que les gustaría ser o desearían convertirse. Por lo tanto, en el juego se puede observar la influencia del yo ideal y el trabajo del Yo para dominarlo.

En este sentido, el juego no sólo es importante para el sujeto infantil, en tanto puede tramitar situaciones angustiantes, sino que también tiene un valor fundamental como técnica terapéutica en el encuadre de un tratamiento psicoanalítico. El juego podrá entonces ser leído como mensaje a descifrar.

En líneas generales se ha referido a la concepción clásica de la función del juego en la infancia, pero que acontece en la modernidad líquida?

Jugar en la modernidad líquida

En los distintos periodos de la historia del juguete éstos sufrieron una lenta pero incesante transformación: desde el juguete artesanal, el colonial, en serie, el de hojalata, el de plástico, el didáctico, el tecnologizado, la TV, los videojuegos a los juegos interactivos cambiaron los materiales y modalidades de uso, aunque las temáticas que abordan permanecieron casi inalterables: la familia, la amistad, la agresión, la sexualidad, los roles sociales, etc.

Podría pensarse que los juguetes de la modernidad líquida comenzaron con el apogeo técnico de la industria que produjo juguetes tecnologizados, hiperrealistas en los que se que desvanece la frontera entre objeto real/juguete. Estos reproducen la realidad univoca de un programa mediante un chip.

La masificación de la televisión llevó a que en las últimas décadas del siglo XX esta comience a tener la función de juguete. A partir de esto aparecieron dos fenómenos llamativos.

En primer lugar, la pantalla comenzó a ocupar la posición del sujeto del juego, por lo que complementariamente el niño quedó en una posición de objeto – pasivo - estático. Esta relación con la 1º pantalla (luego vendrían muchas otras) marcó un devenir histórico: su tendencia a acaparar la curiosidad infantil pero sin permitirle descubrir, crear y ejercitar la realidad, limitando el despliegue simbólico e imaginario del niño. Al mismo tiempo los juguetes tendieron a adoptar como características definitorias la hiperealidad y la autonomía, a partir de lo cual parecen jugar solos mientras que el niño se queda fijado, inmóvil, estático, excluido de jugar inventado, crear escenificando.

En segundo lugar, la TV no solo se consolidó como fuente de entretenimiento e información sino como fuente de la difusión publicitaria de la industria del juguete. Este bombardeo –que se intensificó en los canales infantiles- direcciona la demanda de los niños, quienes se lanzan a una carrera interminable donde la posesión de juguete comienza a ser lo primordial. Pero apareció –sostenido por la lógica del hipeconsumismo- un fenómeno que se instaló. La efímera atracción que genera la posesión del nuevo juguete sucumbe ante la llegada de uno nuevo. Pareciera que son juguetes para tener y completarse con ellos. La posesión del juguete en si misma es lo que genera euforia, pero no el lazo que a través de él puede establecer con el otro.

En la década del '90, comenzó el predominio de los videojuegos: consolas que tuvieron un vertiginoso desarrollo tecnológico, videojuegos para PC, juegos en línea, etc. Sobre todo en los primeros años estos generaban las condiciones para que el sujeto jugara aislado y solitario, sin la intervención de un otro que pudiera poner nuevas significaciones, acercándolo peligrosamente a posiciones alienantes. La hiperrealidad que presentaban se tornaba peligrosa, en tanto que cuando la imagen y la realidad que se reproduce es tan perfecta, habilita la ilusión de hacer posible lo imposible entonces la imaginación decae ya que no hace falta imaginar nada, porque esta todo dicho, mostrado.

Autores como Levin (2006) sostienen que estos juegos tienden a conectar al niño a una red de ideas, sentidos, imágenes, sensaciones afectivas rápidas, frágiles, reiteradas, fragmentarias, simultáneas, donde están permanentemente conectados recibiendo estímulos, lo que puede producir y construir redes fijas de significación que limitan y uniforman la sensibilidad infantil. Pero como se verá más adelante cada niño tramitará estas modalidades lúdicas según su propia estructura subjetiva. Muchos niños toman estas imágenes para jugar, inventar y recrear la realidad en el encuentro con otro, permitiéndoles redescubrir, reinventar la realidad, expandiendo la curiosidad.

Los videojuegos, a fines de los 90 adquirieron una nueva característica: la interacción que prometían a los usuarios: mascotas virtuales, juegos en red y los juegos de rol. Estos reproducen la apariencia de participación y de diálogo, aunque están configurados a partir del código binario, por lo que las posibilidades reales de interacción son limitadas. Aunque el jugador tiene la ilusión de interactuar solo puede elegir respuestas entre un gran número de alternativas prediseñadas, es decir que no hay posibilidad de resoluciones creativas. Por otro lado, los dispositivos de última generación parecen trabajar sobre la falencia tan discutida del jugar solitario y estático. El cuerpo es ahora puesto en movimiento, hay sensores que captan ese movimiento y lo reproducen en imágenes que hacen vivir la ilusión de ser un elemento activo de una realidad virtual. Al mismo tiempo que estos dispositivos están diseñados para la participación de más de un jugador en un mismo juego, compartiendo el mismo espacio (real o virtual).

Parece imposible dar cuenta de las propuestas tecnológicas diseñadas para que un niño juegue en el comienzo de este siglo: juegos para PC, on line, en red, con dispositivos de última generación: celulares, playstation, wii, x-box, etc.... Todas tienen en común estar diseñados con tecnología de avanzada, prometiendo al usuario imagen de última generación, hiperrealismo, rapidez, complejidad, interactividad. En este universo complejo de objetos que crece en forma vertiginosa, que nos es inteligible nos cuesta establecer diferencias y modalidades que adoptan, intereses que convocan en los niños, posibilidades subjetivantes, etc.

Algunas investigaciones argentinas parecen dar algunas pistas para empezar a descentrar esta telaraña y conocer a que juegan nuestros niños en este mucho informatizado. Algunos datos generales muestran que si bien los

niños más pequeños juegan con la computadora, la dispersión en cuanto a intereses y preferencias es mayor que en los niños de más edad. A partir de los 9 años, las preferencias se concentran en actividades relacionadas con lo tecnológico (computadora doméstica, play station, cyber) y actividades de competencia deportiva, siendo ínfimo el porcentaje de niños que eligen leer, dibujar, utilizar juegos de mesa o actividades al aire libre. También parece haber una diferenciación de intereses según el género, siendo los varones los que preponderantemente eligen juegos asociados a la tecnología. Las niñas, dentro del área de lo tecnológico, se inclinan por el chateo.

En el discurso adulto cotidiano, el jugar de nuestros niños en el principio de este siglo encarna la extrañeza y resistencia que la modernidad liquida les convoca. La cantidad de horas que están frente a ellos, el tipo de socialización que promueven, el acotado espacio para la imaginación, sus posibilidades subjetivante: elaborativas e identificatorias...son los argumentos que sostienen estas quejas que intentaremos revisar a continuación.

Posiciones ante el jugar 2.0

Es innegable que hay un discurso prevalente –sostenido en la lógica de la modernidad liquida y del mercado- que considera natural y necesario generar en forma incesante nuevos artefactos tecnológicos destinados a una generación consumista siempre dispuesta –y ansiosa- de adquirir el juego de última generación. La tecnologización del juguete promete -entre otras cosas- la velocidad, la interactividad y la posibilidad de colaborar e interactuar con otros, a través de diversas herramientas y canales. Aseguran ofrecer escenarios complejos que posibilitan que el sujeto desarrolle capacidades cognitivas de mayores niveles de abstracción. “La experiencia de navegar en Internet, recorrer hipertextos, enviar e-mails y chatear, es -justamente- un juego en sí mismo: un viaje o una aventura que emprendemos, tanto los consumidores como los productores de este mundo virtual.”³

³ Lucio Margulis (2007) El Aspecto Lúdico del e-Learning: El juego en entornos virtuales de aprendizaje. Revista digital de investigación en docencia universitaria. Año3 n°1 junio. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú

Pero en el discurso adulto cotidiano de padres, maestros, etc. el jugar de sus niños encarna la extrañeza y resistencia que la modernidad liquida les convoca. La cantidad de horas que están frente a ellos, el tipo de socialización que promueven, el acotado espacio para la imaginación son los argumentos que sostienen estas quejas. Una queja teñida de melancolía y nostalgia amparada en la convicción que el pasado fue mejor, sin recordar que nuestros padres decían lo mismo de nuestros juegos infantiles, nuestra fascinación por la televisión, etc. Aunque debería extrañar... las nuevas tecnologías, las innovaciones, los cambios instituyentes siempre han generado resistencia en las generaciones adultas... Ya en la época de Platón, este renegaba de la tecnología del momento que sin lugar a dudas cambiaría el rumbo de nuestra civilización: la escritura. El empobrecimiento del lenguaje y de la capacidad de oratoria fundamental para la construcción del pensamiento filosófico teñía su queja. Hoy siglos después, la impregnación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación genera quejas similares.

Desde los aportes psicoanalíticos hay posiciones divergentes, por lo que es interesante interpelar los textos para poner a circular algunos interrogantes. Autores como Levin (2005) hacen una dura crítica a los efectos que estos juegos tienen en la constitución subjetiva. Para él la idealización de la infancia, sumado al deterioro de las representaciones simbólicas de las figuras paternas, ya sea por ausencia o por excesiva presencia, da lugar a los síntomas infantiles actuales que se constituyen como punto de encuentro entre la estructura subjetiva y el desarrollo psicomotor del cuerpo, como efecto y causa de una posición subjetiva anclada en lo corporal.

Como defensa ante la angustia vivenciada, la modernidad liquida le ofrece a estos niños un refugio y un lazo con las imágenes digitales siempre veloces y estimulantes, que reemplaza el lazo con el otro y promueve una desconexión con la realidad. Se inicia así un proceso complejo por el que comienzan a formar parte de un universo digital, imaginario, artificial.

Insertos en un mundo digital, reciben en forma constante un flujo incesante y multiforme de estímulos asociados a las imágenes virtuales y digitales (TV, Internet, play, wi, etc). Estas imágenes tienen características particulares en tanto son puntuales, efímeras, eléctricas, recurrentes,

desechables, intercambiables e impalpable y son percibidas de modo aislada sin promover el encuentro con otro. Aparecen como un señuelo que procurar consumir y agotar el deseo infantil, configurando un mundo y una cultura infantil diferente a la nuestra, en la que aparecen otros modos de jugar, imaginar, sufrir, pensar, construir la realidad. En este sentido para Levin (op. cit), hay un modo diferente de estructurar y desarrollar las experiencias y vivencias infantiles.

Quizás el efecto más importante es que básicamente se deja de tener como prioritario el establecer lazos con otros para establecer cada vez con mayor fuerza el lazo con el mundo de la imagen. Centramiento que los condena al aislamiento, a una experiencia individual y solitaria, que llevan a trivializar el sufrimiento, el horror, la violencia, la muerte, el peligro, la sexualidad, el pudor, el amor y la insensibilidad en tanto viven en imágenes sin depender de ninguna referencia externa al propio aparato que producen las imágenes.

Esta desconexión de la realidad, este predominio del pensar en imágenes producen mayor dependencia a ella y mayor fijeza representacional. Esta limitación de la capacidad simbólica se profundiza en tanto que el niño tiene la ilusión de ser quien maneja y domina las imágenes y los juegos supuestamente interactivos, cuando en realidad son dominados por esas imágenes en una experiencia solitaria, en un juego preestablecido programado en código binario por un adulto, que sesga toda posibilidad de resolución creativa.

El impacto entonces es demoledor: “la cultura contemporánea no destruye lo infantil, por el contrario, lo aplana, aplaca y apelmaza en una realidad agotada en sus orígenes, partidaria de la comunicación como medio, de la imagen como causa y de la velocidad eléctrica como efecto.”⁴

Levin (op.cit.) plantea que la infancia ponía en escena un verdadero goce corporal “Cuando un niño mira, esconde un toque; al hablar, oye la mirada; al moverse, intuye un gesto y al oler, palpa el sabor.”⁵ En contraposición, afirma que el atravesamiento de las nuevas tecnologías, ha cambiado el modo de habitar la infancia, observándose el avance indecoroso del goce en

⁴ Levin Esteban (2005) “Síntomas infantiles actuales: "Los niños enredados en los juegos en red". pag.3 Disponible en <http://www.lainfancia.net/articulos.htm>

⁵ Levin Esteban (2005) “Síntomas infantiles actuales: "Los niños enredados en los juegos en red". pag.3 Disponible en <http://www.lainfancia.net/articulos.htm>

la imagen, en detrimento del goce creacionista y gestual. Goce de la imagen que se impone mudo en el tacto, visible en la mirada, oscuro en el sabor, insípido en el olor, inmóvil en el espacio. El niño alienado por la imagen y dominado en el circuito imaginario queda condenado reproduciendo más de lo mismo, en un círculo vicioso que genera más demanda imaginaria en una legalidad mercantil, acuciante, sin límites y nada sutil.

El actual goce infantil con la imagen -del cual los niños no pueden ni quieren apartarse- pondera el lenguaje visual desplazando al lenguaje lingüístico, con el consecuente detrimento de la riqueza verbal, corporal, gestual y escrita: el lenguaje se degrada: cada vez más reducido, más codificado, más sintetizado con una alarmante pérdida del sentido. Los chicos imaginan, leen y escriben menos.

Este encierro en lo imaginario provoca que ante cualquier actitud que amenace este sostén imaginario, ante cualquier puesta de límite que cuestione la imagen corporal, ante la ausencia de sentido, ante la insensibilidad en la relación con otros aparezca como respuesta descontrolada, indiscriminada, compulsiva la violencia o el pasaje al acto.

¿Entonces?

Que hacer desde el lugar de padres responsables, profesionales de la salud mental, formadores de formadores ante esta realidad? Si nos hacemos eco del discurso cotidiano e incluso de algunos profesionales de la salud mental deberíamos encabezar una cruzada en contra del uso de ellas, pero quizás hay que hacer una pausa para tener en cuenta algunas cuestiones importantes.

Una primera cuestión que no debemos perder de vista es que sin lugar a dudas las tecnologías de la información y la comunicación –que incluyen por supuesto todos los recursos tecnológicos lúdicos- son las herramientas culturales específicas de las nuevas generaciones. Así como la televisión, la máquina de escribir, las calculadoras científicas fueron las herramientas culturales de nuestra infancia y adolescencia -frente a la que las generaciones adultas del momento despotricaban- las netbook, los e-book, las playstation, el Xbox son las herramientas culturales propias de las generaciones de nuestros niños. Si adoptamos como adultos una posición reactiva que prohíba - censure su uso por parte de nuestros niños, los convertimos en analfabetos de su propia sociedad. Habría que preguntarse qué repercusión

tendrá en la constitución subjetiva y en la promoción de lazo social dejar a nuestros niños analfabetos en las herramientas culturales de su época. No los condenamos al aislamiento social? Conocerlas y manejarlas adecuadamente les dará los recursos necesarios para insertarse en su sociedad, pero como adultos no debemos descuidar sus formas de acceso y sus modalidades de uso. Si permitimos su uso irrestricto, a conciencia, elección y regulación de los propios niños, bajo la idea que como nativos podrán manejarlas adecuadamente los dejamos abandonados a un magma de estímulos imposibles de significar. En ambos casos prohibición/uso irrestricto nuestros niños quedan enfrentados al desamparo en tanto que no cuentan con los recursos psíquicos necesarios para que el lazo sea posible.

¿Las herramientas culturales de la modernidad líquida ha cambiado los modos de vínculo con la realidad? En primer lugar, nuestros niños y adolescentes la perciben de distinto modo, porque el pasaje de la modernidad a la modernidad líquida implicó otro pasaje respecto a cómo se habita el cuerpo y se promueve el lazo social: pasaje de la conciencia a la percepción. Es indudable que ya desde la primera infancia los juegos tecnologizados cimentados en la imagen y el sonido, producen una fascinación -casi hipnótica- que los suele llevar a pasar mucho tiempo frente a ellos por su hiperrealismo, su velocidad y la multiplicidad de elementos que pone al alcance de quién los utiliza, etc. En este mundo de la imagen, el relato propio de lo que le acontece al sujeto, también es diferente ya que la narrativa clásica es inviable en tanto hay otros códigos, que relegan el relato priorizando la imagen. Para Bleichmar (1994) es diferente el modo en que se componen las secuencias de imágenes, se articulan y se construye sentidos, pero lo importante y fundamental es que se construye sentidos... “Aún cuando conectemos a un niño o a un joven a miles de canales simultáneos que le permitan acceder a una información insospechada hasta hace algunos años, lo esencial desde el punto de vista que nos ocupa, es que seguirá guiando su búsqueda por preocupaciones singulares que no son reductibles a la información obtenida, y que procesará ésta bajo los modos particulares que su subjetividad imponga.”⁶

Es decir que pese a estas características propias de los juegos tecnologizados la actitud frente a ellos y su uso (que varían en sus características y contenidos) dependen en gran parte de la estructura previa del sujeto. Si bien ante la llegada de un nuevo juego pareciera que la realidad

⁶ Bleichmar (1994) “Nuevas tecnologías, ¿nuevos modos de subjetividad?”. pag 36 Revista Topia “Los locos sensatos”. Editorial Topia Buenos Aires

del niño queda acotada a él, quedando el resto suspendido, las características de este “desenganche” de la realidad dependerá de lo que le acontece y lo angustia a ese niño particular y de los recursos que tiene para enfrentarlo. Para algunos niños esta fascinación es transitoria, dura lo que la curiosidad de lo nuevo atrae a cualquier sujeto en cualquier situación cotidiana, mientras que para otros el juego le ofrecerá -en un registro imaginario- la posibilidad invaluable de desconectarse de la realidad, y en ella se desconecta de sus problemas en la escuela, sus conflictos intrafamiliares, sus angustias... Autores como Nabel, N. y Gonzalez, J. (2009) considera que cuando un niño esta absorto en su juego vivencia un sentimiento de dominio omnipotente de la realidad, gracias al que no tiene que enfrentarse a la incertidumbre y ni a posibles quiebres narcisistas que conlleva toda relación interpersonal. Entonces podemos pensar que este tipo de juegos permite como plantea Levin (op. cit) un espacio virtual donde refugiarse... pero la cuestión entonces, es que no es el juego en si mismo el problema, sino porque este niño particular necesita encontrar un refugio...

Por otro lado, nos preguntamos si estos juegos tiene un carácter subjetivante, es decir si permiten que a través de ellos nuestros niños puedan expresar fantasías, deseos, situaciones angustiantes y elaborarlas? Permiten que el sujeto reviva activamente una situación que vivió pasivamente y lo angustió? Promoverá la creatividad y la imaginación? Dan lugar a la pregunta sobre los enigmas trascendentes del acontecer humano?

Al ingresar en cualquier página de juegos online, o en cualquier tienda que venda juegos para algunos de los dispositivos actuales se hace evidente la infinita gama de temáticas que estos abordan: acción, aventuras, ingenio, deportes, carreras, moda, juegos de rol, etc. La elección que cada niño hace - al igual del juego “tradicional”- da cuenta de los intereses, conflictivos, por donde circula su deseo. En ese sentido, podríamos pensar que el niño elige del abanico temático posible, juegos donde puede revivir determinadas situaciones vividas pasivamente para poder elaborarlas reviviéndolas desde una posición activa. El pasaje de la pasividad a la actividad nos lleva a pensar en uno de los aspectos que aparecen con mayor frecuencia en el discurso adulto: la violencia que muestran los juegos tecnologizados. Deberíamos preguntarnos por qué nos causa tanta sorpresa y aversión si los juguetes a lo largo de la historia han tomado esta temática y la han reproducido hasta el cansancio: generaciones entera jugaron con soldaditos (de plomo, de plástico) y tanques planeando y ejecutando estrategias militares para hacer guerras, donde la mitad de las tropas eran aniquiladas

por las del otro niño. Quizás lo que más nos desagrada y alarma, es el hiperrealismo propio de los juegos de la modernidad líquida. El soldadito que caía aniquilado o el soldadito que ya venía con la pierna amputada, no tenían el realismo de la imagen de los personajes de “Call of Duty” que en un momento aparecen vigorosos luchando y al siguiente pueden yacer bañados de sangre. Pero si nos abstraemos del impacto que nos causa la crudeza de la imagen, el contenido que subyace a ambos juegos es semejante. Quizás podemos pensar que estos comparten las mismas funciones que muchos de estos juegos “tradicionales” centrados en elaborar los aspectos agresivos del sujeto y los temores que genera la posibilidad de ser agredido por otro. Por un lado, permitiría pensar en la posibilidad de transformación de lo pasivo en activo, -por ejemplo en el juego “Conter strike”- le permite jugar alternativamente del lado del soldado “bueno” que salva a los rehenes (y en su misión mata a los “malos”) y en otro momento jugar a ser el terrorista que toma rehenes. Lo que difiere –y que no es menor- es la promoción de la capacidad imaginativa del niño: en uno él debe imaginar al soldado herido- muerto, relata sus últimas palabras agonizantes, mientras cuando juega en la playstation no necesita imaginarse: la imagen plena satura su relato. El tema aquí es si estos son los únicos juegos que dispone el niño para que se despliegue las funciones elaborativas e identificatorias. Lo que debería preocuparnos, es la exclusividad de ellos, no cuando estos son uno más de los múltiples juegos que el niño juega. De todas formas tenemos que acotar que no todos los juegos se centran en contenidos violentos: juegos de rol, de moda, de estrategia, etc. permiten que el sujeto ponga en juego aspectos creativos. Un ejemplo de ellos son las múltiples versiones de Los Sims, que le permite hacer un despliegue de la fantasía siguiendo sus propias conflictivas: construir una casa, diseñar un estilo de vida, un trabajo, relaciones con otras personas, mascotas, una vida social y laboral, etc. En este juego la creatividad está convocada, aun cuando tiene limitaciones estructurales, ya que como todos los juegos de este tipo, está basado en un código binario y las posibilidades ante cada situación puntual esta acotada al número limitado de alternativas que pensó y diseño el programador del juego (que si bien estas no son infinitas, son amplísimas y el niño puede sostener la ilusión crear una casa y un modo de vida absolutamente único y personal.

Otra función primordial del juego es que permite que el sujeto se enfrente a los enigmas fundamentales de la vida: la sexualidad, la vida, la muerte, la fratria, el nacimiento, la muerte. Al respecto Bleichmar plantea que en tanto

los seres humanos sean producto del encuentro de dos deseos ajenos se mantendrán vigentes estos enigmas fundamentales. La modernidad líquida y su tecnología podrá cambiar la forma de la pregunta, pero no alterará, estas preocupaciones de base.

Desde su lugar de analista plantea su posición de modo metafórico y poético “Mi problema es ahora retranscribir las “capas de la cebolla” freudiana en ‘windows’, permitiendo que su mano mueva el cursor pero garantizando, al mismo tiempo, que no se deslizará vertiginosamente hacia el sinsentido...” “...La tarea no consiste, ni mucho menos, en ahogar la pulsión epistémica. Muy por el contrario, juntos entraremos en la pantalla para que la travesía pueda desplegarse por los nuevos y Viejos enigmas que su condición de ‘infantil sujeto’ le impone.”⁷

Quizás será necesario habitar nuestro lugar de adultos desde otro lugar. Duschatzky (2002) sostiene que “...el desafío no es ni la restitución de lo perdido ni la mimesis con lo existente. El punto de inflexión radica en pensar de qué se trata la cohesión, la ligadura, el encuentro con otro, el pensamiento en estas condiciones de saturación de información, de velocidad incesante, de dispersión de prácticas, de opacamiento de experiencias colectivas.”⁸

Si nos animamos a des-demonizar los juegos que juegan nuestros niños, quizás podamos pensar en **porque lo juegan con estas modalidades tan preocupantes.**

Frente a la propuesta incesante de mundo del mercado, la respuesta infantil en solitario queda acotada por los propios recursos psíquicos del niño. Queda plantear una contrapropuesta desde nuestro mundo adulto que implique posicionarnos desde otro lugar. En primer lugar corremos el riesgo de comodidad, que conlleva la seducción que ejerce estos juegos en nuestros niños: que se traducen en horas en las que no demandaran nuestra mirada, nuestra palabra, nuestra atención, nuestra presencia... Porque hay algunos datos alarmantes que dan cuenta como habitamos los adultos nuestra responsabilidad con las nuevas generaciones. En una investigación ya mencionada⁹, fueron entrevistados responsables de ciber donde niños juegan

⁷ Bleichmar, Silvia (2005) “La subjetividad en riesgo” pag. 74 Editorial Topia. Buenos Aires

⁸ Duschatzky Silvia (2002) “La experiencia juvenil en la velocidad.” Conferencia FLACSO. Disponible en http://cmappublic3.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1247441985781_1137096357_13453

⁹ Nabel, N y González, J. (2009) “El juego hoy. Incidencia de las nuevas tecnologías. Repercusiones e interrogantes. Revista Topia. Buenos Aires

en red o en línea, coincidieron en resaltar que para los padres el sitio se convierte en un lugar seguro para albergar a sus hijos, que permanecen allí muchas horas, según lo que puedan disponer para el gasto... En otra entrevista realizada a un especialista por un medio masivo de comunicación este decía que los padres sobrevaloraban la capacidad de sus hijos: niños y adolescentes respecto del manejo que ellos hacen de internet, de las redes sociales y los juegos en línea y en red mostrando un serio desconocimiento de lo que acontecía en ese medio virtual y sus repercusiones en el mundo real. Cristina Corea (2001) no sólo afirmaba el fin de la idealización del niño sino que promovía la consecuente necesidad de protección y cuidado por parte de los adultos, en tanto estos se habían transformado en primordiales sujetos de consumo.

Así como no todos los juegos y juguetes “tradicionales” son adecuados para cualquier niño, de cualquier edad, tampoco lo son los juguetes tecnologizados. Como adultos nos cabe la responsabilidad de conocer acerca del universo inmenso de productos tecnológicos lúdicos para acompañar y ayudar a seleccionar de este universo inmensurable, las propuestas mediáticas que propicien la imaginación, convoquen a la simbolización, el encuentro con otro, no cualquier otro sino encuentros que promuevan lazo social.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (1994). Nuevas tecnologías, ¿nuevos modos de subjetividad?. *Revista Topia “Los locos sensatos”*. Buenos Aires. Editorial Topia.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Castoriadis, C. (1993). *La Institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Corea, C. (2001). La infancia en el discurso mediático. *Rosario. Cuaderno de Pedagogía. Año IV, (8)*.
- Coriat, E. (1996). *Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*. Buenos Aires: La Campana Editorial.
- Duschatzky, S. (2002). *La experiencia juvenil en la velocidad*. Conferencia FLACSO. Disponible en http://cmapspublic3.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=124744_1985781_1137096357_13453
- Levin, E. (2005). *Síntomas infantiles actuales: Los niños enredados en los juegos en red*. Disponible en <http://www.lainfancia.net/articulos.htm>

- Levin, E. (2006). *Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo nueva visión*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Margulis, L. (2007). El Aspecto Lúdico del e-Learning: El juego en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*. Año3 n°1 junio. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Perú
- Nabel, N. y González, J. (2009). El juego hoy. Incidencia de las nuevas tecnologías. Repercusiones e interrogantes. *Revista Topia*. Buenos Aires
- Rojas, M. C. y Sternbach, C. (1997). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la modernidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Vasquez Rocca, A. (2008). Modernidad líquida y fragilidad humana”; de Zygmunt Bauman a Sloterdijk. *Revista Almiar* (38) (febrero-marzo 2008)© Margen Cero (2008)

SEGUNDA PARTE

**ATRAVESAMIENTOS SUBJETIVOS
E INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

Mario Chades

Alejandra Taborda

Beatriz Galende

María Belén Piola

Gladys Leoz

Felipa Triolo Moya

Lorena Bower

Capítulo 10

LAS INSTITUCIONES Y EL APRENDER

Mario Chades

A nuestros alumnos, los que son y los que fueron:

Les escribimos para contarles de algo pasado, pero sin duda presente. El pasado está siempre presente aunque lo olvidemos, como siempre se lleva, cuando emprendemos un nuevo camino aquello que dejamos. Se dice que las cartas traen noticias del pasado, sin embargo esta dirá del presente.

Hablaremos a lo largo de este apartado de instituciones y aprendizaje, de instituciones educativas, de su función e impacto en la constitución subjetiva y en el transcurrir evolutivo. También haremos especial mención al tema de la Articulación como una tarea institucional.

No podemos ocultarles que la dificultad nos detiene un instante. Qué poder decir a viejos/as o futuras/os colegas. Qué poder enunciar en el acotamiento propio de este apartado teórico, de aquello que produce esa limitación.

Qué decirles sino que las instituciones lo envuelven todo, al punto de no ser pensable actividad humana fuera del marco de ellas. Qué escribir, de algo tan cotidiano y amplio, a quienes como todos, ya habrán experimentado sus alcances. Intentaremos decir algo de “eso” que siempre estuvo ahí. Incluso antes.

Institución: sus generalidades

El uso en Ciencias Sociales del término Institución es muy abarcativo y designa sentidos diversos a veces confusos. No obstante, sin pretender hacer un recorte que por abrupto peque de reduccionista, consideraremos tres acepciones¹:

- 1) *“Alude a normas-valor de alta significación para la vida de un grupo social fuertemente definidas y sancionadas -formalizadas en el caso de las leyes- con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos”*². Son en este sentido instituciones, por ejemplo: las normas jurídicas, los reglamentos, normas de tránsito, valores como la protección de la niñez y vejez, la fidelidad en el matrimonio, etc.

¹Acepciones propuestas por Butelman, Ida (1994). “Psicología Institucional”. Ed. Paidós SAICF. Buenos Aires.

² Fernández, L. (2001). “Instituciones educativas”. Ed. Paidós SAICF. Buenos Aires. Pág. 17.

- 2) Vincula el término a estructura u organización social, es decir, aquel lugar donde las personas responden a una organización especial y a normas tendientes a concretar objetivos prefijados. Por ejemplo: las escuelas, empresas, gobierno, cárceles, hospitales, etc.
- 3) Como lugar de producción, de relaciones, en los que además se elaboran bienes culturalmente necesarios. Por ejemplo: las fábricas, escuelas, universidades, etc.

Ahora bien, las distintas acepciones no necesariamente se excluyen unas a otras. Es común, aunque no exclusivo, aquellas configuraciones que integran los tres conceptos. Veamos un ejemplo: “El derecho a aprender de todo niño” en nuestra cultura constituye un valor altamente protegido (es un valor: primera acepción).

La concreción de dicho valor se materializa en la creación de establecimientos especialmente organizados para tal fin, es decir, organizaciones tendientes a transformar dicho valor en un objetivo (aquí la segunda acepción: organización).

La organización: los establecimientos educativos, producen como bien el conocimiento (tercera acepción).

Institución: Su fundamento

Definido el concepto de Institución, haremos una pequeña digresión y hablaremos un poco más de las normas -valores, en tanto dan fundamento a toda institución.

Los valores poseen una historia que precede al nacimiento de todo sujeto. En el momento del alumbramiento no sólo nacemos a la vida externa sino también al mundo de la ley. La ley está constituida como todo un entramado normativo que regula y rige nuestro accionar en el mundo.

La entrada al mundo normado es paulatina y se lleva a cabo a través del proceso que se denomina “Socialización”. Por medio de éste, las normas-valores, que están fuera, pasan a formar parte interior de nuestra subjetividad y funcionan como un regulador social interno.

La interiorización normativa más importante tiene lugar en el núcleo familiar durante los períodos iniciales de la vida. Específicamente, es en los primeros cinco años el tiempo en que la incorporación de normas será estructurante de la personalidad.

El niño se contacta inicialmente con lo normativo a partir de los ritmos

que paulatinamente impone, en principio su madre. El padre, en tanto figura de autoridad, constituye luego el “semblante de la norma”³. Transgredir su palabra involucra la culpa y el remordimiento o el temor a ser castigado, sentimientos que funcionan como organizadores (externo e interno respectivamente) del accionar del sujeto.

Esta primera célula (la familia) será la matriz que regulará desde lo interior el accionar del sujeto en las instituciones. Al mismo tiempo, las nuevas instituciones que lo albergan generarán nuevos mecanismos de control y vigilancia.

Cuando los controles internos fracasan el conjunto social ejercerá su poder de “*vigilancia y castigo*” (Foucault, 1984). A través de las “Instituciones Formales” de control social (por ejemplo la policía, cárceles, etc.) es como se ejecuta dicho control.

De lo anteriormente enunciado, pretendemos recalcar el valor fundamental que posee la labor docente en los momentos iniciales de la vida de un sujeto. Las experiencias que en el Jardín se recojan no serán indiferentes, sino que serán elevadas a la categoría de valor y por lo tanto, contribuirán a la estructuración de su psiquismo. Pero no sólo eso, serán también determinantes del futuro desempeño social.

Las instituciones no permanecen estáticas

Considerar a la institución, como un entramado normativo, como una estructura organizacional o un lugar, nos remite a una visión un tanto estática, inamovible de la misma. Hasta aquí, el concepto de *institución* sólo incluye aspectos vinculados con lo establecido, estructural y estructurante pero inalterable.

No obstante, algunos autores incluyen un componente más: lo *instituyente*. Así oponen Instituido/Instituyente (Castoriadis, 1975). Lo instituido estaría dado por lo establecido, lo que no cambia, mientras que lo instituyente sería esa fuerza que cuestiona el orden establecido y moviliza al cambio. A los fines expositivos llamaremos a este par de oposición: instituido e instituyente, primera gran dualidad.

Ambos aspectos interjuegan dialécticamente y son la evidencia de que las

³ Semblante de la norma, lo decimos en el sentido de que es el padre la figura que en nuestra cultura representa mayormente la autoridad, no obstante esta función puede ser desempeñada también por la madre, abuelos, tíos, maestros, instructores, etc.

instituciones avanzan, cambian, se constituyen y deshacen. De ello podemos deducir, que las instituciones alojan en su interior el conflicto y la tensión. Es preciso destacar tres tipos de tensión relevantes (Lidia Fernández, 2001):

- 1) Tensión producto de la contradicción entre los impulsos y necesidades tanto individuales como sociales.
- 2) Tensión creada por la necesidad de actuar según procesos secundarios (procesos mediados por el pensamiento) cuando las distintas situaciones activan funcionamientos y modalidades de tipo primario (conductas impulsivas).
- 3) Tensión propia de la división del trabajo, generada por el reparto asimétrico del poder.

Es la institución el lugar de la agresión (Laurent, 2002). Impone las restricciones más dolorosas de soportar, aquellas que menoscaban el amor propio, el propio narcisismo. Y en ese sentido, la institución también es el lugar del sufrimiento (Kaës, 1989).

La tensión y el sufrimiento activados en la institución serán lo que impulsará a sus miembros a modificarlas. En la lucha por satisfacer los deseos individuales se impondrán aquellos de quienes reconozcan y aprovechen sus grados de poder.

Ahora bien, cuando los miembros de un establecimiento generan mecanismos mediante los cuales se avanza en el reconocimiento de esas tensiones (por ejemplo, instaurando espacios para pensarlas) y se las plantea como un problema se puede, a partir de allí, ensayar soluciones. Decimos en este caso que el establecimiento posee en su dinámica⁴ una “*Modalidad Progresiva*”. Por el contrario, cuando hay una pérdida de esta capacidad nos encontramos frente a una “*Modalidad Regresiva*” de funcionamiento institucional.

No obstante, es preciso aclarar que ninguna institución permanece siempre en una misma modalidad y este vaivén depende en gran medida del contexto social. Establecemos aquí la segunda dualidad o par de oposición: Dinámica progresiva/Dinámica regresiva.

⁴ Dinámica en Ciencias Sociales se utiliza para designar el estudio de los hechos y sus motivaciones. José Bleger en “Psicohigiene y Psicología Institucional”. Piados SAICF. Bs. As. 1964; entiende por dinámica institucional a la capacidad que poseen los integrantes de un establecimiento para plantear las dificultades como problemas y encarar acciones para prueba y ajuste de soluciones.

Tal vez se pregunten: ¿Si las instituciones generan tanta tensión, conflicto y dolor, por qué los individuos se agrupan en ellas? Este es un interrogante que Sigmund Freud presenta en su obra “El malestar en la cultura” (1930), al que responde:

“El hombre culto ha cambiado un trozo de posibilidad de dicha por un trozo de seguridad”⁵.

Fernández (2001), agrega:

“...el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento”⁶.

Asistimos aquí a la paradoja a que nos somete la institución. Por un lado menoscaba nuestro narcisismo, nos hace protagonistas del conflicto y del dolor, pero por otro, nos brinda la seguridad o la ilusión de permanecer. Nada distinto al vínculo que establece el niño con las piedras cuando comprende que lo vivo perece (Doltó, 1991).

Componentes constitutivos de las Instituciones Educativas

La escuela, al igual que las demás instituciones, concretiza a nivel singular 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.

Los rasgos que distinguen a una institución de otra constituyen lo que llamamos el “Estilo Institucional”, es decir:

“...ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones”⁷.

El Estilo es lo que hace que cada situación, dificultad, problema, sea entendido y resuelto de manera diferente, según la institución.

⁵ Freud, Sigmund (1993). “El malestar en la cultura” (1930). Bs. As. p. 132. Amorrortu.

⁶ Fernández, Lidia (2001). “Instituciones educativas”. Buenos Aires. p. 20. Paidós.

⁷ Fernández, Lidia. op. cit. Pág. 41.

Partiendo de esta consideración y advertido que ninguna institución es igual a otra, podemos decir que en general las instituciones educativas poseen ciertos componentes constitutivos comunes, tales como:

- Espacio material: sus instalaciones y equipamientos.
- Conjunto de personas.
- Proyecto vinculado a un modelo del mundo y persona social cuya valoración y expresión se manifiesta circularmente.
- Tarea global que vehiculiza el logro de los fines y que establece alguna forma de división de trabajo.
- Serie de sistemas de organización que regulan las relaciones entre los integrantes humanos y los componentes materiales comprometidos en la realización de una tarea.

De la interacción de estos componentes resulta una serie de “productos materiales y simbólicos”, que en forma genérica llamamos “*cultura institucional*”.

Entendemos por productos materiales a aquellos bienes materiales y productos simbólicos, es decir aquellos sentidos, interpretaciones, conceptos, representaciones, etc. acerca de lo institucional (sobre sus miembros, espacio, dinámica, etc.). Estos productos configuran toda una ideología que permite legitimar las concepciones y resultados.

Dichos elementos contribuyen a una definición consensuada de lo que el establecimiento es, cuál es su función, lo que ha sido y será en término de proyecto, es decir: a la “*identidad institucional*”.

El devenir en el tiempo asigna un elemento más a las instituciones: la “*historicidad*”. Las vicisitudes en la historia de un establecimiento determinará en gran medida la cultura institucional como su identidad.

Ensayemos un ejemplo hipotético:

Supongamos un Jardín de Infantes ubicado en la periferia de la ciudad, dentro de un barrio de los denominados marginales. Pensemos en esos barrios no sólo ubicados al margen de la ciudad sino también al borde del sistema social.

Este establecimiento posee un modesto o carente equipamiento, un grupo reducido de docentes que involucrados afectivamente con sus alumnos, se sienten menoscabados en sus capacidades como maestros, por el bajo rendimiento de aquellos (tenemos aquí algunos componentes básicos).

En el grupo humano que conforma la institución aparece la idea de ser poco tenidos en cuenta por las autoridades; que los alumnos poseen pocas

posibilidades de aprender, ya que en su mayoría, carecen de la contención familiar y que son niños que necesitan afecto, ser mejor alimentados, etc. (hasta aquí productos simbólicos y materiales que constituyen la cultura institucional).

Surge así la necesidad en los docentes y directivos de responder a sus carencias alimenticias, afectivas y dejar en segundo lugar la tarea educativa. En definitiva, es posible pensar que este grupo de niños no aprenderá, al menos no tanto como otros niños más contenidos, así aparece plasmada la formación ideológica en la que se sustenta la estratificación de la sociedad.

Es posible que señalen en sus dichos, que al menos brindan a los niños un espacio para que no estén solos y en la calle cuando sus padres se ausentan. Que desde siempre esta escuela cumplió con esta función, que fue creada en cierta manera para cumplir con ese fin, que lo desempeñan bien y deben seguir trabajando en ese sentido (identidad institucional e historia).

Lo anteriormente expuesto evidencia, de qué manera la escuela puede alejarse de su objetivo y con ello contribuir a mantener la ideología imperante en la sociedad, discurso prejuicioso vinculado a la idea que los sujetos de los sectores desfavorecidos son menos dotados intelectual y socialmente.

Dos niveles de la experiencia

Pensar que una institución educativa sólo se limita a aquellos aspectos que podemos percibir de ella a simple vista, es caer en una lectura simplista y hasta ingenua. Distinguimos, de esta manera, que en toda institución existen dos planos de la experiencia:

- El plano de lo formal, “manifiesto”, fácilmente observable.
- El plano “de lo oculto”⁸, que no puede observarse pero que es deducible.

Tenemos aquí la tercera gran dualidad: *el plano de lo manifiesto/el plano de lo oculto*. Pero profundicemos un poco más ¿Qué entendemos por lo oculto? Este concepto se relaciona, en general con:

- La ubicación del sujeto y del grupo en la trama relacional de los sistemas de poder (político).

⁸ El plano que llamamos de lo oculto es aquel que si bien no está escrito, formalizado en una ley oficial ejerce un efecto muy eficaz en el pensamiento y accionar de los sujetos en la institución.

- Aspectos vinculados al mundo interno del sujeto que se activan en la institución, es decir sentimientos que movilizan deseos y frustraciones.

Avancemos más en el ejemplo anterior. Desde el orden gubernamental se escucha el pregón de una educación igualitaria para todos (nivel manifiesto). Al mismo tiempo, se asignan menos recursos humanos y didácticos a este colegio, de modo que pocos docentes poseen personal auxiliar y carecen de recursos materiales.

El número de niños asignados por aula excede la capacidad física y emocional de un sólo docente, de modo que si se ocupa de sus necesidades físicas y emocionales, desatiende su actividad pedagógica y viceversa.

Un niño no atendido en sus necesidades afectivas y corporales se funde gregariamente al grupo de su clase o lo parasita (Doltó, 1991). Será, por lo tanto, un sujeto que desconocerá sus necesidades, el modo de saciarlas, por lo tanto, su satisfacción, en caso que la encuentre, dependerá de otros. Nada más útil a la dirigencia política que requiere de sujetos manipulables, dependientes de las dádivas de los candidatos en vísperas de elecciones (nivel oculto: vinculado al sustrato político).

El lugar de los docentes no es más ventajoso; “cosificados”⁹ en el lugar de meros instrumentos del sistema político producirán, sin querer, sujetos dependientes de él. Sin embargo, su sensación interna será de malestar y dudarán de sus propias capacidades como docentes. Podrán deprimirse, distanciarse afectivamente de su tarea o quejarse, frente al imposible de soportar su lugar en la trama institucional (Ageno, 1991) (nivel oculto: sustrato vinculado al mundo interno).

En este ejemplo se puede observar con cuanta facilidad aspectos vinculados al mundo interno del sujeto/individuo se enlazan a los socio-organizacionales al punto de confundirse.

Al mismo tiempo, este ejemplo permite visualizar con claridad cómo la esfera institucional involucra elementos afines a:

- Lo individual.
- Lo interpersonal.
- Lo grupal.
- Lo organizacional.
- Lo social.

⁹ Convertidos en meros objetos o instrumentos.

EL AULA, ESPACIO Y CONTEXTO

“Prócer el que mata, santo el que no goza, macho el que no siente, marica el que llora, discreto el que no se ríe, decente el que no baila y es bueno el que obedece, obedecí y me fui a la cama y soñé que a un cementerio fui a bailar...”

Bersuit Vergarabat

Hemos opuesto intencionalmente estos términos: aula y contexto para ponerlos en cuestión. El aula como unidad espacio-vincular más elemental dentro de la institución no es ajena a los avatares que soporta la sociedad. Es el escenario por excelencia donde tiene lugar la función socializadora de la escuela.

Allí, el aprendiz requiere de cierto grado de tensión para emprender la situación de aprendizaje. Por ello, se dice que todo acto de aprender involucra cierto dolor, ya que conlleva a enfrentarse con los puntos de carencia y a reconocer que no sabemos todo, que hay cosas que nos faltan. Implica cierta dependencia de un otro, quien enseña, pero también evalúa el rendimiento.

En definitiva, el aprender implica renunciar a los propios deseos, postergarlos o dirigirlos en una dirección propuesta desde el otro (docente). Pero también, como advierte Aniyar de Castro (1984), en nuestro contexto latinoamericano, la escuela es el espacio social en el que se transmite la idea de que la “obediencia” es una virtud, que se **logra** mediante la gimnasia disciplinaria más bien ensayada. La misma institución escolar está disciplinada en la obediencia a decretos, resoluciones, planificaciones, etc.

