

PSICOANÁLISIS. CLÍNICA
SOCIOEDUCATIVA

DIÁLOGOS EPOCALES EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Alejandra Taborda, Gladys Leoz
y Agustina Labin / Compiladoras

Diálogos epocales en
psicología educacional

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

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

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: neu@unsl.edu.ar

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



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

UNIDAD DE ECOBIOETICA

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

COMPILADORAS

Alejandra Taborda - Gladys Leoz - Agustina Labin

**Diálogos epocales en
psicología educacional**

AUTORES

Alejandra Taborda,

Gladys Leoz

María José Acevedo

Roberto Follari

Carolina Farconesi

Elizabeth Ormart

Manuel Castillo

Diálogos epocales en psicología educacional / Alejandra Ruth Taborda ... [et al.]; compilado por Alejandra Taborda; Gladys Leoz; Agustina Labin - 1ª ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-228-5

1. Psicoanálisis. 2. Clínica Psicoanalítica. I. Taborda, Alejandra Ruth. II. Taborda, Alejandra, comp. III. Leoz, Gladys, comp. IV. Labin, Agustina, comp.
CDD 150.195

Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

1ª Edición: Marzo de 2020

ISBN 978-987-733-228-5

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE

PROLOGO	7
CAPÍTULO 1	
El devenir de la clínica socioeducativa psicoanalítica Taborda Alejandra, Gladys Leoz.....	13
CAPÍTULO 2	
La autoridad pedagógica en tiempos de ruptura del contrato psicosocial María José Acevedo.....	39
CAPÍTULO 3	
El sujeto en lo escolar Roberto Follari.....	83
CAPÍTULO 4	
Conceptualizaciones acerca del aprender y sus vicisitudes en el devenir subjetivo Carolina Farconesi	97

CAPÍTULO 5

La ética en la educación

Elizabeth Beatriz Ormart 131

CAPÍTULO 6

El derecho de las/os niñas, niños y adolescentes y su
relación con el derecho a la educación en la argentina

Manuel Castillo..... 145

PROLOGO

El psicoanálisis aporta elementos fundamentales para comprender lo que acontece en la realidad dinámica y compleja de la clínica socioeducativa. Un objeto de estudio con tales características nos desafió a crear de la **Colección Psicoanálisis: clínica educativa**, una colección que alberga un conjunto siempre creciente de libros que intentan abordar distintas temáticas y problemáticas que subyacen al acto de aprender y de enseñar en el contexto que habitamos.

El primer libro de la colección “Diálogos epocales en Psicología Educativa” se propone puntuar algunas coordenadas teóricas psicoanalíticas desde donde pensar este campo disciplinar poniendo en discusión sus objetivos centrales, sus correlatos teóricos y modalidades de trabajo posibles de ser desarrolladas por psicólogos educacionales.

De esta manera, en las temáticas y problemáticas presentadas subyacen tanto la intención de promover un espacio de formación, análisis, reflexión e interrogación sobre los sustentos teóricos que delinear los objetos de estudio del campo disciplinar transversalizado por la transdisciplinariedad, emplazado en el contexto de la clínica en extensión. Desde allí, buscar tornar pensable los modos en que algunos acontecimientos cotidianos de las instituciones educativas se instituyen y precisamente, por su condición de cotidianos, se naturalizan configurando contenidos

no-pensados que se incluyen como tales en los procesos de formación.

Por ello, Alejandra Taborda y Gladys Leoz 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 perspectiva, los síntomas, aspectos en los que las fantasías inconscientes se manifiestan, la psicopatología, la salud y la lectura que de ellos hacemos, se entretujan con la época en que se emplaza la existencia humana y por ende requieren 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 al psiquismo como una organización abierta, en proceso de deconstrucción/construcción a lo largo de la vida. Los primeros

años son fundacionales y delinear 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 transubjetivos.

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, como veremos a continuación 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.

María José Acevedo da cuenta del devenir de la autoridad profesoral configurada a partir de identificaciones con las figuras paternas que posibilitan el establecimiento del contrato

psicosocial. Así mismo analiza el impacto que la ruptura de éste tiene en el ejercicio de la autoridad y -puntualmente- en los modos en que la apropiación del sentido de los actos tanto de los docentes como de los estudiantes los posicionan como autores perfilando singulares configuraciones del vínculo educativo.

Roberto Follari, centra el foco en el sujeto en lo escolar, en el encuentro con el docente que opera su potencia subjetivante en los modos en que lo ubica al nominarlo, al convocarlo en nombre de lo global, de los valores de la sociedad y de los del grupo de pares en su conjunto, antes que en nombre de las solas individualidades, al mismo tiempo que lo apela desde una palabra que premia la realización del propio deseo (siempre que sea compatible con derechos de los otros), más que el cumplimiento del mandato disciplinario o de la necesidad de aprendizaje.

Carolina Farconessi trabaja distintos mitos que visibilizan aspectos singulares del vínculo del sujeto con el conocimiento, para luego visitar los valiosos aportes que Alicia Fernández hace sobre el acto de aprender. La presentación de un caso clínico posibilita visibilizar conceptos centrales de la autora quien concibe que el sujeto aprendiente se configura en la imbricación del sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre un organismo heredado, construyendo así un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento- cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación, etc.). Es en ese encuentro donde se despliegan modalidades de enseñanza y aprendizaje que habilitaran o obturaran el posicionamiento del estudiante y del docente como sujetos autores.

Elizabeth Beatriz Ormart, debate sobre la ética en la educación transversalizada por el par inclusión-exclusión, destacando que lo que marca la impronta ética de una institución

es el tipo de respuesta que esta pueda producir ante las demandas sociales sin perder de vista el respeto por los derechos que los seres humanos tenemos, como derivado de nuestra dignidad. Respuestas que -en las instituciones de los distintos niveles educativos- se configuran en un movimiento dialéctico de los saberes previos que se ponen en diálogo y en tensión con las singularidades de quienes habitan las instituciones educativas, pero que debe tender a lograr que todos sean alojados en ella respetando la diversidad de cada uno.

Manuel Castillo, hace un recorrido por el lugar que los niños, niñas y adolescentes han sido ubicados en la legislación argentina, visibilizando el impacto que el corrimiento del paradigma tutelar al paradigma de protección integral ha tenido en la producción de subjetividades. Así, focalizándose en el derecho a la educación -que se anuda como derecho humano- analiza como la legislación vigente determina que todos los poderes del Estado (y las instituciones que de ellos dependen como la escuela) son garantes de su cumplimiento, por lo que tienen la obligación de implementar políticas públicas activas que aseguren que todos los sujetos reciban por parte de este lo necesario para el logro efectivo del ejercicio de su derecho, ya no para ayudar al sujeto vulnerable (como pretendía el paradigma tutelar) sino para dar al ciudadano lo que le corresponde por derecho.

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 delinean 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.

Gladys Leoz

CAPÍTULO 1

El devenir de la clínica socioeducativa psicoanalítica

Alejandra Taborda

Gladys Leoz

La Psicología Educacional como todos los campos disciplinares históricamente ha sufrido incesantes procesos de construcción y deconstrucción producto de la fuerza instituyente de nuevos paradigmas que fueron modificando las cosmovisiones predominantes en cada sociedad en periodos históricos específicos. Así, en el siglo XIX los fenómenos asociados al aprender y al enseñar eran explicados predominantemente desde paradigmas positivistas, conductistas, constructivistas, cognitivistas que daban lugar a un abordaje singular, centrado en un sujeto individual, en procesos cognitivos mensurables y conductas manipulables y condicionables. Sin

Este capítulo es una actualización del capítulo “Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión”, del libro Psicología Educacional en el contexto de la clínica socioeducativa (2013) San Luis: Nueva Editorial Universitaria

embargo, los enfoques precitados resultaron insuficientes para dar cuenta del fenómeno que intentaban abordar, no sólo por su complejidad intrínseca, sino por los profundos cambios que transformaron las sociedades occidentales a partir de la última mitad del siglo XX. La pregnancia de nuevos paradigmas como el histórico-social, el interpretativo, el de la complejidad permitieron comprender el fenómeno atendiendo a los entramados de una mayor diversidad de factores que lo atravesaban y determinaban. Asimismo, la apropiación del psicoanálisis para 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, exige un trabajo deconstructivo ya que como afirma Merea “*El psicoanálisis nació intenso, pero individual. [...] Ahora debe hacerse extenso.*” (1994, p. 21), es decir debe transitar de lo individual a los procesos sociales que detentan la humanización y constituyen la subjetividad.

La pretensión de pensar una Psicología Educacional Psicoanalítica exige pensar un psicoanálisis en extensión: En Argentina, ya a mediados de los años 90, los desarrollos psicoanalíticos y sus aplicaciones iniciaron un proceso de recuperación y expansión comenzando a ocupar un lugar relevante modalidades clínicas psicoanalíticas específicas tanto individuales, binomiales, familiares, grupales e institucionales que atendían problemáticas singulares que presentaba la consulta demostrando su pertinencia, eficacia y coherencia epistemológica. Así 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.

La clínica socioeducativa, en tanto clínica psicoanalítica extensa, se propone comprender los múltiples y complejos

interjuegos implicados en la configuración de un vínculo educativo atravesado: por la dolorosa y conflictiva coexistencia de las lógicas de la modernidad sólida y la líquida; por la fuerza de los movimientos feministas que promueven la deconstrucción de subjetividades patriarcales, en pos de delinear nuevas ampliaciones de los derechos humanos; por nuevos modos de expresiones de la eterna lucha entre la inclusión y la exclusión; por novedosas formas de manipulación de la información que procuran la dominación y el sometimiento social, entre otros. Al mismo tiempo intenta visibilizar las múltiples articulaciones entre el escenario institucional (lo que sucede en la institución educativa, los modos singulares que caracterizan las relaciones simétricas y asimétricas y el funcionamiento de grupos, subgrupos y la institución como un todo) 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. Pero sobre todo se trata de una clínica que debe descifrar 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.