Los libros para niños no son inocentes, poseen una unidimensionalidad de valores, allí los niños son todos blancos, hijos de profesionales, muy respetuosos de las normas y el conflicto está eliminado de la historia.

En este sentido la tarea educativa:

“...consiste esencialmente en dirigir el comportamiento de los sujetos en educación hacia ciertas formas deseables”¹⁰.

La función del docente exige de la implicación emocional y del compromiso afectivo, al mismo tiempo del manejo de técnicas. Debe brindar el espacio de confianza y seguridad para que el alumno aprenda, no sin tener que controlar los conflictos que surjan en la reconstrucción de valores.

¹⁰ Fernández, Lidia. op. cit. Pág. 89.

“El docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones, por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados. Es el responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él, el derecho y el deber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores”¹¹.

No de menos valor que otras tareas, los docentes desempeñan, a veces sin la menor conciencia de ello, la función sociopolítica de asignar “rótulos” (Labelling-Approach) a cada alumno. Rótulos que según su comportamiento, color de piel, manera de vestir, etc., tienden a ubicarlos en distintos estratos dentro del aula. Por ejemplo, tenemos al: *aplicado, inteligente, vago, deficiente, con problemas familiares, charlatán, repetidor, burro, nuevo* y porque no también, a los “procesados” por el discurso “científico” como el con *déficit atencional, el súper dotado, etc.*”. O si prefieren, como dice la letra de la canción que citábamos del grupo argentino de rock Bersuit Vergarabat.

Así, dóciles e indóciles son igualmente ubicados en una pirámide que posee la misma forma que tiene su sociedad.

La ubicación socio histórica de un establecimiento educativo nos permitirá tomar cuenta de cómo, en forma no explícita, la escuela prepara alumnos, para que a su egreso ocupen distintos lugares, en la estructura socioeconómica.

Dice Aniyar de Castro:

“...la escuela reproduce el sistema de clases de la más variada forma”

y continúa:

“En nuestro continente el nivel de escolarización es el que determina la posibilidad de movilidad social vertical, nos encontramos, pues, con un círculo vicioso: tener recursos es igual a elevados niveles de instrucción e información, igual a posibilidades ocupacionales, igual a acceder a cargos directivos igual a tener recursos...”¹².

¹¹ Fernández, Lidia. op. cit. Pág. 92.

¹² Aniyar de Castro, Lolita (1983/84). “La educación como forma de control social”. En la revista: “Capítulo criminológico N° 11 y 12. Facultad de Derecho, Universidad de Zulia. Maracaibo – Venezuela. Pág. 42.

En este sentido, el pasaje por cada institución determinará la posibilidad de acceso del sujeto a una determinada posición social. Esto nos lleva a pensar, que a mayor tiempo de institucionalización, mayor posibilidad de movilidad social.

Veamos esto en la sala del jardín:

Pensemos el caso hipotético de un niño, que ya en el Jardín de Infantes es etiquetado con el estigma de “burro”. La asignación de esta etiqueta, en este momento de estructuración del psiquismo y en el momento de su primer encuentro social fuera del ámbito familiar, generará un importante impacto a su autoimagen.

No será de extrañar que posteriormente encuentre dificultades de aprendizaje, ni que resuelva no continuar estudiando en los ciclos optativos más avanzados. Esto dará como resultado toda una gama de empleos a los que no podrá acceder por no estar capacitado.

Sin duda estamos pensando un ejemplo extremo, existen múltiples variables que determinan el destino académico de un sujeto. Pero no es de desdeñar la importancia de la asignación de rótulos.

Doltó (1991) dice:

“...al niño se le llama inestable y caracterial, y llega a serlo, pues el espejo de la sociedad, es decir, las proyecciones de las que es objeto, las palabras descorteses que oye respecto a él, son estructurantes, sobre todo hasta los cinco años de edad para la personalidad humana”¹³.

Es preciso superar la idea de que el contexto es exterior y tiene lugar fuera de las aulas y que en todo caso influye. El contexto es texto (Fernández, 1991). Es contexto, con el texto. Es tanto lo que rodea al establecimiento como lo que sucede en el interior del grupo. Pero debemos dar un paso más; el contexto es incluso lo interior del sujeto.

Por lo expuesto debemos concluir que en la tarea diaria del docente, se infiltran intencionalidades políticas e ideológicas que escapan al discernimiento individual. El contexto está adentro e impregna las paredes de nuestras aulas.

¹³ Doltó, F. (1995). “Las etapas de la infancia”. Editorial Paidós. Bs. As. p. 174.

Dice Lidia Fernández:

“La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto de ideología e idealización”¹⁴.

PASAJE A LA ESCOLARIDAD, ARTICULACIÓN Y PREVENCIÓN

La progresión de la vida humana supone una continuidad en el tiempo. No obstante, en esta secuencia, se ubican distintos momentos que marcan un corte con respecto al momento anterior o al siguiente.

El pasaje, de uno a otro, involucra tanto a la subjetividad como a la cultura que ha formalizado “ritos de paso” (Van Gennet, 1960), es decir ciertas ceremonias que marcan el pasaje a otra etapa, la cual conlleva nuevas formas de comportamiento social y conmueven reformulando la identidad. Son ejemplos de estos ritos el bautismo, fiesta de cumpleaños, fiesta de 15 años en las niñas, etc.

El ingreso de un niño al Nivel Inicial supone uno de esos cortes/quiebres a la continuidad. Tras ser albergado en el seno familiar se produce el pasaje a otra situación que labra en forma abrupta un hito en el devenir de su vida.

Pero no sólo hay corte en sentido temporal, también existe una fractura cultural ya que la vida en el jardín supone nuevas costumbres, nuevas formas de relación, nueva vestimenta. Cambia su status social: desde ahora es un niño escolarizado.

También involucra fracturas pedagógicas, estos es: cambios en la manera de enseñar y aprender, y nuevas demandas para el niño (tareas, deberes).

Los ritos de paso marcan momentos de “progresión” (Gimeno Sacristán, 1995), en el curso de la maduración personal. Es decir, que se ganan algunas posiciones y al mismo tiempo se pierden otras. Crecer no es posible si no es factible renunciar a la posición anterior y en consecuencia sufrir por ella. Crecer también implica tolerar la angustia que involucra aventurarse a una nueva y desconocida posición. En este sentido, son los “ritos de paso”, que mencionábamos, mecanismos culturales que permiten tolerar y elaborar este dolor, los cuales suponen una víspera en las que se prepara el ritual y marcan una fase de transición.

Donde hay corte hay dolor y confusión. Cuando los cortes son recónditos,

¹⁴ Fernández, Lidia. op. cit. p. 100.

es decir cuando el pasaje de una posición a otra es abismal o estos cortes tienden a repetirse, movilizan un dolor tan hondo que si se carece de un entorno rico en palabras, que permitan dar sentido a estas situaciones, el resultado puede ser profundas secuelas en la constitución subjetiva.

Por el contrario, cuando el pasaje se da en forma gradual y paulatina, junto a un otro continente será enriquecedor y contribuirá al desarrollo tanto intelectual como emocional.

El ingreso al ámbito escolar es, en primer lugar un corte respecto a una forma de vida anterior. Sin embargo, este puede constituirse en un espacio de continuidad, si consigue erigirse en un lugar estable, conocido y seguro.

En nuestro sistema educativo se advierten desfasajes en ciertos aspectos que se supone deberían funcionar de manera integrada. Dichas fracturas se inmiscuyen en casi todas las esferas del sistema y conllevan a la sensación de no propiciar una experiencia integral. Algunas de ellas son, por ejemplo, la disposición edilicia de los jardines, que por lo general son construcciones adyacentes a los edificios escolares.

Se advierten también discontinuidades, cuando no cortes insuperados ente la cultura de base de los niños y la cultura escolar, representada por programas, actividades, comportamientos, rituales.

En el mismo sentido, la formación docente responde a una visión de sujeto del conocimiento que raramente condice con la que los docentes encuentran en la práctica real.

Existen, a nivel metodológico, fracturas entre los contenidos a transmitir, se omiten eslabones o se complica su secuenciación. Es decir, que en la práctica, se desconoce la importancia de la relación dialéctica entre conocimientos viejos y nuevos.

Las fracturas entre la teoría y la práctica son tan comunes en el ámbito educativo como la no articulación entre los objetivos áulicos e institucionales.

Frente a esta sensación de fractura, la respuesta que aparece con gran consenso entre los teóricos es la Articulación. Tanto es así que esta inquietud ha sido plasmada en el artículo 12 de la Ley Nacional de Educación:

“...los niveles, ciclos y regímenes especiales que integran la estructura del sistema educativo deben articularse, a fin de profundizar los objetivos, facilitar el pasaje y continuidad, y asegurar la movilidad vertical y horizontal de los alumnos/as”.

El interés por la Articulación surge inicialmente entre los maestros de la última sección del Nivel Inicial y de los de primer año de la Escuela Primaria

y está, sobre todo, referida a las áreas de enseñanza y aprendizaje. Se plantea entonces, la Articulación como una integración, como una continuidad de objetivos y metodologías. Sólo posteriormente, es que se amplía esta noción a otros aspectos.

Como señala González Cuberes (1998):

“...no olvidemos que el sujeto que aprende, necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo, que le posibilite integrar su sentir, su pensar y su hacer, más allá de las graduaciones, oficios o posiciones que las que aspire.

Es desde esta perspectiva que, al menos en los primeros años de vida, se requieren docentes, programas e instituciones que aseguren la estructuración del psiquismo...”¹⁵

El ingreso al jardín no es un borrón y cuenta nueva, como a veces se entiende. Por ejemplo, pensar que la alfabetización comienza con el ingreso a la educación formal es desdeñar todo un bagaje de experiencias, ricas y constitutivas. Es que la alfabetización comenzó ya en la cuna, y si no antes (González Cuberes, 1998). Desde el momento en que una pareja se comunica con una criatura en gestación, le habla cotidianamente, le lee cuentos, se lleva a cabo la alfabetización. Y si nos aventuramos un poco más: desde el momento que el hijo no es más que el proyecto de sus padres.

El baño del lenguaje (Lacan, 1957) precede al nacimiento. Con esto queremos remarcar que ignorar esta historia es producir una fractura, un descuaje de su historia.

En general los niños que llegan a jardín ya han tenido, en mayor o menor medida, contacto con la palabra hablada, escrita, leída o cantada. Si bien el ingreso al jardín plantea nuevas exigencias lingüísticas y cognitivas no se tiene por qué desconocer los conocimientos y representaciones socioculturales que el infante trae consigo. Cualquier información debe ser comprendida por todos aunque exista discontinuidad entre sus esquemas previos y los nuevos.

De igual manera, el número y el espacio son construcciones que dependen tanto de lo hereditario como de la interacción con los otros y su ambiente. Cuando llegan al jardín existe todo un bagaje, en su lenguaje, de

¹⁵ González Cuberes, María (Comp.). “Articulación entre el jardín y la E.G.B. Aique grupo editor S.A. Bs. As. 1998. Pág. 22.

términos que se utilizan en las matemáticas, y aunque su sentido es variable no son de ninguna manera desdeñables.

Cuando el niño alcanza el jardín de infantes ya ha tomado contacto con los números: agrupa objetos, los cuenta, distingue la unidad de la pluralidad, diferencia entre cantidades discretas y continuas.

Del mismo modo identifica espacios, primero a partir de su propio cuerpo. El espacio circundante estará lleno de formas geométricas, pelotas, vasos, cubos, embudos. Luego, la adquisición de la marcha le brindará nuevas nociones sobre el espacio cercano y lejano.

Con todo esto queremos remarcar que cuando un niño ingresa a la escuela es ya un sujeto educado (Tenti, 1993), trae una cultura incorporada biográficamente.

Pero la noción de articulación no se agota en integrar los conocimientos que el niño obtuvo previo al ingreso a la escuela. También es menester el esfuerzo de integrar la Educación Inicial y la Educación General Básica.

Comúnmente se relaciona al jardín con una supuesta inclinación hacia tareas más creativas mientras que se vincula la Escuela Primaria con tareas de orden lógico. Empero se sabe, que niños del jardín pueden pensar con cierto rigor lógico y que en la Primaria la creatividad no tiene por qué quedar relegada.

El haber hecho un recorrido vital de los años previos al ingreso al jardín, las carpetas con expresiones gráficas, entrevistas con los padres, diálogos con los niños, que sus docentes pueden llevar a cabo, les permitirá concebir una continuidad en el proceso. Cuando se haya hecho este reconocimiento en el jardín se podrá retomar en el primer año y los subsiguientes. Y como señala María Teresa González Cuberes.

“Es probable que las nenas y los nenes al sentirse esperados, al saberse identificados y reconocidos por sus maestras, fortalezcan su autoestima; seguramente esto los aliente a la expresión verbal y les sirva de motivación para enfrentar las dificultades que presentan ciertos aprendizajes”¹⁶.

Esta tarea contribuirá a transmitir la sensación de una experiencia integral que impulse el deseo de aprender y contribuya a enriquecer sus vínculos.

¹⁶ González Cuberes, María (Comp.). “Articulación entre el jardín y la E.G.B. Aique grupo editor S.A. Bs. As. 1998. Pág. 43.

En definitiva: ¿Qué es la articulación?

Respecto a Articulación dice el diccionario:

“f. Enlace de dos piezas de una máquina o instrumento. •Pronunciación clara y distinta de las palabras. •Bot. En las plantas la unión de una parte con otra distinta de la cual puede desgajarse. •Bot. Nudo en algunas partes de ciertas plantas. •Anat. Unión de un hueso con otro. •Gram. Posición de los órganos de la voz para la pronunciación de una vocal o una consonante”¹⁷.

En las distintas acepciones lo más relevante es que se trata de dos porciones diferentes que son unidas o pretenden unirse. Articulación supone dos o más partes que se encuentran separadas, que conservan su identidad individual pero que se necesitan una a otra.

Entonces articular no se trata de diluir límites entre las experiencias, sino disponer los medios necesarios para que cada porción ensamble con la otra, sin perder por ello su carácter particular.

Dice González Cuberes:

“...se trata de generar un puente educativo entre un nivel y el otro, entre una y otra institución, que ponga en su mira a la infancia, que subraye lo relacional...”¹⁸

Es decir que no se trata de diluir la sensación de pasaje de un espacio o momento a otro, es preciso que los niños perciban que existe un tránsito, una discontinuidad (Stapich, 1998), una nueva etapa con mayor relevancia en la adquisición de aprendizajes. Pero al mismo tiempo, debe existir una continuidad de etapas, donde las nuevas experiencias se acoplen a las anteriores, sin saltos bruscos.

La articulación: una tarea institucional

Pretendo remarcar que la tarea de Articulación no sólo le compete al docente, sino que abarca a la institución escolar toda, sólo de esa manera se posibilitará la relación con otras instituciones sean ellas educativas o de otra índole. Difícilmente pueda llevarse a cabo si no forma parte de un proyecto

¹⁷ “Diccionario Enciclopédico Océano Uno Color”. Océano Grupo Editorial. Barcelona 1995.

¹⁸ González Cuberes, María (Comp.). “Articulación entre el jardín y la E.G.B. Aique grupo editor S.A. Bs. As. 1998. Pág. 26.

conjunto. Es decir que partiendo de los docentes debe involucrar a los directivos de un establecimiento, quienes son los mejor ubicados en una institución para hacer una lectura más amplia (Harf, 2000), pero también a padres, no docentes, comunidad en general y demás instituciones.

Se plantea así la necesidad de tareas conjuntas y proyectos compartidos, incluyendo discusiones sobre metas y propósitos de distintos niveles para la fijación de estrategias conjuntas. Al mismo tiempo debería ser un eje que atravesara al sistema educativo en su totalidad. (Harf, 2000)

*“La Articulación es una cuestión institucional: no se trata solamente de articular contenidos o niños o docentes, sino que se articula la institución en su totalidad, considerada tanto contexto como texto; es decir, la institución contexto en tanto «enmarcados» y condicionante de los procesos que en ella suceden, y texto en tanto objeto que debe «sufrir o gozar» de la articulación”*¹⁹

Son numerosos los autores que remarcan la importancia del lenguaje (Winnicott, Doltó, por ejemplo) en el establecimiento de un buen vínculo y buena estructuración del aparato mental. El valor de la palabra también es reconocido por autores que provienen de otras disciplinas como la pedagogía. González Cuberes nos advierte del valor del habla y la escucha como sustento para el acercamiento a la lengua. El infante que habla y es escuchado y siente que es animado a hablar tendrá un aprendizaje más rápido y exitoso de la lectura y escritura (Manrique, 1994).

Poder ponerle palabras a los hechos vividos, por dolorosos que ellos sean, conlleva el beneficio de comprenderlos y darles unidad, pero sobre todo acotarlos y con ello limitar el dolor. Es por eso que señalo que Articulación en el aula *es propiciar que la palabra advenga.*

*“La posibilidad de enriquecer la expresión vendrá de la mano de las preguntas y las respuestas, de las descripciones, de los relatos”*²⁰.

Es en esta dirección que propongo el rescate de la cultura familiar que

¹⁹ Harf, Ruth. “La articulación interniveles: un asunto institucional”. Revista Novedades Educativas, N° 82. Pág. 27.

²⁰ González Cuberes, María (Comp.). “Articulación entre el jardín y la E.G.B. Aique grupo editor S.A. Bs. As. 1998. Pág. 135.

trae cada niño al aula. Un niño no dice mal “mesmo” por “mismo” si aprendió en su ambiente esta palabra. Si corregimos e identificamos taxativamente como “mal dicha” a esta palabra, no sólo desarticulamos su experiencia de aprendizaje; estamos ofendiendo su cultura. En este sentido tenemos miles de ejemplos que seguramente ustedes podrán fácilmente completar.

Ninguna experiencia de aprendizaje es fructífera si se sostiene del aire. Mucho menos si se basa en el olvido o la represión de la etapa precedente.

En este sentido señala Ruth Harf:

“Cada etapa permitirá acceder exitosamente a la siguiente en la medida en que sea vivida a fondo y que el alumno pueda comprender y registrar todo su transcurrir”²¹.

El fin del jardín, que en general concluye con una celebración marca tanto para los niños como para sus padres la culminación de una etapa y anticipa el ingreso a la escolaridad primaria. Es sin dudas este momento muy movilizante: apto para el balance y para la exploración de expectativas, para el abordaje de ansiedades e ilusiones y para la elaboración del duelo.

Es así que antes del paso a un nivel siguiente es preciso un espacio y un tiempo que al operar a modo de “rito de paso” permita reconstruir e historiar el paso de cada niño por el Nivel Inicial. De gran valor resultará identificar aquellos primeros “no poder” o “no saber” que se presentaron en la experiencia cotidiana y que luego fueron “saber”, “poder” (Harf, 2000).

Aunque existe una tendencia social espontánea a valorar lo que vendrá en desmedro de lo ya transcurrido es preciso dedicar el último tramo del año a que los niños de cinco años recuperen y valoricen su historia en el Nivel Inicial.

De ningún modo Articular es adelantarse y asumir los objetivos de la etapa posterior. No pretenderemos alumnos ultrarrápidos, tenderemos a que la experiencia del Nivel Inicial resulte lo mejor integrada y se continúe con la Escuela Primaria en una secuencia lógica que atienda a los intereses, tiempos de los niños y la complejidad del contenido escolar.

Finalmente las/los dejo con una cita de González Cuberes que no tiene otra intención que invitarlos a reflexionar sobre este tema.

²¹ Harf, Ruth. “La articulación interniveles: un asunto institucional”. Revista Novedades Educativas, N° 82. Pág. 29.

“Las futuras habilidades de niñas y niños dependerán de quienes estemos cerca, para alentarlos, para desafiarlos, para ampliar el mundo de objetos y sucesos sobre los cuales podrán barajar hipótesis, provocar efectos, producir manipulaciones. Todo proyecto educativo puede sostener o anular, desarrollar o desalentar la actitud científica de quienes aprenden y quienes enseñan. Pero próximas al niño que gatea para alcanzar un objeto que él mismo aleja haciéndolo rodar, o a la beba que se empeña en salpicar palmoteando el jugo derramado sobre la mesa, puede haber otras personas; aquellas que fueran universalizadas por la canción de Serrat que dice: “Niño, deja ya de joder con la pelota, que eso no se hace, eso no se dice, eso no se toca...” He allí donde, inexorablemente, ese impulso epistémico que podía abrir camino a las ciencias, comienza a empalidecer, a irse limitando”²²

Buenas alarmas como conclusión

Intentamos aportar claridad con este texto, tal vez sembrar alarmas, buenas alarmas, esas que nos despiertan a tiempo. La realidad es muchas veces decepcionante, pero se necesita de la decepción para después trabajar por un mundo mejor.

La tarea docente puede resultar un arte maravilloso y edificante para cada sujeto que desee unir a ella sus fuerzas. Pero es preciso hacer uso de todo el poder que tengamos, y tal vez ese poder radique en la búsqueda de aquello que se nos escapa, de lo oculto. Desde el reconocimiento del lugar de nuestra tarea en la trama social, tal vez hallemos una puerta.

Está en nosotros la posibilidad de crear espacios continentales que permitan la emergencia de lo desconocido, para partir de allí y hacer, parafraseando a Bleger (1964), del dilema un problema, es decir plantear interrogantes que puedan guiar la búsqueda. En las páginas subsiguientes nos abocaremos a pensar las instituciones educativas transversalizadas por la pregunta ¿Es posible atribuir una “función maternante y/o paternante”?

Dice el actor Oscar Martínez, en un poema:

“Que la lucidez no me cueste la alegría.

Ni que la alegría suponga la negación o la ceguera...”²³.

Miremos detrás, defendamos el futuro con alegría.

²² González Cuberes, María (Comp.). “Articulación entre el jardín y la E.G.B. Aique grupo editor S.A. Buenos Aires. 1998. Pág. 140.

²³ Esta frase pertenece al poema de Oscar Martínez “Que me palpen de armas”, extraído del disco de Lito Vitale “Juntando almas”.

Referencias Bibliográficas

- Aniyar de Castro, L. (1983/84). La educación como forma de control social. *En la Revista: Capítulo criminológico N° 11 y 12. Facultad de Derecho, Universidad de Zulia. Maracaibo – Venezuela.*
- Bleger, J. (1964). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Butelman, I. (1994). *Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Diccionario enciclopédico océano uno color. Barcelona 1995. Océano Grupo Editorial.
- Doltó, F. (1995). *Las etapas de la infancia*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Fernández, A. (1991). *Los grupos y sus contextos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Focault, M. (1991). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (1993). *El malestar en la cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González Cuberes, M. (Comp.) (1998). *Articulación entre el jardín y la E.G.B.* Buenos Aires: Aique grupo editor S.A.
- Harf, R. (2000). La articulación interniveles: un asunto institucional. *Revista Novedades Educativas, (82)*. Buenos Aires.
- Kaës, R. y otros. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *Escritos I*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. “Ley Nacional de Educación”.

Capítulo 11

LA PRIMERA PUERTA LEJOS DE CASA Vicisitudes de la Educación Inicial

Alejandra Taborda
Beatriz Galende

En la actualidad podemos afirmar, sin lugar a dudas, que los primeros momentos de la infancia son trascendentales en el ser humano, ya que en este período vital se producen cambios sucesivos que determinarán una complejidad progresiva del psiquismo. Existe abundante bibliografía e investigaciones destinadas a describir la importancia de los vínculos parentales en la constitución psíquica, pero resta aún profundizar sobre las modalidades relacionales que se gestan en el ámbito de instituciones extra-familiares.

En nuestra sociedad, las responsabilidades de las madres fuera del hogar generan que, día a día, los *Jardines Maternales* experimenten un incremento en el número de niños que concurren a partir de la más temprana edad (45 días), varias horas por día. De aquí, surge la relevancia de la actividad desarrollada por estas instituciones y, en particular, por las personas que tienen a su cargo el cuidado de niños menores de tres años, en tanto se constituyen en “acompañantes” y “duplicadores” de la *función materna*.

A nuestro entender, es importante que los adultos encargados del cuidado de bebés y niños en estas instituciones, lo hagan desde un *rol maternante* en el que la función primordial es la humanización, proceso que se desarrollará dentro de una trama vincular particular, en cada vívido encuentro y desencuentro. Los cuidadores son necesarios para el bebé en tanto “*persona viva*”, de quien es posible captar el calor de su piel, olor, ritmo, palabras, miradas. Sin esta “*presencia viva*”, las técnicas más expertas resultarían inútiles.

En consecuencia, la red vincular en la que el niño participa activamente con su propia modalidad configura uno de los pilares de la constitución del psiquismo. En este sentido, la capacidad de querer, empatía, vivacidad, disponibilidad, capacidad negociadora del adulto que ayuda en los cuidados del niño y las características de la institución en la que se enmarca esta red vincular, adquieren relevancia central en el proceso de humanización.

El bebé depende absolutamente de los cuidados de otro, tanto es así, que

ni siquiera hay reconocimiento de su dependencia, las representaciones de los objetos del mundo son sentidas como pertenecientes al yo y, sólo muy tardíamente, con dolor, la evolución saludable permite extrañarlos de sí y convertirlos en nostalgias. Entre añoranzas, la relación dual se terceriza y los otros sociales-culturales, impregnan la constitución subjetiva en el marco de la intersubjetividad.

Merea (1994) señala que el sujeto psíquico se constituye, a partir de un orden biológico, por obra de objetos totales, cuidadores parentales y luego otros socioculturales, que realizan acciones sobre él y sobre los que él, a su vez, plasma sus propias acciones. Las mismas provienen de la base material-pulsional, tanto del sujeto como del objeto que lo constituye, junto con las palabras que darán significado a esos actos. En consecuencia, *“el yo del sujeto está inextricablemente unido al mundo desde sus orígenes por un triple camino: 1) por obra de la identificación con los semejantes; 2) por presencia de lo pulsional como expresión del mundo material en el interior del sujeto y 3) por las representaciones de los objetos del mundo...”*. En este sentido, cabe señalar que para que el mundo sea investido, tuvo que haber un adulto que lo invistiera y, de algún modo, le otorgue continuidad. Así como también, podemos afirmar que para un niño arme la capacidad de pensar, tuvo que haber sido pensado por otros, tuvo que haber sido sostenido por los brazos y pensamiento de otros que pudiera pensarlo como sujeto antes de estar constituido como tal, que pudiera pensar, traducir y apaciguar sus malestar para derribarle el cariz de dolor-terror sin nombre. En otras palabras, pensamiento, experiencia, aprendizaje, modalidad de habitar el propio cuerpo, de ser y estar en el mundo, son inseparables de la paulatina constitución subjetiva y ella, cabe reiterar, del aprender.

Desde esta perspectiva, dada la prematuridad del sujeto biológico (al margen de toda subjetividad y conciencia, vale decir, realidad pre-subjetiva), toda interacción entre él y el semejante potencialmente cuidador -ya maduro biológicamente y pleno de sentidos psíquicos- es simultáneamente traumática e imprescindible.

¿Por qué simultáneamente traumática e imprescindible?

El psiquismo se va constituyendo en la articulación entre el niño-sujeto biológico (pre-subjetivo) y el semejante-objeto psíquico. Bleichmar (2007), expresa que en este momento de la constitución psíquica en el bebé nacen representaciones, efecto de lo que recibe, con lo cual el adulto provee una deconstrucción de los modos naturales de la relación con el mundo. Así, en el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la

medida que los cuidadores lo posibiliten, se van produciendo los primeros enlaces amorosos del bebé con el mundo y consigo mismo. En este momento evolutivo, definido como pre-subjetivo, aún no hay reconocimiento de la alteridad, dado que los aspectos placenteros del objeto son vividos como partes del yo. En el marco de esta dependencia absoluta se sientan las bases para que próximamente, cuando sea posible discriminar, aparezcan las primeras zozobras respecto a la posibilidad de la pérdida del amor de objeto. Esto es un aspecto determinante en la constitución subjetiva y, por ende, en la modalidad de relación consigo mismo, con los otros y el mundo.

En el desempeño como padres se conjugan múltiples factores conscientes e inconscientes, presentes y pasados, y adquieren especial relevancia en su historia personal, la manera en que fueron cuidados como niños y la promesa de ser trascendidos. Cada hijo moviliza conflictos vividos con sus propios padres y abre así la posibilidad de reelaborarlos. También, cada docente al cuidar a un niño, desde un lugar diferente al que tienen los padres y con otra significación, reactualiza su particular camino recorrido en su historia vital.

¿Por qué decimos desde otro lugar? Porque no significa lo mismo cuidar un hijo que cuidar a un niño. Entre otras cosas, los proyectos de trascendencia son diferentes en el marco de una y otra relación

Si bien queremos señalar el efecto de duplicación que tienen los adultos que ayudan a los padres en el proceso de humanización, es fundamental diferenciar los roles y funciones de padres y cuidadores en la constitución de la identidad del niño. Por lo que al delinear intervenciones en el ámbito de los Jardines Maternales, desde la Psicología Educativa, es apropiado tener presente las diferencias que emergen de estas dos funciones.

Aberastury (1992), refiere que con frecuencia participar activamente en el cuidado de un niño suele movilizar fantasías de *“robo de los hijos de otro”*, actualizando conflictos primitivos vividos con la propia madre. Tal fantasía suele expresarse como: *“eres hijo de otro, pero yo te cuido mejor”*, lo que menoscaba la posibilidad de desarrollar la femineidad y la creatividad e interfiere en su relación con el niño y sus padres.

El rol de los docentes-cuidadores es complejo, dado que siempre implica una red vincular con el niño, los padres y con todos y cada uno de los integrantes de la institución a la que pertenece. En consonancia con lo expuesto, actualmente ha comenzado a desarrollarse el concepto de *“función materna ampliada o madre-grupo”* que incluye a la madre, el grupo encargado de duplicar los cuidados que el bebé recibe y el particular entorno que los envuelve.

Desde este posicionamiento, para los bebés que asisten al Jardín Maternal resulta central que los docentes a su cargo se configuren en duplicadores de los cuidados infantiles. A diferencia del docente, una madre lo suficientemente saludable, no requiere necesariamente de una comprensión intelectual de su tarea, porque la promesa de ser trascendida y su propia condición la tornan adecuada para ello en sus aspectos esenciales. En cambio, el docente-cuidador al no poseer esta orientación, respalda su actividad en la identificación con una figura materna y en su propio bebé interno que habita en las capas más profundas de su ser. Por lo que se hace necesaria la formación continua para profundizar sus conocimientos sobre la complejidad del proceso de desarrollo, según lo indica Winnicott (1954). En este sentido, la formación de formadores es una de las áreas específicas de intervención desde la Psicología Educacional.

A partir de nuestra práctica profesional, es posible destacar que en el ámbito de las instituciones maternas, no siempre se tiene en cuenta la incidencia de los cuidados tempranos en la constitución subjetiva, por lo cual algunas instituciones se convierten en guarderías iatrogénicas. Razón por la cual, resulta imprescindible que desde la Psicología Educacional se desarrollen programas destinados a prevenir, formar y proponer modalidades de organización institucional en las que se consideren la función de los cuidados tempranos en la constitución del psiquismo.

Desde nuestro punto de vista, sustentado en paradigmas vigentes, consideramos que ingresar un bebé de 45 días a los Jardines Maternales, resulta demasiado precoz. La separación en este momento evolutivo contradice las necesidades propias de continuidad que sólo pueden vivenciarse en la díada madre-hijo. Las posibilidades cognitivas, la tolerancia a la frustración y la necesidad de modular la presentación del mundo al bebé, nos lleva a sostener que hasta alrededor de los tres meses madre e hijo deberían reencontrarse aproximadamente cada dos horas. Un tiempo más prolongado hace que la imagen interna que el niño guarda de ella, se desdibuje y si demora el reencuentro ya no es la misma persona para él. Las madres saludables o "*suficientemente buenas*" pueden decodificar y captar los sentimientos del bebé, identificarse con él, debido a su capacidad especial, a la que Winnicott (op. cit.) llama *preocupación materna primaria*, la cual se pierde paulatinamente al cabo de unos pocos meses, más precisamente alrededor de los tres meses. El estado de enamoramiento materno que caracteriza este primer periodo, comienza a decaer para posibilitar los

primeros movimientos en el proceso de separación/individuación y, si esto es abrupto, se impone un alto grado de sufrimiento en la díada. Este aspecto central en la relación madre-hijo pone de relieve la necesidad de delinear modelos de intervención que procuren la implementación de nuevas modalidades de organizaciones institucionales, políticas y económicas. Un ejemplo de ello, lo constituyen las licencias por maternidad que deberían superar los cuarenta y cinco días, así como también, la creación de Jardines Maternales dentro de los lugares de trabajo de las madres para facilitar los necesarios momentos de reencuentros durante el primer año de vida. Cabe subrayar que en el transcurso del primer año, se sientan los cimientos para todo el desarrollo posterior dado que sobre la base de la integración y la unión psique-soma emergen, entre otras cosas, la capacidad de aprender a aprender, de mentalizar, la esperanza, la alegría de vivir y el conocimiento de la realidad.

La creación e implementación de diseños de intervención acordes a las necesidades de bebés y niños de hasta tres años, requiere un respaldo teórico que lleve a repensar la infancia y la función de los cuidados tempranos en la constitución psíquica. Por tal motivo, a continuación, proponemos un desarrollo de la temática desde una perspectiva psicoanalítica relacional.

A tal efecto, en procura de entrelazar la concepción del rol maternante necesario en los cuidadores de un bebé con sus características evolutivas, presentamos algunas consideraciones sobre los hitos evolutivos que configuran la modalidad relacional del niño consigo mismo, con los otros y, por ende, con el aprender. En esta presentación, adoptamos un estilo narrativo coloquial con el propósito de brindarle al lector un texto factible de ser implementado en la formación de docentes de Nivel Inicial.

EL ROL MATERNANTE Y LA INMADUREZ DEL PRIMER AÑO DE VIDA

El camino a la madurez no depende sólo de las características constitucionales, sino que se construye en forma activa en la primera infancia cuando la madre es suficientemente buena y se vive en el seno de una familia en la que prima la cooperación entre los padres. Recordemos que la madre abraza a su bebé, el padre a ambos y el contexto a todos.

Uno de los aspectos esenciales de este periodo vital gira en torno a la capacidad de tolerancia a la frustración, ya que en ella se conjugan de modo inseparable, las predisposiciones innatas con los cuidados que gratifican las

necesidades del bebé y hacen tolerables sus malestares. El complejo pasaje a la integración y evolución de la capacidad de tolerar la frustración, sólo es posible cuando la madre y sus cuidadores se identifican con el bebé, cuando pueden y quieren, proporcionarle apoyo en el momento oportuno.

En los primeros meses de vida, la capacidad de tolerar la frustración es frágil. El bebé viene de habitar un mundo, en el interior de su madre, donde las necesidades alimenticias, térmicas y de sostén están satisfechas. El nacimiento interrumpe el estado de completud, todo cambia y el bebé se enfrenta con su primera conquista “vivir” y también su primera pérdida, su primer duelo.

No sólo todo cambia. El ser humano nace en un estado tal de indefensión, que su desarrollo depende del encuentro con otros capaces de proveerle cuidados, en cierto sentido, similares a los que tuvo en el vientre materno, dado que la posibilidad de esperar aún no está presente. ¿Por qué no se puede esperar? Porque en los primeros momentos de la vida aún no se puede mantener la esperanza de que ya vendrá; todo pasa en el aquí y ahora. No se puede discernir que la madre-grupo que frustra es la misma que lo gratifica e integrarla como una: para él es buena o caóticamente mala.

Para comprender mejor lo expuesto es conveniente tener presente que por la inmadurez con que se nace todo lo que provoque sensaciones placenteras o displacenteras genera un proceso mental primitivo, rudimentario, que las ubica como efecto de una causa intencionada. El bebé lo vive como “*me da placer*” o, por el contrario, “*me daña*”, “*me quema*”, “*me estruja*”... Como se dijo previamente, aún la esperanza del reencuentro no ha podido configurarse y toda ausencia es vivida como una presencia malvada. Los estados de necesidad como el hambre, frío, sueño, despiertan las más penosas vivencias de aniquilamiento, sofocación, ahogo y desdicha.

Hoffman (2004) lo describe así:

“El bebé tiene otro hambre (...) Es un agujero en la barriga, con la sensación de falta de algo que no se recuerda bien como huele, gusta, llena (...) Produce la sensación de que algo terrible está pasando, una intranquilidad sin nombre que hace chillar (...) Y si la leche está ahí, no tardó en llegar, empieza a tragar, el agujero se va cerrando, la desesperación disminuye, corre calor por las venas y surgen ruiditos de placer que son la anulación del chillido en la contabilidad interna del bebé y la mamá, al final se duerme y nuca pasó nada”.

El autor continúa exponiendo:

“El bebé, después de satisfacerse, se calma inmediatamente y totalmente (salvo que lo hayan dejado mucho tiempo llorar y luchar), no piensa en la ‘próxima vez’. Pero cuando vuelve a pasar, el hambre-agujero-catástrofe, tampoco se acuerda de la última vez, de la satisfacción, de la quietud. Por lo tanto, la experiencia de satisfacción necesita repetirse muchas veces, y ahí se empiezan a juntar una cantidad de vivencias que van formando la idea que al dolor sigue la calma”.

Poco a poco y con muchas idas y venidas, se va configurando una red de conexiones y emergen las primeras impresiones repetidas: el olor de mamá, el gusto de la leche, la temperatura de su cuerpo, respiración, latidos del corazón, su voz, su mirada. Con lo cual, el acto de alimentar trasciende al simple hecho de succionar y de proveer leche. Es un momento de encuentro y mutualidad, de placer de recibir/dar, de descubrirse/descubrir, que incluye la totalidad del cuerpo en la experiencia del abrazo y se configura en un ordenador del desarrollo en sentido amplio.

A partir de la premisa básica de que todo bebé, toda persona es única y diferente a las demás, encontrar sus particularidades es el desafío que posibilita el verdadero conocimiento de los requerimientos de cuidado que demanda en cada momento. Es vital que la persona que cuida al bebé, pueda discriminar cuándo llora porque necesita ser atendido físicamente (que lo cambien, alimenten, lo hagan dormir) o cuándo reclama la presencia, la comunicación. Así, se crea un espacio relacional que posibilita precozmente conocer y diferenciar entre las sensaciones que son consoladas por medio de la proximidad física, la manipulación de su cuerpo, de las que requieren la compañía a través de la percepción visual, la voz, el canturreo, en la que puede mediar una distancia corporal. La comunicación interhumana mímica, rítmica y sonora transmite los primeros sentimientos de seguridad/inseguridad. Para el bebé las experiencias que se acompañan de un contacto apacible, son vividas como un continente que brinda seguridad. En cambio, las situaciones que se acompañan de tensión nerviosa de las personas que lo cuidan, son vividas como señal de peligro, inseguridad, falta de sostén. Estas vivencias configuran las primeras experiencias que aluden a las nociones iniciales de vida y muerte que dejan engramas de armonía-desarmonía en el desarrollo del niño.

La psique comienza como una elaboración imaginativa del funcionamiento físico. Durante los primeros meses, el bebé es el ambiente y el ambiente es el bebé, aún no se configura la discriminación adentro-afuera, interno-externo, yo-no yo y la misma depende de la adecuación de los adultos a su estado de indiferenciación, reflejada en:

- El modo en que se lo sostiene.
- Cómo se lo manipula.
- Cómo se promueve su capacidad para relacionarse con el mundo.

La manera en que se lo toma en brazos está relacionada con la capacidad de identificarse con él, de saber qué siente para así proveerle un sentido de continuidad, de existencia, de ser uno, que a su debido tiempo conduce a la autonomía. Sostenerlo constituye un elemento básico en el cuidado, cuando esto no sucede adecuadamente queda inmerso en una angustiada sensación de desintegración, de caer interminablemente, en consecuencia la realidad externa no puede usarse como reaseguro.

Los brazos que sostienen “arman” al bebé, lo contienen de sus movimientos todavía poco coordinados, de las descargas que se producen a través de la musculatura y le permiten descubrir los límites de su propio cuerpo, su piel como un órgano de contacto entre el afuera y el adentro. Así, cuando la madre y sus cuidadores manipulan tiernamente el cuerpo del bebé, lo acunan, alimentan, cambian, cuidan en sus ciclos de sueño-vigilia, será factible el desarrollo de la integración psicósomática, que se traducirá en capacidad de disfrutar de las experiencias de su funcionamiento corporal, vivencia de ser, logro de un adecuado tono muscular, coordinación corporal y, fundamentalmente, sienta las bases para que se constituya la alegría de vivir, la esperanza.

Si observamos, podemos ver que en este encuentro el bebé es un participante activo ¿Cómo participa? Se relaja, sonríe, con su cuerpo recorre las curvas del cuerpo de quien lo abraza hasta quedar pegados centímetro a centímetro, se amolda, incorpora, comunica lo apacible del contacto. Quienes se dejan enseñar por lo que él bebé transmite sienten ternura, encanto, alegría por producirle placer, por apaciguar sus angustias.

El conjunto de funciones de protección, sostén, acompañamiento y consuelo se configuran como centrales y signan en cada niño el modo de madurar, aprender y, paulatinamente, de guardar una imagen interna de los cuidados recibidos que le permiten imaginar una solución cuando se presenten frustraciones tolerables. Pero, si los cuidados no han sido lo suficientemente buenos estamos frente a una persona deprivada emocionalmente, en la que es posible que se observen diferentes niveles de bloqueo en el progresivo desarrollo de la capacidad de aprender, de identificarse con otros y, posteriormente, de ponerse en el lugar del otro. La deprivación emocional lleva a fabricar una cáscara que oculta el verdadero self detrás del falso self que, en su extremo psicopatológico, provoca una sensación de vacío, futilidad e irrealidad.

Precisamente, estos son los fundamentos centrales que llevan a sostener la necesidad de ir al auxilio del bebé cada vez que lo requiera, respetar la libre demanda durante el primer semestre de vida. Si el adulto impone ritmos, antes de que el bebé pueda vivirlos con naturalidad y ordena: “*se come cada tres horas*”, “*ahora se duerme*”, al bebé no le queda más que luchar para luego ceder. En la lucha pierde su sentido de continuidad, integración, de existir y luego al ceder, por ejemplo, come cuando no tiene hambre, duerme sin sueño; en otras palabras, vive sin ganas. Así, el hacer se torna en algo para otros, para conseguir la aceptación, el cariño, queriendo las cosas a medias porque si las quiere de verdad, con todo su ser, la frustración es mayor.

El proceso de maduración impulsa al bebé a relacionarse con objetos, pero sólo lo logrará si el mundo le es presentado de manera gradual y compartida. La posibilidad de conocer depende de la modalidad relacional que se entable con los adultos y de cómo ellos, en un doble movimiento, presenten el mundo al bebé y el bebé al mundo. El protegerlo de sobresaltos, mecerlo, cantarle, hablarle, se ligan a la presencia de la madre y cuidadores a través de la visión, audición, olfato y tacto, así estos adultos, en su presencia y en su persona se convierten en un objeto de amor. En este momento, el placer de “tener” es equivalente al placer de “ser” y a través de él se configuran los cimientos del logro de la confianza básica que permitirá:

- Percibir y enfrentar en forma creciente los ciclos que alternan entre los estados de necesidad, ausencia y displacer, con aquellos de presencia, consuelo, cuidado y placer.
- Las actividades autoeróticas, como por ejemplo, chuparse el dedo o el puño, marcan las primeras formas de subjetivación del niño. Precisamente, es el plus de placer que estas actividades proveen lo que posibilita la aparición de la realidad psíquica propiamente dicha. Por haber observado con cierta frecuencia que algunos adultos se preocupan cuando el bebé se chupa el dedo, queremos recordar que uno de los progresos evolutivos es el desarrollo de estas actividades y ellas sólo se configuran en un problema cuando se extienden a edades más avanzadas.
- El emerger del autoerotismo amplifica el desarrollo de las actividades mentales, tales como las representaciones simbólicas, fantasías, actividades lúdicas, los recuerdos, las primeras integraciones presente, pasado y futuro.

Los avances evolutivos mencionados favorecen la posibilidad de comenzar a esperar y con ello, tolerar -entre otras cosas- ser progresivamente

introducidos en los ritmos de alimentación, sueño y vigilia. Estas primeras pautaciones provocan una cuota de frustración y por ello es importante esperar hasta que el bebé pueda metabolizar, en compañía, con ayuda, la rabia que le provoca, en lugar de ser traumatizado por ella. Cuando la frustración se adecua a la edad del niño y a sus posibilidades, actúa como un motor del desarrollo que ubica al bebé en una posición activa en la relación con el otro, inaugura los primeros movimientos hacia la autonomía, promoviendo una evolución satisfactoria del yo. A su vez, en los adultos suelen aparecer dificultades para introducir estas pautaciones, dado que ellas movilizan sus propias vivencias de separación y/o suelen generar culpas conscientes o inconscientes que procuran eludir. Pautar y a su vez acompañar la instauración de los ritmos, permite crear un tiempo “conocido” que da confianza, porque no tienen que luchar contra la inseguridad de la espera. En estas experiencias, se asientan las posibilidades posteriores de incorporar otros ritmos que tendrán que ver, por ejemplo, con el control de esfínteres, la escolaridad y la vida en general.

Alrededor de los cuatro meses de vida, se inician fluctuantes progresos que permiten que los olores, los sonidos, la visión, las sensaciones táctiles, comiencen a integrarse en un todo. Lo cual se hace extensivo a la percepción de las personas que lo cuidan y así la madre que frustra comienza a ser, en la mente del niño, la misma persona que en otro momento gratifica. Por estos progresos en los procesos de discriminación, el niño reconoce que en la vida de su madre hay otras personas, otros intereses de los que se siente excluido. Es relevante que esto ocurra, dado que representa un camino hacia la separación imprescindible para que el bebé se constituya en sujeto de su propio deseo.

Los objetos se instauran en la vida mental del niño como símbolos. Las actividades lúdicas surgen como un importante recurso que permite la elaboración de la angustia provocada por los procesos de discriminación y conlleva a progresivos movimientos en el camino hacia la separación e individuación.

A los tres o cuatro meses, el niño empieza a jugar: primero con su propio cuerpo y luego con los objetos, disfruta de chupetear, de mover y mirar sus dedos y sus manos, de sujetar un objeto externo para explorarlo, para acercarlo/alejarlo, esconderlo/encontrarlo, tomarlo/arrojarlo voluntariamente, para conocerlo no sólo con su boca sino también con sus ojos. Sus manos serán lo primero que estudiará atentamente, momento ideal para comenzar a jugar a “*qué linda manito*”, “*este compró un huevito*”...

En esta etapa, esconderse es su actividad lúdica primordial, aparece y

desaparece detrás de una sábana, una tela, abre sus ojos/los cierra, puede perder/reencontrar, abriendo así sus posibilidades de desprenderse del aquí y ahora. Este juego universal irá tomando diferentes formas a lo largo de su desarrollo y permitirá, cabe reiterar, elaborar la angustia que despierta la separación. En este momento, jugar con el niño a las escondidas es un medio de comunicación y estimulación que permite el descubrirse en la vivencia de crear, conocer, explorar y de ser un protagonista activo que regula los momentos de encuentros/desencuentros.

Cerca de la segunda mitad del primer año de vida el bebé inaugura una nueva modalidad de salir del cascarón, de separarse para explorar y relacionarse con el mundo. La posibilidad de jugar a dejar caer objetos, se configura en un indicador de que el proceso de destete-separación puede comenzar. Así, el niño comunica su capacidad de poder liberarse-separarse agresivamente del objeto, consecuentemente, aparecen las primeras preocupaciones respecto a los efectos que tienen sus actos en los otros y, con ello, el comienzo del reconocimiento de la existencia de ideas y fantasías relacionadas con sus acciones. Las manifestaciones agresivas pueden ser tolerables si el niño ha logrado el acceso a la capacidad de reparación, dado que ella se combina con los movimientos iniciales de la posibilidad de preocuparse por el otro, que en este momento evolutivo son fundamentalmente la madre y duplicadores de la función materna.

Estos primeros movimientos de preocupación por el otro reflejan la posibilidad de integrar a su madre, a él mismo y a otros como personas completas, con el consecuente desarrollo de la capacidad de dar, producto del reconocimiento de lo bueno y de lo malo que habita en su interior. Agresividad, separación, integración, preocupación por el otro, se combinan de modo inextricable en el desarrollo humano. La agresividad es necesaria para descubrir el mundo externo, se constituye como condición para el incipiente reconocimiento de la realidad del objeto separado del self, que conduce progresivamente al logro de la mismidad, autonomía, autoconciencia e integración, equivalente al “yo soy”.

Paralelamente a la aparición de la inquietud provocada por los primeros movimientos de preocupación por el otro, suelen aparecer los dientes que llevan a la inclusión de alimentos sólidos, a nuevas modalidades de relación con los objetos, de representación y de expresión de la agresión. Morder permite aferrarse, retener, desentrañar, separar, discernir e integrar. Esto se va a configurar en un prototipo de las diferentes maneras en que el niño incorporará los aprendizajes. Detengámonos a pensar ¿Por qué se configura en un prototipo? Para conocer es necesario ponernos en contacto con un

objeto, recortarlo de otros, investirlo, observarlo, analizarlo, desentrañarlo, para luego integrarlo. En esta interacción que lleva al conocimiento se modifica tanto el objeto como nosotros mismos y precisamente estas modificaciones son las que crean otros estados mentales que otorgan un sentido singular a la vida, a la relación con otros, con el mundo y la cultura.

La incorporación de nuevos alimentos suele asustarlos, provocar resistencias, la búsqueda de sobreponerse a ellas en sí mismas es un motor de conocimiento que promueve la diversificación de formas de conocer, representar, explorar y relacionarse. Las travesuras se multiplican, sus iniciativas necesitan de otro que organice la actividad, que sostenga y asegure que la experiencia de exploración puede desarrollarse sin riesgo para él y los otros. Pensemos en un ejemplo, para ello recurrimos a Hoffman (op. cit.) *“El bebé frente al plato de comida lo manotea ¿Se lo damos todo? Seguramente terminará en el piso ¿Se lo quitamos, le impedimos la experiencia? Seguramente luche para conseguirla, entonces ¿Cómo permitimos, organizamos, mediamos y respetamos su búsqueda espontánea de explorar el mundo? Prestando atención a las posibilidades del bebé para manejar, en este caso el plato y al sentido de lo que quiere el bebé en este manoteo ¿Será todo el plato o el puré lo que quiere? ¿Cómo dejarnos enseñar por él? ¿Cómo prestar nuestra propia coordinación motriz para ir al auxilio de su torpeza para posibilitar y transformar la experiencia en posible? ¿Cómo darle un lugar y un tiempo a la experiencia y al intercambio que de ella surge?”*

Nos hemos detenido aquí para incentivarlos a revisar los conceptos de libertad y límites que tanto preocupan en la educación. Sólo la sensibilidad y asistencia del adulto permitirá limitar la exploración en un marco de negociación, de oferta de diferentes posibilidades, de completar lo que el bebé aún no puede, de asegurar que ni él ni el objeto quedará dañado. Cuando la libertad de exploración es indiscriminada y excesiva, aumenta la ansiedad del niño que puede perturbar la confianza en sí mismo y en los otros. Es fundamental lograr un equilibrio entre libertad y límites. Tanto *“hacer absolutamente lo que quiero”*, como por el contrario *“muy poquito me está permitido”* o *“a veces me está permitido y a veces prohibido”*, genera incertidumbre y ansiedad que pueden bloquear las iniciativas exploratorias y la construcción de la conciencia de *“yo puedo”*, *“soy eficaz”*.

Los progresos en los procesos de discriminación, conjuntamente con la creciente capacidad para manipular y relacionarse con los objetos, sientan las bases para la aparición de lo que Winnicott (1992) describió como objeto transicional. El mismo se constituye en un hito del desarrollo, dado que es el primer acto de posesión que se realiza, representa a la figura materna y se configura en una compañía, por lo que puede persistir en la niñez a la hora

de acostarse, en momentos de soledad y al enfrentar nuevas situaciones que generan temores. Este objeto que adquiere una importancia vital para el bebé puede ser un muñeco blando, un pedazo de tela, con el que establece una modalidad relacional particular. Los padres y sus cuidadores reconocen la importancia del mismo y lo llevan cuando salen, permiten que se ensucie sin lavarlo para no interrumpir la continuidad de la experiencia del bebé y las manifestaciones tanto amorosas como agresivas que el niño necesita realizar.

Paradójicamente, este objeto no proviene del exterior ni del interior, sino de su propia creación que abre un espacio virtual, un área de ilusión entre la subjetividad del infante y el reconocimiento del mundo exterior. Para crear los prerequisites del objeto transicional es necesario que el adulto con sus cuidados organice las constelaciones amorosas y humanice con su lenguaje preverbal y verbal los objetos, los momentos que lo rodean, lo cual sólo es posible en la medida en que el niño se constituya en un objeto de amor para sus cuidadores.

Las acciones concretas del adulto pueden devenir en fuentes perturbadoras o, por el contrario, ofrecer la oportunidad de investimentos colaterales que crean potencialidades sublimatorias. Con lo cual hay que tener en cuenta que existe un tiempo de primeras ligazones y un segundo tiempo de recomposición amorosa, donde el otro se constituye en un objeto de amor propiamente dicho y es el objeto transicional el que surge en este transitar como una intermediación entre el sujeto y el otro con las siguientes características:

- Es un objeto total.
- Implica la sexualidad autoerótica y su sublimación en un objeto de amor.
- No se lo hace objeto de sadismo, la ligazón amorosa está siempre y, es precisamente esto, lo que ya da cuenta de las formas de enlace con el objeto.
- Es el primer intermediario que plantea una triangulación amorosa respecto a la madre e indica la capacidad de amar simultáneamente a más de un objeto.
- Sustituye al objeto pero guarda representaciones de sí mismo y del objeto. Por lo tanto, no es parte de su propio cuerpo, ni del cuerpo del otro, de este modo, marca el pasaje del autoerotismo a la relación de objeto.
- Tiene un nivel de implicación sensorial y sublimatorio.

Nos hemos detenido especialmente en este aspecto, para dar cuenta que el objeto transicional nos permite inferir que en el niño se estableció la capacidad de representar, de crear lugares mentales intermedios. Tengamos en cuenta que aprender y enseñar transcurren en estos espacios intermedios, en un “entre tú y yo”, “entre la certeza y la duda”, “entre el jugar y el aprender”, “entre la alegría y la tristeza”, “entre los límites y la transgresión”, “entre lo dicho y lo no dicho”; “entre tú, yo y el mundo” o “entre...”

El ir paulatinamente delimitando su individualidad y progresando en sus posibilidades de representar mentalmente la figura materna, permite al bebé continuar con el paulatino camino de la separación: ahora cuenta con un dedo que puede chupar y consolarse, con un objeto transicional y con sus primeros juegos. Además, busca comunicarse por medio de sus laleos, los que repite y modifica cuando recibe respuestas verbales de los otros. De los objetos brotan sonidos que le interesan o, algunos de ellos, lo sobresaltan. Cuando los juguetes u otros objetos sonoros excitan excesivamente al bebé conviene reemplazarlos por otros, dado que cuidarlo implica mantener el nivel adecuado de excitación.

Ya entre los seis y nueve meses disfruta de los juegos de imitación, aplaude siguiendo el ritmo de las canciones con el cuerpo; le agrada que le pidan monerías y se interesa por los juegos sociales. Cuando se esconde lo acompaña con gestos y con sonidos: “ta-ta”, con lo que nos dice aquí está, no está. Puede diferenciar las personas entre sí y sabe que ellas siguen estando aunque desaparezcan de su vista, este nuevo descubrimiento lo tranquiliza y lo angustia a la vez. En especial, los niños comienzan a diferenciar más claramente las personas desconocidas a quienes abiertamente rechazan. En este momento, la separación entre madre e hijo se suele acompañar de marcadas resistencias por parte del niño.

Ustedes quizás han observado que el bebé pide y lucha con su llanto y con su cuerpo para que su madre no lo deje. En ocasiones, los adultos suelen interpretar este tipo de conductas como un rechazo personal o que el bebé ha realizado un retroceso en su crecimiento. Queremos subrayar que lejos de ser así, en realidad se trata de un momento en que se desarrollan los procesos de discriminación y diferenciación: *ahora el bebé sabe con quién quiere estar y lucha activamente por ello.*

En síntesis, en el transcurso de aproximadamente el primer año y medio de vida, en la medida que el adulto lo facilite, se van produciendo los primeros enlaces amorosos del bebé con el mundo. Esto determinará la posibilidad de la progresiva constitución subjetiva y la modalidad de la

relación con los otros. Entendiendo por subjetividad, la posterior posibilidad de reconocerse como sujeto, capaz de conocer, pensar, pensarse a sí mismo y saber que está pensando. La producción de sentidos, de representaciones, permite construir, soñar con realidades diferentes, inexistentes, lo que da la esperanza de producirlas algún día.

En busca de llevarlos a repensar lo que hemos venido exponiendo, les presentamos una metáfora, en la que comparamos el proceso de desarrollo con los pasos para realizar una torta. *El horno calentito, el molde adecuadamente enmantecado y enharinado serán el continente (equiparable a las posibilidades maternas) de la masa de la torta (equivalente al niño) con sus propias y particulares características constitucionales. Si estas condiciones fueron las adecuadas, la torta podrá despegarse del molde sin que queden partes a él adheridas. En la relación madre-hijo, si los cuidados fueron lo suficientemente adecuados se podrá iniciar el camino a la separación sin que queden demasiados núcleos yoicos, potencialidades individuales, adheridos a la madre y sin poder desarrollarse. Nuestro énfasis está puesto en que los primeros vínculos impregnan las modalidades relacionales posteriores y su salida al mundo.*

EL ROL MATERNANTE Y LA PAULATINA ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Entre los nueve y quince meses, el niño puede trasladarse hábilmente gateando o caminando y el juego a las escondidas vuelve a tomar otras formas, ahora es “*te sigo*”, “*te atrapo*”. La posibilidad de andar sobre sus pies y deambular de un lugar a otro, marca un cambio en la representación de sí mismo y de los otros. Nada mejor que los brazos del adulto para sostenerlo y ayudarlo a caminar, para lograrlo se conjugarán procesos madurativos neurológicos con el sentimiento de seguridad que implica querer alejarse acompañado por la certeza del reencuentro.

El logro de la marcha le permite alejarse de las figuras de apego, como sus padres y cuidadores, para ampliar las conductas de exploración en el mundo circundante. De esta manera, pone a prueba la “*pulsión de dominio*” presente en cualquier empresa que se procure llevar a cabo. Dominio y exploración se enlazan inextricablemente.

Si bien las conductas exploratorias lo estimulan a alejarse de sus primeras figuras de apego, que también han sido figuras de exploración, en muchos momentos vivenciará angustia, temor, sorpresa, lo que lo llevará a buscar a alguien que neutralice estos sentimientos negativos. Es por esto, que para

investigar el mundo necesita que papá, mamá y cuidadores estén cerca para brindarle apoyo frente a las dificultades que pudieran emerger. De lo contrario, el niño se encoleriza, llora, se paraliza o arremete, viéndose perturbada la continuidad de estas conductas. Tanto las dificultades para percibir los temores del niño, como los miedos exagerados del adulto, empañan la capacidad de mantener viva la necesidad de conocer, de indagar.

Los niños desean hacer cosas y los cuidadores al facilitar esta experiencia, ponen a prueba sus propios temores, la tolerancia frente a los requerimientos infantiles y los modos con que pauta el conocimiento de sí en relación con el mundo. Los adultos suelen manifestar sus dificultades a través de la sobreprotección o su par antagónico, la indiferencia, así en vez de acompañarlos a hacer, lo hacen por ellos o, por el contrario, los dejan tan solos que quedan expuestos al fracaso y/o a situaciones de riesgo.

Acompañarlos supone sugerir sin imponer, esto es mostrar los medios para alcanzar lo que se proponen y además estar atentos a que no corran peligro. Por ejemplo, si lo que el niño quiere es largarse de un tobogán, el adulto puede primero darle la mano para subir las escaleras y para deslizarse por él. Diferente es el caso del niño, que al intentar con dificultad subir a una silla es levantado directamente por quien lo cuida, lo que probablemente producirá insatisfacción en el pequeño. En el extremo opuesto encontramos los que se muestran indiferentes frente a lo que el niño puede o no puede, no previendo los riesgos y exponiéndolos a golpes o accidentes frecuentes que inhiben el desarrollo de la autonomía.

El descubrimiento del espacio y los desplazamientos implican necesariamente el aprendizaje de los riesgos. En la vida cotidiana aparecen productos que son necesarios, pero que a su vez pueden ser nocivos. Por ejemplo: artículos de limpieza, medicamentos, objetos demasiados pequeños, pueden ser peligrosos si quedan al alcance de los niños. También se debe tener cuidado con herramientas o máquinas que a ellos les interesan y desean manipular, pero que pueden resultar peligrosas. Tal como lo afirma Doltó (1992), en esta edad los objetos manipulados por sus padres y cuidadores, desde el inconsciente del niño son una prolongación de ellos; es decir el padre, la madre y sus cuidadores son los causantes de todo lo que sucede. Entonces, si por tocar un enchufe recibe una descarga eléctrica, él vive como que papá, mamá y cuidadores están ahí, lo castigaron y lo hicieron voluntariamente, o más aún, vengativamente. Por esto, es necesario que el niño desde pequeño reciba información acerca de cómo funcionan los objetos que cotidianamente se manejan y la razón por la que pueden ser peligrosos. De este modo, el deseo de actuar podrá paulatinamente ir

regulándose y aceptando algunas normas y prohibiciones que lo llevarán a sustituir esta actividad exploratoria por otra que no sea peligrosa.

En este momento evolutivo, el niño lo toca todo, se sube a todas partes y para él es imprescindible que esta actividad lúdica y motriz se experimente, pero lean atentamente lo que sigue: es sumamente importante que en estas experiencias se encuentre rodeado de seguridad y que ante un pequeño incidente que le cause contrariedad, estén presentes las palabras explicativas y de consuelo del adulto. El niño por identificación con el adulto internaliza los modos necesarios de cuidado de sí y los otros.

Por lo tanto, el dejar hacer sin límites lo llena de ansiedad, lo deja solo, no le permite discriminar, aprender a cuidarse. Enseñar implica acompañar, estimular las sustituciones y nuevos escenarios que permitan que los “no” puedan ir acompañados por un “sí”, pero en otro lugar, con otro objeto, las restricciones que no abren nuevos caminos generan inhibiciones y síntomas. Cuando el poder hacer es vivido como todo lo puedo, todo me está permitido, provoca angustia y culpa.

En el progresivo logro de la autonomía, también es necesario que se constituya la capacidad de estar a solas sin sentirse abandonado. Esta capacidad puede alcanzarse cuando los cuidados tempranos han sido lo suficientemente buenos y el niño ha podido jugar, estar solo en presencia de sus padres-cuidadores, sintiéndose protegido sólo por estar ahí. Quizás han podido observar cómo el adulto que lo cuida y el niño suelen estar en un mismo espacio, pero cada uno en su propia actividad, aunque a los ojos de los otros estén separados, es justamente lo contrario, ya que si el adulto se aleja el pequeño inmediatamente interrumpe lo que está haciendo. Winnicott (1971) señala que un adecuado desarrollo hacia la salud depende, en cierto momento, de la situación paradójica de *“hallarse solo en compañía de otra persona”* (madre o sustituto). Es necesario que la soledad sea mitigada para luego poder enfrentarse a *“la soledad básica del ser humano”*. Tal experiencia, es cardinal para evolucionar hacia la normalidad y no hacia la paranoia o al resguardo de un falso self. A lo que es pertinente agregar, que tal experiencia es radical en la constitución de la alteridad y a la regulación intersubjetiva, dado que ello es posible a partir del amor a sí mismo, el amor al otro y el temor a perderlo.

¿Por qué nos detenemos en esto? Porque aprender depende del interjuego de la capacidad de estar a solas con la habilidad de intercambiar con otros y precisamente, esa capacidad comienza a dar sus primeros indicios en este período evolutivo. La misma refiere a la posibilidad de haber incorporado objetos buenos a su realidad psíquica y la consiguiente prevalencia de sentimientos de amor y gratitud. Son precisamente estos sentimientos los

proveedores de la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea; estimulan el aspecto creativo de la mente, así como también la generación de nuevas ideas y la fortaleza para afrontar las vicisitudes de las relaciones interpersonales.

OTRO GRAN PASO EN LA ADQUISICIÓN DE LA AUTONOMÍA

Después del logro de la marcha, el interés se desplaza a la retención y a la expulsión voluntaria de sus excrementos y es el aprendizaje del control de esfínteres otro de los jalones evolutivos que signa la constitución del psiquismo, las relaciones con el mundo y por ende, la capacidad de aprender.

El proceso del control de esfínteres diurno abarca un periodo que se extiende entre los veinte meses y los tres años aproximadamente, el control de la micción nocturna puede extenderse hasta los cuatro años. En estos momentos, el niño ama y también teme lo que sale de su interior, a veces puede, a veces se le escapa, a veces quiere, a veces no quiere. El barro, la plastilina y el agua son elementos que representan y se ofrecen como sustitutos ideales de sus excrementos, dado que les permiten -solos o en compañía de sus pares- jugar, manipular, transformar, ayudando así a la adquisición del control de esfínteres.

El modo en que se acompañe al niño en esta adquisición es de vital importancia. Una actitud severa, desvalorizante o despectiva del adulto frente al complejo proceso que implica captar y cumplir con las normas de limpieza, entorpecerá la adaptación a la vida social y las posibilidades de vivir y sentir su cuerpo con soltura. Así como también, iniciar este proceso antes que el niño tenga la madurez evolutiva o por el contrario demorarlo, resulta perturbador.

Las diferencias entre el abandono del pecho, biberón, chupete y el control de esfínteres radica en que los primeros son retirados por el adulto, en cambio, en el segundo es el niño quien activamente guía la aceptación/rechazo de la pauta. Cuando acepta esta norma, dona su renuncia y con ello concede algo valioso para sí mismo y los otros. Este otorgar marca la posibilidad de reconocerse como sujeto con excedentes y se constituye en un antecedente de la constitución del sujeto ético. La inclusión del ser humano al mundo de la cultura, implica renunciaciones primarias que provocan enojo, tristeza en el niño y ponen a prueba la paciencia del adulto que transmite la norma. Dichas abdicaciones son estructurantes y se asientan tanto en la búsqueda del amor como en el reconocimiento de la obligación intersubjetiva.

El control de esfínteres se alcanza por: a) la necesidad de ser amado por el adulto, b) el amor al otro y el temor a perderlo y c) resguardo de la autoestima. De este modo, la aceptación de la ley y la norma favorece la construcción de diques de contención que se traducen en el emerger de nuevos sentimientos tales como asco, pudor, vergüenza, compasión, felicidad por la felicidad del otro ¿Han observado y pensado en estos sentimientos? ¿Los han valorado? ¿Tienen presente la susceptibilidad que promueve el asco, pudor y vergüenza en los niños? Dada la relevancia que revisten en la constitución subjetiva realizamos un breve recorrido conceptual sobre ellos.

El asco no está presente desde los comienzos de la vida, porque para establecerse requiere de los progresivos movimientos de diferenciación interno/externo. Estos movimientos de diferenciación se realizan primero sobre las heces y luego se hacen extensivos a otros objetos que habían otorgado placer en un momento anterior, tales como el pecho, biberón, chupete. Si nos detenemos a observar y escuchar a los niños, fácilmente podremos apreciar cómo con su lenguaje y actitudes transmiten su repugnancia por los pañales, luego por el chupete y biberón, los que con cierta tristeza planea regalar, tirar o convertir en juguete para sus muñecos. La leche materna, una vez que se ha accedido al destete, también produce rechazo, es más, algunos niños generalizan este sentimiento y se muestran reticentes a continuar tomando leche, al menos por un tiempo. En estas renunciadas, se ponen a prueba sus incipientes deseos de ser grande que promueven tanto la aceptación de las normas, como el descubrimiento de nuevos placeres en la relación con los otros y el mundo que lo rodea. Pero, no olvidemos, estos movimientos progresivos tienen muchas idas y vueltas, los *“a veces puedo”* *“a veces no”* *“a veces quiero”* *“a veces no quiero”*, son propios de este momento evolutivo.

Cuando el desarrollo sigue los cánones esperados, el niño descubre que no puede sustraerse a la mirada del otro y comienzan a sentirse pudorosos de su propio cuerpo, de su desnudez, más aún cuando descubren las diferencias de sexo. Ahora son ellos los dueños, protagonistas de regular su privacidad corporal, de decidir y elegir cuándo, cómo y frente a quién mostrarse. Tanto la desnudez, como revelar algo que consideran censurable los llena de pudor, se tornan susceptibles a la mirada y juicio del otro por lo que temen la humillación y quedar expuestos ante la superioridad de los adultos que cuidan de él.

Por su parte, la vergüenza no requiere necesariamente de la presencia efectiva de la mirada del otro, porque ella implica el reconocimiento

personal, intrapsíquico de la transgresión de la ley moral. Vergüenza y pudor se entrelazan, a tal punto que podemos decir que el pudor convoca a la vergüenza o ésta da cuenta del pudor.

Los invitamos a detenernos a pensar en estos sentimientos e interrogarnos, por ejemplo ¿Qué nos lleva a obligar a un niño a beber leche cuando todos sus esfuerzos están destinados a despojarse del biberón, chupete, pecho? ¿Por qué sentirnos defraudados cuando no pueden? ¿Por qué en ocasiones ensordecemos frente al asco, pudor y vergüenza infantil? ¿Por qué a veces nos avergüenza su propia vergüenza y buscamos exponerlos? ¿Por qué...? ¿Se les ocurren otros interrogantes que promuevan el repensarse frente a un niño?

La compasión aparece ligada a las primeras formas de identificación con el semejante que permite el reconocimiento del sufrimiento del otro y ofrece la posibilidad de establecer vínculos en los que el cuidado y la consideración mutua están presentes. Sólo el amor y el respeto por quien transmite la ley posibilitarán la inscripción de legalidades. Dicho de otro modo, una de las fuentes primordiales de moral, a nivel de constitución subjetiva, es el amor por el otro. Tengamos presente que la aceptación de las normas implica siempre un cierto grado de sufrimiento en el niño y porque no en el adulto, ya que impide la realización de deseos que son pautados como prohibidos.

El ver en el otro a un semejante, el agradecimiento, la generosidad y el desarrollo del sujeto ético, se basa en el reconocimiento del sufrimiento del otro a partir de identificarlo con el propio sufrimiento. Así, el asco, pudor, vergüenza y compasión son ejes precursores de la constitución del sujeto ético, capaz de renunciar a lo que produjo placer para incorporar las normas que impone la cultura. En este proceso, es posible reconocer la función nodal que cumple el amor del otro y por el otro, en la capacidad de auto despojo. Tal como enunciamos anteriormente, se renuncia a las heces por amor al otro y para preservar su autoestima, lo cual constituye un paradigma de toda renuncia a aquello que podría producir asco o rechazo en el otro.

Dicho paradigma está en estrecha relación con el proceso de diferenciación e individuación, que refiere directamente al modo en que el otro se configura en un objeto interno del cual es posible separarse por sus aspectos predominantemente benévolos. En este proceso de separación, se va constituyendo la noción de poder, de propiedad privada y las vivencias de dar, soltar, regalar, según se desee.

Conjuntamente, en este periodo evolutivo, puede observarse una intensa necesidad de oponerse como un modo de diferenciarse. Aparece *¡Ese*

trabajoso, pero glorioso “no”! ¿Por qué trabajoso? Porque refiere a la separación, pero ¿Por qué glorioso? Porque a partir de él podemos progresar en los procesos de discriminación “*este soy yo/este no soy yo*”, entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, entre los acuerdos y desacuerdos, en un trasfondo en el que la ambivalencia, *el quiero/no quiero, me gusta/me desagrada*, se configura en el sentimiento central que embarga todas y cada una de las relaciones que mantiene con el mundo. En consecuencia, el “no” - reconocido por Spitz (1969) como un ordenador psíquico- inscribe una nueva adquisición que enriquece el devenir del proceso de diferenciación yo/no yo.

En esta edad, el niño no se conforma aún como una unidad totalmente independiente, dado que el yo está todavía dedicado a construir un superyó personal. Por este motivo, se necesita la asidua presencia del adulto, para pautar qué es posible/imposible, permitido/prohibido, pautaciones que suelen generar enojos.

En este momento evolutivo, los sentimientos de ambivalencia son difíciles de tolerar y se traducen en caprichos y berrinches que hacen un debut especial. Los caprichos infantiles tienen distintas intensidades: en ocasiones se sienten tan enojados que no pueden aceptar el consuelo, la cercanía física, los abrazos y sienten temor a ser dañados y/o a dañar con la intensidad de su enojo a sus seres queridos. Cada niño tiene un modo de calmarse, pero cuando son dejados sin compañía en esos momentos les confirman su maldad. Otras veces, el acercarse cuando ellos no pueden tolerarlo, es violentarlos ¿Qué hacer entonces en estos momentos en los que tanto necesitan al adulto para transformar en tolerable, pensable el sufrimiento? El desafío para los adultos es encontrar la forma de contener la angustia que generan en el niño estos estados enojosos, así como también de tolerar el propio dolor psíquico provocado por el rechazo de las conductas infantiles desatinadas. Dada la importancia que reviste el tema referimos un ejemplo concreto, observado en un Jardín Maternal.

Cuando Francisco se enojaba, se tiraba al piso y comenzaba a patear, primero quería hacerlo sobre el cuerpo de otro y luego se castigaba golpeándose, llorando y tirando de su pelo; si la docente se acercaba más lloraba, más pateaba, más se enojaba ¿Ustedes que harían frente a esto? Quien cuidaba de él, para contenerlo dijo: “*Aquí, conmigo, nadie se golpea, ni golpea a otro*”. Dado que el niño no permitía que se acercaran a él, la docente con firmeza expresó: “*Si no te golpeas yo sólo te miro, pero si te haces doler yo soy más grande y puedo evitarlo*”; como Francisco no podía cumplir, ella se acercó y lo tomó en brazos, sosteniéndolo para que no

pateara, hasta que se calmara. Optó por canturrear una canción en la que le contaba que estaba enojado, por eso quería pegarle y que después se arrepentía y por eso se pegaba. Como la docente no se asustaba podía cuidarlo de que no la pateara y él se iba tranquilizando. Más adelante, cuando se enojaba intensamente sólo gritaba y lloraba amenazando con pegar y pegarse sin concretarlo. En este momento, la docente comenzó a invitarlo a jugar a pegarle a un almohadón; al principio no participaba de esto, pero se quedaba escuchando y mirando más tranquilo. Este hacer se acompañaba de conversaciones sobre lo que le pasaba, sobre su enojo o también, jugaban con muñecos posibilitando que el niño representara situaciones que lo enojaran y diferentes modos de reaccionar. Con este niño el modo funcionó. El desafío consiste en encontrar de qué forma los estados de angustia pueden ser contenidos en la vida cotidiana. Tenemos que señalar que para que esta relación sea posible, las docentes deben estar lo suficientemente apoyadas por sus colegas, auxiliares y la institución, de modo tal, que le posibiliten la disponibilidad para llevar a cabo estas actividades en las que es necesario estar a solas con el niño.

Nos hemos detenido aquí, por considerar que es central ayudar al niño a superar sus estados enojosos. Todo berrinche esconde un sentimiento angustioso. Ustedes habrán escuchado, por ejemplo “*Tan bien que se portaba, llegó la madre y mira el lío que hace*”. Generalmente los caprichos, llantos y enojos, en estos momentos, son un modo de expresar que extrañaron, que se enojaron con esta ausencia, que necesitan del otro. Cuando no se entienden estos sentimientos, se suele recurrir a la indiferencia o retos, restricciones y amenazas que si bien pueden inhibir la conducta, incrementan la angustia y la búsqueda de castigo para que disminuya la culpa de estar enojado. Estos desencuentros en las relaciones asimétricas son modos en los que el dolor psíquico, el desamparo de los niños y adultos se expresan.

EL NIÑO CRECE Y PUEDE COMENZAR A AUTOMATERNARSE

Entre los tres y los cuatro años, si se ha logrado un desarrollo armónico, el niño habla con cierta fluidez, ha dejado atrás sus pañales al menos durante el día, reconoce sus sensaciones térmicas y comienza a cuidarse del frío y del sol, abrigándose o desabrigándose, puede descifrar que tiene apetito y que desearía comer, discrimina cuando llegó el tiempo de dormir y cada vez necesita menos de otro que sea traductor de sus necesidades básicas. A partir

de estos avances en el desarrollo, comienza con la tarea de automatizarse, ya puede de alguna manera satisfacer sus necesidades fisiológicas y psicológicas.

Cuando estos grandes cambios evolutivos se hacen presentes en el niño, la función que desempeña la docente se modifica. Llegó el momento de articular, paulatinamente, el interjuego de los roles maternante/paternante para acompañar al niño en el recorrido que deberá hacer para convertirse en una persona capaz de vivir en grupo conservando su integridad y la de otros, diferenciando *entre lo mío, lo tuyo, lo nuestro, lo permitido y lo prohibido*, para progresivamente reconocer y asumir las obligaciones intersubjetivas.

Apoyar el crecimiento implicará respetar y acompañar la capacidad de elegir. La misma se ve transversalizada por las pautaciones que introduce el adulto encargado de vigilar que se cumplan las normas básicas que se podrían sintetizar en: *“no te dañarás, ni dañarás a otros”*. Recordemos que el niño aún piensa en acto, el lenguaje no le alcanza para guiar su conducta y para expresar plenamente sus sentimientos, por lo que las explosiones y los berrinches aún son frecuentes.

La relación entre pares ocupa un lugar especial en el interés de los niños y, en ocasiones, en las preocupaciones de los adultos porque aparecen conflictos y agresiones. En los niños pequeños esto suele - ¡Oh! *sorpresas* - ser signo de afinidad recíproca. Si el adulto reacciona con ansiedad *“defiéndete”* o por el contrario, acusándolo de *“niño malo que trae problemas”* o recurre a amenazas y restricciones que no llevan a la comprensión de lo que le sucede, sus deseos de estar con otro pueden inhibirse.

Doltó (1992), señala la importancia de comprender que cuando un niño derriba a otro, o le quita un juguete está buscando su atención, dado que se siente atraído por su forma de jugar más que por el juguete en sí. Casi podríamos decir *“dime a quién molesta y te diré quién te gusta”*. Cuando esto es comprendido por los adultos, se abre un espacio para la comunicación y la posibilidad del niño de recurrir a ellos para ser consolado, sin crear falsas culpabilidades. Un modo de conversar sobre lo sucedido puede ser: *“me parece que lo que querés es divertirte como se divierte él ¿Querés que probemos juntos?”*.

Frente a estos avatares, tanto el niño agredido como el agresor, necesitan consuelo. A su vez, hay que reconocer que estas situaciones frustrantes son naturales y permiten ir transitando las pruebas que implica la vida social, el

tener y ser amigo. No olviden que sin amigos no se aprende, no se vive. Para crecer normalmente se necesita el contacto, la diversión, compartir y jugar con pares.

También es cierto que muchas de las peleas entre los niños trascienden porque el adulto no se hace presente a tiempo y los deja solos hasta que la tensión los desborda. Cuando se está cerca, fácilmente se puede notar cuando la discusión y el tironeo comienzan, un “*cuéntenme qué pasa*”, o “*¿Por qué no jugamos con...?*” dicho a tiempo, evitaría muchas de las peleas. Rara vez un niño viene corriendo muerde o pega de la nada, habitualmente hay un momento en que se produce la tensión y luego la descarga. Cuando la tensión comienza a generarse, es la oportunidad ideal para acercarnos, conversar sobre lo que pasa y así contener los sentimientos del niño procurando tornarlos pensables. Para hacer más contundente lo descripto, reproducimos lo registrado en el marco de un trabajo de observación realizado en una institución maternal, centrándonos en lo dicho por una docente a una madre: “*hoy tu hijo (de casi tres años) se trezó a patadas con su amigo, yo los dejé. Mientras no corra sangre...*”, sangre no corrió, pero que dolió, dolió, y no sólo las patadas duelen, sentirse así de enojado también duele.

Nos detenemos aquí para preguntarnos ¿Por qué será, que teniendo la oportunidad, no se puede disolver el enojo de los niños a tiempo?, será porque nos enoja, angustia o creemos que tienen que hacerse fuertes y arreglárselas solos.

¿Ustedes qué piensan al respecto?

Creemos interesante describir una situación diferente, por eso aludimos a otro recorte de la observación que realizamos en el mismo Jardín Maternal: la docente desde su silla tranquilamente cuidaba tres niños que jugaban libremente en el arenero. Al poco tiempo, comenzaron a disputarse una cuchara, por lo que la docente se acercó y sin hacer alusión a la pelea que recién se iniciaba, propuso hacer una torre de arena entre todos. Los niños rápidamente cambiaron el juego y compartieron la propuesta.

El desarrollo de la capacidad de automaternarse se enlaza con el descubrimiento de la *privacidad de la mente*. Entre los tres y los cuatro años, sucede algo trascendental: descubre las diferencias entre sueño y realidad, entre lo fantasmático y lo real, entre pensar y hablar, verdadero hito en la constitución del sujeto ¿Por qué es un hito? Porque descubre que si él no dice lo que piensa, el otro no puede adivinarlo. Se da cuenta de que su producción mental y la de los otros son privadas, que sus padres, maestras y

él mismo, pueden esconder lo que piensan o pensar una cosa y decir otra. Tal descubrimiento- construcción introduce el permiso de ser diferente y constituirse como sujeto pensante. Pero esa construcción de ser autor de sus propios pensamientos, lo conecta irremediabilmente con la necesidad de resignarse a perder los beneficios de que otro piense por él o en él. Este descubrimiento es fundamental, como lo fue previamente el reconocimiento de la diferencia de sexo y marca la constitución del sujeto cognoscente, tal como lo indica Fernández (2000a).

El niño ya es capaz de producir sus propios pensamientos y comienza a recorrer el camino de decidir si desea que sean públicos o privados. Esto suele resultarle difícil a los adultos, dado que tendrán que resignar pensar por el niño, el tratar de adivinarlo, de anticiparlo, de convertirse en detectives, manteniendo conductas que antes fueron necesarias, pero que en este momento sólo son maneras hirientes en las que se desconoce el derecho a la privacidad y a elegir cómo, cuándo y qué decir.

Así, descubrir la privacidad de la mente les permite comprender las bromas y las mentiras de una manera diferente. Los niños, desde muy pequeños, con sus juegos buscan *“hacer creer”* que algo no es real; entre risas simulan una situación para mostrar rápidamente que no son ciertas. Por ejemplo: cuando juegan a las escondidas, quieren hacer creer que no están, lo mismo que cuando juegan a hacerse los dormidos. Pero alrededor de los tres años, los niños disfrutan plenamente de la posibilidad de tener sus propios secretos, aunque a esta edad sólo pueden sostenerlos por un corto tiempo. Estos secretos, a veces, son del orden de la broma, de la complicidad de reunirse con alguien para ocultarle algo a otro, de jugar a engañar a un tercero, lo que los divierte entrañablemente. 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.

Los secretos 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. Por ejemplo, los niños eligen frente a quien desvestirse y frente a quien guardar el secreto de la intimidad de su cuerpo. 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 o a aquellos juegos que los ayuda a resolver los enigmas de la vida. En este mismo sentido, también hay otros juegos que se viven como transgresiones, como por ejemplo, levantar las polleras y salir corriendo. Estas y otras *“transgresiones”* infantiles suelen

provocar dificultades para discernir cuándo es del orden evolutivo y cuándo se transforman en un signo de erotización precoz, más allá de lo esperable. La ansiedad que esto suele generar en los adultos puede traducirse en obstáculos para pensar, educar, contener y respetar los sentimientos y las curiosidades del niño.

En esta edad, ellos están muy preocupados por cómo los ven las otras personas, son muy sensibles y, en general, suelen tener dos modos opuestos de contarnos esta preocupación: una es la timidez y la otra es la inquietud un poco exagerada con la que dicen “*Mírenme, aquí estoy*”. Ponen en juego diferentes recursos para captar la atención del otro, cantan, bailan y juegan activamente, hablan de sus acciones y la de otros. Son muy observadores y hacen muchas preguntas movidos por el deseo de identificarse con toda persona que, frente a sus ojos, tiene valor de modelo: los niños mayores de su sexo, los adultos de su sexo, los padres, las personas que sus padres respetan y que recíprocamente, respetan a sus padres; los niños de su edad, etc. Si bien hace tiempo que empezó la edad de las “*monerías*”, probablemente a los tres años está en su máxima expresión y buscan a los otros para comunicarse a través de ellas. Los adultos saludables que están en contacto con el niño se enternecen con estas monerías y, con ello, proveen la necesaria narcisización que les permite constituirse como sujetos capaces de influir empáticamente en otro, de soñarse como hombres o mujeres.

Las nuevas y diferentes modalidades con que se expresa actualmente la sexualidad se constituye en uno de los motivos de frecuente consulta de docentes y padres, lo que nos lleva a referirnos a las diferencias entre juegos sexuales y expresiones de sobreexcitación infantil. En los primeros no hay genitalidad, hay representación y placer en el contacto con el cuerpo de otro niño de una edad simétrica, similar. Refieren a modos con los cuales se busca con pares la resolución de sus nacientes deseos de ser grande y de los enigmas de la vida: *¿De dónde venimos? ¿Cómo nacemos? ¿Qué función tiene el padre en la concepción? ¿Por qué y en qué son diferentes los varones y las mujeres?* Estos interrogantes y deseos promueven juegos en los que están presentes la curiosidad por lo femenino y masculino, lo cual se puede observar en diferentes escenas lúdicas que los niños desarrollan, tales como jugar a ser como si fueran mamá, papá u otros integrantes de la escena familiar, a ser como si fueran doctor, paciente o enfermera.

Cuando el niño ha experimentado episodios de abuso o seducción en una relación asimétrica entre él y un adulto o un adolescente o niño mayor, se configura una situación traumática en la que queda cosificado, violentado.

Esta genitalización precoz no puede ser metabolizada mentalmente, por lo tanto, las situaciones de abuso o seducción son repetidas por el niño de manera casi literal, no tiene creación, alternativa, ni transposición simbólica. Cuando los niños no han sufrido abusos y su desarrollo es acorde a su edad, es posible que jueguen a que son novios, se tomen de las manos, se miren, se empujen, o digan es mi novia y avergonzados salgan corriendo. Como verán, en este compartir lúdico el cuerpo se ve involucrado con los límites necesarios que preservan la escena del juego, la curiosidad y la investigación característica de cada momento evolutivo.

A través de un recorte de material clínico mostraremos cómo el exceso de excitación vivido por una niña de cinco años de edad, que llamaremos Celeste, no ha podido ser metabolizado ni ligado. Los padres consultan derivados por la escuela porque Celeste *“no aprende nada, es imposible que se adapte al Jardín de Infantes”*. La niña, quien había sido amamantada hasta los cuatro años y aún duerme con los padres, tiene dificultades en la articulación del lenguaje, puede contar hasta dos, no puede dibujar, sólo realiza líneas entrecortadas, su madurez psicomotriz es pobre, pero su mirada es vivaz. Pasa de caminar balanceándose como un pato a moverse como una seductora mujer que mira entre sus rulos. En la primera hora de juego imita, en forma reiterada, el sonido del teléfono y ella -haciendo de madre- simula conversar en un murmullo, lo que intercala con el llanto de un bebé que nadie consuela, o que es colocado en su pecho para que mame mientras sigue hablando por teléfono, antes de irse dice *“yo duermo con mi hermano (12 años mayor), le veo el pito”*. En la segunda entrevista, desnuda al muñeco (Ken), con una voz ronca y excitada dice sobre la muñeca (una Barbie) *“mi vida ven aquí que te desnudo toda”*. Otra muñequita (Kelly) llora diciendo *“teta mamá, teta”*, así se arma una escena en la que mientras la muñequita mama, los muñecos grandes sin ropa se acarician, simulando una respiración agitada. Luego, la pequeña Kelly se queda desnuda con el muñeco hombre tocándose. Esta escena se repite durante la sesión varias veces. Luego arma otra escena, Barbie y Ken quedan abrazados en la cama. En otro rincón del diván, Kelly acostada se acaricia con otro muñeco grande, seguidamente entra otra muñeca a la que llama tía quien les pega y los pisa. Después dice *“no he terminado”*, busca la escopeta y los mata a todos.

El material clínico referido, pone de relieve los efectos perjudiciales en la constitución subjetiva de la sobreexcitación precoz. Un número importante de niños de nuestros tiempos se ven obligados a compartir escenas de la

sexualidad adulta -tanto en diversas situaciones cotidianas como en las transmitidas por los medios masivos de comunicación- sin que se considere su estado de prematuridad simbólica y biológica, ni las consecuencias derivadas de tal sometimiento.