A pesar de ello, como todo movimiento instituyente, aún no se refleja plenamente en la currícula académica universitaria que insiste con mantener la Psicología Clínica como un apartado diferente de la Psicología Educacional, Laboral, Institucional, etc. Desde esta perspectiva se desdice que en todos estos campos opera la función clínica en tanto en ellos habitan fenómenos inconscientes, a ser devalados, que subyacen en el establecimiento de los vínculos educativos, laborales, institucionales. Dialéctica que de ser incluida abre posibilidades para que todos los protagonistas “se interroguen en torno a la forma en que se involucran como sujetos en ese devenir,

participando en los vínculos que se establecen cotidianamente” (Velasco Garcia, J. y Pantoja Palmeros, M, 2017, p.654). Coordinadas que posibilita la conformación de espacios para el desarrollo de la función del psicólogo educacional transversalizado por el sustento teórico que respalda su accionar y las pautaciones epistemológicas, éticas y metodológicas que el campo disciplinar impone.

Desde un enfoque psicoanalítico relacional, delineamos la función del psicólogo educacional en los entretejidos trazados por diagnósticos situacionales, prevención y promoción de la salud mental que sostienen co-construcciones individuales, grupales, institucionales contextualmente situadas. Diversas funciones que se integran y potencian en coherencia con los contenidos y marcos teóricos que los sustentan:

- ✚ Al desplegar la función diagnóstica, busca construir una visión sobre cómo y por qué surge la demanda, qué función tiene ella en la dinámica institucional, áulica y/o grupal en el momento actual, cuál es el interés que reviste en todos y cada uno de los destinatarios que respalde la elección de la modalidad de trabajo que se proponga. Diagnóstico situacional que requiere una visión ampliada de los procesos intra e intersubjetivos saludables y no saludables, con especial énfasis en los primeros. El psicoanálisis ha brindado relevantes aportes para comprender la conflictividad del devenir humano, que precisan ser actualizados para incluir de lleno las inéditas expresiones subjetivas que se ponen en vigencia y transversalizan las vidas grupales, para propiciar corrimientos de la patologización de la vida cotidiana, con las pertinentes diferenciaciones de aquellas que son promovidas por perturbaciones individuales y/o colectivas. En toda demanda habitan los interjuegos entre las esperanzas de cambio y resistencias al mismo, necesarios de tener presente

en toda modalidad de trabajo que apunte a promover el pensarse a sí mismo como sujeto, como grupo e institución.

- ✚ Al operar la función proactiva trabaja problemáticas que resultan facilitadoras de desarrollo y apuntan a la promoción de la salud mental a partir de la creación de espacios de encuentros entre el sujeto aprendiente-enseñante y el sujeto enseñante-aprendiente que habita en cada persona, en cada grupo e institución. Posicionamiento que busca acotar los emplazamientos de paradigmas tutelares precedentes para transitar los caminos de los paradigmas del desarrollo integral propuesto por la Ley de Salud Mental (Ley N°26.657). En coexistencia con la promoción se tienden los espacios de prevención que admiten ser diferenciado en tres niveles: 1.- La prevención universal abarca un conjunto de acciones que promueven el desarrollo humano y la creación de ambientes proactivos, a partir del fortalecimiento de la responsabilidad individual y social acerca de la salud, facilitando la conformación de estilos de vida que permitan desarrollar al máximo el potencial de cada persona y propiciar condiciones que eleven la calidad de vida y de las comunidades; 2.- La prevención selectiva abarca un conjunto de acciones dirigidas a grupos de riesgo específico por la vulnerabilidad y acumulación de factores disruptivos que los transversaliza; 3.- La prevención indicada o función reactiva de la psicología educacional abarca un conjunto de acciones dirigidas a un subgrupo concreto de la comunidad, que presentan dificultades para sostener la obligatoriedad de las instancias de educación formal, derecho y obligación de todo ciudadano argentino. La complejidad que reviste el desarrollo de esta última requiere de la implementación de un abanico de encuadres de trabajo en red con otras instituciones que incluyan el desarrollo de terapias, apoyo psicológico, tutorías

individualizadas, acompañamiento psicosocial individualizado y familiar.

- ✚ Al sostener -desde un enfoque psicoanalítico relacional- la relevancia de los entramados de inéditas co-construcciones emergentes, proponemos un corrimiento del instituido concepto “intervención” que acentúa las relaciones asimétricas, al otorgar mayor autoridad a la palabra explicativa del profesional sobre lo que le acontece al sujeto o institución. Las co-construcciones de otras versiones posibles, nos ubican en los paradigmas operacionalizados en términos de “inter-versión”. Paradigmas que desde los escenarios educativos convoca a sujetos-grupo-institución a reflexionar sobre su quehacer, a reconocerse como autores, a disfrutar lo que tienen para dar. En los imbrincados caminos de las funciones reactivas y proactivas de la Psicología Educativa, se torna necesaria la configuración de espacios de inter-versiónes en los que conflictos, “*malentendidos transferenciales y míticos*” puedan conocerse, tornarse pensables, tramitables y transformables. Espacios que convocan a la dimensión intersubjetiva para la co-construcción, de pluralidades de “*versiones*” interrelacionadas, que a su vez admitan otras recreaciones posibles. Procesos que demandan a cada uno de los participantes (psicólogos, estudiantes, docentes, directivos, entre otros) de un trabajo psíquico singular, definido por Filloux (1996) como *el retorno sobre sí mismo*. Retorno que conlleva la posibilidad de repensar los propios pensamientos, sentimientos, percepciones que sólo es posible con la mediación intersubjetiva. Se trata de un encuentro que opera como instancia de subjetivación, en tanto que pone en juego las emociones que son las encargadas de conectar tanto al sujeto con su cuerpo y su mente como con las mentes y los cuerpos de los sujetos entre sí. Las fantasías inconscientes se

traducen y comunican en forma verbal y preverbal en el encuentro intersubjetivo. Así, convocar a cada uno a historizarse, a descubrir el sujeto que piensa y habita en cada estudiante, cada docente, esencialmente a sentir alegría por aprender y pensarse como integrante de un grupo-institución, con la potencia que otorga estar, convivir, influir en otros y reconocer los influjos de la intersubjetividad. Proceso que abre vías para se habiliten y configuren experiencias en las que lo diverso y complejo de las dimensiones relacionales tenga lugar. Se constituye como un espacio de creación, de autoría de pensamiento que sin embargo en tanto espacio humano se debatirá entre el deseo de cambio, de instituir nuevas formas de pensar y hacer y la tendencia a sostener los instuidos individuales, grupales e institucionales.

Es necesario tener presente que el Psicoanálisis rompe el sueño de crear diseños de inter-versiones 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, la 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 definición del encuadre de trabajo que permite desplegar las funciones reactivas y proactivas de esta clínica está 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, 1978, p. 40), para lo cual se requiere el trabajo continuo de análisis personal, formación y supervisión.

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. La prevención atañe a la sociedad toda, por lo que resulta necesario 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)

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.

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 como 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*”. (p. 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 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. Por otro lado, en esta era de la posverdad tampoco es fácil identificar la veracidad de las noticias que recibimos por los distintos medios de comunicación y redes sociales. Cada vez es más difícil identificar los hechos objetivos que acaecen debido a que circulan un conjunto de falsedades deliberadas, perseverantes y articuladas que tiene como objetivo mantener en pie regímenes totalitarios y culturas hegemónicas. Lo que falta en la era de la pos-verdad es justamente el (re)conocimiento de lo real, para denunciarlo y desenmascararlo, para poder bregar por ordenamientos menos arbitrarios.

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 las 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 las propuestas 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, explosiona 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”*(p.46).

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 reúne 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”* (p.16). 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.”(p.7)

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, desesperarnos, 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 “por-venir”. 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 que al hablar de cultura actual, hay que evitar caer en ideas catastróficas pero tampoco sostener que las cosas han sido siempre así, ya que 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, compartible, 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, este fue 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 puede ser absorbida y siempre queda un resto imposible de asir. Por ejemplo, es innegable que los recursos continúan siendo insuficientes; las aulas y escuelas se ven desbordadas por el incremento de estudiantes; la diversidad implicada en las nuevas integraciones se multiplican; la inclusión de nuevos modos en que la subjetividad se expresa; la efectiva aplicación de la educación sexual sigue siendo resistida por grupos de padres, docentes, y sectores de la comunidad; la inclusión de los siempre cambiantes dispositivos tecnológicos en las aulas genera

controversias entre los protagonistas de los escenarios educativos... 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.

El camino hasta aquí recorrido nos permite repensar los alcances y limitaciones de la Psicología Educacional, los aportes que desde el Psicoanálisis se pueden delinear para dicho campo disciplina. 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.
- 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. (2007). *Los pasos del cangrejo*. Buenos Aires: Debate.
- Eco, U. y Martini, C. (2004). *¿En qué creen los que no creen?*. Argentina: Grupo Planeta.
- 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.
- Filloux (1996) Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Freud, S. (1920). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Tomo XVIII, (1979). México: Amorrortu.
- Freud, S. (1927). *El porvenir de una ilusión*. Obras Completas. Tomo XXI. (1979). México: Amorrortu.
- Grinberg, L., Sor, D. y Tabak de Bianchedi (1991). *Nueva introducción a las ideas de Bion*. España: Tecnipublicaciones.
- 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.

- Le Bon 1895(1895) “Psicología de las Multitudes”. Madrid: Morata
- Mannoni, M. (1975). *La educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Menin, O. (1997). *Crisis en la Psicología Educativa*. 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 (1)*. 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 Educativa en Nivel Inicial*. San Luis: LAE.
- Velasco Garcia, J. y Pantoja Palmeros, M, (2017) Procesos Inconscientes y posibilidad de retorno sobre si mismo en la

formación del psicólogo. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Vol.20. Año 2

Winnicott, D. (1954). *El niño y el mundo externo*. Traducido por Noemí Roseblatt, 1993. Buenos Aires: Lumen-Hormé.