LOS NIÑOS Y SUS PREGUNTAS

Como ustedes pueden apreciar, el niño de esta edad ya sabe muchas cosas de sí mismo. El descubrir las diferencias de sexo y luego la privacidad de la mente lo llena de curiosidad, de necesidades de investigar, de preguntas sobre sí mismo y los otros, los por qué, los cómo y para qué estarán al orden del día, presentes en forma insistente en los niños que son escuchados.

Podemos afirmar que hacer preguntas y hacérselas a sí mismo es un indicador de salud, de libertad para pensar. Es precisamente entre los dos y los cinco años la etapa de “los interrogantes” que son el fruto del deseo de conocer, del deseo de estar con otro, de la curiosidad y la creatividad. El niño busca explicaciones sobre lo que sucede en el mundo humano y material que lo rodea: *¿Por qué corre agua por el río? ¿Cómo se hicieron las montañas? ¿Por qué existen los pobres o los ricos? ¿Dónde viven los ladrones? ¿Por qué el sol no se cae?* etc., etc. Es capaz de transformar las más diversas situaciones en incógnitas.

La formulación de una pregunta denota: -un descubrimiento que lleva al planteo de un problema; -prestar atención a algo nuevo; -incorporación de algunos indicadores que suelen entrar en contradicción con la comprensión que se había logrado hasta el momento; -una invitación a pensar con otro; -formulación de “hipótesis” que dan respuesta al problema planteado, las que frecuentemente se configuran en una nueva pregunta. Tanto las preguntas como las respuestas que construyen con el propósito de comprender, predecir y explicar la realidad están signadas por la evolución psicogenética de las estructuras del pensamiento.

Los progresos en el conocimiento de su propio cuerpo, si la relación con los adultos lo permite, lo llevan a preguntar, por ejemplo: *“De dónde vienen los niños”; “Por qué nosotros tenemos el mismo apellido”; “Por qué son diferentes los varones de las nenas”*. El eludir emitir respuesta fomenta, por un lado, la idea de que conocer y preguntar está prohibido. Esto puede tener como consecuencia que las preguntas se intensifiquen: *“¿Por qué?” “¿Por qué?”*, y no puedan detenerse a escuchar las respuestas que les dan o, por el contrario, que los niños inhiban sus iniciativas exploratorias del mundo.

A los adultos les suele resultar más dificultoso contestar preguntas

relacionadas con la sexualidad y la muerte. Además, con cierta frecuencia, los medios de comunicación difunden distintas perspectivas sobre cómo el niño descubre la diferencia entre varones y mujeres, así como sobre su curiosidad ante el enigma representado por la pregunta: “¿De dónde venimos?”, pero muy poco se dice acerca del descubrimiento de la muerte.

¿Sabían que el niño descubre la muerte muy tempranamente? ¿Cuándo? Ya entre los ocho y nueve meses el bebé se impacta por los animales pequeños como las hormigas y los gusanitos. Al principio no les tiene ningún temor, pero cuando se da cuenta que con su dedo, o con su pie puede aplastarlos, que puede dominarlos, siente placer y también temor. Es en el contacto con estos animales donde el bebé, alrededor de los nueve meses, descubre la muerte. Este descubrimiento se va complejizando de la mano de su interés por los canarios, los patos u otras aves, y luego por los mamíferos cuando el niño inicia la marcha. Para él la muerte, en este momento, sólo implica detención de la movilidad, aún no tiene el sentido que tiene para los niños mayores, dado que no está desarrollada la noción de infinito.

Alrededor de los tres años, el niño empieza a diferenciar entre lo que está y no está, entre los seres vivos y lo inanimado, entre lo perecedero e imperecedero y es en este momento cuando se interesa por los minerales porque ellos no cambian, no mueren. Cuando el niño comienza a jugar con piedras, ha surgido su preocupación por la muerte y pregunta por ella.

A veces los adultos se asustan con las preguntas de los niños y suelen contestar con evasivas, indiferencia o, por el contrario, hacen una sobremostración contestando más allá de lo que él puede entender o quiere saber. Sólo si escuchamos atentamente el diálogo que vamos entablando frente a cada pregunta, podremos saber cómo y qué ir mostrándole con nuestra respuesta.

También es oportuno guiar la exploración, el descubrimiento y la manipulación directa, poniendo palabras, explicando lo observado. Los Jardines Maternales que incluyen en su organización espacios al aire libre, granjas y quintas, facilitan que el niño pueda mantener un contacto directo con la naturaleza, aprenden a cuidarla, se enternecen con los animales y ponen a prueba sus ideas previas, tales como: “*todo lo vivo se mueve*”, “*de las hojas nacen plantas*”, pero fundamentalmente si son acompañados van contestándose los enigmas de la vida: ¿Qué necesitamos para vivir? ¿Por qué hombres y mujeres somos diferentes? ¿Cómo nos reproducimos?

Quizás ustedes han observado lo importante que son las plantas y los animales en la vida de los niños desde bebés; generalmente las madres lo saben y hacen sus primeros paseos con ellos, señalándole las hojas de los

árboles o poniéndolos en su cochecito para que miren y disfruten sus movimientos. Luego, cuando son más grandes les permiten jugar con las hojas que suelen transformarse en comiditas o las flores de colores en pinturas para colorear. También suelen desear tener una mascota que soporte todo y mucho más de su pequeño dueño: *que le tire la cola, le saque la comida de la boca y se le tire encima*. Todas estas son experiencias que promueven la creatividad, el conocimiento de sí y su relación con el mundo.

EL ROL MATERNANTE

Teniendo en cuenta el recorrido que hemos realizado a lo largo de este capítulo y apoyándonos en lo referido por Doltó (1992), estamos en condiciones de afirmar que el rol docente en las instituciones de Jardín Maternal tiene que ser el de un cuidador maternante, proveedor de los cuidados necesarios para sostener el proceso de humanización. Esta función en la institución y en los docentes debe estar presente durante los tres primeros años de vida o, más exactamente, hasta que el niño logre por sí mismo:

- Cuidar de su propio cuerpo.
- Solicitar ser alimentado.
- Comunicar sus sensaciones térmicas.
- Controlar sus esfínteres.
- Alcanzar cierta autonomía para atender sus necesidades corporales o automaternarse.
- Utilizar el lenguaje verbal en el intercambio con los pares y adultos.
- Traducir en palabras su vida interior.

El niño expresa sus posibilidades de cuidar sus propias necesidades corporales cuando, por ejemplo, puede vestirse, atender su higiene y cuidado personal (lavarse las manos, los dientes), alcanzar lo que desea por sus propios medios, desplazarse sin temores por la institución, establecer relaciones con otros niños de su edad y permanecer en el Jardín, sin la presencia de sus padres o acompañantes.

Si prestan atención el término maternante es similar a materno, pero diferente, tal como lo expresamos previamente. Esto es muy importante, por lo que insistimos, no es lo mismo cuidar, educar a un hijo que a un niño. La persona que cumple un rol maternante es el encargado de cuidar de las necesidades corporales y emocionales del niño. Por lo que resulta pertinente que, frente a los reclamos del pequeño o por el contrario ante la pasividad

exagerada, puedan preguntarse ¿Qué necesita?, escuchar su respuesta y dejarse enseñar por las sonrisas, los llantos, las verbalizaciones o la ausencia de ellos. En este momento evolutivo, es necesario:

- Introducirlo en los ritmos que su desarrollo le permite incorporar, cuidando de no caer en sobrexigencias.
- Apaciguar su angustia haciendo tolerable sus pesares.
- Compartir sus alegrías, juegos y búsqueda de conquistas.
- Procurar mantener en el niño un nivel tolerable de excitación, de actividad, para así asegurar su tranquilidad.
- Respetar su intimidad y privacidad.
- Ayudarlo a conocer su cuerpo, sus sensaciones, emociones y sentimientos.
- Guiarlo para conquistar una cierta autonomía y dominio de sí mismo.
- Regular las libertades y los límites, guiados por la premisa básica de no dañarse, ni dañar a los demás.
- Ayudarlo a poner en palabras sus sentimientos.
- Permitirle la exploración del mundo, cuidándolo de situaciones riesgosas.
- Estimular el contacto con la naturaleza.
- Introducirlo en el conocimiento del mundo cultural y físico, teniendo en cuenta sus interrogantes y posibilidades evolutivas.

Podríamos hacer una enumeración más amplia, pero nos detendremos aquí para afirmar que nada de esto es posible sin un intercambio, sin un vínculo genuinamente afectuoso. Los sentimientos que surgen en la relación cuidador-niño, impregnan la modalidad del adulto de:

- Ofrecer disponibilidad corporal.
- Traducir una sensación en emoción a partir de la comunicación intersíquica acompañada de palabras.
- Participar en expresiones mutuas de afecto.
- Construir ambientes enriquecedores que posibiliten la acción, exploración, comunicación y desarrollo de la espontaneidad.
- Comunicarse a través de un conjunto de acciones y de juegos en los que todos participan.
- Dejarse impactar genuinamente por las monadas, alegrías y conquistas evolutivas.

De lo descripto, se desprende que para tener la posibilidad de relacionarse con un niño de corta edad, desde un rol maternante, es imprescindible contar con disponibilidad emocional y una organización institucional que de tiempo para escuchar y atender las necesidades genuinas de los niños. Por lo tanto, cabe que nos preguntemos, ¿Cuántos niños, a la vez, puede cuidar un docente? La respuesta a este interrogante está en estrecha relación con la edad del niño.

Cuando el bebé tiene menos de seis meses, sería conveniente que cada docente esté a cargo de no más de tres niños si cuenta con el apoyo de un auxiliar, que puede ser compartido con docentes de otras salas. Si el bebé tiene ritmos más estables, cada docente podría hacerse cargo de no más de cuatro niños siempre que cuente con el apoyo de un auxiliar docente, tal como se señaló previamente.

Desde el momento en que los niños cumplen dos años y preferentemente tres, la organización de los tiempos institucionales, de las actividades y del rol de los docentes, podrán ir tomando otras características. Será el docente el encargado de estimular el aprendizaje de las actividades de comunicación, de las manipulaciones lúdicas, creativas, las normas de vida en grupo y de la vida colectiva.

Este papel sólo se puede desempeñar en forma adecuada si se cuenta con la atención de los niños y esto es posible cuando se trabaja con grupos pequeños (entre cinco y siete niños por vez). De esta forma, se puede buscar prevenir algunas de las dificultades presentes y futuras que suelen surgir en torno a la adaptación e integración, ya que las experiencias aquí vividas coparticipan en la constitución subjetiva.

En algunas instituciones, se opta por armar salas de 15 a 20 niños que tienen alrededor de tres años asistidos por un docente a cargo de la sala y uno o dos auxiliares, rotando de tal manera que idealmente el docente va trabajando por un lapso no mayor de media hora con grupos de cinco a siete niños, mientras los otros juegan más libremente con el docente auxiliar. Esta forma de organizar el tiempo y de distribuir las tareas permite que el docente a cargo pueda realizar actividades que promuevan la atención, la concentración, el desarrollo del lenguaje, la expresión corporal, musical, entre otras. Así, es factible crear espacios en los que el niño puede dar sus primeros pasos en el aprender dentro de las instituciones educativas, donde todos se sientan partícipes y actores reconocidos.

Coincidimos con Doltó (2000), quien señala que cuando los niños pequeños son incluidos en grupos grandes se sienten perdidos, recurren a

conductas centralmente imitativas, pierden su propia individualidad, se fusionan gregariamente con el grupo de pertenencia, bloqueándose el desarrollo genuinamente creativo.

Recuerden que proveer una estimulación precoz, se configura en una sobrexigencia a la que se tiende a responder con sobreadaptaciones. Así como también, el demorar la incorporación de peticiones necesarias para la evolución como, por ejemplo, dejar el chupete, la mamadera, controlar los esfínteres, gesta una relación de sobreprotección que frena el crecimiento. En la sobrexigencia y sobreprotección se esconden sentimientos de falta de confianza, tanto en las posibilidades de pautar saludablemente ritmos en el desarrollo, como en las capacidades e intereses del niño.

Antes de cerrar este apartado, queremos poner énfasis en la necesidad de adecuar, recrear y adaptar la organización institucional, la función del docente y los procesos de enseñanza tanto a las posibilidades evolutivas de los niños como a cada niño en particular. Además, para relacionarse con un niño, darle libertades y estimular su desarrollo, es necesario tener en cuenta sus posibilidades actuales y potenciales, así como también, el mundo de valores de los padres y del grupo social en el que se encuentra inmerso.

¿ES POSIBLE AYUDAR EN LA CONFIGURACIÓN DEL ROL MATERNANTE A TRAVÉS DE LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN?

Como señalamos al comenzar este escrito, la tarea del docente en el Jardín Maternal se respalda en la identificación con una figura materna y en el contacto con el propio bebé interno que habita en las capas más profundas de nuestro ser. En este sentido, la formación de formadores requiere de la implementación de dispositivos destinados a favorecer la capacidad de repensarse en su función y, de este modo, procurar ir más allá de la comprensión intelectual de la evolución del psiquismo infantil.

Los docentes, en un espacio entre las repeticiones y el desarrollo creativo de nuevas modalidades vinculares, reactualizan las relaciones que con ellos entablaron los adultos en su niñez. Ello implica, ponerse en contacto con lo que dolió, enojó, con lo que ayudó a crecer y pensar, así como también, con lo no sabido y, como tal, no pensado respecto a ¿Qué es ser un niño o ser adulto? ¿Cómo impactan los cuidados tempranos en la constitución del psiquismo? ¿Qué significa educar?

Atendiendo a lo reseñado y en procura de articular teoría con práctica, a continuación referimos una manera de intervención desarrollada en un Jardín

Maternal, al que asisten niños cuyas edades oscilan entre uno y tres años. La misma surge a partir de la demanda de la directora y un grupo de docentes interesadas en configurarse en equipo para investigar sobre su propia práctica. Desde un comienzo, tal requerimiento resultó en sí mismo estimulante para los profesionales consultados, dado que abría la oportunidad de crear un espacio innovador dentro de la institución que permitiera simultáneamente la formación, la transformación y la comprobación del impacto de tales innovaciones en la propia práctica y en la institución de pertenencia.

La demanda de las docentes expresa el deseo de desarrollar autoría de pensamiento, a partir de consolidar un conocimiento más profundo sobre lo que hacen, cómo lo hacen y también como pueden transmitirlo a otros. Beillerot (1998) observa que la realidad de los saberes corresponde a un proceso: el saber no implica poseer algo, sino poder hacer. Desde los primeros momentos de la investigación, estas docentes denotaron la intención de lograr una transformación en ellas mismas para poder modificar su accionar en la institución.

Coincidiendo con Fernández (2000b), consideramos que toda intervención debe tener como objetivo generar un espacio de contacto, tanto con el propio placer de aprender como con la posibilidad de dejarnos enseñar. Este grupo de docentes desea poder replantear su práctica e investigar en ella, rescatando su saber, su hacer, así como también, buscan una guía profesional que les brinde herramientas que les permita transitar un nuevo y desconocido camino. Sólo a partir de conectarse tanto con lo que tienen, como con lo que les falta, con lo que ignoran, es que se posibilitará la circulación del conocimiento, punto de partida para la creación e innovación de algunos aspectos de la dinámica de una institución. Además, según lo afirma Fernández (2001), promover estas estrategias resulta indispensable para que sus integrantes puedan desarrollar su propia capacidad para participar en los procesos de modificación institucional.

Ante la demanda, los profesionales sugieren constituirse en un grupo de formación, ya que el objetivo de la solicitud de las docentes se vincula con la construcción del conocimiento respaldada en la investigación de su práctica. A partir de lo enunciado, se fijaron las características del encuadre, se acordó que nos configuraríamos en un grupo de trabajo que funcionaría más allá de los horarios exigidos institucionalmente, pautándose una reunión cada quince días de dos horas treinta de duración. El grupo bajo la coordinación del profesional quedó integrado por la directora y seis de las docentes del

Jardín Maternal. En esta oportunidad, no se fijó un programa a priori, ni se indicó bibliografía, si no que esto se fue estructurando a lo largo del proceso grupal.

Es necesario señalar aquí, que en estos espacios de formación docente que se ocupan de la educación de seres humanos, el coordinador debe incluir una mirada clínica y una lectura de los fenómenos transferenciales, que de por sí son, en cierto sentido, diferentes a los desarrollados en los grupos terapéuticos. Como lo refiere Fernández (2000c), si esto no se da, el espacio de aprendizaje se reduce a un entrenamiento, reproducción de técnicas y de exhibición de información. El conocimiento sólo se construye a partir de las informaciones que puedan ser significadas en un interjuego de ligaduras entre los contenidos inconscientes con los conocimientos preconscientes que entran en disponibilidad. El trabajo grupal implica la presencia de un nivel inconsciente, en cuanto una combinación de emociones y fantasías que regulan la producción del grupo de trabajo. En este caso, el funcionamiento del mismo giró alrededor de una tarea manifiesta, con objetivos explícitos, tendientes a mejorar o modificar una realidad que se les impone como dificultosa en lo personal e institucional. En el devenir del conocimiento se reactivaron deseos, angustias, recuerdos, por lo cual el grupo se constituyó en un espacio que abrió nuevas posibilidades, tanto a nivel individual como grupal, como lo mostraremos a lo largo de este apartado. Ferry (1996) sostiene que *“en situación de formación, la noción de grupo corresponde tanto a la complementariedad de roles y posiciones como a un fantasma de cooperación y comunicación afectiva: el grupo es realmente la proyección del deseo de amar y ser amado, refugio contra las agresiones del exterior y refugio contra la soledad, con una existencia cuasi-fusional”*.

En la primera reunión nos abocamos a realizar un recorrido sobre las temáticas que podrían interesarles investigar, surgiendo propuestas individuales tales como: el aprendizaje de la lecto-escritura, la estimulación que brinda el jardín, los objetivos de las instituciones maternas, todas ellas fueron expresadas con poco entusiasmo y ninguna de ellas logró el consenso de todas las integrantes.

El grupo tomó otra dinámica cuando, en la segunda reunión, comenzaron a compartir los pesares de su tarea, especialmente referidos a las necesidades de contener el exceso de las tensiones y emociones que viven los padres y los niños diariamente en el primer periodo de relación con la institución. Si bien esta tensión suele presentarse, en cierta medida, aminorada en los que han asistido años anteriores al Jardín Maternal, los temores se reactualizan y requieren nuevamente del proceso de adaptación. El ser testigos y receptoras

de esta tensión y el sentirse observadas, generalmente las lleva a tratar de convencer a los padres que dejen a los niños llorando. Pero a su vez, refieren con preocupación y enojo situaciones en las que los padres parecen desentenderse del niño y los dejan rápidamente a cargo de la institución o, por el contrario, los que no pueden separarse y mantienen una actitud vigilante durante un tiempo prolongado. Por lo cual, en la dinámica grupal la angustia que genera la separación del niño de su familia y los sentimientos que estos dolorosos momentos generan en las docentes, pasaron a ocupar un lugar relevante.

Al centrarnos en esta problemática, el grupo pudo compartir el modo en que el llanto del niño, la mirada, actitudes de los padres y la ambivalente petición de que realicen algo para que el niño se quede, las lleva casi inevitablemente, después de los días previstos para el proceso de adaptación, a recomendar que los dejen llorando, que ya pasará, tal como se enunció previamente. Si bien estaban convencidas de que su accionar era correcto, porque así lo habían aprendido en su propia historia, en su formación académica y luego en su práctica, este accionar les resultaba angustiante y las llevaba a rigidizar su posición frente al dolor. Refieren sentir una gran presión de parte de los padres y angustia frente al llanto del niño, *“si uno llora, lloran todos y no nos alcanzan los brazos...”* *“el que uno llore es lo que hay que evitar”*. Frente a estas situaciones suelen adoptar conductas seductoras, hacen invitaciones a jugar, prometen que será lo más divertido, aparecen los engaños, *“tu mamá fue a... y ya vuelve”*, los trueques *“si te quedas te doy...”*, la comparación entre los que lloran y los que se quedan aparentemente sin dificultad.

Expresan sentir que ser una buena docente depende de que el niño se quede, como así también, coinciden con la mayoría de los padres en que transitar esta experiencia sin manifestar abiertamente su angustia implica ser un niño vivaz, independiente, inteligente. De este modo, se entiende como natural que el niño pueda quedarse rápidamente con alguien en quien todavía no confía y en un lugar aún poco familiar. Así, se contradicen las necesidades propias de este momento evolutivo en el que la angustia de separación está en su máxima expresión y se configura una sobrexigencia, en la que se niega el dolor tanto del niño como de las docentes y los padres.

En un segundo momento, fue posible trabajar la manera en que, paulatinamente, se han constituido las defensas contra la angustia de separación, así como también, el modo con que ellas se unifican en la configuración grupal dando lugar a la comunicación de un conjunto de

experiencias, conocimientos y afectos que emergen frente a esta realidad. Dicha unificación, según lo indica Pichón Riviére (1985), subyace sostenida en la experiencia previa, de algún modo común para todos y cada uno de los integrantes, lo cual favorece la identificación.

Las docentes pudieron compartir la angustia que en ellas genera el sufrimiento por la separación de los niños de sus padres. Es así como eligieron conjugar la investigación con las posibilidades de producir modificaciones en su práctica, a partir de abrir para sí mismas y el grupo, pensar nuevos caminos. Resultaría muy difícil investigar sobre este tema si no es posible poner en consideración el lugar común que representa la temática elegida, *“el ingreso al Jardín Maternal”*, con el momento grupal que alude/elude al temor de comenzar con una nueva tarea: *“formarse en su propia práctica a través de investigar sobre ella”*.

El trabajo de grupo permitió un recorrido de sus historias particulares, pudiendo compartir y ponerse en contacto con los sentimientos de soledad que genera el engaño, los trueques, el no ser escuchado. Se realizaron dramatizaciones para representar distintos modos de iniciar la vida fuera de la familia, maneras en que actuaron los adultos y cómo hubiesen deseado que lo hicieran, con el propósito de favorecer en las docentes la actualización y la resignificación en su propia práctica. En este momento, se integró lo vivencial con los aportes teóricos de Bowlby (1976) respecto a los modos de apego y la angustia de separación, la capacidad de estar solas desarrollada por Winnicott (1965) y a través del estudio de la Estación II, Línea C del libro *“Pasajeros a Bordo. El Nivel Inicial. El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes”*, de Taborda y otros (2006) se analizó la dimensión relacional en la cotidianidad del Jardín Maternal.

La lectura del material estimuló la reelaboración de la visión y la manera de entender los distintos modos de expresar los sentimientos y sufrimientos en los niños. Este momento grupal, propició un replanteo de su función que las condujo a deliberar sobre la pertinencia de reemplazar lo que venían llamando *“período de adaptación”* por *“proceso de adaptación”*, advirtiendo que dicha propuesta implicaría un cambio en la organización institucional. Al ser la directora una de las integrantes del grupo de investigación sobre la práctica docente, pudieron ser pensadas, planificadas y acordadas, en el aquí y ahora grupal, las modificaciones en el funcionamiento institucional referidas al ingreso al Jardín Maternal.

A partir de las elaboraciones realizadas en el grupo, las docentes pudieron crear un dispositivo en busca de transitar el proceso de adaptación con menos angustia, tanto para ellas como para los niños y los padres. El dispositivo consta de los siguientes momentos:

- Las docentes que integraban el grupo de formación para investigar su práctica, consensuaron con las colegas que no participaron de la experiencia, la forma de llevar a cabo el proceso de adaptación.
- Se convocó a inscripciones en el mes de noviembre, tiempo en el que se realiza una primera entrevista con los padres para indagar sobre los motivos de elección de la institución, algunas características del niño y su familia. Además, en esta ocasión, se les informa cómo se trabajará el proceso de adaptación.
- En primer lugar se invita, en grupos de a tres a los padres con sus respectivos hijos, para que realicen dos visitas a la institución. Se les sugiere que lleven cuatro muñecos/as que pudieran representar al padre, a la madre, a la docente y otro al niño o niña que asistirá a la institución.
- En el mes de diciembre, concurren los padres y niños con los juguetes solicitados para reunirse durante una hora y media con la docente a cargo de la sala, quien les hacía conocer las instalaciones del jardín y les permitía jugar con las hamacas, toboganes, arenero, etc. Se estimulaba a los padres para que desarrollaran con los muñecos juegos relacionados con el ingreso a la institución. Si bien se buscaba, también, que los niños pudieran conocerse, la interacción entre ellos era espontánea. Se les recomendaba que durante las vacaciones repitieran estos tipos de juegos a medida que les iban conversando sobre el jardín, con el propósito de que la próxima experiencia de separación tenga presencia en el grupo familiar y pueda ser mejor elaborada.
- En el mes de febrero, al iniciarse las actividades en la institución, se realizó una primera reunión en la que se recordaba que el proceso de adaptación es individual, por lo que su duración depende del tiempo que cada niño necesite ser acompañado por los padres o, en su defecto, por una persona de su confianza.

- En el transcurso de la primera semana se reunían padres e hijos divididos en subgrupos que asistían en diferentes horarios, por el lapso de una hora. Estas reuniones se desarrollaban dentro de la sala y se permitía disponer de otros espacios institucionales para permanecer y jugar en compañía de sus padres. Las actividades lúdicas, en un primer momento, eran preferentemente esconder, buscar y encontrar objetos, luego estos se extendían al juego de aparecer desaparecer entre padres e hijos. Aquí la función de la docente era estar presente, acompañar y actuar según los requerimientos y esperar hasta que el niño se acercara espontáneamente a ella.
- Durante la segunda semana los juegos a las escondidas, en la medida de lo posible, se tornaban más grupales. A los niños que se mostraban muy apegados a los padres se les sugería realizar, en algún sector más privado, juegos con los muñecos reproduciendo escenas de separación. Además, se les pedía a los padres que, por un breve lapso, se trasladaran a una sala contigua a efecto de preparar desayuno, títeres, etc. A los niños que requerían a sus padres se les explicaba donde estaban o, si aún se mostraban preocupados, se los acompañaba hasta ese lugar.
- A partir del día martes de la tercera semana se incorporaban otras modalidades de trabajo. Los niños que podían quedarse solos lo hacían durante una hora y media, luego progresivamente se iba ampliando el tiempo, lo cual se conversaba cuidadosamente con el niño. Las docentes consideraron como indicadores de que ellos podían separarse cuando traían algo de su casa para mostrarlo y/o compartirlo con el grupo, podían desplazarse por algunos espacios sin temores, acercarse a la docente solicitándole atención, como así también manifestar la intención de conectarse con algunos de sus pares. Si bien la mayoría de los niños pudieron quedarse solos, a los que aún les resultaba penoso asistían acompañados y continuaban trabajando con el personal auxiliar.
- La evaluación del proceso de adaptación se realizó a través de una encuesta a los padres, así como también, en reuniones del equipo docente y en el grupo de trabajo creador del dispositivo. Los resultados de la experiencia fueron presentados en congresos y clases teóricas a alumnos de la Licenciatura y Profesorado de Nivel Inicial de la Universidad Nacional de San Luis.

Consideramos que esta modalidad de trabajo facilitó el compromiso con la tarea ¿En qué sentido? la coordinadora sostuvo los procesos de elaboración personal y grupal respetando lo que cada uno y en forma conjunta habían podido elaborar. El trabajo en grupo brindó un espacio enriquecedor, ofreciendo la posibilidad de volver a preguntarse sobre cómo había sido comprendido y analizado el material que ellas habían leído en forma individual o en pequeños grupos. Esto también permitió una articulación dinámica entre teoría, práctica y su propia experiencia personal, lo cual facilitó llevar a cabo el proceso de formación y, con ello, configurarse como un equipo de investigación.

Este proceso no fue lineal, sino que también, en esta oportunidad, pudieron reconocerse diferentes momentos: en sus comienzos el grupo realizó un recorrido sobre sus propias prácticas docentes y sus deseos de investigar que llevaron a delimitar el tema sobre el que se centrarían. En un segundo momento, el contacto con sus recuerdos y el estudio del material teórico provocó un gran impacto, que fue desde la fascinación, la sorpresa, los comentarios con gran interés, al análisis y discriminación, que les permitió ponerse en contacto con su propia historia, sus concepciones sobre el hombre y sus sufrimientos. Este proceso de discriminación conduce a un tercer momento, en el que se vivenció una cierta decepción que generó dudas referidas a las dificultades que encontrarían, las que eran depositadas fuera del grupo de trabajo (otras compañeras, los padres, el tiempo, el espacio, entre otras). Consideramos que esta es una instancia crucial en la dinámica grupal, ya que sólo la elaboración de las ansiedades de pérdida de lo que ya tenían (un modo configurado de pensar y de trabajar) y de los temores que surgen frente ante el posible cambio, permitirá continuar creativamente con la tarea. El desarrollo de este proceso promueve otros modos de vincularse con el conocimiento: tomar-dejar, armar-desarmar, fusionar-discriminar, para poder configurar grupalmente un espacio transicional. Recuerden que el aprendizaje sólo es posible en un lugar entre: *“adentro/afuera”, “juego/esfuerzo”, “placer/dolor”, “fascinación/decepción”, “tú y yo”, “yo, tú y él”, “pensar cómo y por qué hacer”, así como también “con quién, para quién, para qué pensar y hacer”*.

Esta experiencia de innovación, al ser desarrollada en forma grupal, facilitó que se relativizara el sentimiento de lo imposible, lo que condujo a concretar anhelos, objetivos que de manera individual no hubiesen sido posibles. El trabajo de estas docentes favoreció la posibilidad de afianzar la confianza de los niños a partir de poder pensar nuevos modos de trabajo,

respaldados en un cambio interno que pudo reflejarse en la institución.

Si bien el dispositivo creado por las docentes es interesante en sí mismo, su aplicación estará impregnada por las características personales e institucionales, por lo cual siempre será pertinente una reelaboración. La instancia de recreación es recomendable dado que:

- El contacto con los niños, desde el rol docente, reedita la propia historia.
- El ingreso al Jardín Maternal es un momento histórico en el proceso de subjetivación del niño, que reactualiza los pasos dados en el camino a la separación/individuación.
- La nueva experiencia de separación puede permitir resignificar las anteriores, tanto en el niño como en los padres y docentes.
- Es un proceso individual que a cada niño le llevará un determinado tiempo y lo logrará de diferentes maneras.
- Es necesario que el docente pueda constituirse en un otro capaz de acoger al niño y sostener la integridad de su yo.
- Este proceso compromete a todos por igual, niños, padres docentes e institución.
- La rigidización en la implementación del dispositivo le haría perder sus potencialidades preventivas tanto para los docentes que la crearon como para el niño y su familia.

A modo de conclusión, señalamos que este espacio de formación puso en juego la capacidad de las docentes de reconocerse como personas pensantes, de conectarse con la alegría de ser autoras, en este caso de sus cambios personales y de las modificaciones que pudieron introducir en la institución. Las reflexiones sobre la historicidad del aprendizaje y el encuentro con sus propios saberes/no saberes produjeron modificaciones en sus modalidades de entender el sufrimiento que produce la separación y, por lo tanto, en su relación con los niños, con los padres y consigo mismas. Siempre teniendo presente que las organizaciones creadas y recreadas por sus integrantes resultan más fácilmente de ser implementadas y sostenidas en el tiempo. En este contexto, el trabajo de articulación familia-institución-docente configura una de las tareas posibles de prevención que atañe a la Psicología Educativa.

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, p.165)

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, siendo **obligatorio** el último año*”. Además, el Artículo 19 consigna “*El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la obligación de universalizar los servicios educativos para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad*”.

En consecuencia, la Ley consigna un paradigma central: a partir de los cinco años y, próximamente desde los cuatro, asistir a la escuela es obligatorio, con lo cual no deja otra opción que emprender el camino que conduce a lo extra-familiar. La repercusión que reviste este carácter de obligatoriedad, merece que nos detengamos para analizarlo en algunas de sus implicancias.

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. El hijo es presentado al mundo extra-familiar, lo cual se constituye en una prueba que se debe pasar y no siempre resulta sencillo sostenerla.

Tal como señala Schlemenson (1997), la Educación Inicial se constituye en la primera institución de pasaje de lo familiar y privado a lo público-social, con lo cual se brinda a los niños la posibilidad de incorporar lo distinto, lo nuevo y se configura en un lugar para el reconocimiento de los derechos y obligaciones humanas. Como ya dijimos, este pasaje no es fácil, colma de preguntas, ansiedades, temores, encuentros y desencuentros.

La escuela tiene un importante rol en el desarrollo humano, en tanto instruye, educa, y sociabiliza. Allí se señalan ideologías, valores, metas y modos de llegar a ellas, que se configuran en modelos que pautan aspectos constitutivos de la subjetividad humana. Es precisamente la transmisión de las adquisiciones culturales de una civilización a cada individuo en particular, lo que posibilita el desarrollo del sujeto como ser social y garantiza la continuidad de la especie humana.

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, potencia/ impotencia, 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.

Específicamente, a partir de la obligatoriedad que se pauta desde el Jardín de infantes, el niño debe pasar de vincularse cotidianamente con grupos pequeños, para iniciar nuevas relaciones con un número mayor de personas hasta ese momento desconocidas. Si pensamos que “*cada hogar es un mundo*” y que precisamente, son las instituciones educativas una de las encargadas de reunirlos, podremos comprender con mayor claridad cómo influye en cada uno de nosotros este compartir diferentes modalidades de vida.

En este proceso se pone a prueba, entre otras cosas, la capacidad de identificarse y diferenciarse de otros, de tolerar los sentimientos de potencia/impotencia, inclusión/ exclusión, lo cual influye de manera decisiva en el aprender, en la capacidad de producción y en el desarrollo de cada persona, de cada grupo.

En este sentido, la escuela no es un segundo hogar, es un primer espacio de representación e imposición de la cultura que brinda una nueva oportunidad: ampliar las representaciones psíquicas de sí mismo respecto al conocimiento del mundo animado e inanimado, así como también, de sí mismo en relación con otros (pares y adultos) que encarnan y muestran realidades e historias diversas.

Para poder vincularse con esta realidad nueva, es necesaria la existencia de un cierto grado de confianza en los otros y en sí mismo. Además, el Jardín de Infantes conlleva aprender a responder a una estimulación que comienza a presentarse en forma más pautada. 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*”.

Desde esta perspectiva, la escolarización permite al niño grandes avances en el proceso de socialización, al estimular el desarrollo de sentimientos que tienen un carácter interpersonal, ético-moral y al propiciar el atractivo y controversial intercambio con otros niños: sus semejantes. En compañía y lucha con adultos y pares sus intereses, valores, se multiplican y diferencian, hecho que constituye una fuente relevante de motivación para la adquisición de nuevos saberes.

Los éxitos y fracasos, sean éstos reales o fantaseados, van modelando la imagen de sí mismo, lo cual incide en el modo en que emprenderá sus actividades futuras y, por ende, la manera de relacionarse con el mundo y consigo mismo. Más aún, en esta etapa evolutiva, en la que los movimientos progresivos/regresivos, de dependencia/ autonomía son en sí mismo constitutivos.

Los progresos evolutivos del niño permiten que la escuela articule el interjuego entre el rol maternante y paternante que posibilita el ingreso a la cultura y con ello a la comprensión de las leyes del mundo físico y de las creaciones humanas que permiten la vida en sociedad.

El rol maternante alude a los cuidados necesarios para que el conocimiento de sí mismo, como continuidad de existencia pueda surgir y consolidarse. El rol paternante refiere a la compañía que los niños necesitan 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, posibilitando el desarrollo del sujeto como ser social. Centralmente, conocer sus derechos/obligaciones y los del mundo circundante.

Así, especialmente en esta etapa evolutiva, los niños requieren de los adultos una articulación de roles maternante/paternante que puedan atender sus demandas de consuelo, dependencia y sus deseos de independencia; los deseos de destruir y las necesidades de reparar, así como también, el paulatino reconocimiento de lo mío, lo tuyo, lo nuestro. En otras palabras, ocupar un lugar maternante de acogida y contención y, simultáneamente, paternante al señalar normas y exigencias que posibiliten el cumplimiento de metas o expectativas delineadas en la tarea que el proceso de inclusión a la cultura requiere. Pero tengamos en cuenta que 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 (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”.

Frente a los ojos del niño los docentes son, de alguna manera, sustitutos de las figuras parentales. A partir de esta relación surgen multiplicidad de sentimientos y deseos, a veces contrapuestos. Suelen esperar que los educadores funcionen como modelo de identificación, fuente de apoyo y receptor de sus necesidades de oposición/diferenciación.

Además, el maestro es un representante y referente de la existencia de un orden y de un código ético que pauta la convivencia. Es quien hace posible que los intercambios entre niños se constituyan en subjetivantes al coordinar los encuentros de intereses, de 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 del niño.

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 culturales. 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.

Resulta interesante que recordemos aquí que el saber puede adquirirse de tres maneras distintas. 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, no se logra sólo a partir del intelecto, sino mediante 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 manifestaciones de la cultura. Por ejemplo, se suelen observar

formas artificiales o inauténticas de transmisión de cultura, como son las actividades “*complementarias*” de la instrucción básica, como el dibujo, la música, la danza, el deporte, que cuando no se integran de una manera saludable y espontánea, funcionan como una prótesis añadida, un pasatiempo que intenta ocupar al niño “mientras los padres trabajan”.

La Ley de Educación Nacional pauta los objetivos de la educación inicial, a partir de los que se delinearán contenidos curriculares y actividades pedagógicas específicas, algunos de ellos son:

- Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, la imaginación creadora, las formas de expresión personal y de comunicación verbal y gráfica.
- Favorecer el proceso de maduración del niño/a en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos.

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 en ellas 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 evolutivamente, 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 el niño logró encontrar una ubicación en el mundo.

Cuando el niño ha conseguido ocupar en su grupo familiar un lugar de pertenencia como niño/a en el que, a su vez, es valorado/a y respetado/a en sus diferencias, podrá 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?* Estas preguntas implican progresos evolutivos que promueven el ingreso a la cultura y con ello la posibilidad de vivir plenamente el pasaje de lo familiar a lo extra-familiar.

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 las características femeninas, tales como orden, prolijidad, paciencia, impacto estético en sus producciones y, en ocasiones, dejan de lado las necesidades de los varones de lucha, inquietud, proezas motrices, deseos de desarmar objetos para explorar intrusivamente en su interior, como por ejemplo: radios y veladores, entre otros.

Muchas serían las palabras que necesitaríamos para describir las diferencias entre niños y niñas de esta edad. Pero, no hay mejor descripción que la que pueden hacer sus protagonistas, por este motivo le damos la palabra a una producción gráfica realizada por un niño y otra por una niña para que hablen por sí mismas.



Podremos soñar con escuelas, Jardines de Infantes que consideren estas diferencias y las necesidades de los niños? Para ello, las instituciones por las que transita el ser humano, entre ellas el Jardín de Infantes, deberían constituirse en un lugar donde el niño encuentre su razón de ser, su lugar y su poder al descubrirse como miembro 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 no está consignado como tal, a pesar de ello, es la piedra nodal de la creación de nuevas realidades posibles.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A. (1992). *Aportaciones al psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.
- Aberastury, A. (1994). *Teoría y Técnica del Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós
- Beillerot, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires. Paidós.
- Bleichmar, S. (2006). *Paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1976). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chiozza, L. (2005). *Las cosas de la vida*. Buenos Aires: Zorzal.
- Doltó, F. (1992). *El niño tiene derecho a saberlo todo*. Buenos Aires: Paidós.
- Doltó, F. (2000). *Las etapas de la infancia*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente*. Bs As: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000c). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1996). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Galeano, E. (2008). *Espejos. Una historia casi universal*. Argentina: Siglo XXI.
- Hoffman, J. (2004). *El desarrollo de padres y niños durante el primer año de vida. Los árboles no crecen tirando de las hojas*. (2ª Edición). Buenos Aires: Del Nuevo extremo.
- Merea, C. (1994). *La extensión del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Pichón-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la Psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Millot, C. (1993). *Freud Anti-Pedagogo*. Buenos Aires: Paidós.

- Schlemenson, S. (1997). Subjetividad y escuela. En Frigerio, G. *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Spitz, R. (1969). *El primer año de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodulfo, R. (1999). *Dibujo fuera del papel. De la caricia a la lectoescritura en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Taborda, A.; Fernández, S.; Archina, T.; Galende, B.; Sosa, G.; Chades, M. A.; Abraham, M. y Mazzocca Díaz, P. (2006). *Pasajeros A Bordo. El Nivel Inicial. El aprender y el enseñar en el Jardín Maternal y en el Jardín de Infantes*. San Luis: Ediciones LAE. 1ª Edición
- Winnicott, D. (1954) en “*Nuevas reflexiones sobre los bebés como personas*”. Buenos Aires. Hormé.
- Winnicott, D. (1965). *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Hormé.
- Winnicott, D. (1971). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. Trad.1996 J.Piatigorsky. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 12

ESCUELA PRIMARIA

Avatares subjetivos de un encuentro con la cultura

Mario Chades

La llegada de un sujeto a la institución educativa supone un tránsito anterior por ciertos avatares cruciales para su constitución. Es mérito de Freud habernos advertidos de esto en los últimos años del siglo XIX.

Históricamente el ingreso a la Escuela Primaria implicaba un hito fundamental en la vida de un sujeto, pues marcaba el pasaje obligado de la vida familiar a la social; en la actualidad ello ha cambiado y los niños que se incorporan a la Escuela Primaria han atravesado un largo periodo de escolarización, si consideramos su corta edad.

Aun así, el ingreso a este nuevo ciclo no le es indiferente al menor. Frente a él surgen muchas fantasías, varias de ellas motivadas en lo que sus padres o demás familiares puedan comentar. El “*se acabó el juego ahora si tendrás que estudiar*” siembra muchas expectativas en el niño; ellas serán angustiantes o estimulantes, dependiendo de como fueron sus experiencias de paso por los otros niveles.

Durante este ciclo el niño deberá responder a importantes demandas sociales, de las cuales estuvo excluido hasta el momento. Ello lo colocará en una posición particular frente al docente, al conocimiento y a otros personajes involucrados en la escolarización, en un compromiso ineludible con la cultura de su tiempo.

LAS TRIANGULARIDADES

Al nivel de las relaciones interpersonales la Escuela Primaria le permite al niño, otra vez, el encuentro con la terceridad. La reunión con otros sujetos, distintos de la familia, podrán enriquecer y potenciar sus pensamientos conectándolo con nuevas informaciones y conocimientos.

La escolaridad, en general es un espacio que rompe las certezas originarias. La verdad, patrimonio exclusivo de papá y mamá comienza a ser puestas en cuestión. Ello no implica que sean pronto desalojados de ese lugar, por lo contrario el niño hará lo necesario para sostenerlos allí. Sin embargo, la instauración de la reflexión y el pensamiento sólo será posible si aquella verdad puede en algún punto conmoverse. Es aquí cuando la

autoridad de los padres puede comenzar a ser extendida a la figura del maestro, presentado como aquel, que más allá de las figuras parentales es portador de un conocimiento que en este momento se plantea como verdadero.

La institución educativa se presenta como un espacio rico en triangularidades: docente, niño, pares; docente, niño conocimiento; etc., lo que permitirá al niño cargar libidinalmente nuevos objetos e iniciar una cadena sustitutiva que lo lleve hacia su socialización.

LAS DEMANDAS CULTURALES

Iniciamos este apartado con una pregunta: ¿Qué tiene la Escuela Primaria de particular y de diferente con los ciclos anteriores?

La Escuela Primaria exige una nueva distribución del tiempo y del espacio, una nueva economía del gesto y del movimiento (Foucault, 1976).

El niño que se dispone a ingresar al nuevo ciclo recibirá en principio una nueva vestimenta; el guardapolvo será de otro color y lo identificará con el nuevo ciclo, quedando, en ese aspecto equiparado a alumnos mayores. Recibirá nuevos útiles sobre los que se les demandará un particular cuidado; y a diferencia del Jardín de Infantes, en que la mayoría del material era compartido, este comenzará a pertenecerle sólo a él, por consiguiente deberá reclamar propiedad sobre el mismo y velar por su integridad. La relación con los objetos de su entorno tomará características diferentes, ellos habrán dejado de tener sólo un valor lúdico, desde ahora se le impondrá que prime un carácter formal.

Los horarios de ingreso al colegio habrán variado y un tiempo cuidadosamente parcelado regirá los momentos de estudio, esparcimiento, juego y satisfacción de necesidades físicas. La fragmentación del tiempo constituye una de las más duras afrentas a la espontaneidad del niño, y si bien tal recorte ya se había insinuado en el Jardín de Infantes, la Escuela Primaria profundizará aún más este aspecto.