Winnicott, D. (1992). *El hogar nuestro punto de partida. Ensayos de un psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 2

La autoridad pedagógica en tiempos de ruptura del contrato psicosocial

María José Acevedo

“Es toda la pedagogía la que debe ser revisada si se quiere desplazar el acento de la competencia a la cooperación...El hombre nuevo ya está aquí, crisálida; lo que hay que “fabricar” son las condiciones sociales que le permitan devenir mariposa.”
(Gérard Mendel, 2002)

Y fue precisamente a esa tarea que Gérard Mendel, psicoanalista y sociólogo, pero sobre todo un “practicante de terreno”, como prefería definirse, dedicó gran parte de su vida. Acompañado por su grupo de investigadores(as), co-fundadores(as) del Sociopsicoanálisis a comienzos de los años ‘70, Mendel elaboró dispositivos destinados a favorecer en los sujetos el desarrollo de una fuerza inconsciente y propia de la especie a la que describe así:

“Existiría un *movimiento psíquico espontáneo*, no explícito y generalmente no consciente, por el cual el autor de un acto tiende a desear apropiarse del poder sobre su acto” (Mendel, 1992, p. 176).

Ese movimiento, al que denominó *movimiento de apropiación del acto*, requiere, no obstante, de ciertas condiciones contextuales para su desarrollo. Condiciones que ciertamente no existen a nivel de la sociedad global, sobre todo en un mundo en el que las democracias se muestran debilitadas, pero que sí pueden ser creadas en el micro-espacio social de las instituciones. La apuesta es fuerte ya que la apropiación del poder sobre nuestros actos, y sobre sus efectos, se enfrenta - advertirá el Sociopsicoanálisis- a dos fuerzas poderosas que obstaculizan esa conquista: una fuerza externa, la de la realidad social -representada en las instituciones por una organización del trabajo que conserva y recrea, aun hoy, los principios fragmentadores del taylorismo- y una fuerza interna: la de las imagos internalizadas de autoridad, a las que nos referiremos más adelante. Agregaremos por ahora solamente que Mendel buscó durante muchos años un concepto que fuera tan central para la Psicología Social como lo ha sido el concepto de inconsciente para el Psicoanálisis. Finalmente, habiendo constatado en sus observaciones de campo las resistencias de la realidad a la acción humana, y las dificultades de los investigadores de las ciencias humanas y sociales para analizar, no ya el proyecto de acción, ni la evaluación posterior de los resultados de la misma, sino el momento preciso en que el sujeto interactúa con esa realidad, siempre algo imprevisible, que se le opone, Mendel decide que es el *acto*, el acto humano y su poder transformador del mundo, lo que hace del sujeto psíquico un sujeto social. Tesis esta magistralmente fundamentada en su obra *El acto es una aventura. Del sujeto metafísico al sujeto del actopoder* (Mendel, 1998).

Es imposible tratar de resumir aquí las propuestas mendelianas, plasmadas en una vastísima producción científica que se inicia en 1968 con *La rebelión contra el padre* y culmina con la trilogía póstuma del período 2002-2004: *Una historia de*

la autoridad. Permanencias y variaciones (2002), *Porqué la democracia funciona mal. Construcción de la democracia participativa* (2003), *Construir el sentido de la propia vida. Una antropología de los valores* (2004). La muerte sorprendió a este sociopsicoanalista en plena labor, pero su obra continúa viva en el trabajo de campo y de escritura de quienes tuvimos el privilegio de ser sus discípulos.

Lo que acabamos de recordar ha pretendido ser, al mismo tiempo, un reconocimiento al maestro y una introducción a la temática que desarrollaremos en este escrito.

Efectivamente, fueron largos años de intervención en establecimientos educativos de todos los niveles, desde 1995 hasta la actualidad, y las observaciones realizadas allí por los equipos de sociopsicoanálisis formados en la Argentina, los que nos permitieron analizar la modalidad que asumían en nuestro suelo problemáticas sociales que la teoría mendeliana considera centrales. En el caso particular al que nos referiremos se trata de aquella que representa un desafío para los docentes en nuestra época: establecer con los estudiantes a su cargo un vínculo pedagógico que satisfaga las expectativas de los jóvenes, sin contradecir los Ideales en los ellos(as) mismos(as) han sido formados y en los que han fundado su práctica profesional.

Pero antes de entrar de lleno en el estudio de esta cuestión es necesario realizar algunas aclaraciones.

Nuestro posicionamiento como interventores/investigadores.

Hemos explicado en otro lado (Acevedo, 2019) que nuestras intervenciones/investigaciones se apoyan en una *epistemología de la complejidad* (Morin, 2005) según la cual ningún sistema

de pensamiento puede atribuirse la total comprensión de los hechos sociales, dada la complejidad de su naturaleza misma. Es en función de ello que el marco teórico de dichos estudios recurre a una amplia gama de disciplinas que, conservando sus respectivas identidades, integran la *psicosociología institucional* (Prades, 2018). Si bien los desarrollos de cada una de esas disciplinas, entre las que se incluye el Sociopsicoanálisis, prioriza ciertas cuestiones de acuerdo a la mayor o menor proximidad de su respectivas lecturas a la psicología o a la sociología, y aunque cada una de ellas propone dispositivos particulares para su abordaje, todas forman parte del amplio campo de la *psicosociología* por compartir una misma concepción acerca del sujeto y de la sociedad. Por poseer, asimismo, el interés común de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y saludable, como así también al establecimiento de espacios institucionales que favorezcan el desarrollo y autonomización de los sujetos y los grupos. Pero, en nuestra opinión, el factor más decisivo para reconocer la complementariedad de sus enfoques es la filiación *clínica* en la que todas ellas se inscriben.

La concepción de la clínica a la que nos referimos no es, claro está, idéntica a la habitualmente atribuida al campo de la medicina o de la psicoterapia. La *clínica de lo social* privilegia como aquellas la mirada y la escucha, pero se define por otra serie de características (Lévy, 1997). Ante todo, por su propósito de crear las condiciones para que individuos y grupos logren apropiarse de todos los sentidos posibles de aquello que les produce malestar y sufrimiento. En lo que concierne a ese objetivo el interventor/investigador clínico no ocupa el lugar de un experto que ofrece soluciones y recetas, sino el de un tercero que acompaña un proceso de reflexión y elaboración. Ese trabajo colectivo posibilitará que los sujetos involucrados en la experiencia tomen conjuntamente las decisiones necesarias para

lograr los cambios a los que aspiran. Tal posicionamiento no supone, sin embargo, negar que el profesional posee un saber diferencial para poner a disposición de quienes lo consultan. Su práctica deberá atender a la advertencia de que el saber previo, fruto del estudio y de la experiencia, le será sin duda muy útil para percibir la complejidad de los hechos sociales y para captar el nivel universal de la lógica a la que responden, pero nunca podrá obstaculizar su análisis de la singularidad propia de cada caso. Una singularidad que, por otra parte, se mostrará sólo parcialmente a los ojos del investigador, puesto que una importante porción de esa realidad no se ofrece espontáneamente a su mirada y requerirá un trabajo de interpretación; interpretación para la cual sus conocimientos y el de sus interlocutores serán simultáneamente convocados. En otras palabras, el clínico al que nos referimos no es un pensador solitario, en diálogo exclusivo con la letra del libro como único instrumento para comprender las diversas facetas de sus objetos. Es alguien convencido del valor de la palabra del otro, de esos otros que lo han solicitado confiando en su capacidad de escucha. Se trata de alguien consciente además de que es el intercambio con sus pares lo que le permitirá comprender la manera en la que intervienen sus implicaciones, de toda índole, cuando aborda el terreno y cuando elije sus herramientas (Lourau, 1972).

Respecto de este último punto el Sociopsicoanálisis es particularmente exigente para con sus practicantes. A diferencia de otras corrientes psicosociológicas, sus dispositivos han sido concebidos de forma tal de debilitar las transferencias de los participantes sobre los profesionales – *Reguladores Educativos* e *Institucionales*, en la Argentina- las cuales estarán prioritariamente dirigidas al dispositivo mismo. Este recaudo técnico tiene, por supuesto, su fundamento teórico en la concepción mendeliana de la autoridad de la que hablaremos

más adelante. La mayor exigencia entonces para los(las) Reguladores(as) es de carácter psicológico: la restricción narcisista que supone para profesionales previamente formados en la interpretación de las dinámicas de los grupos con los que trabajan, limitarse aquí al rol de garantes de los dispositivos sociopsicoanalíticos de expresión y de comunicación. Su función en el terreno será entonces la de regular los intercambios, de acuerdo a pautas muy estrictas que son las que aseguran el logro del efecto buscado: la apropiación de los participantes del poder colectivo sobre sus actos y, consecuentemente, el desarrollo de su personalidad psicosocial.

Sociopsicoanálisis y educación.

El dispositivo mendeliano en la Argentina.

Del abanico de dispositivos propuestos por las distintas corrientes de la psicología, nos hemos referido hasta aquí al dispositivo mendeliano, puesto que analizaremos el tema de la autoridad pedagógica apoyándonos centralmente en los conceptos de la teoría sociopsicoanalítica. Acabamos de sintetizar la función de los(las) profesionales que lo implementan; veremos ahora cuál es la historia del dispositivo mendeliano original aplicado al campo de la formación, y cuáles las adaptaciones que realizamos en función de las observaciones surgidas de su aplicación en nuestras instituciones educativas.

El Dispositivo de Expresión Colectiva de los Alumnos (DECA) nace en Francia a comienzos de los años 80'. Sin entrar en los detalles de su funcionamiento, los cuales ya han sido bastante difundidos (Acevedo, 1997, 1999, 2001, 2005, 2018), diremos aquí que el mismo fue creado para reforzar la

socialización secundaria de los(las) estudiantes. Con esa finalidad este dispositivo impulsa la participación y deliberación del grupo-clase acerca de las cuestiones que le interesan sobre su vida en la escuela, e instala una vía indirecta de comunicación de lo producido por los(las) jóvenes a los docentes de su curso. Éstos(as) últimos(as), reflexionarán a su vez acerca de lo propuesto y demandado por los estudiantes a su cargo y darán sus opiniones, las cuales serán transmitidas al grupo-clase por el(la) Regulador(a) al comenzar el siguiente ciclo. Esta experiencia, que se repite varias veces a lo largo del año lectivo, asegura que los estudiantes analicen las problemáticas que les conciernen, elaboren conjuntamente demandas y propuestas que luego serán escuchadas y respondidas por sus interlocutores más cercanos. En cuanto a los docentes los beneficios para su práctica son varios. Por un lado, les ofrece la posibilidad de conocer las preocupaciones de sus estudiantes y, al dar respuesta a sus planteos, estarán reconociendo la capacidad de análisis y propuesta de los mismos. Por otra parte, les permite explicar a su grupo-clase las razones de sus decisiones y brindarle informaciones sobre la realidad de la institución a fin de que conozcan con mayor profundidad la lógica y condicionamientos de ese espacio social. Para ambos colectivos esta experiencia de expresión y comunicación será entonces la ocasión de lograr una real comprensión del sentido que sus respectivos actos tiene para el logro de un propósito que les es común y, por lo tanto, de la necesaria cooperación de unos y otros.

La breve descripción que venimos de presentar muestra que el DECA, en su versión originaria, tiene como protagonistas centrales a los estudiantes, y que es su reflexión el primer objetivo al que se apunta. La comunicación con los docentes, siempre mediatizada por los(las) Reguladores(as), tiene la

función de enriquecer y complementar aquella reflexión de los jóvenes.

Ahora bien, en nuestro país el DECA comienza a implementarse en el año 1995. Desde ese momento hasta la actualidad se ha aplicado en innumerables escuelas de todo el país y en todos los niveles de la enseñanza, desde la escuela primaria hasta las aulas universitarias. En ese recorrido fuimos constatando fenómenos vinculados a las realidades locales que exigían algunas modificaciones técnicas a fin de obtener los resultados esperados. Pero la cuestión problemática que surgió en todos los casos con mayor fuerza no se verificó a nivel de los estudiantes sino de los equipos docentes, los cuales frecuentemente se declaraban incapaces de fundamentar sus decisiones frente a los estudiantes.

En nuestras investigaciones previas en el campo de la educación habíamos comprobado ya de qué manera factores negativos de orden material, institucional, ideológico y psicosocial afectaban el ejercicio profesional de los(las) docentes, debilitándolos en su rol y ocasionándoles un importante sufrimiento psíquico (Acevedo, 2015). Esa fragilización del rol explicaba ahora su pobre desempeño dentro del DECA. Se trataba entonces de fortalecer preventivamente a los equipos docentes.

No obstante, ese deslizamiento del foco del grupo-clase al colectivo docente al que debimos recurrir en determinados casos no puede explicarse sin recordar un principio básico de cualquier intervención/investigación psicosociológica clínica, cual es que el uso de instrumentos concebidos y consagrados en otras latitudes requerirá adaptaciones a las realidades locales. Adaptaciones técnicas al terreno, cuya única limitación será la de no trasgredir aquellas prescripciones directamente ligadas a los fundamentos teóricos del dispositivo en cuestión.

En el caso de los dispositivos mendelianos esos ejes inalterables son: la constitución de grupos homogéneos, la comunicación mediatizada y la participación voluntaria. El primer punto implica que en ninguna circunstancia participarán de los grupos de reflexión personas de distintos niveles técnicos o jerárquicos. Respecto del tipo de comunicación inter-grupal, la misma será indirecta, es decir, se realizará a través del Regulador que acompañó al grupo en su trabajo y cuya producción se compromete a transmitir fielmente al siguiente grupo. En cuanto a la participación voluntaria de las personas y los grupos una vez adquirido el manejo del dispositivo, ella asegura que de no mostrar los beneficios esperados las personas puedan abandonar libremente la experiencia.

Habiendo entonces tenido en cuenta estas prescripciones recurrimos a dos tipos de dispositivos complementarios.

En algunos casos se verificó la existencia de conflictos previos entre el equipo docente y el equipo directivo, de tal manera que los(las) docentes tendían a trasladar todas las responsabilidades a la conducción, ubicándose en una posición de impotencia que los descalificaba para sostener el diálogo con sus estudiantes. A fin de evitar los efectos de esas discrepancias decidimos la implementación previa de otro dispositivo sociopsicoanalítico: el Dispositivo de Reflexión y Expresión sobre el Trabajo, que fue que fue entonces aplicado a ambos grupos de adultos (equipo docente y equipo de conducción) antes de la puesta en marcha del DECA.

Si en cambio la dificultad se limitaba a un déficit del equipo pedagógico en cuanto a su capacidad de análisis y argumentación, se ofreció a esos(as) docentes un espacio propio de reflexión sobre su práctica; un espacio en el que pudieran trabajar con sus pares aquellas cuestiones que consideraban conflictivas respecto de su hacer profesional en el marco

institucional que era el suyo (Acevedo, 2005). Esa última instancia preparatoria para la aplicación del DECA asumió la forma de lo que fue, en los inicios de las intervenciones sociopsicoanalíticas en Francia, la modalidad I del dispositivo, esto es, la reflexión sobre el trabajo al interior de un único grupo homogéneo.

Debemos insistir en el hecho que las variaciones a las que nos referimos se introdujeron en circunstancias específicas y, sobre todo, que esas acciones respetaron siempre los tres principios básicos de los dispositivos mendelianos de los que hablamos más arriba.

Otra salvedad importante que haremos es que el sociopsicoanálisis no aprueba la superposición de dispositivos, dado que la misma impediría evaluar los efectos de cada uno de ellos, y produciría ansiedades de todo tipo en los participantes. Por lo tanto, la implementación del DECA, en los casos que acabamos de citar, se realizó una vez concluidas las instancias de análisis a las que nos referimos, y habiendo constatado que los(las) docentes se mostraban mejor posicionados(as) para el intercambio con sus estudiantes.

Mencionábamos antes que en los encuentros con los equipos docentes las problemáticas analizadas se refirieron a cuestiones de orden material: bajos salarios, extensión de las jornadas de trabajo, carencia de herramientas tecnológicas, inadecuación de los espacios áulicos... También de orden institucional: burocratización del funcionamiento institucional, inexistencia de canales formales de comunicación, falta de capacitación continua para el plantel docente... Pero el factor que reiteradamente apareció como el mayor productor de sufrimiento en el trabajo fue de índole relacional, particularmente la creciente dificultad para establecer una transferencia didáctica positiva con los estudiantes. Un vínculo

conflictivo éste que desde hace varias décadas viene siendo señalado por investigadores de distintas latitudes (Rueff-Escoubès, 1997; Dubet, 2006; Greco, 2007; Diniz y Nunes, 2013; Blanchard-Laville, 2013). Gérard Mendel lo detectó tempranamente, y se abocó a analizar los factores culturales y los mecanismos psicológicos que se combinan en la dificultad de muchos docentes para renunciar a la posición de autoridad tradicionalmente atribuida a los pedagogos (Mendel, 1993); posición que en nuestros días es violentamente rechazada por el alumnado. Veamos entonces ahora, siendo coherentes con los postulados de la epistemología de la complejidad, cómo puede ser interpretado el fenómeno de la autoridad en sus diversas dimensiones y desde distintas perspectivas disciplinarias.

Algunas lecturas filosóficas y sociológicas de la autoridad.

Explicamos al comienzo que Gérard Mendel investigó durante largos años la cuestión de la autoridad y sus raíces socio-filosóficas y psicológicas. Siguiendo el camino trazado por él revisitaremos brevemente los planteos de algunos estudiosos del tema como Alexandre Kojève (1942), Hannah Arendt (1954), Myriam Rivault d'Allonnes (2006), Max Weber (1987) y François Dubet (2013).

La Noción de Autoridad de Kojève (1942) puede considerarse un estudio de filosofía política en el que el autor, profundamente influenciado por el pensamiento hegeliano, se interesa por el fenómeno de la autoridad por considerar que su comprensión es indispensable para abordar el estudio del Estado y del poder político. Sostiene Kojève que la legitimidad de la autoridad humana proviene de su reconocimiento, de la

posibilidad de quien la ejerce de actuar sobre otros sin que éstos se opongan, en otras palabras, absteniéndose voluntaria y conscientemente de reaccionar en contra. Emprende el análisis del fenómeno recordando las cuatro teorías que a lo largo de la historia se refirieron al tema. La teoría teocrática, según la cual la autoridad primera y absoluta, de la que deriva cualquier otra, es la de Dios. La teoría platónica para la cual la verdadera autoridad se afirma y mantiene sobre la base de la justicia y la equidad. La teoría aristotélica que reconoce autoridad a aquel que tiene la sabiduría de poder prever, trascendiendo así lo inmediato. Y, finalmente, la teoría hegeliana que identifica la relación de autoridad con la que mantienen el amo y el esclavo, o el vencedor y el vencido. A partir de allí los cuatro tipos puros de autoridad que propone en correspondencia con aquellas teorías son: la autoridad del Padre (autoridad de los mayores, de la tradición, del autor sobre su obra...); la autoridad del Amo (del noble sobre el súbdito, del hombre sobre la mujer, del vencedor sobre el vencido...); la autoridad del Jefe (del sabio, del superior, del maestro...); la autoridad de Juez (árbitro, censor, confesor, hombre justo...). En un análisis de la temporalidad atribuible a esos tipos de autoridad dirá el autor que la base metafísica de la autoridad del Padre es la tradición, se trata entonces de la presencia del pasado en el presente; la de la autoridad del Amo está ligada al presente, es la acción que no se detiene frente al riesgo de su destrucción; la base metafísica de la autoridad del Jefe, por su parte, implica la presencia virtual del futuro a través del proyecto. Esas tres formas de autoridad – señala- son transmisibles y aparecen subordinadas a la autoridad del Juez, dado que esta última existe desde siempre: la “acción justa” no tiene temporalidad, se aplica tanto sobre el pasado como sobre el presente o el futuro, su base metafísica, por lo tanto, es la eternidad. Agrega Kojève que cuando se trata de establecer la “moral de la autoridad” se toma

por modelo a la moral del Juez y se lo aplica al resto de los tipos de autoridad.

Hannah Arendt, por su parte, trabaja la cuestión de la autoridad en su libro *La crisis de la cultura* (1954). Como Kojève ella advierte que la autoridad es tal a condición de ser reconocida por ambos términos de la relación. En otras palabras, la autoridad queda legitimada por el mero hecho de ser identificada, no existe por ende una autoridad ilegítima. Esa legitimidad supone además que la autoridad, a diferencia del poder, no necesita sostenerse por la coerción, más aún, si tuviera que emplear la fuerza ello sería la prueba de su pérdida de autoridad. Por otra parte, la superioridad que se le reconoce a la autoridad implica una asimetría que no podría ser puesta en duda por la necesidad de negociación, la autoridad no estaría entonces obligada a convencer a través de la argumentación.