El espacio en la escuela primaria aparece igualmente conmovido. Los movimientos estarán formalmente organizados; los actos, las formaciones, los ritmos de desplazamiento. Los alumnos serán distribuidos en el aula; a cada uno le corresponderá un lugar como propio y lo deberá mantener en el tiempo. En la sala los movimientos no serán tan libres; los niños deberán mantenerse sentados en el mismo lugar durante todo el periodo que dura el módulo de clase, salvo por supuesto, que su maestra disponga otra cosa.



Lámina 0. N. Andry. La ortopedia o el arte de prevenir y de corregir en los niños las deformaciones corporales, 1749.

Diríamos en los términos de Foucault:

“A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo”¹

El aula, a diferencia de la sala de Jardín de Infantes, dejará de ser un lugar que permita el esparcimiento, los patios compartidos localizarán sobre sí esta licencia. En el patio el menor podrá compartir los juegos con niños mayores y es en este lugar donde será mayormente integrado al colectivo que representa la escuela primaria.

Bajo estas dos coordenadas (tiempo y espacio) el alumno será ubicado en un lugar que unirá su destino a la cadena de las generaciones, a un orden que le precede, lo estructura y lo libra del empuje más o menos desorganizado de sus pulsiones. Es en este sentido que el cuerpo del niño será correctamente “docilizado” (Foucault, 1976).

“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado”².

¹ Foucault, M. 1991. “Vigilar y Castigar”. Siglo XXI editores. Buenos Aires. Pág. 146.

² Foucault, M. op. cit. Pág. 140.

Pero sobre todo, el niño será ubicado en un lugar particular; tendrá que velar por cumplir las disposiciones institucionales, articuladas a través de la palabra de su maestra, y por lo tanto deberá sostener en lo que le toca el orden establecido. Para ello se le impondrá una cuidadosa disciplina en el que se le mostrará la obediencia como una virtud (Aniyar de Castro, 1984).

La disciplina no es posible de sostener sin la cuantificación, sin el número: tantas amonestaciones, tantas firmas de libros, tantos aplazos, etc. El número adquiere una relevancia inusitada hasta el momento, y aunque ya se había insinuado en la fase fálica, donde la medida era el parámetro de todo, su ser es puesto en cuestión. Ahora el número lo califica, lo ordena y mide el grado de acoplamiento a la estructura institucional. Su cuerpo, acciones y su conocimiento son entrampados por la cifra.

Lo anteriormente expuesto redundará en un importante caudal de demandas socioculturales que, ahora pesarán sobre el menor. Ellas provocarán una importante conmoción en su vida libidinal.

Como advierte Freud:

“Puesto que el ser humano no dispone de cantidades ilimitadas de energía psíquica, tiene que dar trámite a sus tareas mediante una adecuada distribución de la libido. Lo que usa para fines culturales lo sustrae en buena parte de las mujeres y de la vida sexual”³.

En este sentido la Escuela Primaria representa una muy dolorosa afrenta a la sexualidad del niño. No es entonces de desestimar, que la cultura, que en este momento hace sentir su peso a través de fuertes demandas de tipo intelectual y comportamental deje a la sexualidad menoscabada de energía. En este sentido, es posible pensar que el periodo de latencia, ese momento de detención en la evolución de la sexualidad del que nos habló Freud sea inducido más por demandas culturales que por causas internas de carácter biológico.

Recordemos que Freud señala que durante el periodo de latencia se observa una disminución de las actividades sexuales, la desexualización de las relaciones de objeto y la aparición de sentimientos como el pudor y el

³ Freud, S. (1930). “El malestar en la cultura”. op. cit. Amorrortu. Buenos Aires. Pág. 101.

asco⁴. También es que en este momento toman cuerpo aspiraciones de carácter moral y estéticas. Según la teoría psicoanalítica, el período de latencia se originaría tras la declinación del complejo de Edipo y correspondería a una intensificación de la represión, a una transformación de las catexis de objetos en identificaciones con los padres y el desarrollo de las sublimaciones. Todos estos hitos constituyen valores altamente esperados en un niño que ingresa a la Escuela Primaria, los que recibirán todo su empuje con la constitución del Super Yo.

Por lo mencionado, sintetizando el párrafo anterior podemos decir que el sistema educativo en general, y sobre todo la Escuela Primaria coloca al niño, nunca como ahora, en la posición de adaptarse rápidamente a las más variadas demandas culturales, articuladas en el discurso de sus docentes.

ESCUELA PRIMARIA Y PUBERTAD

Sabemos que el intervalo que abarca la enseñanza primaria coincide aproximadamente con el período que denominamos de latencia. No obstante, los últimos años de la Primaria suceden anticipando el momento que será la adolescencia y que muchos autores, de distintas disciplinas han acordado en designar como pubertad.

El Complejo de Edipo como aquella configuración vincular, que tendría lugar en los primeros años de vida se reedita en el momento de la pubertad.

Alrededor de los diez años, desafiando a todas las prescripciones culturales esperadas en el escolar, la pulsión sexual se incrementa; hay un renacer de la sexualidad tras el periodo de latencia en el que estuvo fuertemente acallada.

Aparece durante este periodo una profunda preocupación por el cuerpo, vivenciado como otro cuerpo, ajeno, traumático, distinto al que se tenía de niño.

Sostenemos en este punto la hipótesis de que la pubertad sería

⁴ Alejandra Taborda acota que tanto los sentimientos de pudor como de asco ya aparecen insinuados antes de este momento, al concluir la fase anal y sobre la fálica, pero es en éste periodo cuando se agudizan.

Silvia Bleichmar (2006) da a los sentimientos de pudor y asco un papel capital, en tanto sobre ellos se asienta el amor a sí mismo y a los otros, ello es lo que permite la aceptación de la norma que sustenta la regulación intersubjetiva. El pudor remite al sentimiento de humillación, al temor a quedar expuesto ante la superioridad del otro, estaría por lo tanto vinculado al narcisismo. En otras palabras, el pudor es la marca en la subjetividad, de la pérdida de la omnipotencia primaria y del reconocimiento de la propia existencia con relación al otro. El asco en cambio implica que algo que encuentra resonancia o consonancia en el interior del sujeto no se tolera y se expulsa.

desencadenada más bien por la mirada del Otro⁵ que por un incremento de la pulsión sexual. Son los otros, quienes situándose desde los cambios físicos evidentes en el púber definen a ese cuerpo como potencialmente sexual. Es la cultura, articulada en la mirada del otro, quien declara que en este momento el niño ahora púber pueda ser objeto y sujeto de la pulsión sexual y, además que dicha aspiración pueda ser puesta en acto concretamente, esto es acceder a una relación sexual genital.

Por supuesto, no desconocemos las variaciones de carácter físico, hormonales, que acontecen en el menor durante este periodo. Sin embargo, optamos por suponer, que la pubertad como fenómeno subjetivo es culturalmente inducida. Como sabemos, en algunas culturas el pasaje del mundo infantil al adulto sucede tras un ritual, pero no supone un periodo intermedio entre ellos, tal como acontece en la nuestra.

Por un lado, lo pulsional hace irrupción de manera desorganizada, por otro la cultura ofrece nuevas demandas; todo ello provoca un alto grado de tensión psíquica. A menudo esta encrucijada suele desembocar en una crisis, que en algunos casos suele ser confundida por los analistas con estructuraciones de personalidad perversa o con el desencadenamiento psicótico, con los consecuentes estragos que produce esta confusión.

Es común en las escuelas escuchar en los docentes, lo dificultoso que resulta el trabajo con púberes, incluso más que con adolescentes mayores. Estos jóvenes se presentan particularmente desatentos y desinteresados en la escuela. Muchos necesitan verbalizar constantemente sus emociones y pensamientos, lo que se traduce un constante bullicio en las aulas.

Las conductas propias del púber son efecto de la trama entre lo social y lo pulsional, podríamos decir. Alexandre (2001), ha señalado que toda manifestación de la adolescencia sería un *“síntoma de la pubertad”*, esto quiere decir, que aquellas conductas y manifestaciones de la pubertad

⁵ Jacques Lacan utiliza el término Otro o Gran Otro (A) con mayúscula, para designar un lugar simbólico que determina al sujeto, a veces de manera exterior a él, y otras de manera intra-subjetiva. El Gran Otro es el nombre que este autor le da al precipitado de todos los valores, leyes, tradiciones que sostiene una cultura pero que, al mismo tiempo determinan el accionar de un sujeto, tanto conciente como inconscientemente. El “Gran Otro”, en consecuencia, no es ninguna persona en especial, sino un lugar, una instancia. Este lugar puede ser ocupado por cualquier persona más o menos identificada a los valores culturales. A ellos Lacan los identifica con la letra “a” minúscula, es decir los semejantes (a). En consecuencia habría dos otros que distinguir: - El Gran Otro (A), que es un lugar, una instancia. y - los otros (a), que son los semejantes.

estarían implicando una manera, siempre particular, de hacer frente a la inundación del psiquismo por la pulsión sexual.

Un signo de bienestar, en este periodo, es que exista un interés por los otros, esto es por sujetos del otro sexo o del mismo, momento en el que pudiendo existir acercamientos de tipo homosexual, no necesariamente estarían hablando de una homosexualidad constituida. Conductas de encierro, son comunes en el púber, las mismas son necesarias para el procesamiento mental de lo que acontece en esta etapa, y sólo su persistencia durante mucho tiempo sería un signo de perturbación psíquica. Todo ello prepara el terreno para poder efectuar ese salto hacia la juventud.

Con el inicio de la pubertad se comienza a cuestionar a ese Otro resultado del Complejo de Edipo, es decir a los valores paternos. Éste período es sin duda de gran confusión y dolor; los jóvenes se manifiestan particularmente apáticos y criticones, evidencia de la búsqueda de nuevos valores, ahora más ligados a la cultura extra-familiar. No estará ausente aquí ni el extravío ni la extrañeza, pues flaquean las respuestas que antes se daba a las preguntas por el ¿Quién soy? o ¿Qué esperan los otros de mí?

El cuestionamiento a los significantes ideales del Otro puede llegar a provocar un vacío en el sujeto, pues se deberá realizar un trabajo de duelo por lo que se fue para el Otro.

Es común en este tiempo, que el púber se oponga a todo lo que represente el orden establecido y efectúe una crítica sistemática sobre él. Dicha crítica se realiza sin ninguna dirección aparente, sin una coherencia, pues hay un derrumbe de los viejos ideales; esto estaría implicando la búsqueda de nuevos ideales, unos más personales. Se observa, por lo tanto, un doble movimiento con relación a los valores familiares: se los critica y, en momentos de confusión y duda, se los reasume.

Observamos, en este periodo, una vacilación en la identidad. Los jóvenes suelen fluctuar entre un comportamiento infantil y adulto, activo o pasivo. No es poco común en la escuela, en tanto que el docente ocupa el lugar del orden establecido y valores culturalmente correctos, se lo cuestione y desafíe. Es que suele ser ubicado por los alumnos en el lugar del Gran Otro. Esto es como Gran Otro a ser desalojado (Otro de la infancia), pero también como Otro a seguir, siempre que el docente aporte nuevos valores, en general más reformistas. Por lo tanto, es preciso tener en cuenta que los

enajos y querellas que muchas veces los jóvenes realizan a sus docentes, no necesariamente se dirigen contra su persona en tanto semejante, si no más bien en tanto Otro.

La salida de la adolescencia, dependerá de que pueda constituir un nuevo Ideal del Yo. Para decirlo simplemente, hacer una nueva elección: una profesión, un ideal, una mujer, un hombre, una misión en el mundo, “ponerse al servicio de”, hallar algo con lo que pueda obtener satisfacción, es decir acomodarse estando decidido a hacer algo de su vida.

No nos tenemos que olvidar que este nuevo Gran Otro, este nuevo Ideal que el adolescente deberá constituir, tendrá que estar orientado por la función paterna, por el padre. Queremos significar, que si bien se critica el ideal paterno, el nuevo ideal a constituir tomará el ideal paterno como parámetro sobre el cual orientarse, es decir se servirá de él. Es imposible sustraerse totalmente de la tradición familiar, ya que fuera de ella difícilmente el adolescente pueda encontrar algo que lo sostenga.

En tal sentido es preciso que el docente pueda hacer un buen uso de ese lugar, en tanto pueda aportar al púber una orientación a su deseo. Por ello es preciso evitar colocarse en una posición de par (a-a) de amigo o de rival. Esto le suele suceder al docente, cuando él no ha tramitado correctamente su propia adolescencia, y persiste aún, en el terreno de la seducción del otro o del desafío; dos conductas típicas en la adolescencia (seducir a la madre, rivalizar con el padre).

Es importante remarcar que los valores que pueda transmitir un docente, aún siendo estos cuestionados suelen servir de parámetros para la construcción de los propios ideales.

En consecuencia, lo óptimo de la labor docente no se trataría de impedir la crisis, acallarla o moralizarla en nombre de una normal y feliz adolescencia. No se trataría de ser ese Gran Otro (A) que busca imponer una ley imperativa. Se trataría, más bien de acompañar al púber favoreciendo los puntos de eclosión que permitieran la aparición de sujetos autónomos, libres en sus pensamientos y en sus aspiraciones. Esto significa que ellos, los docentes puedan tolerar la angustia que a veces genera ser cuestionado, desafiado o poco tenido en cuenta por los alumnos.

EL ENCUENTRO CON EL CONOCIMIENTO



LÁMINAS 10 Y 11. Interior de la Escuela de enseñanza mutua, situada en la calle del Port-Mahon, en el momento del ejercicio de escritura. Litografía de Hippolite Lecomte, 1818 (colecciones históricas del I.N.R.D.P) Cf. p. 151

La formación del docente de Escuela Primaria difiere en gran medida de la del docente de Nivel Inicial. Ello no sólo responde a disputas de orden político-didácticas, si no más bien a que el niño alrededor de los seis años ha obtenido ciertas habilidades psicomotrices que carecía hasta el momento.

Alrededor de los cinco años nuestra cultura espera que un niño controle sus esfínteres y con ello también haya logrado la decodificación de sus sensaciones internas. Estos logros, son bienvenidos tanto en el Jardín de Infantes como en la Escuela Primaria. El niño escolarizado debe haber alcanzado un manejo del lenguaje que le permita efectuar demandas sobre sus necesidades al entorno, es decir que haya alcanzado la capacidad de auto-maternarse (Doltó, 1981).

Por consiguiente, el rol del docente de la Escuela Primaria diferirá del de Nivel Inicial. Si atribuíamos un predominio de características maternas, al rol docente de inicial, se le confiere en cambio un predominio de características paternas al rol del maestro de la escuela primaria. Según Doltó (1981), el docente que desempeña un “rol paternante” se caracteriza por estar fundamentalmente abocado a la enseñanza de actividades de comunicación, aprendizaje de contenidos y, fundamentalmente, a la enseñanza de las normas para la vida colectiva.

En tal sentido, el maestro representa en este nuevo espacio, aquel quien debe desarrollar y perfeccionar las facultades morales e intelectuales del niño. Investido por su rol podrá instar al menor a apoderarse de ciertos contenidos, que él propondrá en un código particular. Mencionado código, según Paín (1985), constituye las reglas por las cuales se puede generar significados. Por lo tanto, decimos que el conocimiento está codificado aún antes del nacimiento, es decir precediendo la entrada que el sujeto hace en él. En este encuentro, el niño-alumno identifica al educador con el conocimiento, de igual manera que en los momentos iniciales lógicos de su constitución identificó a la madre con el Gran Otro (Lacan, 1971). El Gran Otro representa la alteridad radical, no personal, tesoro de significantes y aún sin fisuras. Este aspecto aparece graficado en el dicho popular que identifica a la maestra con la madre; se dice: “la maestra es la segunda mamá”. En numerosas bibliografías pedagógicas se advierte a los docentes de no confundir su rol con el de una madre, en tal sentido, dicha advertencia es la prueba de que en la realidad eso no deja de suceder.

El educador situado en el lugar del Gran Otro, no sólo provee de significantes (contenidos) sino que también decide cuanto el sujeto aprendiz sabe, y hasta le asigna un valor a ello. La clasificación a través de “la nota” delimita el grado de subordinación a la demanda del Otro.

Pero entendámoslo bien, no es que el educador se coloque en ese lugar por propia voluntad. Bajo esta dinámica escolar el educador es capturado por este lugar.

Raúl Mario Ageno (1991) señala que:

“La práctica educativa está sobredeterminada por una antigua, compleja y fuerte trama discursiva e institucional con la que los docentes se hallan identificados. De este modo esta asegurado su papel de transmisor de los saberes, valores, normas socialmente aceptadas, válidas”⁶.

De ello resulta, coincidiendo con Paín, que el conocimiento es siempre conocimiento del Otro, ya que no se puede aprender nada que para el Otro no sea ya algo sabido.

Respondiendo a este orden, el lugar del sujeto a educar no será otro que el lugar del desconocimiento, en tanto:

⁶ Ageno, R. (1993). “El psicólogo en el campo de la educación”. Publicaciones UNR. Rosario, Argentina. Pág. 8.

- 1) El conocimiento es de Otro, y
- 2) En tanto el conocimiento, escolarmente valorado sucede a nivel del yo (instancia a la que Lacan denomina lugar del desconocimiento), donde se producen significaciones por efecto metafórico-metonímico.

Podrá objetarse que aquellas perspectivas pedagógicas que despojan al alumno del conocimiento, adjudicándose solo al docente son ya caducas y que, por el contrario las visiones más actuales intentan rescatar los conocimientos que el niño ya posee (con Ausubel a la cabeza). A lo que podemos responder diciendo que: se rescata ese saber para, a partir de allí enseñar lo que sí se debe aprender.

A nuestro criterio, la identificación docente-saber sigue sin conmoverse. No obstante, entendemos que en la fusión docente-conocimiento-verdad algo se inmiscuye. En el discurso del docente, como se dice, algo hace agua.

La presentación del conocimiento se efectúa de una manera que trasmite la ilusión de totalidad absoluta e integrada. Y si bien para enseñar se realiza un recorte del conocimiento total (Chevallard, 1991), en momento de la enseñanza no se evoca dicho recorte (Lacan 1963), por el contrario el discurso escolar pretende desalojarlo aportando un ensamblado de recortes. Entre esos fragmentos la ignorancia (Paín, 1985) se inmiscuye quedando velada. Existe algo que falta, sin embargo no se presenta como tal.

El alumno advertirá este aspecto, observará que el discurso del maestro no responde a todas las situaciones, notará por lo tanto que tiene límites y alcances. En ese punto se abrirá el enigma del deseo y con él la evidencia de la inconsistencia del Otro, el maestro no sabe todo.

Ahora ¿Por qué motivo resulta tan intolerable la ignorancia en el Otro?

En la dinámica escolar, el educador es absorbido por el conocimiento y lo que realmente no se tolera es la ignorancia en él infiltrada. Si el conocimiento aportado no constituye una herramienta de anclaje, que nos dé seguridad para conducirnos por la vida, el edificio que representa la institución educativa tambalea. Acaso alguien gozaría de buenos sueños sabiendo que al colectivo que lo traslada a 130 kilómetros por hora, sobre la avenida más transitada de la ciudad, le hubiesen recusado en su examen de conducción por incompetente. Sencillamente nadie estaría tranquilo siendo conducido más por el deseo de Otro que por un orden superior que nos iguale y proteja.

El niño (y también el educando de otras edades) no querrá saber de la inconsistencia de sus maestros. Frente a la angustia que supone estar implicado en esa inconsistencia el niño podrá asumir tres posiciones lógicas:

- La del “Alumno cumplidor”: aquel que responde ciegamente a todas las peticiones del educador, ya que un docente sin deseos es un educador sin faltas. Ubicamos aquí aquellos alumnos fijados ciegamente a las demandas del docente.
- La del “Identificado a la ignorancia”: si hay algo que falta no es que el educador ignore, el niño se identifica a la falta del educador a fin de que este no aparezca castrado. Son ellos los alumnos con dificultades de aprendizajes.
- El “Evitativo”: ubicamos aquí los fenómenos de inhibición en el aprendizaje. Se evita la confrontación con la falta en el docente.

Son éstas algunas de las alternativas posibles de la ubicación del sujeto a la dinámica escolar. Todas convergen en el mismo punto: la no-aceptación de la falta en el Otro; todas coinciden en el mismo resultado: la neurotización del sujeto.

Una posibilidad más es que el Otro no esté ahí, que el docente se corra de ese lugar y ni siquiera acuda a la cita. Decíamos que la identificación o no del docente con el Gran Otro no es una cuestión de voluntad. Como señalamos en otro lugar⁷, en nuestro contexto existe una depreciación de los lugares de autoridad y parecen ser pocos quienes aceptan ese desafío. Apelando al carácter ficcional del Gran Otro nadie se coloca allí, el niño por lo tanto carece de un parámetro de anclaje, sólo le queda hacer un llamado al lugar del Otro, una interrogación aunque más no sea a través de la violencia. El acto que irrumpe en el marco de la clase y de la escuela deja entrever en el desborde de su apuesta que no hay deseo en juego, el docente no espera nada de sus alumnos y por lo tanto no hay Otro a quien dirigir la demanda.

LA PALABRA ES EL DESTINO

Existiría tal vez una salida, un camino posible: ¿Y si el espacio escolar posibilitara la escucha, el intercambio de conocimientos y la discusión? ¿Y si el docente acudiera a la cita, si advirtiera que su deseo cumple un papel sustancial en tanto permite articular el deseo del alumno, no en tanto la reproducción ecológica de su decir, si no más bien distinguiéndose, oponiéndose, sosteniéndose de él?

Si en la tarea docente se pone en cuestión el conocimiento como

⁷ Chades M. (2008) “Interrogantes y aristas para pensar en la caída de las instituciones” (Capítulo 17 de este libro).

inamovible se contribuirá en gran medida al proceso de subjetivización. Lo dicho prueba que el sujeto no puede constituirse como tal sino es en el campo social (Enríquez, 1993), es decir diferenciándose de los otros.

O como señala bellamente Silvia Schlemenson:

“No se trata de partir de “los otros” para construir un “nosotros”, sino confrontar con “los otros” para constituir “un yo”⁸.

La confrontación por si sola no garantiza de ninguna manera el proceso de subjetivación. Es fundamental la labor del maestro, quien desde una posición de adulto coordine las relaciones entre los niños, aporte nuevos conocimientos y como representante de la cultura pueda brindar al escolar una nueva posibilidad de reorganización psíquica. De distintas maneras, el maestro interviene como representante del “código de convivencia escolar”, explícita o implícitamente ordena el comportamiento de los niños dentro de la institución escolar y su función les permite reconocer la legalidad social e institucional en la que se insertan.

Si el conocimiento no se presenta como algo acabado y se puede reconocer la angustia que genera el estar bajo la dirección de Otro inconsistente será posible brindar una educación que logre un poco más que la neurotización del niño. Para ello, la inconsistencia del docente no deberá ser “ineptitud” sino “oficio”; en consecuencia tendrá la apertura, en momentos, a la divergencia de pensamientos y, en otros aportará claridad y seguridad al niño.

Referencias Bibliográficas

- Ageno, R. (1991). El psicólogo en el campo de la educación. Rosario, Argentina: *Publicaciones UNR*.
- Ausubel, D.; Novack, J. y Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Bs. As: Taurus.
- Bleichmar, S. (2006). *Las paradojas de la sexualidad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.

⁸ Schlemenson, S. (1998) “El aprendizaje: un encuentro de sentidos”. Buenos Aires. Editorial Kapeluz. Pág. 44.

- Cordie, A. (1998). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con retraso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dolto, F. [1981(1985)]. *La dificultad de vivir 2*. Buenos Aires: Gedisa.
- Fernández, A (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1996). *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gondenberg, M. (s/f) El malestar del Otro. *Publicación on-line*.
- Lacan, J. (1995). *Escritos Uno*. Buenos Aires- Barcelona- México: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *Seminario X*. Buenos Aires- Barcelona- México: Paidós.
- Paín, S. (1985). *La Génesis del Inconsciente en La Función de la Ignorancia II*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schlemenson, S. (1998) “*El aprendizaje: un encuentro de sentidos*”. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.
- Enriquez, E. y otros. (1993). *El inconciente y la ciencia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stevens, A. (2001). Nuevos síntomas en la adolescencia. *Conferencia dictada en la EOL, 13 de marzo. Rosario*.
- Trocca, M. (2001). *Identificación y Cuerpo*. Clase presentada en el seminario “La lógica de la falta: privación- frustración- castración”. [Http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/ricoetal2001he.pdf](http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/varios/ricoetal2001he.pdf).

Capítulo 13
LUCES Y SOMBRAS
EN LA ESCUELA SECUNDARIA ARGENTINA

María Belén Piola

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre la escuela secundaria se convierte en un verdadero desafío, ya que somos testigos y protagonistas de una época en la que se suceden cambios vertiginosos que impactan en las instituciones de nuestro medio. Las importantes transformaciones a nivel nacional e internacional acaecidas en las últimas décadas, en lo político, económico y social, irrumpen en las instituciones educativas, provocando variaciones en su dinámica y dando lugar a un complejo interjuego entre modalidades regresivas y progresivas.

Desde hace ya algunos años, es abundante lo que se ha escrito acerca de la crisis de la escuela secundaria, no sólo en nuestro país sino a nivel mundial, describiendo en forma exhaustiva los avatares por los que atraviesa. En función de ello, se han delineado propuestas que se sustentan en diversos posicionamientos teóricos, en procura de dar respuesta a las dificultades que el conflicto plantea, configurando un panorama en donde conviven voces que coinciden o se enfrentan en un claro antagonismo.

En este nivel de enseñanza, pueden ser detectados con mayor nitidez los efectos del deterioro del sistema educativo en Argentina, acompañados de la sensación de estar ante la presencia de una profundización del desencuentro entre sus protagonistas, producto de la época que atravesamos. Las instituciones ven decaer su capacidad para brindar resguardo y contener a los sujetos que forman parte de ellas, dejándolos sin respuestas y, lo que puede resultar aún más perjudicial para la dinámica necesaria de los ámbitos institucionales, despojándolos de la capacidad de interrogarse.

Plantearnos en que consiste la crisis en el campo de la educación es una tarea necesaria y perentoria. Sin embargo, deberíamos intentar establecer en nuestros análisis, las bases desde donde comenzar a pensar en cómo es posible transformar los límites que ésta nos presenta en posibilidades. Si bien la adversidad reinante dificulta la tarea educativa, también puede ser el punto de partida de movimientos progresivos y propuestas que instituyan formas novedosas de intervenir en el terreno de la educación.

LA ESCUELA SECUNDARIA EN EL TIEMPO

Resulta impensable hablar de la escuela secundaria sin aludir a un tiempo y un lugar de referencia ya que, como he consignado, es atravesada por los factores históricos, sociales y culturales del contexto en el que está inmersa, que la condicionan ofreciéndole un marco de expresión. Para poder situarnos, es preciso que nos introduzcamos en las raíces históricas de la enseñanza media en nuestro país.

Bracchi y González (2003) en su artículo “Una mirada sobre la escuela secundaria argentina”, hacen un recorrido por las distintas fases atravesadas por este nivel educativo, en las que pueden observarse diversas transformaciones, impulsadas por las ideologías predominantes en cada época. Se menciona una primera etapa, que abarca desde sus orígenes hasta las primeras décadas del siglo XX, en donde tuvo como objetivo la preparación de aquellos alumnos que accederían al sistema universitario y la formación de quienes ocuparían cargos públicos. Este período se caracteriza por una educación de tinte elitista, lo cual puede ser asociado a un Estado oligárquico liberal, interesado en el desarrollo y mantenimiento de las minorías dirigentes.

En forma posterior a la crisis de 1930, comienzan a producirse nuevos desplazamientos en el nivel medio, vinculados a los cambios originados en la esfera económica, principalmente aquellos derivados de la industrialización por sustitución de importaciones. Comienza a desplegarse, junto a la tradicional educación humanista, una formación más técnica, proceso que se profundiza con el acceso al gobierno de Juan Domingo Perón, en la década siguiente.

Un tiempo más tarde, el sistema educativo y la escuela media en particular, no escapan a los efectos del autoritarismo reinante a partir del Golpe de Estado de 1976, recuperando lentamente la posibilidad de diálogo y debate en la década del 80. Durante los 90, se imprime un fuerte cambio con la sanción y promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993, la cual extiende la instrucción primaria de 7 a 9 años, reduciendo el tiempo destinado a la enseñanza secundaria a tres años, que cambia su denominación a educación polimodal.

Si tenemos presente los elementos que permanecen y se diluyen a lo largo de la historia del nivel medio, podremos observar que el modo en que es pensada la escuela secundaria en Argentina, se ve condicionado por el proyecto de país sostenido por las clases gobernantes y los embates de las

coyunturas políticas, económicas y sociales. Los cuales ejercen su influencia en la configuración de objetivos, prioridades e ideales para el campo educativo.

En estos días, somos testigos de otro período de transformación en el terreno educacional, ya que comienza a ponerse en vigencia una nueva ley que pretende regular la enseñanza en sus distintos niveles. El propósito del nuevo diseño curricular aspira a que los jóvenes adquieran conocimientos que posibiliten la continuación de sus estudios, fortaleciendo su formación ciudadana y ofreciendo ámbitos en donde sea posible la vinculación del espacio escolar con el mundo del trabajo. Estos objetivos recogen algunos de los postulados históricos de la escuela secundaria, los que seguramente deberán adaptarse a los tiempos que corren, a las pautas que impone nuestra cultura actual demarcando el horizonte de posibilidad- imposibilidad.

LOS EFECTOS DE LA POSMODERNIDAD

Nuestra época ha sido llamada por muchos autores como la era de la posmodernidad, concepto que ha dado lugar a innumerables controversias, generando fuertes disputas entre sus defensores y aquellos que lo rechazan tenazmente. No me detendré en este aspecto, ya que si bien no existe consenso en cuanto a la denominación de los tiempos que transitamos, es factible encontrar puntos de acuerdo en relación a los aspectos descriptivos.

La edad de la cultura llamada posmodernidad modela con fuerza la forma en que concebimos el mundo, imprimiendo sus trazos en lo económico, lo político, las relaciones interpersonales y las expresiones humanas. Light, fugaz, efímero, instantáneo, volátil... son algunas de las palabras que han sido empleadas para caracterizar lo posmoderno, un tiempo en donde la postergación del deseo está en desuso, en donde escasean las promesas de futuro y el vivir se reduce al ahora y al “compre ya” de los eslóganes publicitarios. Hablamos de una época en la que se proclama el fin de las utopías y en la que se produce el quiebre en la ilusión de que la ciencia nos conduciría al progreso y al encuentro con la verdad, ideales que fueron plasmados con fuerza en la modernidad.

La imagen adquiere un lugar preponderante en la cultura posmoderna, el cine, el arte plástico, la arquitectura y la televisión dan cuenta de ello. Obiols (1995 pág. 21) nos dice: *“La multiplicación de las imágenes puede producir saturación en los receptores y condenar a las imágenes a una vida efímera: no están destinadas a perdurar, sino más bien a provocar un impacto y orientar una conducta; impacto y conducta que se buscará reforzar con*

nuevas imágenes". No sólo las imágenes están condenadas al olvido y la desaparición, sino que la perdurabilidad es un atributo que en esta época pierde parte de su valor.

Las tecnologías de información ocupan un lugar de privilegio, otorgándonos la sensación de "estar en contacto", disminuyendo el tiempo en que podemos mirarnos cara a cara, reconociéndonos en el otro, asignándole un lugar como semejante. Si bien los avances tecnológicos nos permiten profundizar los lazos de comunicación, en ocasiones pierden su carácter de mediadores y su uso se erige como fin, abriendo paso al desencuentro.

Este período histórico, se acompaña en Argentina de la consolidación del neoliberalismo, modelo económico que implica una intervención mínima del Estado, dejando toda regulación en manos del mercado y una concentración de las actividades económicas en el sector privado. En nuestro país, la década del 90 vio crecer en forma apabullante este modelo, que impuso la idea de que cada uno debía valerse por sí mismo, debilitando la posibilidad de pensar en los proyectos colectivos, fragilizando los lazos solidarios.

Bleichmar (2006), refiere que durante la convertibilidad de los 90, desde las instancias dirigentes de nuestro país la mala fe fue reivindicada como picardía y la ausencia de moral como relación inteligente con la realidad. Agrega luego, que "*entre los niños y adolescentes argentinos, estudiar se tornó despreciable, y lo valioso consistía en "zafar" con habilidad y capacidad de maniobra*". Estas representaciones, aún vigentes, coexisten con otras en las que la escuela media refiere a un espacio de superación y a una institución que promete brindar igualdad de derechos y oportunidades.

Durante la última década del siglo XX, en Argentina se produjeron fuertes movimientos de exclusión de los jóvenes del mundo escolar, el trabajo docente fue fuertemente desvalorizado y se acentuó la precarización del sistema educativo. Se asistió a un profundo deterioro de la educación pública, acompañado de un aumento de la oferta educativa en el sector privado. Se trata de una época que nos confrontó a la desesperanza, la frustración, la resignación y la aterradora imposibilidad de soñar un futuro diferente.

En los últimos años, se observa una lenta recuperación del tejido social, tras un período plagado de sucesos que todavía no terminan de ser metabolizados. Sin embargo, aún no se percibe la existencia de proyectos que abran vías para la identificación del conjunto de la sociedad. Pese a ello, es posible dar cuenta de la persistencia de rasgos solidarios y un espíritu de

recomposición que, si bien no han logrado consolidarse, representan la esperanza y posibilidad de sostenerse frente a la amenaza de desintegración (Bleichmar, 2006).

CONSTITUCIÓN DE NUEVAS SUBJETIVIDADES

La adolescencia ha sido tradicionalmente considerada una etapa de transición hacia la vida adulta, en donde el joven debía despedirse del cuerpo de la infancia, del rol y la identidad infantil y de los padres de la infancia. Una de las tareas esperables para esta época de la vida, es la construcción de una identidad que le permita establecer su lugar en el mundo adulto, integrando los distintos aspectos de su personalidad. En este período, se termina de consolidar el ideal del yo, tarea para la que contribuyen los padres, educadores y la sociedad toda. El ideal del yo "*se encarnará como proyecto y como experiencia por hacer*", sentando las bases a partir de las cuales pueda ser sostenido el proyecto identificador (Rojas y Sternbach, 1997).

Los teóricos de la adolescencia han referido la fuerte convulsión que se produce en el ámbito familiar en esta etapa, como consecuencia de la reedición del Complejo de Edipo. El adolescente efectúa un fuerte cuestionamiento de los valores familiares y se lanza a la búsqueda de otros nuevos, oscilando entre momentos de gran dependencia de los adultos y lapsos en los que necesita probar su potencia y necesidad de independencia. En los padres, también se observan momentos de gran ambivalencia frente a la necesidad de elaborar el duelo por la pérdida del hijo pequeño, cuyo crecimiento representa el inevitable paso del tiempo. La salida exogámica, estará determinada en gran medida por la posibilidad de elaboración de los conflictos que surgen en este período.

Millot (1993) consigna que para Freud la relación del alumno con sus profesores reproduce el tipo de relación con el padre instaurada a la salida del período edípico, que incluye tanto los aspectos positivos como los sentimientos de hostilidad dirigidos a éste. El adolescente transfiere a sus docentes la ambivalencia experimentada hacia los padres, lo cual complejiza los vínculos que se establecen en el ámbito escolar. En función de ello, las técnicas pedagógicas quedan relegadas a segundo plano con respecto a la relación heredada del Complejo de Edipo, ya que la adquisición de conocimientos estará influenciada por las características del vínculo establecido.

Si tenemos en cuenta las consideraciones previas acerca de nuestra época, resulta válido interrogarnos acerca de cuáles son las particularidades que esta

imprime en los modos de ser adolescente hoy. En una sociedad que entroniza la juventud como modelo, en la que se presentan como deseables los valores del yo ideal y se diluye la promesa de un futuro posible, en donde la ética y los valores morales parecen ser una mercancía devaluada, cabe preguntarnos cómo se construye la adolescencia. ¿Se trata de una moratoria social? ¿Etapas de transición hacia el mundo adulto? ¿El camino que conduce a hacerse cargo de responsabilidades sociales, económicas y políticas?

La temporalidad reducida a la inmediatez dificulta la tarea de construir una identidad, ya que escasean los modelos que ofrecen garantías de futuro. Rige entonces la incertidumbre acerca de si las renunciadas actuales se constituyen en un espacio de espera hacia una vida plena proyectada en el tiempo. En este sentido, si se esfuma la significación de futuro, el Ideal del Yo como instancia prospectiva sufre un fuerte impacto, ya que tiende a diluirse en pos de un funcionamiento psíquico que privilegia el vivir presente. Tal como señalan Rojas y Sternbach (1997) al desvanecerse el ideal como anhelo diferido, la dimensión del Ideal del yo puede verse perturbada, promoviendo un funcionamiento más cercano al Yo Ideal. Las instituciones mediadoras de la identificación han variado, los medios masivos de comunicación ocupan un espacio que antaño era exclusivo de otros sectores, como la escuela y la familia, ofreciéndose como uno de los principales proveedores de información y proponiendo modelos identificatorios que operan con fuerza entre los jóvenes.

Debemos tener en cuenta, tal como señalan Duschatzky y Corea (2006), que: *“Las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas”*. El contexto en donde hoy se constituyen los sujetos ha sufrido importantes alteraciones, entre ellas cabe mencionar que el papel fundamental que durante los siglos XIX y XX jugaba el Estado ha sido sustituido por el poder del mercado, generando profundas transformaciones a nivel cultural, político y social.

El tránsito por la adolescencia se enmarca en un contexto signado por la declinación del sistema patriarcal, un fenómeno socio-histórico de características universales que impacta en los modos de producción de subjetividad y que Acevedo (2001) describe con claridad. La autora refiere que éste representaba para las generaciones anteriores una legalidad, un orden que operaba como sostén a partir del cual desarrollar la personalidad. En relación con ello expresa: *“Otro debía sucederlo a fin de evitar una regresión a etapas arcaicas signadas por lo arbitrario y la indiferenciación”*.

De producirse tal regresión, los sujetos quedarían a merced de fantasías persecutorias activadoras de sus pulsiones agresivas”. Agrega luego: “lo cierto es que esta vez si bien hubo lucha no hubo parricidio, el Sistema Padre murió de “muerte natural”, sin dejar hijos arrepentidos instituyentes de un nuevo orden, pero sí nietos privados de legalidad...”. Como consecuencia de este vacío, al no existir lugares seguros, regulados por la ley, la lucha entre generaciones se hace más descarnada, ya que no existe resguardo frente al surgimiento de la hostilidad.

Somos partícipes de una época en donde el discurso de autoridad ve declinar su potencia, lo cual incide en forma cabal en los modos de producción de subjetividad. Este declive, genera intensos cambios, ya que si bien fue duramente criticado en sus aspectos coercitivos y autoritarios, representaba un sistema de normas en torno a las cuales los sujetos se constituían, ya sea en consonancia o por oposición a ellas. Las representaciones tradicionales construidas acerca de la familia y la escuela sufren, en este marco, una fuerte convulsión, debido en parte a que las figuras portadoras de autoridad simbólica se ven cuestionadas en su efectividad.

Lo descripto constituye uno de los factores que puede dificultar el vínculo docente-alumno. En función de ello, hay quienes como Savater (1999), sostienen la necesidad de que los adultos ofrezcan marcos de referencia que puedan ser pensados por los jóvenes, proponiendo lineamientos sobre los cuales pueda reflexionarse y asumiendo el lugar de semejante frente a ellos. Semejanza que no implica una horizontalización de las relaciones entre generaciones, sino procurar que los intercambios entre unos y otros estén regulados por una ley común, que establezca los límites entre lo permitido y lo prohibido.

En el contexto actual, sostener el lugar de adultos frente a los jóvenes, suele constituirse en una tarea dificultosa, sin embargo tal como señala Winnicott (1971) “...donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable”. En la medida que el adulto pueda establecer límites, construyendo marcos de referencia, posibilitará que los jóvenes puedan incorporarse al mundo social.

El acceso al mundo del trabajo ha sido otro eje importante en las teorizaciones sobre la adolescencia, considerando su papel en la construcción de la identidad personal y social. La inestabilidad económica de Argentina, torna imprevisible el acceso al mundo laboral, donde los que “están dentro” sufren la angustia frente al temor de ser excluidos y los que

“están fuera” sueñan con la posibilidad de ingresar a la cadena productiva a fin de asegurar su supervivencia. Marín (2004 pág. 50), en un escrito que aborda el sentido del trabajo en jóvenes argentinos, expresa: *“frente a la pérdida de representaciones de la realidad construidas en torno a ciertas certezas – como el valor del estudio y del trabajo en la configuración de un proyecto personal y social - se hallan en la búsqueda, a veces frenética y hasta confusa, de ejes estructurantes y nuevos organizadores de la subjetividad, en un tiempo y en un contexto que por el momento les dificulta el camino”*.

La Psicología Educativa y la Orientación Vocacional pueden funcionar como dispositivos articuladores entre la educación y el mundo del trabajo, ofreciendo un marco de contención para los adolescentes que se encuentran próximos a finalizar sus estudios. Como he consignado, el acceso al campo laboral puede verse dificultado para muchos de nuestros jóvenes, ubicándolos en una situación de vulnerabilidad. En este sentido, es necesario poner en marcha intervenciones que apunten a la prevención de situaciones de riesgo, ofreciendo espacios en los que pueda reflexionarse acerca de las potencialidades y recursos con los que cada uno cuenta; compartir temores, expectativas y conocimientos acerca del mundo del trabajo; comenzar a diseñar proyectos de futuro y prepararse para la transición venidera. Para ello, pueden implementarse distintos dispositivos, tales como el taller o los grupos de reflexión, en los que a través de la tarea se pongan en juego las representaciones que cada uno porta en relación al trabajo, propiciando el intercambio y la adquisición de otras representaciones que reflejen la asunción de nuevos posicionamientos como sujetos.

Las características que presenta nuestra cultura actual influyen en la conformación de ciertos rasgos comunes en la subjetividad, sin embargo no es deseable hablar de la adolescencia en términos generalizantes, ya que encontramos formas muy diferentes de transitar este tiempo, condicionadas por las historias singulares, familiares y el origen social. Lo cual, a su vez, determinará distintos modos de vinculación con la realidad.

Más allá de las dificultades que plantea el tránsito por este período vital en la posmodernidad, nos encontramos con jóvenes que buscan y necesitan vivenciar sentimientos de pertenencia que los habiliten en el camino de la construcción de una identidad; jóvenes que apelando a formas diversas de vinculación, no renuncian a la construcción de sentido. Es necesario que, como adultos, podamos acercarnos y comprender el modo en que habitan este tiempo, a fin de disminuir la brecha que los torna ajenos ante nuestra mirada.

LA ESCUELA

La representación que construimos acerca de la escuela tiene rasgos compartidos por los miembros del colectivo social al que pertenecemos, incluye ideas, creencias y expectativas acerca de lo que ella es, cómo funciona, quienes la integran y que puede esperarse de cada uno de ellos. La representación más general de la escuela toma forma en cada sujeto particular, nutrida por la singular vivencia de éste en relación a la organización escolar. Estas representaciones sufren modificaciones a lo largo del tiempo, impulsadas por las transformaciones del contexto.

Dussel (2007) plantea que el malestar actual en las escuelas está causado en parte por “*el dislocamiento entre una forma escolar, una particular organización de la escuela, y las transformaciones culturales, políticas y sociales que están teniendo lugar*”. En donde la forma en que pensamos que deben ser organizadas las escuelas y lo que creemos que es una buena enseñanza han permanecido estables desde hace mucho tiempo, sin variaciones que acompañen los cambios históricos que se han venido gestando. Probablemente, esto no sólo alimenta el malestar, sino que también contribuye al desencuentro entre los distintos actores de la escena escolar, en la medida en que se profundiza la diferencia entre lo que cada uno espera del acto educativo.

A su vez, Torres (2002) plantea que nos enfrentamos a una crisis en el entendimiento de cuál es el sujeto pedagógico a educar. Una crisis que, para el autor, se refleja en una dislocación real y simbólica entre los discursos de los maestros y los alumnos, entre los discursos de las nuevas generaciones y las generaciones adultas; en una fuerte crisis de legitimidad de los sistemas educativos en términos de su efectividad.

En períodos anteriores, los modelos de enseñanza y aprendizaje parecen haber mostrado una consonancia mayor con los cambios en el medio externo. Hemos transitado desde una visión que sitúa al docente como depositario del saber, encargado de impartir conocimiento a un alumno pasivo, a concepciones que toman en cuenta el carácter activo de quien aprende y la interacción que se establece entre éste y quien enseña. La escuela ha recorrido un largo camino desde posturas unidireccionales a posicionamientos que, en el mejor de los casos, incluyen la complejidad de los factores intervinientes en el proceso de enseñar y aprender.

Durante la modernidad, el positivismo tuvo una proyección significativa en el campo educativo, lo cual determinó una instrucción atravesada por un

fuerte disciplinamiento y una visión unidireccional del proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el alumno era depositario pasivo de los conocimientos impartidos por el docente. El Estado moderno industrial, requería mano de obra capacitada y disciplinada que pudiera abastecer las demandas de la economía floreciente, lo que podía ser satisfecho a través de una educación en donde el docente fuera un mero transmisor de contenidos y el alumno un receptor pasivo de los mismos. La educación en este período fue sinónimo de instrucción y el conocimiento algo que debía ser transmitido y repetido.

Las significaciones que antes nos permitían decodificar el mundo dejan de ser operativas para desentrañar la complejidad y las constantes transformaciones que impone nuestro tiempo. En función de ello, observamos que la concepción del niño o el adolescente sostenida durante la modernidad no nos permite representar al niño y adolescente actual. Esta situación complica la tarea de padres y educadores, que perciben que su experiencia y formación a veces les resultan insuficientes para comprender y contener estas subjetividades emergentes.

Existen diversas alternativas ante la crisis que estas transformaciones nos plantean: podemos continuar sosteniendo nuestras afirmaciones acerca de que los alumnos de antes poseían atributos que ahora han desaparecido, insistir en nombrar desde nuestras representaciones una situación que se resiste a ser nombrada de esta manera o dejarnos interrogar por estas nuevas realidades. Si nos atrevemos a poner en juego esta última opción, podremos abrir paso a la potencia transformadora que habita el ser docente y recrear nuevas categorías que permitan habitar un mundo que se ha transformado.

En la actualidad, la imagen de la escuela está fuertemente desvalorizada y desbordada frente a las exigencias que pesan sobre ella. Socialmente, le es requerido el cumplimiento de funciones que antes eran específicas de otros agentes de socialización. El docente es llamado a estar al tanto de las innovaciones que se introducen en forma continua en el espacio educativo, debe enseñar en forma creativa, contener a los alumnos y ser capaz de identificar las problemáticas por las que estos atraviesan, no sólo a nivel escolar sino también en la esfera afectiva y familiar. Esto se acompaña de la frecuente sobrepoblación de las aulas y la falta de recursos materiales, que generan en el educador un fuerte sentimiento de impotencia y configuran demandas que lo exceden en sus posibilidades de dar respuesta. De esta manera, se conforma el sustrato a partir del cual irrumpe el sufrimiento frente a una tarea que se complejiza día a día, para la cual el docente no se siente preparado.

La formación docente tampoco se ha transformado al mismo ritmo de los cambios en el contexto, haciendo evidente una fractura entre la preparación docente y la escuela real. Las tecnologías de información, el papel de la imagen en el aprendizaje y las nuevas formas de vinculación, hacen parecer vetustas y anticuadas las pedagogías tradicionales. Como resultado de ello, la escuela secundaria es señalada desde distintos ámbitos, imputándole su incapacidad de dar respuesta a las demandas de cambio.

Los docentes se lanzan a la búsqueda de nuevos marcos de referencia que les permitan desentrañar los códigos de un mundo que se transforma a ritmos acelerados. Encuentran en su camino una variedad de ofertas, que incluyen cursos de actualización, material bibliográfico, didáctico y hasta páginas de Internet dedicadas al ámbito de la enseñanza. Sin embargo, esta sobreoferta no siempre contempla los múltiples atravesamientos y condicionamientos a los que está expuesta la práctica docente. Lo descripto, genera un intenso sentimiento de fracaso cuando el educador, al intentar transferir estos conocimientos al espacio áulico, no encuentra los éxitos prometidos.

Actualmente, encontramos institutos encargados de la formación docente abocados al análisis del papel de las nuevas tecnologías en el ámbito escolar, que indagan sobre el impacto de la imagen y su papel en la producción de conocimiento. Para que las investigaciones realizadas resulten provechosas y nutran la tarea docente, deberán contemplar la tensión entre lo “viejo” y lo “nuevo” que se conjuga en los educadores, al ser convocados a sustituir prácticas que han definido desde largo tiempo su rol e identidad profesional, por otras más acordes al tiempo presente.

A la hora de pensar en la formación docente debemos tener en cuenta las emociones que esta suscita, entre ellas la angustia que se genera en el proceso de aprender al tener que cuestionar lo que se sabe y la resistencia que se presenta ante cualquier situación de cambio, pero también la necesidad de que algo del placer y la alegría se pongan en juego. Enríquez (2002) refiere que *“formarse implica tener tiempo para vivir una experiencia, para poder interpretarla y, al mismo tiempo que recoger todos los frutos que esta produce, de ser necesario, desprenderse de ella”*. En este sentido, es preciso que la formación conduzca a nuevas interrogaciones, que aporte elementos para pensar más allá de la experiencia concreta que presenta y colabore en la consecución de mayores niveles de autonomía.

Es posible observar una disminución en la capacidad de las instituciones educativas para identificar las fuentes de sufrimiento y movilizar recursos que les permitan su modificación. La vivencia pasiva frente al malestar

deriva en la pérdida de significación de la tarea educativa, con todas las consecuencias que esto acarrea en el ámbito escolar. No obstante, es posible dar cuenta de instituciones que ponen en marcha estrategias a fin de integrar las transformaciones del medio a la dinámica escolar. Como ejemplo de ello, Sendón (2007) menciona la creación de un Jardín Maternal en una escuela en donde es frecuente el embarazo adolescente, en un intento de abrir posibilidades que contengan a los estudiantes en lugar de excluirlos.

La depreciación que se hace de la escuela desde el ámbito familiar y social no sólo influye en la tarea docente, sino que a su vez causa su impacto en los jóvenes que asisten a ella. En el proceso de aprender es necesario que exista el deseo de incorporar algo nuevo, pero también que lo incorporado sea transformado para poder sentirlo como propio. Además, para que un conocimiento sea aprendido, es preciso que haya sido significado como algo bueno por quien lo ofrece.

Bleichmar (2006 pág.136) refiere que la pérdida de respeto a los docentes refleja *“la caída de la convicción de que el otro humano no es sólo transmisor de conocimientos, sino garantía de vida, de un futuro en el cual el esfuerzo encuentre la recompensa en los logros anhelados”*. Reducida la vida a un mero presente, en donde escasean los espacios para proyectarse hacia el futuro, la escuela ve convulsionada la posibilidad de dar cumplimiento al mandato que le ha sido delegado históricamente.

La figura del docente, en el estado de situación actual, queda fuera de competencia frente a la imagen de adulto que promueven los medios masivos de comunicación, en los que se fomenta la consecución del éxito sin grandes esfuerzos, en donde la valía se mide en función del poder adquisitivo, la capacidad de compra y la obtención de placer instantáneo. Frente a esto, se dificulta sostener el valor simbólico del conocimiento, que deja de ser la llave hacia el progreso y la libertad, para constituirse en un medio que posibilita la obtención de un lugar en el mercado laboral, asegurando la supervivencia.

Pese a la fuerza con que operan los discursos que proclaman la caída de la escuela como institución capaz de proporcionar una propuesta socialmente valorada, es posible encontrar otras formas de representación del espacio escolar, en donde si bien se observa una modificación en las funciones que le son asignadas socialmente, se hace presente una apreciación positiva del mismo. En la comunicación de un estudio realizado en escuelas medias que asisten a poblaciones desfavorecidas, Sendón (2007), refiere que las demandas a la escuela media en la actualidad por parte de los estudiantes

más pobres y sus familias, están orientadas a la satisfacción de necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles.

Más allá de las dificultades, en las instituciones educativas persisten factores que sostienen la permanencia de jóvenes y adultos. En este sentido, encontramos que para los adolescentes la escuela adquiere gran importancia al brindarles la posibilidad de compartir con otros, amigos, pares y adultos, abriendo caminos para la identificación. Además, satisface necesidades de socialización, al permitirles ocupar un tiempo que de no existir los obligaría a desarrollar actividades en el hogar o salir precozmente al mundo del trabajo. Las siguientes frases, enunciadas por alumnos de nivel medio con dificultades escolares, nos hablan de ello: *“No me gusta estudiar... no me llama la atención, pero cuando no estoy en la escuela me aburro”*; *“si hago amigos nuevos la escuela me va a gustar”*; *“prefiero estar en la escuela y no en mi casa, porque tengo que ayudarle a mi mamá”*.

Siguiendo a Martorell (2006), podríamos decir que durante la adolescencia la escuela ocupa un lugar intermedio entre el afuera y el adentro, ya que representa un ámbito que podría ser pensado como *“un adentro”* del *“afuera de la casa”*. La adolescencia es un período de duelo intenso, en donde se produce una separación de los lazos más fuertes con los padres y de este modo los jóvenes van en busca de sus semejantes, conformando grupos de pares y amigos. La escuela puede proveer un espacio en donde estos pueden ir apropiándose paulatinamente de herramientas necesarias para manejarse en el mundo social, en un marco de contención y cuidado. Tarea que se torna posible cuando logramos acercarnos a estas subjetividades, cuando se abre una brecha para que el otro pueda decir, pensar y opinar, obteniendo como respuesta una escucha atenta y respetuosa.

Es posible identificar diversas miradas en torno a la situación que atraviesa la escuela secundaria en nuestro país, lo cual nos remite al establecimiento de distintas relaciones con su realidad cotidiana. El rol ocupado en la organización escolar, el origen social, la ideología que se sustenta y las singulares vivencias en relación a la experiencia educativa, condicionan la representación que sobre ella construimos.

Una de las tareas a las que debería abocarse la Psicología Educativa es posibilitar la apertura de espacios que permitan pensar un tiempo futuro, que alejen el fantasma de irreversibilidad e impotencia que oscurece la imagen de la escuela secundaria. Duschatzky (2002) refiere la existencia de distintos

modos de procesar la caída del dispositivo pedagógico moderno, uno de ellos es la invención, que supone producir singularidad, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos. En función de ello, es preciso que nos posicionemos en un discurso que vaya más allá del planteo de las condiciones adversas por las que atraviesa la escuela secundaria, un más allá que instaure un por-venir.

MIRANDO HACIA EL FUTURO

Nos encontramos en un momento bisagra en la historia de la escuela secundaria, ya que coexisten con una representación distópica y algo fatalista, movimientos que intentan cuestionar y modificar lo instituido, procurando delinear un proyecto de futuro para el nivel medio. Ejemplo de ello, son las conclusiones del Primer Encuentro Nacional de Educación Secundaria, realizado durante el año 2006, en donde se establecen las condiciones para pensar una escuela secundaria para todos.

El sujeto a quien se dirigen las prácticas educativas y el contexto en donde estas se desarrollan se han modificado. Razón por la cual necesitamos repensar el modo en que concebimos el enseñar y el aprender, el rol de la familia, la escuela y la sociedad. Sólo si nos atrevemos a poner en diálogo las concepciones que portamos en relación a esto, podremos comenzar a configurar una idea de educación y escuela diferente, que contenga sus límites y posibilidades.

La tarea del psicólogo en el ámbito de la educación también demanda un proceso de resignificación que posibilite la apertura de nuevos espacios de escucha ante los actores educacionales, especialmente frente a los docentes, que denuncian en su malestar un fuerte sentimiento de soledad. En el marco de una investigación realizada por alumnos de quinto año de la Licenciatura en Psicología de la UNSL, una docente expresaba lo siguiente en relación a la tarea del psicólogo en la escuela: *“Y esto es como Cantando por un Sueño ¿viste que hay un jurado que les dice los defectos? Bueno, la psicóloga con nosotros es igual”*. Si bien esta expresión es una de las formas posibles que puede adoptar la resistencia frente a la tarea del psicólogo educacional, evidencia también la presencia de un fuerte desencuentro. Si la analizamos a la luz de las particularidades del segmento televisivo y del jurado del certamen al que refiere, podremos percatarnos de que el psicólogo no sólo es percibido por esta docente como aquel que juzga su tarea, sino que aludiría

de modo indirecto a su falta de conocimiento sobre aquello que califica, la superficialidad en el análisis y la focalización exclusiva en los aspectos negativos.

El modo en qué diseñamos las intervenciones en el ámbito educativo debería apuntar a la apertura de espacios en los que sea posible pensar con el otro, activando el juicio crítico. De esta manera, apelamos al sujeto creativo, transformador, capaz de producir algo nuevo, presente en cada uno de nosotros. Fernández (1992 pág.142) considera necesaria la apertura de espacios para la pregunta, agregando que “*este trabajo sólo puede hacerse simultáneamente con otro, que consiste en aprender y valorar el delicioso y peligroso gusto de la duda, corriendo el riesgo de salir de la certeza y sabiéndonos poseedores de la máquina-deseante-imaginativa-pensante que también nos permite seleccionar y elegir*”. En este sentido, también es importante que a la hora de producir discursos sobre la situación educativa intentemos ubicarnos en posicionamientos más matizados, evitando la configuración de enunciados cerrados que impidan el diálogo y la reflexión.

Dada la complejidad de los desafíos que enfrenta la escuela secundaria, cuyas particularidades exceden a veces el ámbito de lo escolar, es preciso que podamos conformar equipos interdisciplinarios en los que cada quien, sin perder la especificidad de su disciplina, pueda enriquecer los análisis y posibilitar que se delineen nuevos modos de intervenir en el terreno educativo. De esta manera, podremos hacer frente a problemáticas que no pueden ser comprendidas, abarcadas e interpretadas mediante un único enfoque.

El desafío que nos plantea el momento actual es arduo y complejo, requiere del compromiso y el análisis profundo de todos aquellos que estamos involucrados en el ámbito de la educación. Nos convoca además, en tanto ciudadanos, en la elaboración de un proyecto de país que pueda ofrecer algo más que líquidas promesas que se desvanecen en el tiempo, un proyecto que nos contenga y con el cual podamos sentirnos identificados.

Referencias Bibliográficas

- Aberastury, A. y Knobel, M. (1993). *La adolescencia normal*. Buenos Aires: Paidós.
- Acevedo, M. (2001). Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina: Los Reguladores Educativos e Institucionales, nuevos agentes al servicio de la democratización de las instituciones. *Revista Espacios*.

- Bleichmar, S. (1994). Nuevas tecnologías ¿Nuevos modos de la subjetividad?. *Topia*, 10, p. 34-37.
- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90''*. Buenos Aires: Taurus.
- Bracchi, C. y González, V. (2003). Una mirada sobre la escuela secundaria. *Trabajo presentado en la Jornadas a diez años de la sanción de la Ley Federal de Educación*.
- Dallera, O. (2006). *Límites difusos*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (2007). *La forma escolar y el malestar educativo*. (Curso de la FLACSO sobre Psicoanálisis y prácticas socio-educativas).
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Marin, L. (2004). El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social: el caso de jóvenes argentinos. *Fundamentos en Humanidades, II (10)*, 43-52.
- Millot, C. (1993). *Freud Anti Pedagogo*. México: Paidós.
- Obiols, G. y Di Segni, S. (1995). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Rojas, M. y Sternbach, S. (1997). *Entre dos siglos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Savater, F. (1999) En *Ética y ciudadanía*. Caracas: Monte Avila.
- Sendón, A. (2007). La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales. *Fundamentos en Humanidades, I (15)*, p. 25-55.
- Torres, C. (2002). *Paulo Freire y la agenda de la Educación Latinoamericana en el Siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

Capítulo 14
ESCUELAS PÚBLICAS DIGITALES
Algunos lineamientos para pensarlas

María Belén Piola

El carácter inédito de algunos de los fenómenos del campo educativo nos enfrenta a la tarea de repensar nuestros marcos teóricos y gestar nuevas explicaciones que nos permitan captar el sentido de las realidades emergentes. La incertidumbre a la que esta situación nos enfrenta, tan propia de nuestro tiempo, nos arroja a un campo en donde conviven la fascinación y el temor ante lo desconocido. Sentires que hayan origen en la insistencia de las preguntas, en la caducidad de las respuestas cómodas y frecuentes, en la necesidad de tomar la realidad no ya como algo acabado e inmutable sino como un espacio sujeto al cambio continuo.

En nuestros días, la Psicología Educacional es interpelada asiduamente, llamada a dar respuesta sobre situaciones que asoman por vez primera en el espacio disciplinar o que, en algunos casos, adoptan formas novedosas, configuraciones sobre las cuales no se tiene aún precedentes y ponen a prueba nuestros modos de abordaje tradicionales.

En este capítulo, abordaremos un tema que en nuestros días resulta convocante y controvertido: la implementación de las ESCUELAS PÚBLICAS DIGITALES en la provincia de San Luis. El mismo convoca en tanto nos invita a pensar, debatir y dialogar en el marco que provee la Psicología, instándonos también al intercambio con otras disciplinas; abre además un espacio controversial debido a las implicancias que adquiere desde el punto de vista político y social. Lo novedoso radica en que, a diferencia de otros programas que se están llevando a cabo a nivel nacional, no se limita a proponer la inclusión en la escuela de las tecnologías de la información y la comunicación, sino que instaura un nuevo sistema educativo en torno a ellas.

Antes de introducirnos de lleno en el tema, es preciso deslizar una advertencia: no encontrarán aquí respuestas acabadas, ni la exposición de férreas certezas, sino una invitación a que juntos podamos comenzar a pensar y discutir un tema que demanda nuestro decir. Cabe agregar que, al tratarse de un tópico de gran actualidad, este escrito sólo pretende una primera aproximación a la temática, que deberá ser profundizada y enriquecida en futuras investigaciones.

APOSTILLAS SOBRE LA LEY

En la provincia de San Luis, durante el segundo semestre de 2010, fue sancionada la Ley N° 738, normativa que establece la creación del Sistema Educativo “Escuela Pública Digital”, entendido como sistema pedagógico educativo en el que se utiliza como **herramienta principal** para la construcción de aprendizaje las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

La ley incluye un total de quince artículos, en los que se consignan algunas de las características que habrán de particularizar a este sistema educativo. A continuación, mencionamos algunos de los aspectos centrales que de allí se desprenden:

- Involucra a todos los niveles del sistema educativo provincial, por lo que se dirige a niños, jóvenes y adultos.
- El modelo pedagógico sobre el cual se basa es la educación personalizada, *“donde cada alumno avanza de acuerdo a su proceso de desarrollo para adquirir excelencia en cada área del conocimiento”* (Ley N°738).
- Las áreas de conocimiento que estarán a cargo de equipos de docentes son: matemática; ciencias naturales; ciencias sociales; lenguas; juego, arte y deporte.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación será transversal a cada una de las áreas de conocimiento.

El documento también hace referencia a ejes como la titulación, tipo de gestión, evaluación de los organismos involucrados en la gestión, entre otros. Resulta importante destacar que algunos de los aspectos más controvertidos no surgen de este escrito, sino de los discursos y campañas gestadas a nivel gubernamental en pos de promover la implementación de las escuelas públicas digitales.

CONTEXTO DE SURGIMIENTO: SOCIEDAD, ESCUELA Y TIC

Las leyes refieren el modo en que algo debe configurarse en la realidad, definen alcances y limitaciones y, a su vez, reflejan valores, expectativas y concepciones sobre aquello que legislan. De este modo, vemos que toda normativa debe ser entendida en el marco del contexto en el que ha sido concebida y gestada, ya que esta expresa el espíritu de una época. En

sintonía con ello, los fundamentos esgrimidos para dar luz a un nuevo sistema educativo refieren a las demandas que imponen las llamadas “Sociedades del Conocimiento”.

Las “Sociedades del Conocimiento” se dan en un contexto de globalización y en ellas el conocimiento adopta especial relevancia como fuente de productividad, por lo que su adquisición, producción y desarrollo, resultarán cada vez más importantes, en la medida que permiten el crecimiento de la economía. En relación a ello, Tunnermann Bernheim (2008:30) nos dirá: *“Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información”*.

Pérez Lindo (2007), expresa que el concepto de sociedad del conocimiento abarca por lo menos tres dimensiones: a) la formación de un modelo de desarrollo de conocimiento intensivo b) la informatización del mundo y c) el análisis reflexivo, crítico, de las condiciones de producción y aplicación de los conocimientos. Estas refieren al lugar central que ocupa el conocimiento en la acumulación económica por sobre otros modos tradicionales como la posesión de tierras y capital; indican la complejización de los sistemas de información, cuya extensión es cada vez más vasta, y revelan la necesidad de reflexionar acerca del conocimiento, como actividad que ya no se circunscribe a los expertos, sino a la sociedad toda.

Uno de los aspectos mencionados por el autor refiere a la informatización de la sociedad, lo cual nos permite captar con claridad el hecho de que en el contexto de las sociedades actuales las herramientas provenientes del mundo digital van a constituir un valioso aporte, en la medida que colaboran con la circulación y producción de conocimiento. De este modo, la extensión de estas transformaciones hará sentir su impacto en diversas dimensiones de la vida social y a nivel de las distintas instituciones que forman parte de nuestra cultura, atravesando cada reducto de la cotidianidad.

La escuela como lugar donde el docente fuera un mero transmisor de contenidos y el alumno un receptor pasivo de los mismos, es una idea que sintonizaba a la perfección con el Estado Moderno Industrial, el cual requería de mano de obra capacitada y disciplinada, capaz de abastecer las demandas de la economía floreciente. Sin embargo, aquello que Freire (1975) designó como concepción “bancaria” de la educación, en la que el educando es transformado en un recipiente que debe ser llenado por el educador, bajo la premisa de que mientras más contenidos deposite, mejor

educador será y, cuanto más dócilmente se dejen llenar sus alumnos, mejores educandos serán, es una idea ya perimida en nuestro tiempo. Si bien existe la necesidad de que la escuela se convierta en un espacio donde sea posible tomar contacto con la representación de que conocer implica dialogar con la incertidumbre y constituye siempre un acto inacabado, el debate en torno al papel que le compete en la actualidad no es una temática que haya sido resuelta, sino que es un espacio sujeto a grandes interrogantes y discusiones.

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo, constituye uno de los temas que en estos días demandan nuestra atención, particularmente por la necesidad de delimitar las posibilidades que estas ofrecen en la promoción de acercamientos entre la escuela y los estudiantes que asisten a ella. El desacople entre el modo de organización que presenta la escuela, con una distribución espacial y temporal que se ha mantenido prácticamente impermeable frente al transcurrir de los años, y la experiencia de niños y adolescentes fuera de los muros institucionales, es cada vez más pronunciado y por ello se erige como tema de interés y preocupación. Dussel y Southwell (2010) dan cuenta de investigaciones recientes que señalan que los medios actuales invitan a una interacción rápida, intuitiva, poco reflexiva, que procede por ensayo y error y es muy colaborativa, en tanto la escuela y el pensamiento científico proponen un razonamiento reflexivo y sistemático. A partir de ello, expresan: *“¿Podemos volver a “anudar” ambos mundos? Habría que pensar buenas propuestas pedagógicas que desafíen a los chicos y los ayuden a valorar la conceptualización, la identificación de reglas, la formulación de hipótesis (que por ahí, hoy hacen intuitivamente y que habría que buscar formalizar y expandir), y no confiar en que eso va a pasar porque introduzcamos los medios en la escuela”*. En el mismo sentido que las autoras, Efron (2010) expresa: *“... ¿cómo puede la institución escolar dar cuenta de estos nuevos formatos informativos y organizacionales y valerse de ellos para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el mundo de hoy?”*.

La escuela sigue cumpliendo un papel fundamental como ente de socialización, ya que enlaza al sujeto al mundo de la cultura compartida, aportando nuevos significados y posibilitando el encuentro con otras miradas, lenguajes y nuevas posibilidades identificatorias, complejizando y enriqueciendo los aportes que hasta entonces ha generado el entorno familiar. Bleichmar (2008), indicaba que la función de la escuela hoy es la recomposición subjetiva, posibilitar el rescate del sujeto social y colaborar

en la producción de subjetividades capaces de crear conocimientos con sentido. La implementación de las TIC no puede hacerse sin la valoración de esta misión trascendental de la escuela, por lo que vale insistir en que deberían ir en apoyo y sostén de la misma. Soslayar esto, reduciendo la tarea a una formación puramente instrumental, sólo puede conducir a una profundización de las desigualdades.

PELIGROS DEL FUNDAMENTALISMO DIGITAL

Históricamente, cada innovación tecnológica ha provocado resistencias, temores y ansiedades. Cuando estas se producen, surgen argumentaciones a favor y en contra, se enaltecen sus virtudes o se exageran sus potenciales peligros, se habla de avance o destrucción, panacea o caja de Pandora; tal es el caso de las nuevas tecnologías en el espacio educativo. En virtud de ello, es necesario que podamos contemplarlas, más allá de toda exaltación, evaluando sus verdaderas posibilidades y limitaciones. En este caso, un pensamiento dogmático que persiste en sostenerse en uno de estos extremos, sin posibilidad de una mirada abierta y reflexiva, sólo resulta perjudicial.

En el texto de la nueva ley se alude al hecho de que habrán de tomarse como lineamientos en pos del mejoramiento de la calidad educativa: el desarrollo de un modelo pedagógico personalizado, la búsqueda de excelencia y la implementación de una enseñanza científica y tecnológica pertinente. Se trata de conceptos en torno a los cuales existe amplia coincidencia, sin embargo, resulta lícita la formulación de algunos interrogantes: ¿Es necesario poner en marcha un nuevo sistema para ello? ¿La inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos asegura una enseñanza personalizada y la excelencia educativa? Nos preguntamos también ¿Cuál es el lugar de las nuevas tecnologías en la educación? ¿Cuáles son sus alcances y limitaciones? ¿De qué modo transforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje? ¿Cuál es el rol docente en el contexto actual?

En el marco que proponemos en este apartado, resulta necesario puntualizar algunos de los peligros y confusiones a los que nos conduce un pensamiento extremo, el cual se caracteriza por la imposibilidad de contemplar las diversas aristas que conforman una problemática. Para ello, tomaremos como punto de referencia algunas de las controversias que aún siguen latentes en nuestra provincia, en las vísperas de la implementación de la nueva ley.

Las TIC: ¿Medios o fines?

La oferta publicitaria nos muestra con insistencia que las tecnologías digitales constituyen un elemento indispensable en el espacio escolar, afianzando un discurso en el que se apela a mostrar que sin ellas el aprendizaje se convierte en una empresa imposible. Por otro lado, de mediar su auxilio, podremos acceder con rapidez a una información que de modo automático se convertirá en aprendizaje. Ante ello, podríamos y debemos preguntarnos si realmente esto es así o constituye un ardid del mercado.

Kozak (2010:32) expresa: *“La innovación en la escuela es pedagógica: hoy hablamos de netbooks, mañana de celulares... cualquiera sea la tecnología, para innovar en la enseñanza sólo hace falta un buen proyecto didáctico”*. Esta frase, enunciada por una especialista en educación y en TIC, nos permite reflexionar acerca de la real dimensión que adquieren las tecnologías de la información y la comunicación en la institución escolar. Ellas constituyen una nueva propuesta, capaz de contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero el aprovechamiento de sus potencialidades dependerá de los andamiajes que sostengan su inclusión. Dado que son herramientas, su relevancia estará determinada por el factor humano, es decir por los recursos, habilidades y propósitos de quienes hagan uso de las mismas.

Es importante que no perdamos de vista que las tecnologías de la información y la comunicación son elementos que pueden facilitar la construcción de conocimiento y constituyen un recurso esencial en nuestro tiempo. Sin embargo, dado que son instrumentos, en sí mismas no constituyen solución alguna. Con frecuencia, este aspecto queda velado y las nuevas tecnologías aparecen en escena como el remedio frente a las dificultades que nos aquejan, desconociendo su valor real y elevándolas a un plano por encima de sus verdaderas cualidades. Al respecto, Efrón (2010) nos dice: *“No es cuestión de sumar recursos dinámicos para el aula, lo cual representa sólo un cambio cuantitativo y de forma. El verdadero salto cualitativo es lograr construir desde la pedagogía cotidiana nuevas lógicas comunicacionales, apelar a otros procesos de producción de sentido, inaugurar mediaciones que nos reenvíen a lo subjetivo, otras gramáticas, otras vincularidades y desde allí habilitar nuevos escenarios para pensar y producir.”*

Las diferencias entre información y conocimiento

Otro recurso bastante frecuente al que apela el mercado es la equiparación del término información con conocimiento y, de este modo, se instala la creencia de que el acceso a internet y a los últimos avances tecnológicos nos asegura un lugar privilegiado en las sociedades del conocimiento. En este sentido, es necesario establecer una diferenciación entre estos dos conceptos, ya que si bien están vinculados no es correcto su tratamiento como sinónimos.

En primer lugar, debemos partir de que la información es exterior al sujeto, constituye un dato definido, que puede ser delimitado. En cambio, tal como señala Fernández (2000), conocer es un proceso que tiene sus fronteras menos definidas y si bien puede diferenciarse de quien lo produjo, siempre mantiene una relación posible o indicativa de su autor. La autora nos dirá: *“Cuando transmitimos un conocimiento para nosotros es construcción, pero en cuanto lo transmitimos se transforma en una enseñanza que aparece como información. A partir de allí, el aprendiente precisará construir conocimiento. Pero para hacer esta producción de conocimiento a partir de la información que da el enseñante, necesita recurrir a su propio saber que será lo que va a dar sentido a aquella información (Fernández, 2000:94)”*.

En otras palabras, conocer no se reduce al dato inmediato sino que involucra al sujeto con su propia historia, el modo en que se ha vinculado con los objetos de conocimiento en el pasado, su valoración de quien ofrece esa información, su disposición a vincular lo que percibe con lo que ya conoce, la posibilidad de disponer de los recursos que le permitan comparar, establecer diferencias, generalizar, etc.

El pensamiento binario como obstáculo

Las nuevas tecnologías implican la incorporación de otros códigos, otras estrategias y recursos para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los mismos, sin duda, implican un aporte decisivo en el momento actual, ya que involucran un lenguaje que acerca la escuela a la realidad de niños y jóvenes. Sin embargo, de reconocer su importancia a pensar que estamos frente a un proceso de anulación de todos los recursos construidos hasta el momento, resulta algo arriesgado y prematuro. En este sentido, la dicotomía entre libros y netbooks, papel y pantalla, lápiz y teclado (y tantas otras que podríamos pensar), no debería existir, ya que se trata de lenguajes y formas de registro distintas, que enriquecen y diversifican el espacio escolar.

La aseveración de que las nuevas tecnologías reemplazarán todo lo conocido en las instituciones educativas resulta algo extrema, propia de un pensamiento binario cuya propuesta es la lógica de lo uno o lo otro. Desconoce todo logro previo, posición que no permite evaluar los recursos con los que se cuenta, opera desvalorizando el trabajo docente y debilita la posibilidad de iniciar un proceso de cambio profundo y promisorio.

En los discursos vigentes, está en boga proclamar la muerte inminente de aquellas herramientas que hasta el momento han poblado las instituciones escolares y esto desvía la atención de lo que realmente está agónico, que es un tipo de relación pedagógica y la promoción de determinados vínculos con el conocimiento. Este debería ser el núcleo de nuestras discusiones actuales, de manera tal que pudiéramos profundizar en el modo en que se configura el aprender en el contexto de las sociedades actuales, explorando los cambios en los modos de atender, percibir, organizar y significar la información.

El riesgo de instalar una “pedagogía de la satisfacción del cliente”

En la normativa que aquí nos convoca se enuncia que uno de los temas más importantes es cómo pueden colaborar las TIC a generar nuevos entornos de aprendizaje, en los que *“los docentes dejen de ser la principal fuente de información y los principales transmisores de conocimiento para convertirse en colaboradores y co- alumnos”* (Ley N°738). El espíritu que guía esta afirmación es la necesidad de generar una transformación en la que a partir de un entorno centrado en el docente se produzca un pasaje a un entorno centrado en el alumno, propuesta que en sí es sumamente valiosa y constituye un deseo de larga data en educación. No obstante, es válido introducir una señal de alerta, dado que la frase citada puede entrañar un doble peligro: en primer lugar, el pasaje a un entorno centrado en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (aspecto que ya hemos mencionado) y en segundo lugar, una invitación al desvanecimiento de la asimetría existente y necesaria entre educador y educando.

La autoridad docente constituye un punto central en los debates actuales, lo cual da lugar al despliegue de un abanico de posturas que van desde el borramiento de toda diferencia entre educador y educando hasta proclamas que rozan el autoritarismo. En relación a ello, Narodowski (2007) expresa: *“El declive de la asimetría supone la equivalencia entre educador y educando y, por lo tanto, la dilución del otro. El mecanismo de vínculo ya no es la educación sino la negociación, en la que los que se presentan como*

iguales intercambian equivalentes. El criterio de éxito ya no es la autonomía ni las identidades reflexivas, sino la satisfacción del cliente, y la supuesta ganancia del educador es la evitación del conflicto. Se concede, se “transa” lo que hasta hacía poco era impensable, para no afrontar situaciones problemáticas que se vislumbran pérdidas para los docentes, especialmente por el aislamiento político y social al que se ven sometidos”. Esta situación configura un terreno pedregoso, en donde el adulto queda despojado de cualquier responsabilidad en el proceso educativo y, por ende, de la posibilidad de erigirse como referente o cuidador, lo que arroja a niños y adolescentes a un lugar donde prima el desamparo y la desprotección.

La preocupación que aquí vertimos no es un elemento que surge de la mera especulación, sino que tiene como trasfondo la existencia de un discurso proveniente del estado provincial que tiende a devaluar la función docente y cuestionar la autoridad de los mismos.

Entre el imperativo y la posibilidad de analizar/elegir/construir

El crecimiento de una sociedad está estrechamente vinculado con la posibilidad de autonomía de quienes la integran. En este sentido, resulta de gran peligrosidad el deslizamiento de la idea de que el único modo de aprender y enseñar es por medio de las nuevas tecnologías, ya que esto dependerá de múltiples factores, entre ellos de la posibilidad de discernir y elegir de los individuos a partir de interrogarse acerca de qué es importante enseñar, de qué modo, en qué contexto espacial y temporal, quienes son los sujetos involucrados...

Es importante entonces ubicar a las tecnologías en el lugar adecuado, ya que por un lado constituyen una herramienta de inserción privilegiada en nuestro contexto, de ellas puede depender la inclusión de un sujeto en diferentes ámbitos (laborales, familiares, culturales, etc.), otorgando una posibilidad de acceso a la información impensable hace unas décadas atrás, pero su existencia no invalida otras formas de conocer, intercambiar información y contactarse con el otro.

En el marco de lo que venimos planteando, es preciso reafirmar la necesidad de que la escuela facilite el acceso a las tecnologías digitales a todos los sujetos que a ella asisten, pero la posibilidad de que brinde igualdad de oportunidades no sólo radica en posibilitar el acceso, sino en generar las condiciones para la formación de recursos que habiliten a un uso enriquecedor de las mismas. Estamos frente a la oportunidad de que las instituciones educativas se conviertan en el lugar donde las TIC sean

evaluadas críticamente y puedan construirse los recursos necesarios para elegir cuando y bajo qué condiciones “conectarse” o “desconectarse” de ellas.

Por otro lado, dado que la tecnología avanza con gran celeridad, generando ofertas más sofisticadas día a día, el desafío no consiste precisamente en la utilización de determinadas herramientas informáticas, sino en la posibilidad de que por medio de la educación los sujetos puedan generar estrategias que les permitan desarrollarse con plenitud en un mundo que cambia a ritmos acelerados y requiere de abordajes complejos, multidimensionales.

HACIA UNA VERDADERA TRANSFORMACIÓN

“...tenemos simplemente que dejar de pensar meramente en términos de tecnología, y empezar a pensar de nuevo en el aprendizaje, la comunicación y la cultura”

Buckingham (2006)

Muchas de las reformas que se emprenden a nivel educativo presentan la dificultad de que no hay una adecuada evaluación previa que contemple los aspectos valiosos y eficaces de lo que se tiene sino que, por el contrario, pareciera que cada transformación debiera ir acompañada de la acción de denostar al sistema, modelo pedagógico o recurso anterior. A esto se suma otro potencial obstáculo, el cual se hizo efectivo en la ley aquí presentada, que radica en la falta de consulta y trabajo con los distintos sectores implicados con el espacio educativo. En síntesis, cabe señalar que ante cada medida de cambio radical propulsada, debería tenerse en cuenta:

- El trabajo conjunto con los distintos sectores involucrados: la comunidad educativa, los organismos docentes, organizaciones no gubernamentales, etc.
- La consulta y debate con especialistas que adscriban a posicionamientos diversos.
- Las características particulares de la comunidad en donde habrá de ponerse en marcha el cambio.
- La necesidad de que los detalles del cambio previsto sean de público conocimiento y fácil acceso para cada ciudadano interesado.
- La evaluación minuciosa del estado de situación existente que permita detallar fortalezas y debilidades.

Otro aspecto importante a considerar es el hecho de que no puede preverse ningún cambio fructífero a nivel educativo si no se respeta la necesidad de **profesionalización de la tarea docente**, la cual puede ser entendida desde diversas aristas. Contreras (1997) expresa que cualidades tales como autonomía, capacitación, responsabilidad, tradicionalmente asociadas a valores profesionales, deben ser ineludibles en la tarea educativa, en virtud de que constituyen lineamientos que pueden dar una dirección adecuada a la preocupación por una buena enseñanza.

Hablar de autonomía del docente implica el hecho de que este, al ser interpelado por la realidad concreta, decide, asumiendo su propio compromiso, actuando en función de sus propias creencias, convicciones y capacidades. Entendida de esta manera, la autonomía se construye en forma permanente en una práctica de relaciones e involucra indefectiblemente al otro, se trata de una práctica que conlleva la intra e intersubjetividad (Contreras, 1997).

La reflexión, palabra tan frecuente cuando se habla del profesional docente, no debería ser considerada un fin en sí misma, sino que se encuentra profundamente ligada con el qué. No se trata de reflexionar para mejorar la disposición a aplicar lo ya sabido por otros, ejecutando el papel de técnicos; ni reflexionar a fin de mejorar las estrategias implementadas en el aula, despojándose de la posibilidad de pensar acerca de los fines; no es, tampoco, un análisis descontextualizado de la práctica. La tarea reflexiva es una tarea que implica el diálogo con otros. En primer lugar, con los otros internalizados, aquellos que de algún modo han ejercido una impronta en el ser docente: padres, maestros, ideales. Establecer un diálogo con ellos implica, necesariamente, la tarea de historizarse, de poner en juego los recuerdos, sensaciones y experiencias que delinearon el camino de las propias elecciones. Por otro lado, es preciso que pueda compartirse con esos otros que forman parte del colectivo docente.

Pensarse como profesionales reflexivos implica asumir un rol activo, adoptando una postura crítica hacia la propia práctica, plantear los objetivos perseguidos al enseñar, participar en los debates sobre qué debe ser enseñado y por qué, analizar y comprometerse en la transformación del contexto institucional y social en el que se desarrolla la práctica. En definitiva, profesionalizar la tarea docente implica un posicionamiento ético ineludible, adoptando una visión crítica de lo que es deseable y lo que no.

Por otro lado, es preciso que partamos de la idea de que cualquier transformación educativa que aspire a un cambio en profundidad no puede

apelar a soluciones mágicas, ni generar propuestas que desconozcan el carácter procesual del cambio educativo. Buckingham (2006) lo expresa del siguiente modo: “(...) *si nos proponemos reconquistar alumnos indiferentes, o reconectarnos con las culturas extraescolares de los niños, la respuesta no está en adornar los materiales de enseñanza con silbatos y campanitas computadorizados -“maquillar” el plan de estudios con un barniz superficial de cultura digital atractiva para los chicos-. Tampoco se trata de adoptar la tecnología digital para ponerla al servicio de formas estrechamente instrumentales de aprendizaje, en un intento por hacerlas más aceptables (...)*”. El desafío es promover **nuevos modos de vinculación**, tanto a nivel intersubjetivo como con el conocimiento.

En el marco de la informatización de nuestro mundo, la escuela, lejos de acercarse a su ocaso, tiene importantes desafíos por delante:

- Promover recursos que posibiliten evaluar y utilizar la información críticamente.
- Generar espacios de reflexión que permiten el análisis del contexto en el que la información se produce, así como la intencionalidad de sus autores.
- Suscitar espacios que habiliten a una utilización creativa de la tecnología, que permitan escapar de una aplicación puramente instrumental o rutinaria de la misma.
- Habilitar a la reflexión en torno a los recursos cognitivos que se ponen en juego en la utilización de las herramientas tecnológicas.

Bleichmar (2008), al referirse a la escuela, menciona que se ha transformado en un sitio donde prima la transmisión de conocimientos en desmedro de la formación de seres humanos, convirtiéndose en un lugar de despliegue de habilidades, de impartición de información y no de producción de subjetividad. La autora se pregunta y responde: “*¿Qué quiere decir subjetivación? Quiere decir formación del sujeto. Quiere decir herramientas, no para la producción, sino para la socialización*” (2008:135). Entonces, más allá de si las escuelas cuentan o no con tecnologías digitales, deberíamos preguntarnos: ¿operan en nuestros días como lugares de formación o de transmisión de conocimientos? ¿se constituyen en espacios capaces de propiciar experiencias subjetivantes? las marcas subjetivas que configuran ¿habilitan a los sujetos en la construcción de proyectos colectivos? ¿le permiten reconocer y respetar al otro en tanto

semejante? ¿posibilitan la construcción de un sujeto responsable, comprometido?

Hasta aquí hemos intentado presentar algunos puntos de discusión en torno a la implementación de las escuelas públicas digitales, a sabiendas que en los días venideros se abrirán nuevas aristas y se cerrarán otras. Las mismas, seguramente, nos mantendrán en la tarea inconmensurable de seguir pensando la educación.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Buckingham, D. (2006). La educación para los medios en la era de la tecnología digital. *Ponencia presentada para el congreso del décimo aniversario de MED "La sapienza di comunicare"*, Roma.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata: Madrid.
- Dussel, I. y Southwell, M.(2010). La presencia de los medios: continuidades y rupturas. *El Monitor*, (24), pp. 26.
- Efron, G. (2010). Cuando los medios aportan un valor agregado. *El Monitor*, (24), pp. 32-33.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kosak, D. (2010) ¡Llegaron las netbooks!. *El Monitor*, (26), pp.29- 32.
- LEY N° II- 0738-2010
- Narodowsky, M. (2007). Contra la pedagogía de satisfacción del cliente. *Revista Novedades Educativas*, (200), pp.43.
- Pérez Lindo, A. (2007). Sociedad del conocimiento y futuro de la Universidad. *Ponencia presentada en el VII Coloquio internacional sobre gestión universitaria*.
- Tunnermann Bernheim, C. (2008). La autonomía universitaria en el contexto actual. *Revista Universidades* (36), México, UDUAL. Disponible en Internet: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/36/Revista36.pdf>

Capítulo 15

LA AVENTURA Y LA DESVENTURA DE APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

Los múltiples atravesamientos que inciden sobre el alumno universitario

Gladys Leoz

¿Cómo aprende un alumno universitario? El elevado índice de desgranamiento de nuestras universidades ¿Denuncia las dificultades de los alumnos para aprender en la universidad?

Tomar como objeto de análisis a los alumnos universitarios nos enfrenta a una situación paradójica que nos llena de interrogantes. Interrogantes que nos impelen a la reflexión y a la búsqueda de posibles explicaciones.

En una primera aproximación, podríamos decir como generalidad que se trata de un grupo de sujetos con una trayectoria más o menos exitosa en su tránsito por los distintos niveles del sistema educativo. Su egreso del nivel medio y su posterior ingreso en la universidad nos hace suponer que no han presentado ni fracasos escolares importantes, ni problemas de aprendizaje del orden del síntoma, la inhibición cognitiva, ni la oligotimia, o que si los han sufrido han podido superarlos con éxito. Este punto de partida en el comienzo de una nueva etapa de la escolarización, debería ser el prólogo de un buen pronóstico. Paradójicamente, las estadísticas muestran, en forma alarmante, la baja correlación de los ingresos/egresos y el consecuente alto índice de desgranamiento en las matrículas universitarias.

La persistencia de este flagelo pone en evidencia la ineficacia de las acciones implementadas por el sistema educativo para enfrentar este problema.

El dilema radica en cómo analizar el fracaso de los alumnos universitarios ¿Está determinado por la pobre formación con que egresan los alumnos del nivel medio? ¿Es el fracaso en la Universidad de un sujeto que intenta aprender con una estructura física y psíquica que lo determina, subjetivado tanto por el deseo como por demandas personales, familiares, sociales, económicas, etc.? ¿Es el fracaso propiciado por la Universidad, en tanto el sujeto que no puede responder a los ideales y demandas que ella le impone, ni logra apropiarse de su cultura e idiosincrasia? ¿Es el fracaso de la Universidad

que expulsa justamente a aquellos miembros de la institución que le dan su identidad, en tanto que una universidad sin alumnos no tiene razón de existencia? ¿Es el fracaso de la Universidad que es impotente para responder tanto a las demandas y exigencias de sus miembros como a los de la sociedad que la constituyó?