Recuerda Arendt que el término autoridad deriva de la palabra *autoritas* y está asociado al verbo *augere*: aumentar. En este sentido la filósofa, analizando el rol del Senado en la vida política de los romanos, explica que la raíz de su autoridad consistía en *agregar*, a través de sus consejos, un plus a lo recibido en herencia de los padres fundadores. Los miembros de esa institución, los *maiores*, no ejercían el poder, la *potestas* pertenecía al pueblo, ellos encarnaban la *autoritas*, aportando su opinión para las decisiones políticas sin necesidad de imponerlas por la fuerza; su gran influencia derivaba de la sabiduría que se les era atribuida por su cercanía con los ancestros fundadores.

El mundo actual –afirma Arendt en dicha obra- atraviesa una profunda y creciente crisis de autoridad que es de carácter político: “*El surgimiento de movimientos políticos decididos a reemplazar el sistema de los partidos, y el desarrollo de una nueva forma totalitaria de gobierno, tuvieron como telón de*

fondo el derrumbe, más o menos general, más o menos dramático, de todas las autoridades tradicionales.” (p. 121-122). Se trata de una crisis cuyo síntoma más grave, a su entender, es que ha avanzado en el terreno que considera pre-político: el de la educación de los niños. El hecho que la autoridad pre-política que regulaba la relación entre padres e hijos, entre docentes y estudiantes, ya no esté asegurada ha provocado que todos los modelos de autoridad pierdan valor.

Retomando los análisis de Hannah Arendt, Revault d’Allonnes en su obra *El poder de los comienzos* (2006), nos habla del esfuerzo de los romanos por perpetuar a lo público inscribiéndolo en una duración determinada, en una permanencia que no dependa de las variaciones políticas o institucionales. Dice al respecto: “*La auctoritas se despliega siempre en un tiempo, se sitúa simultáneamente hacia atrás, como fuerza de proposición, y hacia adelante, como elemento de ratificación o de validación...el tiempo tiene fuerza de autoridad*”. (pp.30-35). Explicaba en este sentido la filósofa que para los romanos la potencia de la *auctoritas* se expresaba en la facultad de hacer que un pasado fundacional sacralizado nutriera las fuerzas instituyentes del presente. La modernidad en cambio confió ese “aumentar” a la posteridad, ahora sería el futuro el encargado de autorizar el presente. Su propio planteo es que, así como la autoridad no debe ser confundida con el poder, tampoco puede ser reducida a una tradición estática. En nuestro tiempo – concluye - el desafío para la autoridad consiste en comprender que para preservar al mundo que nos preexiste del desgaste, será necesario permitir que el pasado heredado se renueve autorizando a los sucesores a crear lo novedoso.

En lo que concierne a la sociología los autores, contrariamente a lo señalado hasta aquí, suelen obviar las

diferencias entre poder y autoridad, refiriendo el fenómeno fundamentalmente a la vida política.

El caso paradigmático en este sentido es el de Max Weber (1987). Su conocida clasificación sobre las razones que justifican el dominio legítimo de los individuos por parte del Estado, como así también el sometimiento de ellos a ese orden, coincide en muchos puntos con los rasgos que, como acabamos de ver, la filosofía le adjudica a la autoridad. La propuesta de Weber acerca de la legitimidad del patriarca fundada en la tradición, la del gobernante o del jefe avalados en su posición por normas legales, finalmente la del personaje carismático y profético, respetado por sus atributos excepcionales y sus visiones del futuro, no difiere de las razones que otorgan legitimidad a la autoridad, antes considerada, en su búsqueda de obediencia. Efectivamente las estrategias utilizadas por los personajes que la encarnan para ejercer influencia sobre otros son muy variadas; todas recurren a la manipulación, más o menos consciente, de las resonancias fantasmáticas de ese tipo de vínculo con igual eficacia, y produciendo reacciones afectivas, de uno u otro signo, pero siempre intensas.

El sociólogo contemporáneo François Dubet, en su obra *El declive de la institución* (2006), describe un panorama de las instituciones educativas en la actualidad, y de la situación en ellas de docentes y estudiantes, muy similar a lo observado en nuestros establecimientos educativos en las últimas décadas. La diferencia estriba en que los obstáculos para un proceso pedagógico satisfactorio que Dubet ha detectado como críticas a comienzos del presente milenio, nuestras intervenciones/investigaciones los encuentran también a nivel de la escuela primaria.

Los estudios de Dubet revelaron que la situación de los docentes no es la misma en la educación primaria que en la

educación media. La escuela primaria de la que habla el sociólogo se ha podido desprender de los aspectos más autoritarios y violentos del modelo institucional disciplinario para adoptar el orden, inestable, de una institución moderna desacralizada. En ese contexto los docentes, si bien han perdido la legitimidad de antaño, son reconocidos aun por sus competencias, conservan todavía el reconocimiento de los estudiantes dispuestos a obedecer a cambio de la protección y afecto de sus maestros(as). Estos(as), a su vez, encuentran en las aulas el espacio propicio para su auto-realización. Es en el escenario de la escuela secundaria donde Dubet descubre, en cambio, los indicios de una mayor crisis de autoridad en los profesores. Ellos mismos ya no consideran poseer el estatus indiscutible que les concedía la tradición. Ahora su Ideal de autoridad es el propio de las instituciones democráticas. Esta se basa en la racionalidad, la capacidad argumentativa y relacional, el consentimiento de los interlocutores; la nueva autoridad no puede ya apoyarse en la aplicación mecánica de reglamentos que los estudiantes rechazarían como simples técnicas administrativas para el mantenimiento del orden. En un tiempo en que la institución educativa ha perdido el antiguo monopolio cultural, esos docentes consideran que para motivar a sus estudiantes, para lograr su adhesión *“La única regla imperante es que los alumnos sienten interés por los profesores que se interesan por ellos tal como son, y no tal como deberían ser, que tienen ambiciones para con ellos sin sofocarlos, que los toman en consideración como sujetos, a la vez que son justos y se preocupan por la unidad de la clase”* (p. 181). De dichas investigaciones surge que, aunque los(las) profesores(as) consultados(as) se quejan habitualmente de las dificultades enfrentadas en la práctica, casi la totalidad de ellos(ellas) realizan un balance positivo de su trabajo.

Hemos intentado hasta aquí realizar una apretada síntesis del pensamiento filosófico y sociológico vinculado a la temática de la autoridad. Los textos mencionados nos instruyeron acerca de la naturaleza histórica, social y política de la autoridad. Abordaremos ahora su dimensión psicosociológica.

Perspectiva psicosociológica para el abordaje teórico y práctico de la autoridad.

En acuerdo con su propuesta de una epistemología de la complejidad, y de recurrir a la multirreferencialidad teórica para comprender los hechos sociales en todas sus dimensiones, Jacques Ardoino analiza la temática de la autoridad en la obra colectiva *Vocabulaire de la Psychosociologie* (2002, pp.61-64). Explica allí Ardoino que la significación tradicionalmente acordada al término remite a una relación de subordinación entre quien autoriza y quienes solicitan o reciben el permiso. En el campo de la familia y de la educación es esa la acepción más difundida y evoca, tal como lo plantea el psicoanálisis, la pregnancia de los arquetipos parentales en la constitución del psiquismo. El verdadero problema – según este pedagogo – radica en realizar el pasaje de esa representación arcaica de la autoridad, a la concepción de un proceso mediante el cual el sujeto, como efecto de la educación y de sus experiencias vitales, se autorice a devenir su propio co-autor.

Su planteo es que los docentes, como así también otros tipos de educadores, en la medida en que desempeñan ciertos roles institucionales tienen el estatus formal de agentes o actores, pero al mismo tiempo, en tanto *figuras de autoridad*, son objeto de transferencias, de proyecciones, de investiduras afectivas más o menos inconscientes por parte de sus estudiantes. Es esa

complejidad de la práctica docente –concluye Ardoino- que la psicociología analiza, mostrando cómo la autorización en el campo educativo es condición para que se dé el proceso de autonomización del que hablamos. Un proceso que implica el reconocimiento mutuo, y que se juega, por lo tanto, en la esfera de la subjetividad y de la inter-subjetividad.

Volviendo ahora a los planteos del Sociopsicoanálisis vemos que en el año 1972, en su libro *Para descolonizar al niño, sociopsicoanálisis de la autoridad*, Mendel estudia los fundamentos psicológicos de la autoridad que luego retomará en *Una historia de la autoridad. Permanencias y variaciones* (2002). En aquella primera obra su interpretación del fenómeno es esencialmente kleiniana. Es la indefensión del niño cuya vida depende enteramente del auxilio externo, su agresividad hacia las figuras que inevitablemente lo frustrarán, lo que desencadena en él la angustia por la posible pérdida del amor de las mismas. En el segundo libro mencionado Mendel amplía su explicación, situando los orígenes de lo que denomina “el sentimiento abandónico de la especie”, en los sentimientos experimentados por el niño en ocasión de las separaciones con la madre sucedidas en los primeros años de vida. Una época en que, según lo han demostrado los estudios en psicomotricidad, prevalecen los fantasmas sensorio-motrices y las sensaciones se inscriben en la memoria del cuerpo. Aclara Mendel que aquel sentimiento abandónico no cicatriza jamás, de manera tal que en lo sucesivo el encuentro con la autoridad externa, con personajes situados en niveles jerárquicos, evocará inconscientemente en el sujeto las imagos internalizadas de autoridad, es decir, las imagos de las figuras parentales que fueron, en la primera infancia, objeto de los sentimientos ambivalentes del niño. Esa autoridad social externa -llámese jefe, representante de la ley o maestro- puede entonces manipular el sentimiento de culpa inconsciente del sujeto adulto

y su temor a la pérdida del amor del otro, favoreciendo en él una regresión imaginaria a la primitiva situación de dependencia.

Los dispositivos mendelianos aplicados a diversos tipos de instituciones tienen, como todo dispositivo de intervención, una función estratégica, en este caso la de contrarrestar el peso determinante de las estructuras sociales y, simultáneamente, debilitar la fuerza inhibitoria de la autoridad inconsciente. Efectivamente, cuando Mendel propone conquistar “un más allá de la autoridad” no pretende la eliminación de la fantasmática psicofamiliar que será siempre el basamento de la personalidad del sujeto, aun sabiendo que esa faceta de la personalidad, la *psicofamiliar*, es una de las condiciones humanas históricamente explotada, intuitiva o deliberadamente, por los poderes que aspiran a producir obediencia. El propósito de Mendel al invitarnos a reconocer que “la sociedad no es una familia” (Mendel, 1993) ... como tampoco lo son las instituciones, es el advertirnos sobre los peligros de creer en la promesa de la “gran familia” que nos ofrece con insistencia desde aquellos espacios eminentemente sociales como son la empresa, la fábrica o la escuela. Espacios éstos en que los sujetos, lejos de vivir en la ilusión de pertenecer a una familia ideal, toda armonía y protección, tendrían que lograr descubrirse en su calidad de co-autores del mundo compartido. Recién entonces, en ese audaz movimiento psicosociológico que consiste en objetivar tanto la realidad externa y sus condicionamientos, como la propia realidad interna en lo que ella posee como potencialidad y como traba -un movimiento que supone comprensión, pero también acción, esto es, actuar con otros para hacer del mundo un mejor lugar- y solamente entonces el sujeto habrá podido desarrollar esa otra faceta de su personalidad que Mendel ha denominado *personalidad psicosocial*. Pero para que la propuesta del sociopsicoanálisis

no se cristalice en quimera, para que ese movimiento de apropiación de la realidad por parte de los sujetos tenga posibilidad de producirse, era necesario construir una estrategia que demostrara su eficacia para limitar el poder de las imagos de autoridad en cada uno. Esa estrategia, a diferencia de la adoptada por otras corrientes de la psicología clínica, no fue la de intervenir directamente sobre la fantasmática psicofamiliar; su elección fue crear dispositivos que, como ya dijimos, neutralicen sus efectos liberando la *fuera de creación* (Mendel, 1999) propia de la especie humana.

Esta breve aproximación al marco conceptual del Sociopsicoanálisis corrobora lo que planteamos al comienzo: todo dispositivo de intervención/investigación/formación de carácter clínico tiene su fundamento en la teoría. En este caso ese corpus teórico explica el porqué de los principios centrales a los que responde la práctica sociopsicoanalítica. Que los grupos sean homogéneos, es decir, integrados por personas que pertenecen al mismo nivel técnico y jerárquico de una organización asegura que la reflexión esté referida a los intereses y preocupaciones de quienes comparten cotidianamente la misma tarea y, sobre todo, evita que la presencia de figuras jerárquicas evoque en los participantes las imagos inconscientes de autoridad. La comunicación mediatizada por un tercero, Regulador sin ningún poder de evaluación o disciplinario sobre el grupo, tiene esa misma finalidad. En cuanto al tercer principio que rige para los dispositivos sociopsicoanalíticos aplicados a organizaciones complejas: la participación voluntaria una vez cumplido el entrenamiento en el uso de la herramienta, el mismo responde al propósito –también común a todas las corrientes psicopsicológicas- de contribuir al funcionamiento democrático de las organizaciones. A ello responden las pautas exigidas en el uso de estos dispositivos; pautas de funcionamiento que

garantizan la libre elección de las temáticas por parte de los grupos, su derecho a obtener respuestas de los niveles superiores, pero, al mismo tiempo, les impone formas ordenadas y respetuosas de intercambio, tolerancia de las diferencias, desarrollo de la capacidad de comprensión y argumentación. Se trata entonces de reglas que, tanto al interior de las organizaciones como en la sociedad amplia, hacen posible la convivencia. Si bien los dispositivos mendelianos estipulan que la participación es una condición ineludible para los niveles jerárquicos - dado que se las conducciones deben comprometerse a analizar y dar respuestas a las bases- no lo es para el resto de los otros integrantes de la organización. Esto quiere decir que, habiendo transcurrido el período de formación en el uso del dispositivo, esas personas podrán optar por continuar participando o, si en un lapso de tiempo razonable no se sintieran satisfechas con los resultados de la experiencia, podrán elegir abandonarla.

Ahora bien, cuando hablamos de evaluar positiva, o negativamente, los avances realizados, estamos partiendo del reconocimiento, por cada una de las partes, de las condiciones básicas que requiere tal evaluación y de los procesos que ella supone. Los dispositivos sociopsicoanalíticos, reiteramos, han sido pensados para que todos los grupos homogéneos institucionales puedan expresarse con libertad y ser escuchados, plantear demandas y propuestas que tengan en cuenta las condiciones reales de la organización, esto es, poner a disposición de los miembros de la institución espacios formales y regulares de participación y debate democráticos. Pero la democracia implica también negociación permanente de los intereses de unos y otros, lo que exige cierta restricción de dichos intereses para el logro de acuerdos, los cuales serán siempre pasibles de revisión y reformulación. Otra cuestión a prever es un fenómeno ampliamente constatado a lo largo de las

décadas de aplicación de estos dispositivos en organizaciones de todo tipo: cada movimiento de avance en la apropiación del poder sobre la realidad es seguido de un movimiento regresivo. Ese momento en el trabajo de los grupos está marcado por situaciones tales como la fragmentación de su unidad, la desvalorización del logro conquistado, actitudes hostiles hacia el regulador, ánimo general depresivo... Mendel y su equipo de investigadores(as) estudiaron en profundidad este fenómeno y lo interpretaron como el efecto de un conflicto inconsciente suscitado por el avance en el ejercicio del actopoder (concepto que designa la indisociable relación entre el acto humano y su poder transformador de la realidad), un conflicto entonces entre el registro psicofamiliar de la personalidad de cada uno y el registro psicosocial de la misma. Se trata de “...*el temor inconsciente de quienes participan de la intervención por su audacia de tomar el poder sobre los propios actos, frente a la reacción de los padres internalizados –representados aquí, sin que tengan consciencia de ello, por las figuras jerárquicas que detentan el poder institucional*” (Rueff-Escoubès, 2008. p. 95). En otras palabras, los avances en dicha apropiación son vividos por los sujetos como un desafío a la imaginaria voluntad de las imagos parentales, despertando en ellos(ellas) el sentimiento abandonico de la especie al que nos referimos más arriba. Cabe aclarar que en esos momentos resistenciales, esperables en el desarrollo de la experiencia, y a diferencia de lo indicado en otros dispositivos psicosociológicos, el Regulador no realiza interpretaciones individuales ni colectivas, se limita a recordar al grupo los distintos pasos realizados en el proceso de apropiación; esa objetivación de los hechos es suficiente para destrabar la situación y para que el grupo retome su dinamismo.

Creemos haber mostrado hasta aquí la correspondencia entre la propuesta metodológica de la intervención/investigación sociopsicoanalítica y el marco teórico que la respalda, y haber

dado cuenta de los elementos que dicha teoría nos proporciona para comprender los mecanismos psicológicos que actúan en nuestro encuentro con la autoridad. En este último sentido sus análisis no hacen sino ampliar los desarrollos de Ardoino. Veremos entonces ahora cómo se vincula el pensamiento mendeliano sobre este tema con el de los autores citados más arriba.

Análisis del fenómeno de la autoridad en la teoría sociopsicoanalítica.

Analicemos primeramente cuáles son los puntos en que Mendel coincide con los filósofos(as) antes mencionados(as) respecto de la naturaleza misma de la autoridad.

No hay duda de que, al igual que ellos(as), Mendel diferencia la *autoridad* del *poder*, considerando que la primera se negaría a sí misma si recurriera a la fuerza. Al respecto advierte, sin embargo, que en el imaginario de ambos términos de la relación esa posibilidad permanece implícita, no queda nunca totalmente descartada. El también considera que se trata de un vínculo asimétrico en el que uno de los sujetos reconoce la superioridad del otro, atribuyéndole la facultad de aprobarlo o descalificarlo, de premiarlo o castigarlo. Este es un hecho fácilmente verificable tanto en la vida social, en el ámbito de las organizaciones, como en el campo de lo político. Se han producido en las sociedades cambios tan profundos, por efecto –señala Mendel- de factores de índole cultural, económica, política y tecnológica- que efectivamente en nuestra época la autoridad tradicional está en crisis. Una crisis ligada a la progresiva declinación del sistema patriarcal -Sistema-Padre, en términos mendelianos- que se registra desde hace décadas en el

seno de la familia donde la autoridad de las figuras parentales es permanentemente cuestionada. Similar fenómeno se registra en el plano religioso con la laicización de la vida pública y la proliferación de sectas y gurus; también en el campo de la política con el descrédito de los representantes. El sujeto moderno –advierte Mendel- está compelido a ser un sujeto anclado en el presente, defensor de sus intereses individuales y en constante competencia con sus congéneres.

El debilitamiento del patriarcado ha tenido consecuencias positivas –afirma Mendel- en la medida en que ha desenmascarado las desigualdades producidas por el antiguo orden social, y la opresión a determinados grupos sociales que resultaban psicológicamente mutilados. La autoridad patriarcal ocultaba en realidad relaciones de poder que no podrían calificarse como naturales. Aquel sistema tampoco impidió el odio entre los hombres o las naciones, ni representó un freno para los conflictos bélicos. Es necesario, sin embargo, admitir que el viejo sistema ofrecía algunas ventajas: promesa de protección y previsibilidad, nada que el nuevo orden asegure en nuestros días ¿Cuáles son entonces los efectos psicológicos de la caída de un Sistema-Padre que, al ser internalizado, permitía el pasaje del principio de placer al principio de realidad? ¿De qué manera esa ausencia deja a los jóvenes y los adultos enfrentados a la angustia de lo incierto, compelidos a competir en un mundo en el que pocos triunfarán, único responsable de su destino y privado de las antiguas referencias? Estos interrogantes nos exponen a la paradoja sobre la que nos advierte Mendel. Por un lado, y si consideramos las distintas etapas de la maduración psicológica del sujeto, el Sistema-Padre constituía un cerrojo que evitaba la regresión hacia el mundo fantasmático arcaico, funcionaba como límite a los fantasmas de omnipotencia, y como un seguro contra las ansiedades persecutorias y depresivas descritas por Mélanie

Klein. Por otro lado, el debilitamiento del patriarcado ha sido liberador, ha fortalecido el sistema democrático al punto de permitir el desarrollo de experiencias como las que el mismo sociopsicoanálisis propone: la implementación de dispositivos institucionales cuyas pautas favorecen que la lógica del proceso secundario de pensamiento prevalezca sobre la fantasmática grupal y, al no permitir el encuentro cara a cara con la figura jerárquica, evitan los efectos infantilizantes de las imágenes de autoridad inconscientes. Dispositivos, en fin, en los cuales la autoridad externa, a diferencia de la conducta establecida en el caso de la autoridad patriarcal, deberá dar cuenta de sus actos; la legitimidad de su lugar ya no podrá sostenerse en la tradición, el carisma o el orden jerárquico establecido, deberá apoyarse ahora en argumentaciones fácilmente comprobables en la realidad.