Asumir como válido sólo alguno de estos interrogantes, implica una mirada parcializada ya que la complejidad del tema nos demanda un análisis que dé cuenta de la compleja red social en que el sujeto está inserto y de los múltiples atravesamientos de la que es objeto el alumno universitario, para lo cual nos valdremos de un dispositivo pedagógico propuesto por Guyot.

Aunque intentaremos pensar este problema que se presenta con múltiples caras: deserción, estudiantes crónicos, estudiantes que deambulan por distintas carreras, etc., bajo ningún punto de vista debemos olvidar que si bien el porcentaje de fracasos es inquietante, hay un porcentaje de sujetos que transitan por nuestras aulas no meramente apropiándose de un significativo volumen de información, sino que ponen en juego su autoría de pensamiento, alumnos para los cuales aprender se da como acto subjetivante.

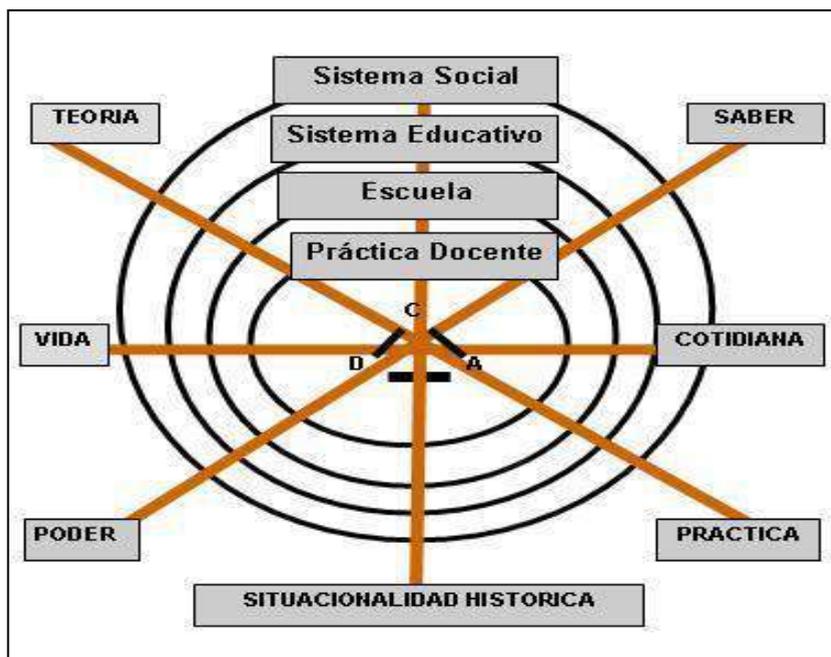


Figura 1 Atravesamientos que inciden sobre el enseñar y el aprender

La situacionalidad histórica da las condiciones de posibilidad espacio-temporal al ejercicio del rol del alumno. Acontece como un proceso que se concreta en determinada situación, en el entrecruzamiento de las coordenadas de tiempo y espacio, en un determinado lugar: la universidad de tal país, en tal región, ciudad, y en una determinada época que es vivida por los sujetos de acuerdo al tiempo vital de su existencia.

En función de ello, podemos decir que las expectativas y las demandas que se le realizan al alumno van cambiando a medida que la sociedad se transforma.

Dentro de la situacionalidad histórica, la vida cotidiana es el tiempo fuerte en que acontece la aventura de aprender de un universitario. *“En el quehacer de todos los días se juega el tiempo micro de la historia de una institución. En ella se constituyen los sujetos (docentes, alumnos, directivos) como seres que hablan, viven y trabajan en torno al conocimiento, representaciones y actitudes que los hacen protagonistas de una sociedad, una cultura, una época.”* (Guyot 1992, 1994)

Las instituciones crean dispositivos, que tienen la función de responder a una emergencia en un momento y a partir de la cual se generan determinados discursos. Estos dispositivos tienen una naturaleza estratégica ya que implican una manipulación de relaciones de fuerzas: para desarrollarlas en cierta dirección, para bloquearlas, estabilizarlas, utilizarlas, etc. Está inscripto en un juego de poder soportando ciertos tipos de saber y siendo soportados por ellos. Hay que asumir que es inevitable que toda relación humana implique una relación de poder, por lo que como afirma Edelstein (1995, 2000) no hay que negar que la relación del docente y el alumno es una relación de poder.

En este contexto, el alumno ocupa dentro de esta institución una posición institucional: un lugar, un espacio tanto material como simbólico, que define sus relaciones con los otros (compañeros y docentes), con su formación, con el modelo de institución, con el afuera, etc. Posición que indica una presencia, un espacio y los límites de un territorio.

Desde el discurso pedagógico podemos decir que el alumno, el conocimiento y el docente forman la **tríada didáctica**, donde será posible que devengan aprendizajes. Hecho que no sólo dependerá de las capacidades intelectuales de los alumnos, de las capacidades didácticas del docente sino por sobre todas las cosas de cómo se juega su subjetividad en su relación con el Otro, encarnado en el docente, la cátedra, la universidad, la sociedad.

Intentaremos revisar este entramado de significaciones desde lo macro a

lo micro, desde las significaciones sociales imaginarias, pasando por los atravesamientos institucionales para luego dar cuenta de aspectos inconscientes del vinculo docente-alumno.

SIGNIFICACIONES INCONSCIENTES ADJUDICADAS AL “ALUMNO UNIVERSITARIO” PRESENTES EN EL IMAGINARIO SOCIAL ARGENTINO

Aún mucho antes que un sujeto devenga en alumno universitario está atravesado por un magma de significaciones imaginarias respecto a la universidad y a qué es ser un alumno universitario. Esto es así porque cada sociedad atribuye un conjunto de significaciones inconscientes a las distintas instituciones que la componen (escuela, iglesia, familia, universidad, etc.) y por asociación a sus miembros.

La representación de “alumno universitario” en cada sujeto se configura no sólo a partir de las propias experiencias como alumnos y del contacto con los pares, sino también a partir de las identificaciones con las expectativas y suposiciones que la sociedad en general le otorga. Pero estas representaciones no sólo tienen un componente social, sino también tienen un fuerte componente subjetivo. Cada sujeto a partir de su experiencia de vida familiar construye representaciones psíquicas de “universidad” y de “ser alumno universitario” que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo consciente y lo inconsciente, lo interno y lo externo, lo pasado y lo futuro. Estarán ligada a las imagos maternas y paternas, sus deseos inconscientes de formación, sus fantasías de omnipotencia, de inmortalidad, de construcción, de destrucción, de culpabilidad, su narcisismo, sus deseos, sus realizaciones y frustraciones de maternidad o paternidad, sus imágenes internas, su historia escolar, etc.

Estas significaciones imaginarias forman una trama, un tejido sobre el cual se irá construyendo el acto pedagógico. El contenido de esa trama es inconsciente por lo que el sujeto desconoce sus deseos vinculados a ser alumno universitario, su fantasmática en torno a la formación, así como los componentes inconscientes de los otros miembros de la institución.

Las significaciones sociales imaginarias acerca de la universidad y de sus miembros juegan un papel importante en tanto determinan el modo de “ser” y “hacer en la institución. Es decir, que sus efectos repercuten en la cotidianeidad de distintos actores sociales. Investigadores como Canesa

(2001), postulan que las representaciones que los jóvenes tienen acerca de la universidad, las carreras y su perfil ocupacional juegan un papel relevante en la decisión vocacional y en la decisión de la institución donde desarrollar sus estudios superiores.

¿En el imaginario argentino, cuáles son las significaciones sociales imaginarias atribuidas a la universidad? Para entender las significaciones sociales imaginarias que se le adjudican tenemos que retrotraer nuestra mirada al origen de la institución, en Argentina.

Los orígenes de la universidad argentina se remontan a la época de la colonia, cuando en 1613 nació la primera universidad argentina en la Córdoba mediterránea. Desde ese momento y hasta las primeras décadas de siglo XX, la pertenencia a la Universidad estaba determinada por el género y por la clase socio-económica y cultural, es decir que estaba reservada exclusivamente para los hombres que pertenecían una exclusiva elite rica y culta.

En el imaginario social era considerada por un lado como “La institución” que garantizaba la pertenencia a la mencionada élite, y por otro, como el lugar indiscutido del saber en tanto era el espacio donde se generaba el conocimiento.

Desde sus primeros años de existencia se observó que ocupó un lugar privilegiado en el imaginario social, donde permaneció inamovible hasta nuestros días. La sociedad le atribuyó significaciones imaginarias que ella asumió y perpetuó como exclusivo reservorio del saber, única capaz de realizar investigaciones científicas “serias” y de resolver los problemas del sistema educativo. Un efecto de este posicionamiento en el imaginario social es un hecho que históricamente viene sucediendo, con las instituciones de formación docente del nivel superior. Las estadísticas comparativas de los ingresos de ambas instituciones nos muestran que ante los mismos requisitos académicos para su ingreso y el mismo título a su egreso, los postulantes preferían ingresar a la universidad.

También en el imaginario argentino se le adjudicó a la universidad la capacidad de garantizar la pertenencia a una élite socio-cultural y económica. Por otro lado, como concentraba la elite intelectual de la sociedad, podía formar juicios de valor acerca de la realidad social y política de manera independiente del poder de turno. Los miembros de la Universidad compartían las significaciones imaginarias que se le atribuían a ella.

ATRAVESAMIENTO INSTITUCIONAL: LOS TIPOS DE GESTIÓN EDUCATIVA Y EL APRENDIZAJE

Toda institución se inscribe en un orden simbólico, social y cultural que determina las posiciones subjetivas de sus miembros. Es decir que en tanto producto social está sostenida por un ideario compartido que determina no sólo su identidad, sino que ofrece una cultura, un sistema de valores, pensamientos y acciones que modelan las conductas de sus agentes, estableciendo una manera particular de hacer y de vivir en la institución.

En primer lugar, erige frente a sus miembros un *Ideal Institucional*, que involucra un Ideal de institución, un Ideal de profesor, un Ideal de alumno, etc. Son estos ideales, los que se ofrecen a los miembros de la institución para que opere como Ideal del Yo. Estos se ponen de manifiesto en los discursos que subyacen en cada exigencia, cada reglamento, en definitiva en la idiosincrasia propia de cada institución. Pero cuando los ideales que subyacen en las prácticas institucionales son imposibles de alcanzar, el alumno se enfrenta a una encrucijada, que podrá ser elaborarla según las vicisitudes de su propio acontecer psíquico. O en tanto no pueda implementar mecanismos identificatorios, se enfrentará con la imposibilidad de internalizar este Ideal, de que éste se entreme con el Ideal del Yo. Podríamos pensar este elemento como uno más –pero no el único- de los generadores de altos índices de deserción en este nivel. O persistirá en el intento de responder a las demandas institucionales patógenas pagando un alto precio. Foucault (1983) dice que el ejercicio de un poder autoritario y sordo penetra en el cuerpo cobrando allí algunas de sus víctimas. Nos lleva a pensar en el incremento de enfermedades psicosomáticas entre alumnos del nivel superior ¿Será que el discurso totalizante de la institución, hace carne en las propias aspiraciones narcisistas de algunos alumnos? ¿“Ofrecen, desfilan” sus padecimientos en la institución con el anhelo de recibir reconocimiento narcisista, en tanto esta que se erige como objeto de deseo?

En segundo lugar, en el caso de las instituciones educativas este ideario definirá una forma particular de gestión que propiciará determinados posicionamientos en los alumnos no sólo respecto al acontecer institucional, sino también frente al aprender. De igual manera, promoverá en sus docentes determinadas modalidades de enseñanza.

Reflexionar sobre estas cuestiones nos remite al momento fundante que posibilita que un sujeto se considere miembro de una institución.

Esta situación no es vivida de manera impávida, porque el sujeto humano

se dirime entre su necesidad de otro que lo sostenga y su narcisismo que atenta contra este encuentro. Es por ello que debemos tener en cuenta que todo vínculo que establecemos con un otro (sea este otro un semejante, una institución, un proyecto, un conocimiento, una idea política, religiosa, etc.) estará sostenida en un primer momento por mecanismos psicológicos primitivos. Tolerar la diferencia que denuncia el otro y que pone al mismo tiempo en evidencia la propia castración, no es una meta alcanzable en forma inmediata, por el monto de angustia que genera.

Es por ello que el primer momento de encuentro será tolerable y será posible libidinizar a ese otro, si es vivido como igual, es decir que gracias a la proyección, la idealización y la identificación es factible entablar con él un vínculo, que primeramente tendrá una fuerte connotación narcisista.

Entrampado en un vínculo especular, el sujeto queda alienado a las palabras del otro, por lo que es primordial que en un segundo momento, la idealización de paso a una relación libidinal donde sea tolerable la percepción de diferencias, la falta del otro y las propias. Momento esencial porque habilita la autoría de pensamiento.

Si pensamos este proceso en el ámbito institucional, podríamos decir que la posibilidad de pertenencia a una institución estará signada por un momento en que sus miembros implementen funcionamientos altamente narcisistas y un segundo momento donde será posible tolerar la castración.

Aunque el “enamoramamiento” de los miembros con la institución debe ser preteritorio, el pasaje al segundo momento en ocasiones, se dificulta porque determinados discursos ideológicos, socio-políticos, históricos, etc. con un fuerte componente narcisista son sostenidos por la institución creando un entramado discursivo que favorece el estancamiento en el primer momento.

Cuando esto ocurre, el funcionamiento narcisista de la institución se cristaliza, comenzándose a sostener discursos absolutistas que tiñen todo el acontecer institucional. En ocasiones la perpetuación de este discurso delinea los fundamentos de la identidad institucional y define el perfil de su gestión.

Esto lleva a que más allá de lo manifiesto, aparezca con fuerza un discurso institucional totalizante sostenido como certeza absoluta erigiéndose respecto de él, una defensa casi fundamentalista. Se observa una idealización de todo lo vinculado a la institución y una desvaloración de todo aquello que la excede. Frente a esta mirada narcisista, el afuera y lo diferente no sólo se desprecia sino que es vivido como un ataque que intenta romper con la institución idealizada. Entonces la gestión impone verticalmente un

discurso único, que debe ser reproducido por todos los estamentos so pena de ser acusados de traición.

Aunque en los alumnos se desarrollen los procesos psicológicos que permitan a los sujetos aprender, hay que diferenciar qué tipo de aprendizajes se propicia en este tipo de gestión. Es decir que podrán transitar el primer momento de idealización que posibilitaba la libidinización de la institución, de la carrera, del docente, de los contenidos a aprender, etc. Sin embargo, se produce un estancamiento en este primer momento donde prima el funcionamiento narcisista, el que determina la posición a la que son confinados sus miembros. Su pertenencia a la institución está garantizada en tanto adhieran dogmáticamente al discurso instituido y adopten posiciones pasivas respecto al quehacer institucional. Esta posición también se reedita respecto al aprendizaje, el que tiende a caracterizarse por la reproducción acrítica.

Ahora bien, así como el estancamiento en un momento vincular favorece la implementación de una gestión autoritaria con las consecuencias ya mencionadas, el pasaje al segundo momento del establecimiento del vínculo - donde los sujetos (y la institución) pueden elaborar la angustia que la castración genera- tendrá como efecto la adopción de una modalidad de gestión más democrática que favorecerá posicionamientos activos por parte de los alumnos y los docentes.

Se torna imprescindible que se dé un segundo momento en que la idealización devenga en admiración, en amor. La caída del velo de la idealización (respecto del proyecto, de la cultura institucional, de los colegas, de los alumnos, etc.) que oculta y a la vez desdibuja al objeto-institución, se vivencia como una afrenta narcisista, porque no sólo trae a la luz las diferencias y las faltas del otro sino que pone en evidencia las faltas propias. Es por ello, que la ruptura del vínculo especular genera en quienes lo conforman un sufrimiento que deberá ser elaborado.

Pero superada la angustia que la impronta de la castración imprime, se podrá retomar el vínculo desde otro lugar. Será posible un vínculo amoroso con la institución y sus miembros, en el que el sujeto le reconozca un saber acotado y pueda aceptar sus carencias, sus objetivos fallidos, sus métodos errados, etc. Es decir pueda tolerar el grado de ignorancia e impotencia que por estructura toda institución tiene. Momento importante en que se podrán concebir las diferencias como enriquecedoras al quehacer institucional (y ya no como un ataque).

Creemos que las instituciones que han podido transitar este camino logran implementar un tipo de gestión más democrática, que promueve una

posición activa de todos los estamentos frente al acontecer institucional y fundamentalmente frente al enseñar y al aprender.

Focalizándonos en el alumno, este es un momento fundamental porque abandonar un funcionamiento narcisista, lo habilita para pensar por sí mismo, para poder cuestionar, para poder desde su saber dar sentido a lo que el docente trasmite y decir algo distinto... es decir aquello que en el discurso pedagógico aparece como “construir sus propios aprendizajes”. Momento fundante donde la autoría de pensamiento es posible.

En las gestiones democráticas, se observa que sus miembros han podido entablar un vínculo libidinal con la misma, aunque no idealizado, es decir han podido transitar por el segundo momento del establecimiento del vínculo. El discurso institucional promueve que todos los estamentos adopten posturas más activas y mayores niveles de participación y compromiso. Asimismo, crea las condiciones para que los alumnos asuman posiciones activas frente a su actividad académica, caracterizadas por la creatividad, la actividad investigativa y el pensamiento autónomo, reflexivo y crítico.

Investigaciones realizadas (Leoz, 2007) muestran que la posición (activa/pasiva) que promovía la gestión en sus docentes y alumnos respecto a su participación en el quehacer institucional, se reeditaba en la posición que estos adquirirían a la hora de enseñar y de aprender. En definitiva, la primacía del funcionamiento narcisista o la tolerancia a la castración delimitan dos destinos posibles del aprendizaje en instituciones educativas: la alienación a la palabra del Otro o autoría de pensamiento.

ATRAVESAMIENTO VINCULAR MODALIDADES DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE

Revisar la aventura o la desventura de aprender en el contexto del vínculo docente-alumno nos lleva a revisar las modalidades de enseñar y las de aprender.

La desventura de aprender tiene múltiples caras. En tanto deserción, podría pensarse vinculado a modalidades de aprendizaje con predominio de lo hipoasimilativo e hipoacomodativo; pero también debemos considerar fracaso educativo la producción de profesionales que obtiene su título gracias a ser exitosos repetidores de teorías. La autoría del pensamiento (concepto fundamental para hablar de aprendizaje en un marco psicoanalítico) es desplazado por un preocupante predominio de modalidades de aprendizaje hiperacomodativas.

Centraré en el análisis de las modalidades de enseñanza de los docentes y su repercusión en estos alumnos. Tema que me preocupa desde varios lugares. Quizás fundamentalmente desde el lugar de psicóloga que ejerce la docencia. Es posible que desde este lugar específico a nosotros más que nadie nos cabe la responsabilidad de revisar nuestras prácticas docentes para resguardar la salud mental de nuestros alumnos.

Considero que sería erróneo pensar que el sufrimiento que produce el fracaso escolar tiene repercusión únicamente en infantes. Por el contrario, creo que sujetos adolescentes o jóvenes pueden responder reactivamente a problemas de enseñanza no aprendiendo y al persistir este fracaso perturbarse estructuralmente las modalidades de aprendizaje, desencadenando síntomas o inhibiciones que de otro modo no hubieran aparecido.

La valoración dada por el imaginario social al dictamen de la Universidad “no aprende”, “no sirve” tiene un peso significativo en un momento evolutivo determinante de la adolescencia en que se intenta la inserción al medio social. Se cercenan no sólo vidas profesionales promisorias, sino que se coloca al sujeto en un lugar de impotencia que puede obturar sus posibilidades de inserción exitosa en el mundo adulto social laboral y que -en función de su estructura psíquica- tendrá mayor o menor repercusión en su salud mental.

Si bien en la edad evolutiva en que se encuentran los estudiantes universitarios, se supone que las modalidades de aprender están ya estructuradas, la influencia ejercida por quien enseña, sigue siendo categórica por varias razones.

En primer lugar, porque estamos trabajando con adolescentes y no con adultos. En segundo lugar, porque siempre que haya alguien que se posicione en un lugar patógeno, implementando una modalidad de enseñanza hiriente, su partener se verá forzado a posicionarse reactivamente y, frecuentemente, a implementar defensas corriendo el riesgo que éstas devengan en modalidades patógenas, en tanto pierdan flexibilidad y se rigidicen en determinadas modalidades de aprendizaje.

Considero que una de las modalidades de enseñanza que con cierta frecuencia nos encontramos en nuestras aulas universitarias es la exhibicionista.

El docente universitario que se erige frente a los alumnos y ofrece “la verdad de la ciencia”, conocimiento acabado frente al que mueren todas las preguntas. Es entonces cuando su práctica docente se remite a un bombardeo de la información.

El docente al mostrarse como conocedor absoluto suprime la distancia

entre él y el conocimiento. Implica posicionarse en el lugar de Amo, ofrecerse al semejante como completo, sujeto sin hiancia. Al igual que el Padre en el segundo tiempo edípico que cree ser la ley, no su representante; el enseñante en esta posición no cree que esté representando el conocimiento, sino que es el conocimiento.

Este posicionamiento tendrá -de modo semejante que en Edipo- repercusiones en el psiquismo de quien ocupe un lugar suplementario en el vínculo aprendiente-enseñante.

Por un lado, se obtura el deseo del aprendiente en tanto lo transmitido es una verdad absoluta, imposible de cuestionar, ampliar o hacer cualquier cosa que no sea su repetición textual. Posición que fuerza al semejante a establecer un vínculo fusionado e indiscriminado en el que uno mira fascinado a quien ocupa el lugar del Otro, resignando su posición de ser pensante; o ante la angustia que esta posibilidad genera, cerrar toda posibilidad de contacto con el docente y con el conocimiento, con lo cual se cercena su posibilidad de aprender, condenándolo al fracaso académico.

Fracaso que no necesariamente implica el no-aprobar; sino también fracaso cuando se fuerza a implementar modalidades de aprendizaje hiposimilativas e hiperacomodativas. Coincido con A. Fernández (2000) cuando dice que muchos alumnos transitan por la escolaridad gracias a ser “exitosos repetidores” de teorías.

Se obtura allí el espacio para el deseo de conocer y el permiso para poder pensar. Las características que adopta la situación de aprendizaje - bombardeo de información- obligan al aprendiente a sentir la necesidad de implementar mecanismos defensivos evitativos. El aburrimiento producto de esta situación es la figura típica de la inhibición cognitiva, en tanto lo que se evita es ponerse en contacto con el propio pensar.

En esta modalidad de enseñanza, la seducción y el temor aparecen como dos estrategias diferenciadas, pero en última instancia llevan al mismo destino: la paralización.

A lo que se está atacando es a la posibilidad del sujeto de vérselas con la castración: la del semejante y la propia. Posición peligrosa en tanto se entrama con funcionamientos psicóticos donde certeza, deseo íntegramente satisfecho y completud, devienen en una posibilidad de existencia, atentando a la “función positiva de la ignorancia”. Porque es en tanto que el aprendiente pueda enfrentarse a la castración: “al no todo lo puedo”, “no todo lo sé”, podrá experimentar esa angustia que no lo paralizará, sino que lo impelerá a buscar nuevas respuestas en la carrera infinita e infructuosa al que

estamos condenados los seres humanos tras la búsqueda de la completud.

Deberíamos pensar si la indolencia, la indiferencia y el aburrimiento que exhiben muchos alumnos universitarios no está vinculado con la modalidad de enseñanza exhibicionista de sus docentes. Observamos que el exhibicionismo del enseñante se correlaciona con la inhibición en el aprendiente ¿Será el aburrimiento una de las manifestaciones inhibitorias del pensamiento?

Sabemos que el aburrimiento ocupa el lugar del desear-conocer. No se nombra, se instala y acalla los pensamientos. Surge de la falsa certeza de poseer el conocimiento o de la certeza de no necesitarlo. Dos convicciones que remiten a la omnipotencia.

Omnipotencia del alumno como defensa, frente a la omnipotencia del docente. Puja narcisista en la relación aprendiente-enseñante, que en tanto tal, impide registrar al otro y al mismo tiempo condena a ambos a la paralización. El aburrimiento de alumno, la queja del docente, ambos cercenando la autoría del pensamiento.

El peligro mayor estará en que este aburrimiento -frente a una situación de aprendizaje puntual- se generalice a toda situación de aprendizaje, deviniendo en una seria inhibición cognitiva.

Referencias Bibliográficas

- Agno, R. (1991). *La problemática del aprendizaje*. Argentina: Cuadernos de Psicología y Psicoanálisis.
- Baraldi, C. (1993). *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*. Rosario: Homo Sapiens.
- Butelman I (compiladora) (1995). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Canesa, G. (200). Reflexiones críticas acerca de la orientación vocacional en el mundo actual En: *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías"*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, p. 268-269.
- Castoriadis, C. (1993) "*La institución imaginaria de la sociedad*". Vol. 2. Barcelona. Tusquets Editores.
- Castoriadis, C. (1997) "*El avance de la insignificancia.*" Buenos Aires. Eudeba.

- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). Las prácticas docentes. Búsqueda de sentidos para su análisis. En: *I Congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopías"*. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, p. 13-19.
- Edelstein, G. (1997). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernandez, A. (1997). *La inteligencia atrapada*". Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000) "*Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*". Buenos Aires. Nueva Visión.
- Foucault, M. y Garzón del Camino, A. (1991). *La arqueología del saber*. Bogotá: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. y Oscar, T. (1983) "*El discurso del poder*." Buenos Aires: Folios.
- Garay, L. (1996). *Pensando las instituciones: sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Guyot, V. (1994). Los mitos escolares en torno a la enseñanza del conocimiento científico. En: *La trama de la escuela media: atando y desatando nudos*. Buenos Aires: Paidós.
- Guyot, V. (1992). *Poder saber la educación: de la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Kaës, R. (1989). *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Kaës, R. (1998). *Sufrimiento y sicopatología de los vínculos institucionales*. Buenos Aires: Paidós.
- Leoz, G. (2007). Distintas modalidades de gestión y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Casos históricos. *Revista Ermes* (4).

- Leoz, G. (2007). *Las significaciones sociales imaginarias vinculadas a la Educación Superior no-universitaria*. Tesis de Maestría publicada en la Biblioteca Digital de RAPES (Red Argentina de Postgrados en Educación Superior). www.rapes.unsl.edu.ar
- Pain, S. (1985). *Estructura inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Pain, S. (1996). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. 2. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, S. (1995). *Cuando el aprendizaje es un problema*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Souto, M.; Mastache, D.; Mazza, D. y Rodríguez (2004). *La identidad institucional a través de la historia: Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González*. Buenos Aires: Copiado Básico.

Capítulo 16
FORMALIZACIONES DE LA EXTENSIÓN EN
PSICOANÁLISIS
Psicoanálisis y Universidad

Felipa Triolo Moya
Lorena Bower

“...Es verosímil que estas observaciones hayan sido enunciadas alguna vez y, quizá muchas veces, la discusión de su novedad me interesa menos que la de su posible verdad...”

Borges, Jorge Luis.

“...Si el Psicoanálisis es el Psicoanálisis, no puede reducirse al estudio de su teoría ni al ejercicio de su práctica: implica su transmisión...”

Masotta, Oscar.

El Psicoanálisis implica su transmisión. Esta última afirmación puede suponer que se trata de transferir un saber acumulable, al modo enciclopédico; se trata de una ilusión, no hay adición de las experiencias analíticas. Lo que se transmite es el sentido de la experiencia y no su contenido¹. **El Psicoanalista en tanto que Psicoanalista, no enseña, aprende, se deja enseñar por el Psicoanálisis.** Es menester, no obstante, dar cuenta de la articulación existente entre el llamado *Psicoanálisis en intención* y el *Psicoanálisis en extensión*, o dicho de otro modo, de la presencia del Psicoanalista como “*interlocutor en los temas de la cultura, aquellos que afectan la subjetividad*”².

Tal como los distinguiera Lacan en la “*Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el Psicoanalista de la Escuela*”:

*“...el Psicoanálisis en extensión, es decir, todo lo que resume la función de nuestra Escuela, en la medida en que ella presentifica al Psicoanálisis en el mundo, y el Psicoanálisis en intención, es decir, el didáctico, en tanto éste no hace más que preparar a sus operadores...”*³

¹Al decir de Guy Le Gaufey: “Transmitimos lo que no tenemos [el objeto] a, causa del deseo que no puede ser transmitido”. *Concept, lettre, mathème, Journées d'études sur le mathème, Paris, 1976.*

²Braunstein, N., Saal F. y otros. *Constancia del Psicoanálisis. Coloquios de Fundación, México, Siglo XXI. 1997.*

³Lacan, J. *Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el Psicoanalista de la Escuela.* En: *Ornicar N°1. Barcelona. Petrel. 1981, págs. 11-30.*

Entre ambos hay solidaridad y continuidad, es decir, lo *que el psicoanalista aprende en el Psicoanálisis en intensión es lo que sostiene y enseña en el Psicoanálisis en extensión, a la vez que este último enriquece y vivifica al Psicoanálisis en intensión.*

Una digresión: El conjunto de objetos a los cuales se aplica un término colectivo constituye la extensión de ese término, así, todos los objetos que podemos identificar simultánea e indistintamente por ese término, configuran su *extensión o denotación*. La *intensión o connotación* de un término es su contenido, el conjunto de propiedades y relaciones que comprende. La extensión y la intensión abordan las dos dimensiones de un concepto.

Ahora bien, si el concepto es Psicoanálisis, la pregunta es: *¿Qué es el Psicoanálisis?*

El saber teórico del Psicoanálisis es transmisible y supone la formación académica; pero cabe consignar que para dar cuenta del saber de lo inconsciente, recurrimos al análisis y a la supervisión, lo cual nos conduce hacia la transferencia:

*“...pero [hay que] subrayar, [que] no hay transmisión sin transferencia, por eso cuidado, a veces lo que se transmite no necesariamente es un saber, sino una necesidad de poder...”*⁴

La verdad de lo inconsciente es la única verdad formadora del sujeto y permite que éste asuma un lugar, diverso, frente al saber teórico. **La formación es algo muy diferente de la información:**

*“... quien como analista haya desdeñado la precaución del análisis propio, no solo se verá castigado por su incapacidad para aprender de sus enfermos mas allá de cierto límite, sino que también correrá un riesgo más serio, que puede llegar a convertirse en un peligro para otros. Con facilidad caerá en la tentación de proyectar sobre la ciencia, como teoría de validez universal, lo que en una sorda percepción de sí mismo discerna sobre las propiedades de su persona propia, arrojará el descrédito sobre el método psicoanalítico e inducirá a error a los inexpertos...”*⁵

⁴ Sánchez, G. Enseñanza o transmisión del psicoanálisis. Trabajo presentado en el Pre-Congreso de IPSO. Niza, Francia, el 20 de julio de 2001. En: Cuadernos de Psicoanálisis, APM, N° 1 y 2 Volumen XXXV, 2002. Entre corchetes es nuestro.

⁵ Freud, S. Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. Buenos Aires. Amorrortu. 1978. Tomo XII, pág. 116.

El abordaje de la teoría debe pasar antes o después por el propio análisis, *amerita comprometer la experiencia para que se convierta en teoría.*

Miller nos puntualiza:

*“...si [un] concepto traza un contorno, tal vez éste sea especialmente poroso en Psicoanálisis...”*⁶

A propósito de lo cual Lacan ya nos anticipaba:

*“...cuanto menos se sabe qué es el Psicoanálisis, ¡más psicoanalistas hay!...”*⁷

La transmisión del Psicoanálisis se efectúa de dos maneras y en dos lugares disímiles: por la experiencia de esta práctica (relación analista–analizante), y por la presencia del Psicoanalista en la vida pública: teórica, instituciones psicoanalíticas y por los escritos con que los psicoanalistas contribuyen con la Escuela a la que pertenecen. Escritos que, con título y nombre de autor se dan a circular en una virtual comunidad de lectores -el público indeterminado- y que constituyen **las escrituras del psicoanálisis en extensión.**

El Psicoanalista en su posición pública opera como analizante y sus intervenciones e interpretaciones son una extensión de la dimensión pública del Psicoanálisis a su práctica. Toda disciplina seria funciona así, por deducción, de generación en generación⁸.

La extensión más conocida y más común de la práctica psicoanalítica es la de las psicoterapias psicoanalíticas que se desarrollan en un marco regular pero habitualmente cara a cara; las sesiones son menos frecuentes (dos o una por semana) y los tratamientos de duración delimitada, más o menos breves. Una extensión fundamental, tanto psicoanalítica como psicoterápica de la práctica de los analistas se refiere al campo de la infancia y de la adolescencia.

Lo que sigue siendo específicamente analítico en estas intervenciones, cualquiera sea la demanda que las suscita o la situación a la cual intentan responder, es que practicadas por analistas, permanecen inspiradas por una concepción económica de los procesos mentales y de sus vicisitudes dinámicas.

La investigación psicoanalítica encauzó el interés del Psicoanálisis hacia múltiples campos de extensión de la experiencia: a las intervenciones grupales (grupos artificiales, naturales); al psicoanálisis de grupo

⁶ Miller, J. A. El banquete de los analistas. Madrid. Paidós, 2000. Pág. 52.

⁷ Citado por Miller, J. A. en El banquete de los analistas. Madrid. Paidós. 2000.

⁸ Julián, P. Transmission de la Psychanalyse. En Revue Française de Psychanalyse, Monographie de psychanalyse. Débats. Vol. LXI. Paris. 1985, pág. 124.

(terapéutica centrada en la dinámica de un grupo de pacientes), a la psicoterapia familiar psicoanalítica, a la elaboración de la psicoterapia institucional, a la práctica analítica puesta al servicio del psicodrama analítico, individual o colectivo, dirigiéndose al adulto, al adolescente o al niño.

Los que exploran estos campos de la extensión tuvieron que definir, para cada uno de ellos, un objeto, un método de investigación y una estrategia de acción.

¿Cuál hubiera sido el destino de la invención freudiana si no mediara su transmisión?

La universidad constituye un espacio de transmisión del Psicoanálisis y por lo tanto de extensión del mismo. Freud acertadamente precisó la importancia de lo que significa para un psicoanalista que el Psicoanálisis sea incluido en la enseñanza de profesionales que no se dedicarán a la práctica del Psicoanálisis, pero que se sirven de él. Queda claro que una cuestión muy diferente es esperar que la universidad pueda o deba hacerse cargo de la formación de psicoanalistas, mas aún, Freud deja en claro que un psicoanalista para su formación bien puede **prescindir de la universidad sin que esto ponga en cuestión la posibilidad de su formación.**

Ahora bien *¿Qué nos patentiza Freud con esta afirmación?*

Si bien Freud emprendió su trayectoria profesional ligado a la universidad, la obra freudiana se engendró y desarrolló ajena al contexto institucional universitario, por tanto, la *vitalidad del Psicoanálisis no se resguarda en el contexto universitario sino en las instituciones psicoanalíticas.* Para tal fin, Freud y Ferenczi fundaron en 1910 la *Internationale Psychoanalytische Vereinigung* o Unión Psicoanalítica Internacional (IPV) hasta que la diáspora que ocasionó la Segunda Guerra Mundial determinó el exilio del Psicoanálisis a Inglaterra en donde adoptó el nombre de *International Psychoanalytical Association* o Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA)⁹.

En 1918, Freud se preguntaba, en su único artículo entre signos de interrogación y publicado en 1919 en húngaro¹⁰: “*¿Debe enseñarse el Psicoanálisis en la universidad?*” *¿Debe?... Porque poder puede.*

En el mencionado texto, Freud explicita lo que posteriormente se estatuyó

⁹ Roudinesco E. y Plon, J. Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires. Paidós. 2000. Págs. 66-7.

¹⁰ Debemos señalar la existencia de otra traducción de este texto cuyo título, en español, circula entre signos de interrogación: *¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis? La remisión a la letra freudiana nos elucida que en el original se lee: Die Frage der Laieanalyse.*

como **fundamento del modelo de formación psicoanalítica**; este último, se soporta en los andamios que configuran: 1) **la adquisición de los constructos teóricos del Psicoanálisis** (estudio bibliográfico, la participación en sesiones científicas y el contacto personal con analistas experimentados); 2) **la experiencia práctica (praxis)** lograda a través del análisis y 3) **los “tratamientos efectuados bajo el control y la guía de los psicoanalistas más reconocidos”**¹¹.

En 1956, Lacan se preguntaba: “¿Cómo enseñar lo que el Psicoanálisis nos enseña?” ¿Cómo el psicoanalista enseña aquello que el Psicoanálisis le enseñó?¹².

El analista debe responder a una exigencia doble (en tanto es sólo una): **dejarse enseñar por la enseñanza del Psicoanálisis, y enseñar lo que el Psicoanálisis le enseña.**

Lacan instauró una nueva modalidad de transmisión: la enseñanza del Psicoanálisis al modo del Seminario, al que entra (y sale) quien quiere, no sólo los habilitados sino también los legos (*Laie*). Lacan, no se opuso a la enseñanza del Psicoanálisis en la universidad, a lo que se opuso es a inventariar el saber, a las premisas del saber universitario que no incluyen el equívoco como inseparable de la función de la enseñanza.

Queda claro, entonces, que *entrar en el recinto de la universidad no quiere decir hacer discurso de universidad*. En su Seminario, Lacan, no era un maestro, sino que *estaba como analizante*, como histérica que habla, y al hablar, permite que su palabra sea significada por el Otro, retornándole como pregunta: *¿Che vuoi? -¿Qué quieres? -*.

Esta modalidad de la enseñanza confronta al enseñante con su propia falta, con su incompletud, y obviamente implica un riesgo.

Por lo antedicho, Lacan dará cuenta de una oposición conflictiva entre el discurso del Psicoanálisis y el de la universidad. Por una parte, “*el Psicoanálisis es una práctica esencialmente subversiva que socava todos los intentos de dominación del otro y de dominio del saber*”¹³, por otra, la universidad «*representa la hegemonía del saber, particularmente visible en la modernidad en la forma de la hegemonía de la ciencia. (...) Esto ilustra que detrás de todos los intentos de impartir un saber aparentemente*

¹¹Freud, 1978, p. 169.

¹²Lacan, 1988, pp. 419 - 40.

¹³Evans, 1997, p. 75.

'neutral' al otro, siempre puede localizarse un intento de dominio"¹⁴.

Lacan distingue entre *conocimiento* (imaginario), *saber* (simbólico) y *verdad* (real).

El conocimiento es una función emparentada con la aspiración del yo de obtener poder a través del dominio de la realidad y de **otorgarle sentido**, a esta última, a través de su comprensión.

El saber es siempre inconciente. Precisamente constituye una pretensión del Psicoanálisis, a través de su método clínico, laborar en función del pasaje desde el conocimiento imaginario hacia el saber simbólico: "*el análisis vino a anunciarnos que hay saber que no se sabe*"¹⁵ en tanto hace gozne entre el deseo inconciente y la palabra.

Freud distingue dos clases de saberes en Psicoanálisis que posteriormente Lacan denominará *saber textual* y *saber referencial*. El psicoanalista, *deja el saber referencial en suspenso*, para ceñirse al discurso que se le dirige en transferencia. Es esencialmente la conducción de la misma, la interpretación y las construcciones efectuadas por el analista, el artificio mediante el cual se incidirá en el mismo. De lo antes detallado se entiende que el Psicoanálisis es eminentemente una práctica desplegada desde una posición precisada y establecida en consonancia a la transferencia de cada quien en cada momento.

La verdad es "*semi-dicha*", constituye un resto del saber inconciente que se resiste a la simbolización (**sin-sentido**) pero que la experiencia psicoanalítica nos la puede mostrar veladamente pues: "*lo verdadero (...) nunca se alcanza sino por vías torcidas*"¹⁶.

Lacan asevera que "*...la verdad, como tal, es imposible*"¹⁷; "*inestable, decepcionante, escurridiza. (...) La praxis del análisis debe avanzar hacia una conquista de lo verdadero por la vía del engaño*"¹⁸.

El psicoanalista en la institución universitaria se ve compelido a trabajar en los bordes, incomodando, causando el recelo de los poderes instituidos en tanto su discurso interpela, críticamente, a los saberes oficiales. El riesgo sería que el psicoanalista, seducido por el discurso universitario, deniegue **la verdad traicionando su origen**, y quede eclipsado, estagnado, en el sentido tranquilizador que le brinda la institución universitaria.

En el contexto actual se entienden las cosas de otra manera: el

¹⁴Evans, 1997. p. 74.

¹⁵Lacan, 1980.

¹⁶Lacan, 1980.

¹⁷Lacan, 1992.

¹⁸Lacan, 1963.

Psicoanálisis es un saber que se puede enseñar en las aulas, pero **lo que no se puntualiza con énfasis es que la formación de psicoanalistas no es algo que la universidad pueda arbitrar**, sino que es un problema de los propios psicoanalistas al margen de la universidad.

En ese mismo sentido hacemos lugar a una reflexión que queremos compartir: *¿Por qué la insistencia de los psicoanalistas en agruparse en las universidades?*

Eric Laurent puntualiza que el Psicoanálisis se actualiza para tratar problemáticas sociales que antes no se afrontaban en el diván; los analistas, sostiene, deben tratar la angustia y la incertidumbre de coexistir en el mundo de “*la civilización única*”¹⁹. Lacan, por su parte, resulta taxativo cuando afirma: “...*mejor que renuncie quien no puede unir a su horizonte la subjetividad de su época*”²⁰; en tanto la subjetividad no es individual, más bien, es siempre inter-subjetividad: se instituye entre el Otro y el sujeto. No se instaura a nivel del Uno.

Asimismo, el autor de marras, plantea que el Psicoanálisis opera entre el *hombre de la preocupación, que trabaja para dar cuenta de sus necesidades, y el sujeto del saber absoluto*²¹. El Psicoanálisis es un síntoma, pero un síntoma que no puede ser abolido en tanto es consustancial con la existencia humana misma; un síntoma que, en tanto el hombre habla, no cesará de insistir, de rebelarse contra el síntoma social que patrocina **la estereotipia del pensamiento único**.

Toda enseñanza que pretenda instaurar una transmisión de la Cosa Freudiana con una consistencia del saber al modo de la ciencia, quedará obviamente invalidada. Forcluir al sujeto remite a **confundir los andamios del saber con los edificios de la enseñanza**; el saber, por más que se lo formalice, tiene la consistencia de la falta y está anclado en el goce.

Si se nos permite una digresión: el mismo Thomas Khun llegó a la conclusión de que la pauta de objetividad y la demostración de la falsedad eran un mito, *en tanto y en cuanto las teorías construyen perfiles de mapas que espejean una realidad coherente a su mirada y rechazan otras que conmueven sus supuestos teóricos*²².

Pero la afirmación científica conoce de su refutabilidad, y al interpelarse,

¹⁹ Laurent, E. La nueva mirada social de Lacan. Entrevista en Clarín. com. Revista N° 19 de febrero de 2005.

²⁰ Lacan, 1981, p. 309.

²¹ Lacan, 1981, p. 345.

²² Khun, 1971, p. 196.

se diferencia de las teorías de los delirios paranoicos que utilizando sistemas racionales similares, están atravesadas por la certeza, es decir, configuran interpretaciones cuya «causalidad» esta al servicio de reforzar afirmaciones substantivamente proyectivas.

¿Porqué no recurrir al clásico psicoanálisis aplicado? Porque la aplicación y la extensión no se recubren, la aplicación implica reencontrar en el contexto exterior al de la Cura, lo mismo, y con ello legalizar la eficacia de las nociones psicoanalíticas.

Aclaremos que el orden del discurso caracteriza lo *único* que hace lazo social en los seres hablantes. Los discursos que Lacan distingue son cuatro: el Discurso del Amo, el Discurso de la Histérica, el Discurso Universitario y el Discurso del Analista. Se trata de cuatro tipos de enunciación, que anteceden a la palabra y condicionan su eficacia; el discurso instituye un lugar de falta posible que no hace necesario que la palabra esté en juego. Los afectos (que la Psicología pone en su lugar), considerados independientemente de la dimensión discursiva, no constituyen vínculo alguno, son sólo acontecimientos. Lacan dice: “*todos somos hijos del discurso*”²³.

A partir de la teorización distingue cuatro discursos con cuatro lugares: el del agente, del otro, de la producción y de la verdad.

$$\frac{\textit{agente}}{\textit{verdad}} = \frac{\textit{otro}}{\textit{producción}}$$

El **agente**, que caracteriza y denomina el discurso, se dirige al **otro** (con minúscula) que está obligado a **producir**. La **verdad** ocupa el cuarto lugar, y es la que hace hablar al agente, disociado de la misma. La verdad a su vez se halla en disyunción con la producción obtenida por el otro del discurso.