Dicha propuesta nace de admitir que los múltiples factores antes mencionados han erosionado las bases de la autoridad, y que en lo sucesivo será preciso suplir lo que ella tenía de estructurante en el plano de la subjetividad y de la intersubjetividad. De lo contrario nos enfrentaremos a la generalización de fenómenos ya visibles en la vida social, como el repliegue narcisístico con el consecuente incremento del individualismo, el refugio de muchos en los mundos irreales que ofrecen las drogas, el alcohol, o los ciberespacios o, aún peor, seremos cada vez más fácilmente presa de los “iluminados” que, manipulando nuestros temores más originarios, alimentan su narcisismo, y/o sus bolsillos, a cambio de una promesa de protección...parental.

Para cerrar momentáneamente este punto diremos que el sufrimiento provocado por la orfandad a la que nos exponen en nuestro tiempo las incertidumbres y amenazas de todo tipo (miseria, exilio, guerras, catástrofes naturales...) sólo puede ser

contrarrestado por la renuncia a la ilusión de un conductor justo que nos autorice a hacer uso del poder transformador que nos es propio en tanto co-autores de la realidad; un poder que no está en el pasado ni en el futuro, está en el aquí y el ahora de nuestros actos. No estamos aludiendo entonces a la eliminación simbólica del padre de la que habla Freud. Como bien sabemos aquella suscita culpa inconsciente y el inexorable sujetamiento a la ley del otro. Más difícil, pero más saludable, nos parece reconocer conscientemente a la herencia como condicionante de nuestra singular forma de mirar el mundo y, al mismo tiempo, *agregar* a lo valioso de ese don lo nuevo que podamos crear con nuestros congéneres en el presente. En lo que concierne al futuro, sólo podremos aspirar a conocer el efecto de nuestros actos, y apropiarnos de su sentido, en el corto lapso de nuestra existencia, aceptando que la autoría de la realidad más lejana será patrimonio de las generaciones que nos sucedan.

Dicho esto, nos introduciremos directamente en el análisis de la problemática de la autoridad referida a la relación docente-estudiante en nuestro medio.

La autoridad pedagógica y sus contextos locales

No sólo los tiempos han cambiado, tal como lamentan los docentes de todas las latitudes en nuestra época con frases tales como: *“estos alumnos no son los de antes”*, agregando enseguida el relato de las propias experiencias estudiantiles y del respeto que se debía otrora al pedagogo. Las conclusiones de Dubet –dijimos- tienen fuertes similitudes con las de nuestros estudios. No obstante, es necesario reconocer que los contextos culturales no son asimilables, las representaciones sociales acerca de la autoridad en la sociedad, y en las

instituciones educativas en particular, presentan diferencias más o menos importantes entre ellos ¿Quién podría afirmar, por ejemplo, que la relación hombre-mujer, el lugar social atribuido a los ancianos, la socialización de los niños en las sociedades occidentales, tienen su correlato en las culturas orientales? Pero quizás sea en el plano de la política donde esas diferencias resultan más evidentes. Es posible que -tal como lo plantea Mendel remitiéndose a psicoanálisis- tanto en sociedades con larga tradición democrática, como en otras, que también se dicen democráticas, pero cuyos regímenes poseen fuertes rasgos feudales y autoritarios, la raíz inconsciente en la que se asienta la autoridad del conductor sea siempre la imago paterna, amada y temida, e incluso, en algunos casos, una imago más arcaica: la de la madre devoradora descrita por Klein. Es menester recordar aquí que la *imago* es una construcción intersubjetiva del niño inmerso en una cierta cultura familiar, atravesada, ella misma, por los imaginarios de un determinado contexto socio-histórico: “...*la imago es un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto considera al prójimo; es una supervivencia imaginaria de tales o cuales personajes (imago materna, paterna, fraterna) de la situación familiar y social*”. (Kaës, 1986, p. 120).

Posiblemente bastaría entonces un estudio sistemático acerca de cuáles son los atributos por los que cada uno de los pueblos reconoce la autoridad de sus respectivos gobernantes, para comprobar que esas diferencias existen.

En el caso particular de nuestro país, y en el terreno de la educación, creemos que un análisis *situado* de la autoridad del docente que tuviera en cuenta la historia argentina y la idiosincracia de los distintos contextos regionales, nos permitiría evaluar si en cada uno de ellos el sistema patriarcal se ha ido debilitando en todos los órdenes de la vida social, o

marca aún el tono de los discursos y las modalidades de las prácticas pedagógicas. Ese es un interrogante que las investigaciones realizadas por nosotros hasta ahora no han abordado y que consideramos pendiente.

Como ya dijimos, el hacer profesional de los practicantes de las distintas corrientes que integran la psicología clínica suele combinar la formación superior, la intervención en terreno y la investigación. Esta triple dedicación es la que hace que sean las observaciones y discursos recogidos en las escuelas y en aulas universitarias, o en el seno de otras organizaciones y equipos profesionales que nos consultan, los que motivan nuestro interés por ciertos fenómenos que se transformarán en objeto de investigación. Fue así como los estudios realizados por nosotros sobre la práctica docente, desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, se sucedieron a lo largo de más de dos décadas. Comenzaron centrándose en las representaciones sociales acerca de la profesión, particularmente la que el colectivo profesional mismo compartía. Luego nos abocamos al estudio de los efectos del dispositivo grupal ofrecido a los docentes para reflexionar sobre su práctica. En todos los casos la unidad de análisis han sido los discursos de los(las) docentes recogidos –insistimos– en el marco de dispositivos grupales. En la actualidad el objeto de la investigación en curso es la manera en que esos(as) profesionales han ido construyendo su posición como *autoridad pedagógica* a lo largo de su existencia y en los intercambios con las figuras de autoridad en los distintos ámbitos. Una construcción subjetiva-intersubjetiva referida entonces a la constitución de lo que Gérard Mendel ha denominado la *personalidad psicofamiliar*. La muestra estuvo conformada por docentes de todos los niveles de la educación, de ambos sexos, y comprendidos(as) en una franja etaria entre 30 y 60 años. Debido a que este último estudio no se ha cerrado aún, las

reflexiones que compartiremos seguidamente se basan en lo surgido de las investigaciones previas en relación a la temática específica de la autoridad.

Estudiando la autoridad como construcción subjetiva y social

La reflexión de los(las) docentes mencionados(as) acerca de su vínculo con la autoridad se inició en cada caso compartiendo escenas de la vida familiar. En esos relatos surgieron las figuras parentales en primer término y luego personajes de la familia ampliada como abuelos, tíos y hermanos mayores. En alguna oportunidad incluso alguna figura muy cercana a ese ámbito con influencia en el funcionamiento cotidiano de la familia.

Conviene comenzar el análisis recordando brevemente la propuesta del Psicoanálisis acerca del desarrollo del psiquismo infantil para comprender de qué manera ese proceso interviene en la formación de las imagos de autoridad, y los posteriores efectos de las mismas en la vida adulta. Nos enseñó Freud que en la primitiva constitución del psiquismo la identificación, en tanto primer lazo libidinal pre-edípico, tiene por objeto a la madre, mientras que en la identificación con el padre el niño toma a éste como modelo deseando ser en todo como él. Cuando el niño comienza a investir a la madre como objeto sexual el padre se convierte en el rival edípico que debe ser eliminado. El desenlace de ese duelo inconsciente será la muerte simbólica del padre y la incorporación de su ley. Las posteriores identificaciones, en función de las cuales se irá constituyendo y modificando el Yo a lo largo de la existencia del sujeto, estarán referidas a un rasgo determinado de un otro real, pero también configurado por las representaciones y

afectos provenientes del mundo fantasmático del propio sujeto. En otros términos, la respuesta de los padres reales, o sus substitutos, tendrá profundos efectos en la vida del niño, pero esas vivencias dependerán igualmente de la constitutiva tolerancia del sujeto a la frustración, y ello en función de su singular dinámica pulsional y de la eficacia de sus recursos defensivos. De cualquier modo, es esperable que cada vez que sus deseos sean frustrados experimente por las figuras parentales sentimientos hostiles, y sentimientos amorosos cuando esos deseos sean satisfechos.

En síntesis, vemos que las imagos materna y paterna de autoridad se construyen a partir de la necesidad y el deseo del niño de ser protegido y amado por las primeras figuras significativas, pero los sentimientos hacia ellas serán siempre ambivalentes. Advertimos además que esa construcción tiene lugar en la confluencia del mundo externo y del mundo interno de cada sujeto.

Volviendo a lo encontrado en nuestras investigaciones, comprobamos que cuando los(las) docentes de la muestra recuerdan sus vínculos con las primeras figuras de autoridad se refieren espontáneamente a ambas figuras parentales, esto es, a los primeros adultos cuya función consistió, no solamente en protegerlos y marcarles el camino de acuerdo al principio de realidad, sino en *autorizarlos en su ser*. Nos referiremos enseguida a los rasgos de acuerdo a los cuales los sujetos definieron a cada uno de esos personajes como autoridad, los cuales presentaron algunas coincidencias y ciertas diferencias. Esas representaciones nos permitieron comprender asimismo en qué medida el esquema patriarcal, al que se refiere Mendel, continúa activo, y en cuánto las prácticas sociales de los últimos tiempos, que han ido modificando el imaginario social acerca

del rol del hombre y de la mujer en la vida familiar y en la vida pública, han determinado efectivamente su declinación.