No pretendemos discurrir acerca de la teoría lacaniana de los cuatro discursos, sino remarcar algunos elementos esenciales a los efectos de plantear la diferencia entre el Discurso del Analista y el Discurso Universitario. Ambos constituyen posiciones disímiles e incompatibles del sujeto ante el saber: el Discurso Universitario podría llegar a ser un lugar antagónico de la investigación, pensada desde el discurso psicoanalítico, y en consecuencia, un *lugar equivocado* para los psicoanalistas.

²³ Lacan, J. Seminario XIX. O peor..., Inédito, Clase del 21 de junio de 1972.

En este último, según el álgebra lacaniana, el lugar del agente es ocupado por el saber (S_2), cuya verdad, de la que está disociado, es el significante amo (S_1); se dirige a la falta en ser (a) *-manque-à-être-*, para producir un sujeto dividido ($\$$).

$$\frac{S_2}{S_1} \longrightarrow \frac{a}{\cancel{S}} \quad \text{Discurso Universitario}^{24}$$

En el *discurso universitario*, la ciencia ocupa el lugar de la verdad; el maestro universitario o el educador, como agente del discurso, está disociado de la misma y en tanto habla desde el lugar del saber, pretende cubrir el agujero en lo Real (a); lo que obtiene es una división subjetiva que está en disyunción con su verdad: la ciencia.

Cuando el Maestro cree que él es el significante que lo representa y asume el lugar del Otro, del saber absoluto, no le queda al alumno otra alternativa (para no enloquecer) que encarnar ese lugar de nada, de anoréxico, en el que el Otro lo constriñe.

Debemos prevenirnos de quedar atrapados en una transmisión narcisizada que se regodee en el placer del reconocimiento. Ficcionalizamos al creer que repitiendo la letra, obsesivamente y sin sorpresa alguna, somos “fieles” al texto: **decir lo mismo no es el mismo decir.**

El analista no interviene desde una posición de saber, que es lo que supone un título universitario: saber sobre una técnica, sobre una teoría, etc. y a partir de ese saber operar. El analista se ubica en el lugar de la ignorancia respecto de lo inconsciente de su analizante, *hace actuar la ignorancia*²⁵ (que no es lo mismo que ser ignorante), *a fin de hacerle producir los significantes que determinan su existencia.*

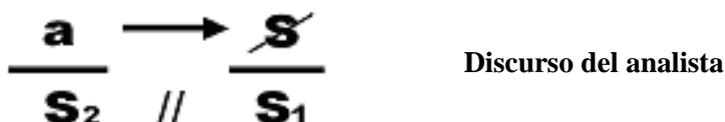
²⁴ Cabe señalar que el artificio de los cuatro discursos, que Lacan despliega en el Seminario XVII, implica una relación entre lo universal y lo particular y sostiene la existencia de la relación sexual. A partir del Seminario XIX, erige su tesis: No hay relación sexual y por lo tanto algo parece destinado a no hacer lazo social: pertenece al terreno pre-discursivo. Nos situamos así en la singularidad. No obstante, el recurso a los discursos nos es útil esta vez y apelamos a él.

²⁵ Lacan hace referencia a la Docta Ignorantia desde los dichos de Tomás de Cusa o desde la agnosia socrática.

Ser ignorante, significa que un analista se monte en la acumulación, tomando como Ideal la erudición enciclopedista: ésta constituye un rasgo del saber científico.

El saber científico no incorpora otros saberes, su progreso se sustenta en la represión y contradicción de otros discursos; el Psicoanálisis en cambio, opera por la interpretación de los enunciados de esos discursos reprimidos. La interpretación es una función del desarraigo de la pertenencia²⁶.

El lugar del agente, en el discurso del analista, se caracteriza por la falta en ser, el objeto (*a*); el otro al que se dirige es el sujeto del Inconsciente (\mathcal{S}) para hacerle producir su rasgo unario (S_2). La verdad del analista está disociada del saber (S_1). Existe una imposibilidad estructural de la universidad para formar analistas, sino riesgo de deformarlos como universitarios.



Cabe señalar que el discurso universitario es la unificación de un conjunto de representaciones acerca de cómo es la realidad. En la actualidad, las mismas se soportan sobre un constructo mítico cuya trama se ha pergeñado a partir de la creencia de que sobre la realidad hay un saber, el cual se autoriza a través de la ciencia.

La universidad sería el sitio donde este saber se reproduce, pero no tiene el patrimonio del mismo, ya que éste preexiste a la universidad misma.

Encontrar el estatuto del Psicoanálisis dentro del paradigma de la ciencia, ha constituido desde los albores fundacionales una verdadera inquietud; no obstante, consideramos relevante develar el soporte de su praxis, ya que sobre sus cimientos se legitima su andamiaje teórico y la ética de esa praxis.

En “*Función y campo de la palabra*” (1953) Lacan ubicaba al Psicoanálisis popperianamente como una ciencia conjetural, ésta línea la continúa en “*La Cosa Freudiana*” (1955) y “*El Reverso del Psicoanálisis*” (1970). En el Seminario XXV: “*Momento de concluir*” (1978), pone coto a

²⁶ Jinkis, J. Transmisión del Psicoanálisis y tradición psicoanalítica. Disertación en la Biblioteca Freudiana de Barcelona. 1979.

este devaneo, afirmando que el Psicoanálisis no es una ciencia porque sus proposiciones no son refutables por la prueba de falsación.

Alemán nos arroja luz al respecto cuando puntualiza:

*“...no se trata, en efecto, de fundar la cientificidad del Psicoanálisis según las epistemologías; por el contrario, si el Psicoanálisis no puede ser una ciencia no es por un déficit, sino porque se ocupa de aquello que la ciencia excluye para constituirse como tal...”*²⁷

Para terminar diremos: si bien la relación entre Psicoanálisis y universidad no es imprescindible, su inclusión resulta provechosa para la formación de psicólogos, psiquiatras, etc. **y es incuestionable que el Psicoanálisis ha ganado un lugar indiscutible entre los discursos que se confrontan en la universidad.** Un psicoanalista puede trabajar en docencia, investigación y extensión en el ámbito universitario; pero su formación como psicoanalista, es una tarea que escapa al ámbito de la enseñanza universitaria dado que requiere de instituciones de pares.

Sabemos que la universidad **no puede dar garantías a la formación de psicoanalistas, pero esta no es una imposibilidad pasajera o transitoria, sino que se trata de una imposibilidad estructural:** el discurso del analista y el discurso universitario: no se recubren el uno con el otro.

Diremos asimismo que existen aquellos que anclados en el purismo, no escriben, no dan Seminarios, no se comprometen con ninguna Institución... y sin embargo reciben pacientes; los enfermos de “furor interpretandis”, los que se sienten poseedores de una ciencia infusa cuyo develamiento les da la identidad de analistas, los que padecen de *ci (psi) tacismo*²⁸ discriminante, etc., no obstante cabe señalar que:

La extensión del Psicoanálisis en la universidad hace a la transmisión, aunque no habría que olvidar que la universidad es el peor lugar para la extensión del psicoanálisis con excepción de todos los demás.

²⁷ Alemán, 2001, p. 33.

²⁸ Aquí se apela a un juego de palabras; el neologismo citacismo, del verbo citar: hacer referencia a escritos de autores en comprobación de lo que se dice o escribe. En este caso uso abusivo, de la cita, y la palabra psitacismo (del gr. psitakós: papagayo) método de enseñanza basado exclusivamente en el ejercicio de la memoria. Hace referencia a la psitacosis: enfermedad vírica pulmonar transmitida al hombre por loros, canarios, etc. enfermos los cuales presentan una llamativa “logorrea” caracterizada por la repetición permanente de los mismos gorgeos.

Referencias Bibliográficas

- Alemán, J. (2001). *Introducción a la antifilosofía. La filosofía y su exterior. Jacques Lacan y el debate posmoderno*. Buenos Aires: Filigrana.
- Braunstein, N., Saal F. y otros. (1997). *Constancia del Psicoanálisis*". Coloquios de Fundación. México, Siglo XXI.
- Evans, D. (1997) *Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano*" Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1978) *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad? Tomo XVII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1978). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. Tomo XII* Buenos Aires: Amorrortu. .
- Freud, S. (1973). *Sobre la enseñanza del Psicoanálisis en la Universidad. Tomo. II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jinkis, J. (1979). *Transmisión del Psicoanálisis y tradición psicoanalítica. Disertación en la Biblioteca Freudiana de Barcelona*. Barcelona.
- Julián, P. (1985). *Transmission de la Psychanalyse. Revue Française de Psychanalyse, Monographie de psychanalyse. Débats*". Paris, LXI.
- Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lacan, J. (1981). *Función y campo de la palabra y el lenguaje en Psicoanálisis. Escritos I*. Madrid: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2005). Seminario X. (Bis). *Los Nombres del Padre*. Clase única del 20 de noviembre de 1963. En *De los nombres del padre*. Buenos Aires. Paidós.
- Lacan, J. (1988). *El psicoanálisis y su enseñanza, Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1988). *La Cosa Freudiana, Escritos I*. México: Siglo. XXI.
- Lacan, J. (s/f) *Seminario XXV: Momento de conclure. Inédito*.
- Lacan, J. (1992). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1980). *Seminario XX. Aún*. Buenos Aires: Paidós.

- Lacan, J. (1981). Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el Psicoanalista de la Escuela. En *Ornicar* (1), Barcelona, Petrel.
- Laurent, E. (2005). La nueva mirada social de Lacan. Entrevista en Clarín. com *Revista Ñ*. Buenos Aires.
- Miller, J. (2000). *El banquete de los analistas*. Madrid: Paidós.
- Roudinesco, E. y Plon, J. (2000). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez-Zago, G. (2002). Enseñanza o transmisión del psicoanálisis. *Trabajo presentado en el Pre-Congreso de IPSO. Niza, Francia, el 20 de julio de 2001. Cuadernos AMP.*

Capítulo 17

INTERROGANTES Y ARISTAS PARA PENSAR EN LA CAÍDA DE LAS INSTITUCIONES

Mario Chades

“Justamente para preservar lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño la educación debe ser conservadora, es decir asegurar la continuidad del mundo”

Hannah Arendt (1975)

Hablar de educación, en estos tiempos, parece involucrar un contrasentido. No es que ya no se hable de educación, sino que todo lo que se dice de ella no termina de hacer agua por doquier. Los paradigmas que la piensan como un campo complejo nos dejan igualmente desorientados, y aunque todos acordemos en que el educativo es un campo complejo ya no sabemos por dónde empezar.

Y no es sólo que los modelos teóricos actuales no terminen por convencernos sino que, con cierta frecuencia, nos resultan simplificaciones más o menos endulzadas de lo que ya se dijo antes, y de mejor manera. Borges ya había advertido este peligro cuando se habla mucho de la misma cosa.

En este sentido, es que nos proponemos el retorno, otra vez el retorno¹ al aporte que el Psicoanálisis puede ofrecer. Nos proponemos aquí un Psicoanálisis en *Extensión*², y fecundar de mejor manera un campo sobre el que el Psicoanálisis ya se ha expedido.

¿QUIÉN ES EL OTRO?

Comencemos entonces por una pequeña cita de Freud.

“Los accesos de vértigo y de llanto están dirigidos a ese otro, pero sobre todo a ese otro prehistórico e inolvidable que nunca pudo llegar a ser igualado”³.

¹Deleuze y Guatari (1977) en su libro “Rizoma” acusan estar “artos” del retorno, de la remisión a... pues cuando libro termina de ser escrito ya no tiene ni sujeto ni objeto. Ver “Rizoma”. Pre-textos. España. Pág. 8.

²De Harari, 1994, p.159.

³Freud, S. (1996). “Carta 52”. Tomo III Buenos Aires. Amorrortu

Lacan el 25 de mayo de 1955, tal vez advertido de esta cita propone por primera vez en su teoría el concepto del “Gran Otro”. Idea no de su invención, y a la que Freud, entre otros nombres antes denominó “la otra escena”, el “inconsciente”.

El Otro que no es nadie en particular, representa una alteridad radical. Este lugar puede ser encarnado por distintos personajes. Desde allí, en toda comunicación es que se sanciona el mensaje y se lo define como verdadero o falso, pues es en el Otro donde reside el tesoro de los significantes y las leyes de su empleo. El Otro, por lo tanto es quien define el decir como verdadero.

El Gran Otro es el garante del lenguaje y, por consiguiente, quien sitúa la verdad del sujeto y su posición dentro de las cadenas de las generaciones.

En tal sentido, el Otro resulta una necesidad del sujeto, pues todo llanto es una demanda a que el Otro esté ahí y nos sitúe: nos haga existir.

Podemos ilustrar esta necesidad, por ejemplo, rastreándola en el pensamiento de René Descartes⁴. Él es considerado el fundador de la metafísica moderna y del racionalismo, acaso “el rasgo” de la modernidad⁵. Descartes se proponía fundar un sistema de pensamiento en principios claros que, contra toda duda garantizaran la certeza. Así, inaugura su plan que consiste en la duda metódica; dudando de todo quiere comprobar si queda algo que resista a la duda.

Es preciso resaltar un aspecto en el que no se ha reparado lo suficiente cuando se habla del racionalismo cartesiano: es el momento de la duda también el momento de la angustia. De hecho, Descartes no soporta por mucho tiempo mantenerse en ese estado. Necesita introducir la presencia de un Dios, ya sea un Dios maligno, que neutraliza con: “*pienso luego existo*” pero sobre todo un Dios que de garantía de que la razón no engaña, que los datos por ella deducidos y las evidencias aportadas por los sentidos son fiables, de esa manera es posible restablecer la confianza en lo evidente.

La presencia de Dios es lo que restablece la confianza y devuelve el orden que en momentos de duda coloca al sujeto preso de la angustia.

¿Y si nuestra invocación a la presencia del Otro fuese acaso ese llanto que originariamente el niño dirige a su madre y la exhorta a que esté allí?

En cambio *si el otro no estuviera allí* (Skliar, 2003), también es la propuesta de Borges habría individuos y no sujetos, sujetados en principio a una comunidad.

⁴ René Descartes: filósofo francés que vivió entre 1596 y 1650.

⁵ No olvidemos el impacto en todos los niveles de la vida que tuvo la revolución copernicana y la influencia del pensamiento de Galileo en la construcción de la nueva ciencia.

O como advierte Carlos Skliar:

*“Porque sin el otro no seríamos nada...; porque la mismidad no sería más que un egoísmo apenas travestido. Porque si el otro no estuviera ahí sólo quedaría la oquedad y la opacidad de nosotros, la pura miseria nuestra, el propio salvajismo que ni siquiera es exótico”*⁶.

En consecuencia: Si ubicamos al Gran Otro en relación con la función primordial que desempeña la madre ¿Con qué aspecto de la madre debemos vincularlo? ¿Acaso el padre puede ser también una cara de este Gran Otro? ¿Si el Otro es la alteridad radical, podemos ubicar allí al orden institucional, al estado, a la cultura humana, incluso a Dios en tanto brindan un marco ordenador a las acciones humanas?

APERTURA DE LAS INSTITUCIONES O DECADENCIA DE LA FUNCIÓN PATERNA

Los discursos que proclaman la caída de las instituciones son más o menos contemporáneos a los que hablan de la decadencia de la autoridad y de la función paterna. Pero ¿Qué vínculo hallamos entre estos fenómenos? ¿Será acaso la incidencia de la autoridad paterna lo que permite el sostén del orden institucional? Estos interrogantes, tal vez nos orienten para situar algunas coordenadas en el presente trabajo.

Numerosos autores coinciden en que alrededor de los años 50 ha sucedido una modificación en las formas típicas de organización de las instituciones. Las instituciones de la modernidad, caracterizadas por ser estructuradas en espacios cerrados comienzan a abrirse y a disiparse las distancias que éstas marcaban con el contexto. Se observa también una tendencia a la flexibilización de las jerarquías institucionales. En consecuencia, el modelo de institución imperante hasta mediados del siglo pasado empieza a declinar.

La institución moderna se caracterizó fundamentalmente por el “*gran encierro*” de los sujetos en unidades cerradas y luego por el modelo de vigilancia a través de la mirada, conocido como “*panóptico*” (Foucault, 1976). Todo esto, sin duda condujo a la producción de cierto tipo de subjetividad que podríamos denominar moderna.

La institución moderna pretendía imponer en el individuo determinados intereses, sino por propia voluntad, por medio de la coacción. En este

⁶ Skliar, 2003, p. 23.

sentido, se buscaba que el individuo interiorizara una determinada racionalidad, que provocara fundamentalmente una restricción en sus movimientos corporales, es decir sus acciones. La institución moderna era un dispositivo que propendía a la conservación y reproducción de la sociedad pero también de sí misma, o siendo más taxativos, como señala Varela (2008):

“...las instituciones sociales de la modernidad son dispositivos de producción de modernidad, más que de conservación de una cultura ya dada”⁷

Foucault (1991) agrega un elemento importante al referirse al proyecto de la modernidad y señala que además de la ley, la libertad y la ciudadanía existía una particular preocupación por la vida, una *bio-política* orientada a promoverla y cuidarla. Pero es, a partir de los 50 que cobra importancia lo que él denomina el componente “ciudadano”, es decir esa fuerza instituyente que pugna hacia el cambio (Castoriadis, 1977). Este aspecto impactará profundamente en el interior de las instituciones, restando su sustentabilidad. Si los sujetos reclaman mayores derechos y libertades, similares a los que gozan fuera de ellas, tambalea la estructura moderna basada fundamentalmente en la restricción de la libertad. Aparece también un desinterés en el otro y en la vida y como contrapartida, una mayor valoración de lo económico.

El correlato de estos hechos sociales fue anticipado por Freud ya en 1930. En “El malestar en la cultura”, hace particular referencia a la degradación progresiva de la autoridad paterna en la sociedad de la época.

El incremento de la fuerza instituyente es leído por el Psicoanálisis como la rebeldía contra el padre. Y es que, tanto las modificaciones del poder económico tras la revolución industrial, el impacto del discurso de la ciencia, como la desilusión provocada por la guerra menoscabaron la confianza en el saber de nuestros padres.

Lacan en 1950 retoma la idea de la degradación de la autoridad paterna y propone el término “*dehiscencia*”, que toma de la botánica y que denota cuando algo se reduce o estrecha, para referirse a la inestabilidad y caducidad creciente de la autoridad del padre en el interior y exterior de la familia (Trobas, 2003).

⁷ Varela, Cristián. “El análisis institucional en la modernidad tardía”. Comunicación en el Iº Congreso Nacional de Psicología Institucional”. Universidad Nacional de San Luis. Agosto de 2008.

Pero ¿A qué referimos cuando hablamos de la autoridad del padre? ¿Qué implicancias ella tiene?, o acaso ¿Qué es un padre?

Al respecto podemos decir muchas cosas, entre otras que el padre interviene en diversos planos, que castra, frustra y priva, pero que esencialmente, en tanto vinculado a la ley de interdicción del incesto muestra todo su alcance como *padre muerto* (Lacan, 1957). O si se prefiere, que es un significante. La metáfora del Nombre -del- Padre sería un significante que permite simbolizar a la madre como ausente, o como advierte Lacan:

“...la metáfora que sustituye este Nombre en el lugar primeramente simbolizado por la operación de la ausencia de la madre”⁸.

En tal sentido, el significante del nombre del padre impone la lógica del no todo, la no presencia absoluta de la madre. Además, dicho significante representa el primer saber acerca del deseo de la madre, deseo que acaso va más allá del niño y se presenta como un enigma para él. Es decir, la constitución del saber conlleva la pérdida del “goce mítico” que el niño hallaba en su madre. A partir de este momento, el goce será parcial, es decir estará restringido.

Advertimos el nexo directo entre intervención de la función paterna y la estructuración del saber.

Ahora bien ¿Pero qué sucede en la época actual? ¿Qué implica la decadencia de la función paterna? ¿Si no impera la ley paterna, que ley es la que rige?

Numerosos autores sugieren que en la época actual hay una sustitución de la ley paterna por el discurso capitalista y las leyes del mercado. La ley del mercado, a diferencia de la ley paterna, que se sustenta en la renuncia pulsional, impone su única prescripción: “*debes consumir*”. En esta dirección, se ofrece una constante producción de objetos comerciales que permiten articular el goce con la “la ley”, precisamente con la ley del mercado.

No obstante, este “arreglo con el goce”, no sucede sin un costo. Freud en 1930 señala que el desdibujamiento de la ley paterna hace prever un crecimiento paradójico de la culpabilidad inconsciente y también de la necesidad de castigo. El superyó al no satisfacerse de renuncia pulsional, se transforma más bien en agente de sentimiento de culpa y de autocastigo. Freud (op.cit.) había observado en la clínica que educaciones muy

⁸ Lacan, 1996,p. 539

permissivas podían a menudo aumentar la severidad del superyó.

Lacan advierte que la pérdida de autoridad en el padre provoca una alteración en la formación del ideal yo, además de una complejización del superyó a favor de una subducción narcisista de la libido, es decir una inflación narcisista del yo.

Pero ¿Por qué la satisfacción pulsional debería incrementar la culpabilidad y con ello desencadenar angustia?

En “inhibición, síntoma y angustia” (1925), Freud indica que es la angustia de castración la que impulsa a la represión, y que tiene como efecto elaborarla, transformarla y en consecuencia atenuarla. En consecuencia, el mecanismo de la represión permite, en el orden de los significantes hacer un tratamiento de la angustia. Dicho mecanismo sólo podrá articularse si la función paterna fue en cierto punto eficaz, es decir si impuso al niño una restricción en la satisfacción pulsional, represiones que conminaron a dichas mociones a “otro lugar”, a saber el inconsciente.

El caso paradigmático del “Pequeño Hans” (Freud, 1909) ampliamente abordado por Freud, nos muestra cómo la satisfacción que el niño hallaba en el lecho con su madre lo dejaba preso de la más profunda angustia. Sólo el temor del niño a perder algo muy preciado para él (el falo) lo impulsa a la renuncia, lo hace víctima de la angustia de castración y, en el mismo acto se da un sentido a la turbación, es decir se hace un tratamiento simbólico de la angustia. Por el contrario, si la angustia de castración fracasa, si nada del orden del perder está en juego, sólo queda la angustia sin límites.

UN POCO DE MEMORIA

Nuestro país nos ofrece uno de los más bastos y continuos escenarios de crisis y decadencia social. Otro que “Cambalache” ese tango de Enrique Santos Discépolo que tanto nos dice a los argentinos.

Silvia Bleichmar⁹ hace una brillante descripción de nuestro país en los últimos años. Tomaremos algunos puntos.

Ella nos hace recordar, en principio, la serie de gobiernos militares que sacudieron nuestra historia. Señala que con ellos aprendimos, entre otras cosas lamentables, que saber era nefasto, pues la muerte era el precio que debían sufragar aquellos que acaso sabían lo suficiente. A estos periodos, le sucedieron presuntas democracias, en las que tras años de silencio, “tanto se habló de nada” que las palabras gastaron su sentido. Y esto no fue sólo

⁹ Ver Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

aprender duramente a descreer de la clase política, sino también del vecino. Entendimos, en consecuencia, que hablar sólo era una forma de decir y que a las palabras no había que tomarlas al pie de la letra.

Los actos humanos fueron despojados de su arista moral y, por consiguiente, nos habituamos a convivir con la inmoralidad. Pues, como señala Siliva Bleichmar¹⁰ perdimos la confianza en que las acciones, éticamente dirigidas pudiesen servir de algo. La caída de toda reflexión ética, instauró una moral de la eficacia. Eficacia que, imprescindible en el terreno de la economía, demostró al fin sólo ser eficaz a intereses extranjeros. Nuestra clase política favoreció el saqueo y la depredación de nuestras fuentes, y no únicamente eso: nos dejó el mensaje de que el esfuerzo y la responsabilidad nada tenían que ver con el logro.

La disolución del estado fue un plan perfectamente orquestado y, en consecuencia, fueron también licuadas las garantías que éste debía ofrecer. La desconstrucción del Estado redundó en el opacamiento de las culturas locales y en el resquebrajamiento de la identidad nacional.

Asistimos a la caída más turbulenta de la confianza en el otro, de modo que los proyectos colectivos fueron sustituidos por uno, único e individual: el personal. El egoísmo comenzó a ser virtud muy conveniente, en este contexto árido y la usura una forma de vida.

La caída de los proyectos conjuntos, aunque no es un fenómeno netamente argentino, como numerosos intelectuales lo advierten¹¹, hizo participar a nuestro país en el concierto de las naciones.

El desmantelamiento del Estado fue el producto de un macro-plan de modernización liberalista. Así, embelesados formamos parte de la ilusión globalista de ingresar al parlamento de la comunidad de las naciones. El resultado en casi toda Latinoamérica¹² fue idéntico: el desmoronamiento de los estados nacionales y la dependencia cultural y económica de las potencias del planeta.

El estado, en nuestro contexto siempre fue proclive a desmoronamiento, y aunque hubiese debido ser ese marco que contribuyera a la unidad de los argentinos y de la identidad nacional siempre propuso límites difusos. Jorge Luis Borges, ya en 1946 advertía este aspecto, él señalaba:

¹⁰ Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.

¹¹ Véase por ejemplo Lipovetsky, G. (1986). *La Era del Vacío*. España: Anagrama.

¹² Dijo Hannah Arendt, pensadora alemana: “El tercer mundo no es una realidad es una ideología” (1975)

*“El argentino a diferencia de los americanos del norte y de casi todos los europeos no se identifica con el estado. Ello puede atribuirse a las circunstancias de que, en este país, los gobiernos suelen ser pésimos, o al hecho de que el estado es una inconcebible abstracción. Lo cierto es que el argentino es un individuo no un ciudadano”*¹³.

El estado como abstracción inaugura una presencia velada, un estar ahí tras el telón o como telón de fondo, sin estarlo concretamente.

Todo esto nos interroga acerca del papel del estado en la economía libidinal de los argentinos ¿Qué efecto en la subjetividad ocasiona un estado, que como entidad abstracta parece flaquear?

Borges distingue lo que es un ciudadano de lo que es un individuo, en tanto que el primero es el poseedor de derechos que le permiten tomar un lugar en el gobierno de un país, mientras que el individuo, en cambio es aquel considerado por separado en una comunidad, aquel cuyo nombre o condición se ignora.

¿Deberíamos acaso pensar a nuestro país como una comunidad en la que fracasan los lazos libidinosos¹⁴ entre sus miembros? Freud nos advierte en “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921) que cuando el líder que en una masa daba cohesión es derrocado, sus miembros se disgregan víctimas de la angustia pánica ocupándose únicamente de cuidar de sí, sin el menor miramiento de los otros.

Pero ¿Es acaso el estado argentino una entidad ausente, o al menos una entidad vacilante? ¿Es posible una nación sin estado, sin instituciones?

LA EFICACIA INSTITUCIONAL

El llanto que el niño dirige a la madre no es sino la proclama a que el Otro imponga un orden al desajuste que la realidad le impone a su vida pulsional. En forma análoga, los manifestantes reclaman al estado o a la institución una garantía de orden y una mayor provisión de bienes a sus ciudadanos.

Decíamos que en la actualidad se habla del desmoronamiento del orden institucional o caída de las instituciones con la misma liviandad que se refiere a la decadencia de la función paterna o declinación de la autoridad. Y

¹³ Borges, 2005. p. 50.

¹⁴ Freud en “Psicología de las masas y análisis del yo” (1921) advierte la esencia de la formación de la masa reside en las ligazones libidinosas recíprocas entre sus miembros, nos encontramos aquí con pulsiones de amor que están desviadas de su meta sexual.

en general, en cuanto a ello se refiere se evoca la “potencia” o “eficacia” de dichas estructuras. Instituciones que fracasan en la regulación de sus actividades o en el cumplimiento de su función; padres que no se hacen cargo, que no imponen su autoridad.

En consecuencia, las instituciones soportan demandas que, en principio resultan antagónicas; por un lado se le exige mayor eficacia en la regulación, es decir mayor rigidez en sus lineamientos, por el otro, mayor posibilidad de satisfacción de necesidades de sus individuos. Respondiendo a la primera solicitud florecen algunas tendencias, que impulsadas por un autoritarismo encubierto persiguen la “profesionalización de la infancia”, es ejemplo de ello algunas intervenciones en “estimulación temprana” que buscan adelantar las adquisiciones evolutivas del niño.

Pero ¿Por qué la institución debería ser eficaz? ¿Acaso no nos advirtió Freud, que una de las fuentes de sufrimiento del sujeto humano radica en la ineficacia de las instituciones que el mismo creó para regular las relaciones entre los hombres?

Ahora bien, que las instituciones no resulten del todo eficaces en su cometido ¿Nos autoriza a pensar que ellas hayan caído? ¿Es posible una institución eficaz? ¿Acaso Castoriadis al hablar del componente instituyente no nos estaba indicando ese punto donde las instituciones fracasan en su legalidad?

Podemos pensar que en la actualidad ha cambiado la relación que el sujeto mantiene con los otros y con las instituciones. En nuestros días, los seres humanos reclaman a las instituciones mayor flexibilidad, mayor posibilidad de satisfacción y menos compromiso y responsabilidad.

Las instituciones se han convertido en andamios provisorios, que tras logrado un fin o habiendo caducado su vigencia son sustituidas por otras o simplemente descartadas.

No podemos decir que ellas hayan caído, tampoco que sigan conservando las mismas características que tenían hasta mediados del siglo pasado. Debemos acostumbrarnos, tal vez a ya no ver más instituciones centenarias, ya no hallar sujetos al servicio de las instituciones sino, en cambio, instituciones armadas para la necesidad del sujeto.

Sin embargo, este tipo de estructuración institucional involucra otra faceta, una cara menos grata. Si el Otro, el orden institucional no opera como esa alteridad que reclama algo del sujeto, es decir si no articula una serie de demandas sobre él, se transforma en un espacio de confusión y angustia.

ACASO UNA ÉTICA EDUCACIONAL

Si bien el Psicoanálisis se sitúa en las antípodas de una pedagogía, Freud a lo largo de su obra dejó una serie de orientaciones respecto a lo que debería ser la labor educativa.

En gran medida, su propuesta estaba sustentada por la actividad clínica, donde podía observar cómo las perturbaciones neuróticas tenían que ver con cierto “exceso” de represión. Por lo tanto, una pedagogía conveniente debía pretender no ser represiva, más vale ser una “educación para la realidad” y, en consecuencia considerar no sólo la realidad exterior, sino también la realidad psíquica, es decir la realidad del deseo.

En “Consideraciones de actualidad sobre la guerra y la muerte” (1915), Freud precisa que cuando habla de realidad exterior se está refiriendo a la realidad que construyen los otros, sus demandas, sus deseos, es decir al tejido conformado por el lenguaje.

En este sentido, la educación debería intentar conciliar los derechos del individuo con las exigencias de la realidad.

En su propuesta, podemos observar una crítica al proyecto educativo de la modernidad. Este proyecto, en cierta manera se sustentaba en principios derivados de la moral victoriana y buscaba imponer sobre los del individuo los intereses culturales.

Freud no niega que la labor educativa involucre una cierta dosis de represión, es decir coaccionar en el niño la satisfacción de ciertas mociones pulsionales, pero que a cambio ésta debería posibilitar otras vías de satisfacción sustitutivas. Sin duda en éste punto, Freud está indicando algo así como una ética educativa.

El autor indica que lo que impulsa al niño a efectuar ciertas represiones es el temor a perder el amor del Otro. Sólo en pos de él, el niño renuncia a aquellas satisfacciones. En consecuencia, una educación fracasará si el niño piensa que el amor del Otro es incondicional o si el Otro no es digno de ser amado, es decir si existen fallas en la constitución del reconocimiento de la alteridad.

En este sentido, la labor educativa obra a favor de la represión, y es la represión lo que hace al fundamento de la civilización misma, pues no puede haber sociedad sin el pacto de renunciación que la ley instituye.

La institución escolar, en la actualidad cuestionada, tal vez por ser de inspiración modernista, históricamente se instauró como ese espacio que coarta la satisfacción inmediata y directa de la pulsión. En consecuencia, obró a favor de la cultura.

Pero la escuela tampoco ha sido ajena al influjo de estos tiempos, nos hallamos también con perspectivas educativas que desalientan toda limitación y apuntan al desarrollo del potencial creativo e innovador del alumno. Mi pregunta es ¿Creativo o innovador con respecto a qué? Y es que en definitiva son tendencias que procuran no ofrecer parámetros al alumno y con ello olvidan que para ser un subversivo se necesita indefectiblemente de un conservador a quien oponerse.

Advertimos que los sujetos involucrados en la dinámica educativa, en ocasiones, dejan de poner en juego su deseo, y no se trata esto sólo de un problema vocacional. El pesado caudal de demandas que pesa sobre el docente lo ubica más en la lógica del “deseo de reconocimiento” que en la vía del “reconocimiento del deseo” (Lacán, 1963).

Es preciso que los actores de la realidad educativa puedan echar a andar su deseo, para construir su propia institución escolar. De esta manera, las generaciones siguientes podrán cuestionarlas, destruirlas y rehacerlas.

Concluimos este Capítulo con una cita Fernando Savater (1998). Ella, acaso sencilla involucra toda una reflexión ética. En su sentido etimológico, el termino autoridad designa “lo que ayuda a crecer”. Entonces agrega:

“Supongo que las personas crecemos como la hiedra, apoyándonos en algo que nos ofrece resistencia; así tiene que ser uno, el padre, el profesor, el maestro, la persona que ofrece resistencia...”¹⁵.

SIN MÁS SALIDAS QUE UNA ENTRADA

En el presente Capítulo nos planteamos distintos interrogantes, algunos de ellos fueron bordeados, pocos respondidos. La pregunta acerca de si las instituciones han caído sigue sin resolución, responderla sería acaso dejar fuera algunas perspectivas.

Es indudable el cambio cualitativo que muchas instituciones de la modernidad han sufrido. El ejército, la iglesia, el matrimonio, los clubes, por ejemplo, han restringido su nivel de penetración en el campo social. Algunas de las instituciones se encuentran seriamente comprometidas y peligran su vigencia. La escuela muestra a diario el colapso entre su proyecto y la realidad.

Sin embargo, de lo que se habla y no se deja de hablar es de las

¹⁵ Savater, F. (1998). La educación es el momento adecuado para la ética. *Conferencia en el acto de conferimiento del Doctorado Honoris Causa*. Universidad “Simón Bolívar”. Caracas.

instituciones que resisten los avatares del tiempo. En cambio de lo que no se dice nada es de la proliferación de pequeños dispositivos pseudo-institucionales, cada vez más variados, que vienen a hacer suplencia de aquellas grandes y antiguas instituciones.

La institución es una necesidad del sujeto, su caída traería indudablemente el ocaso de la subjetividad. La clínica psicoanalítica ha podido corroborarlo. El futuro dará su veredicto.

Referencias Bibliográficas

- Bleichmar, S. (2006). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- Borges, J. (2005). *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Bs As: Eudeba Editorial.
- Deleuze y Guatari (1977). *Rizoma*. España: Pre-textos.
- De Harari, R. (1994). *Psicoanálisis in-mundo*. Bs. As.: Kargieman.
- Freud, S. (1996). *Obras Completas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1996). *Escritos I*. Buenos Aires- Barcelona- México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1995). *Seminario X*. Buenos Aires- Barcelona- México: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1986). *La Era del Vacío*. España: Anagrama.
- Savater, F. (1998). La educación es el momento adecuado para la ética. *Conferencia en el acto de conferimiento del Doctorado Honoris Causa*. Universidad "Simón Bolívar". Caracas.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí?*. Bs. As.: María Viste
- Trobas, G. (2003). *Tres respuestas del sujeto ante la angustia: Inhibición, pasaje al acto y acting out*. Buenos Aires: Logos I, Nel Miami, Grama Ediciones
- Varela, C. (2008). El análisis institucional en la modernidad tardía. *Comunicación en el Iº Congreso Nacional de Psicología Institucional*. Universidad Nacional de San Luis.

LOS AUTORES

Alejandra Taborda

Doctora en Psicología. Profesor Adjunto de la Licenciatura en Psicología de la UNSL. Docente de Carreras de Especialización dictadas en UCC y UBA. Directora del Proyecto de Investigación PROICO N° 4-202. Autora de libros y diversos capítulos. Compiladora de libros y publicaciones en revistas científicas. Recibió tres premios como coautor de reportes científicos, otorgados por: a) Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente. (Fundació Orienta. España, 2010); b) Facultad de Psicología. UBA. 2008 y c) Asociación Argentina de Profesionales de Salud Mental (AASM, 2006).

Teresita Archina

Magíster en Psicología. Especialista en Psicología Educativa y en Docencia Universitaria. Profesora Adjunta Responsable de Psicología Institucional en la Licenciatura en Psicología y Psicología Educativa en el Profesorado en Educación Especial, Facultad Ciencias Humanas de UNSL. Integrante del Proyecto N° 410203 “Derechos Humanos, Control Social y Sectores Vulnerables”. Autora de Capítulos del libro: “*Pasajeros a bordo. Psicología Educativa en Nivel Inicial.*”(2007-2008) y de diversas publicaciones en Revistas Científicas y Memorias de Congresos Nacionales e Internacionales.

Alicia Nora Corvalán de Mezzano

Doctoranda en Psicología. Profesora Titular Consulta de la Facultad de Psicología de la UBA. Profesora de Psicología Institucional en cursos de Posgrados de Facultad de Psicología, Maestría de Psicología Social Comunitaria y Maestría en Teoría y Práctica de Elaboración de Normas Jurídicas en Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Directora de Proyectos UBACYT sobre temas de cultura e identidad organizacional en relación a la sonoridad y la música popular americana. Autora del libro “*Permanecer y Transformar: Crisis en las instituciones.*” (2007) y compiladora y autora de “*Psicólogos Institucionales Trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria.*” (Reedición 2007). “*La Tolda y el Obrador: dos metáforas sociales para las consultas institucionales.*” (2002)

María Ernestina Leone

Magister en Psicoanálisis Teórico. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología. Profesora Adjunta Responsable de Psicología Institucional, en la Licenciatura en Psicología y del Seminario: Grupo e Institución en el Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial. Profesora Adjunta, Colaboradora de la asignatura “Psicología Social” de la Licenciatura en Psicología Facultad de Ciencias Humanas. UNSL. Formación en Orientación Criminológica. Co-Autora de diversas publicaciones entre las que se destacan “*Las pautas de crianza como modos de transmisión instituyentes del psiquismo.*” (2006.), “*Las instituciones: entre lo líquido y lo sólido*” (2006). “*Una paradoja de la comunicación en la vida cotidiana.*” Integrante del Proyecto de Investigación “*Psicología Política*”. Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto “*Abordajes Institucionales*”, Centro Interdisciplinario de Servicios de la Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.

Ricardo Rodolfo

Doctor en Psicología. Profesor Consulto Titular y Titular Plenario de la Facultad de Psicología UBA. Director de la *Carrera de Especialización en Prevención y Asistencia Psicológica en infancia y Niñez* y del *Programa de Actualización Interdisciplinario en Clínica Psicoanalítica con Niños y Adolescentes*. UBA. Profesor invitado en Universidades de Argentina, América y Europa. Durante 22 años fue Profesor Titular Regular de *Clínica de Niños y Adolescentes y Psicopatología Infanto Juvenil* de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Autor de numerosos libros, capítulos y publicaciones científicas.

Gabriela Dueñas

Psicopedagoga. Lic en Educación. Doctorando en Psicología (USAL) Profesora de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía USAL y Docente Invitada del “Programa Interdisciplinario de Actualización en Clínica de niños y adolescentes” dirigido por el Dr. Rodolfo del Posgrado. UBA. Integrante de ForumAdd. Equipo interdisciplinario de prevención de la Patologización y Medicalización de las infancias y adolescencias. Coordinadora del Proyecto Laboratorios Sociales en Argentina (LSA) Ejerce la Psicopedagogía clínica en instituciones escolares y en el Centro Integral de Neurología de Buenos Aires dirigido por el Dr Benasayag. Autora de diversas publicaciones especializadas en temáticas vinculadas con las problemáticas educativas actuales.

Gladys Leoz

Licenciada en Psicología. Especialista y Magíster en Educación Superior. Docente en Psicología Educacional (línea psicoanalítica) de la Licenciatura en Psicología de la Facultad Ciencias Humanas de UNSL. Profesora titular de Sujeto del Aprendizaje en el Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. Investigadora del proyecto de investigación “Psicología Política” de la UNSL. Ha dictado numerosos seminarios y talleres de capacitación a docentes del sistema educativo. Integrante fundador del Centro de investigación y capacitación sobre las prácticas socioeducativas. Autora de diversas publicaciones Revistas Científicas y Memorias de Congresos Nacionales e Internacionales.

Alicia Fernández

Psicopedagoga. Docente de Posgrados de distintas Instituciones Nacionales e Internacionales. Directora de diversas investigaciones referidas al aprender y el enseñar en Argentina y en Brasil. Directora de la Revista E.PSI.B.A. y del Centro de Formación que lleva el mismo nombre. Autora de libros tales como: “*La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*” (1997), “*Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autoría de pensamiento*” (2000), “*Psicopedagogía en psicodrama. Habitando el jugar*” (2000), “*Los idiomas del aprendiente*” (2000) y de diversas publicaciones en Revistas Científicas y Memorias de Congresos Nacionales e Internacionales.

Mario Chades

Licenciado en Psicología. Doctorando en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis Tema: “*Del Malestar en La Cultura al Escándalo del Trauma*”. Integrante del Proyecto de Investigación: “*El extravío del acto: actos violentos en la cultura actual. Actos violentos en una muestra intencional de adolescentes escolarizados (13-15 años) de la Ciudad de San Luis*” UNSL. Docente en Psicología Educacional y en Psicopedagogía Diferencial, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. Autor de numerosas publicaciones vinculadas a la temática en Revistas especializadas y Capítulos en los libros “*Pasajeros a bordo. Psicología Educacional en Nivel Inicial.*”(2007-2008) y “*La Cultura Actual su impacto en diferentes campos disciplinares*” (2007).

Beatriz Galende

Licenciada en Psicología. Profesor Asociado Responsable de Psicología Evolutiva I de la Licenciatura en Psicología y de Integración Familia-

Escuela-Comunidad de la Licenciatura en Educación Inicial, Facultad Ciencias Humanas de UNSL. Integrante del Proyecto N° 419301 *“Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”*. Autora de Capítulos del libro: *“Pasajeros a bordo. Psicología Educacional en Nivel Inicial.”*(2006, 2007-2008) y de diversas publicaciones en Revistas Científicas y Memorias de Congresos Nacionales e Internacionales.

María Belén Piola

Licenciada en Psicología. Alumna regular de la Carrera de Postgrado de Especialización y Maestría en Educación Superior, UNSL. Docente en Psicopedagogía Diferencial y Psicología Educacional, (línea Psicoanalítica) de la carrera Licenciatura en Psicología, UNSL. Autora del capítulo *“La relación psique-soma: “La psicósomática de la vida cotidiana”* del libro *“Perspectivas y contribuciones en la transmisión e investigación del psicoanálisis en la universidad”* y de diversas publicaciones en Revistas Especializadas y Memorias de Congresos.

Felipa Triolo Moya

Psicoanalista. Especialista en Psiquiatría. Doctorando Tema: *“El estatuto de la identificación en la institución de la estructura subjetiva y la conformación del Yo”* Investigadora categorizada III. Directora del Proyecto de Investigación: *“El extravío del acto: actos violentos en la cultura actual. Actos violentos en una muestra intencional de adolescentes escolarizados (13-15 años) de la Ciudad de San Luis”*. Profesora Responsable de la asignatura: *“Psicoanálisis: Escuela Francesa”* y Profesora Colaboradora en la asignatura *“Psicoanálisis”* en la Licenciatura en Psicología UNSL. Ha realizado formación de tesis, becarios y pasantes graduados. Docente responsable de diversos cursos de Grado y de Postgrado desde la perspectiva psicoanalítica lacaniana. Autora de numerosas publicaciones en Libros, Revistas Científicas y Memorias de Congresos Nacionales e Internacionales.

Lorena Bower

Licenciada en Psicología. Becaria de Iniciación a la Investigación. UNSL. Becaria del Proyecto de Investigación: *“El extravío del acto: actos violentos en la cultura actual. Actos violentos en una muestra intencional de adolescentes escolarizados (13-15 años) de la Ciudad de San Luis”*. Pasante Graduada en la asignatura: *“Psicoanálisis: Escuela Francesa”*. Autora de publicaciones en Revistas Científicas y Memorias de Congresos.