En el caso de los docentes varones, como en el de las docentes mujeres, el hombre (padre, abuelo, hermano mayor) es reconocido como autoridad tanto dentro de la familia como en la vida social. Es la figura que marca el valor del trabajo, del saber (sobre todo el saber de la experiencia), de la libertad, de la justicia. Los docentes varones aprecian en la autoridad paterna la firmeza protectora, unida al respeto por la autonomía de los hijos. También la coherencia entre las palabras y los actos aparecen como valores apreciados en los progenitores varones, ubicándolos como modelos a imitar para los hijos del mismo sexo.

En cuanto a las docentes mujeres, mientras el padre es reconocido en la infancia como la autoridad superior, portadora y garante de la legalidad, atribuyéndosele entonces la función de autorizar o prohibir, la madre aparece frecuentemente acompañando y moderando las decisiones del padre, y en otros casos, recordados como penosos, ella se somete a la voluntad del padre y no media en su relación con los hijos. Estas docentes se identifican con sus madres en los rasgos femeninos vinculados al afecto y el cuidado del otro, cualidades éstas vulgarmente asociadas a la “naturaleza femenina”. En esos casos se adjudica a madres y/o abuelas habilidades útiles para manejarse en el espacio doméstico tales como la ternura, la comprensión, la constancia e incluso cierta astucia negociadora. En otros relatos esas conductas son consideradas por las hijas signo de debilidad y pasividad, surgen entonces como contrapartida figuras maternas que han logrado, no siempre completamente, franquear la frontera hogareña y estudiar o trabajar en el afuera. Esas madres socialmente activas son evocadas como contra-modelos del prototipo femenino

patriarcal. En algunos casos son las hermanas mayores quienes aparecen encarnando los Ideales de esfuerzo y constancia que les ha permitido conquistar una posición valorada en los espacios extra-familiares.

En definitiva, estos testimonios que, según el sociopsicoanálisis, aluden más directamente a la esfera de la *fantasmática psicofamiliar*, muestran que la figura paterna conserva las cualidades protectoras y dinámicas del hombre patriarcal, pero ahora la presentan despojada de los aspectos coercitivos y arbitrarios que poseía en otras épocas. En lo que respecta a la autoridad femenina, la misma continúa principalmente asociada a los rasgos de ternura y sutileza propios del modelo tradicional, pero se le reconocen otros, que hasta hace pocas décadas eran patrimonio exclusivo de los hombres, y que están ligados a la asunción de roles activos en todos los campos de la vida social.

Analizaremos ahora el material que da cuenta de cómo se consolida, o se modifica, la configuración de este zócalo psicofamiliar de la personalidad del sujeto en su pasaje por los espacios sociales de la formación.

Como sabemos la escuela es el primer espacio social al que accede el niño. Institución encargada de la formación primera de los sujetos, y de inscribir en ellos las marcas de la cultura de pertenencia, en un determinado tiempo histórico. Organización, asimismo, con reglas de funcionamiento propias, distribución de roles, condicionamientos de orden material y legal, dispositivos y métodos elaborados para el cumplimiento de fines específicos: enseñar, educar, socializar (Rueff-Escoubès, 1997). Se espera de esa institución que reúna la condiciones para que el(la) niño(a) amplíe los aprendizajes iniciados en el hogar, tanto en lo que se refiere al saber, como a la adquisición de las pautas necesarias para la vida en sociedad. La escuela es

entonces un lugar claramente diferenciado del medio familiar; sin embargo, niños y adultos tienden a trasladar a ese espacio la misma estructura de vínculos internalizados durante la socialización primaria en el seno de la familia. Las representaciones sociales aún vigentes sobre la escuela favorecen la reproducción de este fenómeno. Ahora bien, si la escuela sigue siendo considerada “el segundo hogar” y la maestra “la segunda madre”, si los padres delegan en el(la) docente cierta cuota de sus atribuciones y responsabilidades parentales, es esperable que el niño adjudique a los adultos de esta institución un lugar de autoridad similar al que le reconoce a sus progenitores. Es así como la relación transferencial que establecerá con directivos, docentes y preceptores será igualmente ambivalente que la vivida con los padres. Este tipo de vínculo, de carácter regresivo, se constituirá en un obstáculo para el desarrollo de su psicosocialidad, esto es, de los aspectos más maduros de su personalidad, los que le permitirían tener una lectura más ajustada de la realidad, poner en juego su creatividad, y responsabilizarse de sus actos en el encuentro con los otros y con el conocimiento.

En lo que atañe a su tránsito por dicho ámbito dos cuestiones surgen en las reflexiones de los sujetos de la muestra como destacables. En primer término, ellos(ellas) aseguraron haber comprendido desde edades muy tempranas que la escuela respondía a una estructura jerárquica, en la que los directivos ocupaban la posición de autoridades máximas. En el primer acercamiento a ese mundo social estratificado, la autoridad no sólo fue reconocida como tal en función de su edad y de la superioridad de conocimientos, sino por el lugar que el medio institucional le asignaba a cada uno. La legalidad institucional se presenta así como fundante de la posición de autoridad: es la institución la que *autoriza* la existencia y atribuciones de las autoridades segundas que la pueblan. Sin embargo, al referirse a

maestros o directivos, estos(as) docentes diferenciaron expresamente a quienes gozaban de autoridad por el estatus jerárquico institucionalmente adjudicado, de aquellos otros cuya autoridad les fue atribuida por ellos(ellas) en función de poseer ciertos rasgos, capacidades y saberes que consideraban valiosos. Mientras que los primeros fueron calificados como “burócratas”, incapaces de motivarlos, los últimos fueron recordados como personajes exigentes, pero no arbitrarios, que dieron pruebas de un saber a la vez pedagógico y experiencial, con habilidad para la conducción de grupos y sensibles a las singularidades de sus estudiantes

Si bien las consignas de trabajo del dispositivo de reflexión grupal utilizado en nuestras investigaciones no varían según los niveles de la educación a los que se desempeñan los docentes, comprobamos diferencias en sus consideraciones acerca de los maestros y profesores con los que se vincularon en los sucesivos momentos de la trayectoria formativa. Efectivamente, cuando ellos(ellas) hablan de la escuela, sus docentes aparecen rodeados de todos los signos que habitualmente se asocian a la “autoridad”: delantal blanco, actitudes que imponen silencio, etc. Cuando aluden a la educación superior, en cambio, los profesores con los que dicen haber tenido un vínculo satisfactorio son recordados como “referentes”, es decir, como el soporte de saberes y valores, como quienes se mostraron capaces de reconocer la capacidad de sus estudiantes para hacerse cargo de la herencia, de un patrimonio cultural que trascendía a ambos sujetos comprometidos en la relación pedagógica. Ese “referente” encarna entonces la *autorictas* en el sentido que le atribuye Revault d’Allonnes, la autoridad del pasado sobre el presente, pero esta vez se trataría de una autoridad mucho más elegida que impuesta, una autoridad en la que el(la) estudiante, o el(la) novel profesional, afirma haber encontrado un aval para proyectarse hacia el futuro con estilo

propio. Siguiendo la línea de pensamiento de la filósofa, vemos que ese desenlace ha sido posible en función de una reciprocidad por la cual el discípulo reconoce en su maestro a quien le señala el rumbo, mientras que este último reconoce al discípulo en su calidad de *auctor*.

El respeto entonces que inspiraron en los docentes de la muestra las figuras formales de en la estructura institucional de la escuela, o la universidad, no emanó ya de las clásicas conductas de la autoridad patriarcal, tales como actitudes de distanciamiento, o discursos que ponían de relieve la brecha entre el saber docente y la ignorancia del estudiante. Tampoco necesitaron en esta instancia de la reflexión idealizar a los pedagogos valorados, como sí sucedió respecto de los adultos significativos en la primera infancia. Legitimaron ahora la autoridad a aquellos docentes que se revelaron capaces de acompañarlos en el proceso de crecimiento, los que agregaron (*augere*) sin imponer, los que protegieron habilitando el pensamiento, incluso el desacuerdo, los que mostraron pasión por su práctica, firmeza y coherencia entre sus palabras y sus actos.

En otra parte, a raíz de estudios anteriores sobre la docencia en la universidad pública hablamos de ella como un *don*, como un servicio prestado sin garantías de retorno, pero que algunas veces tiene por retribución la gratitud y el reconocimiento de quienes lo reciben (Acevedo, 2018). En este caso los testimonios recogidos permitieron inferir que el “respeto por los referentes” al que aluden los discursos, es la retribución simbólica por el don de un modelo pedagógico, pero también moral. En efecto, se recordó a algunas autoridades pedagógicas virtuosas y a otras despóticas, pero lo más rechazado en ellas no fueron los rasgos negativos de la antigua autoridad, sino que hubieran renunciado a sostener ciertos valores sociales

universales. La gratitud, en cambio, hacia aquellos maestros tomados como modelo, radicó principalmente en que, en este mundo desencantado e individualista, supieran probar en el ejercicio de su práctica la vigencia del respeto, la justicia, el reconocimiento, la cooperación...

Invitados finalmente a definir la manera en que ellos(ellas) mismos(as) se posicionaban como autoridad pedagógica, estos(as) docentes analizaron sus experiencias previas y actuales en el ejercicio de la profesión. La primera coincidencia surgió respecto de lo vivenciado en el inicio de la práctica: el temor de no lograr, o de perder, el reconocimiento de los estudiantes a su cargo. Pudimos observar así que la declinación del sistema patriarcal, si bien ha conseguido debilitar en algo el temor inconsciente del ser humano a la pérdida del amor de los padres, o de sus sustitutos imaginarios a lo largo de la vida, no lo ha eliminado totalmente; sí parece, en cambio, haberle quitado a la relación de autoridad su antiguo carácter unidireccional. En otras palabras, aunque la atemporalidad de lo inconsciente asegure que frente a las figuras jerárquicas el sujeto, debido al efecto culpabilizante de las imagos parentales, tienda a ubicarse inconscientemente en la posición del niño sumiso o rebelde de la primera infancia, lo novedoso hoy es que, en mucho casos, son los adultos quienes frente a la posibilidad de perder el amor de los jóvenes, no se atreven a sostener posturas, no ya de autoridad, sino de firmeza. Una firmeza estructurante que, al decir de Mendel, no evoca aquellas imagos de autoridad inapelables, sino que se expresa en actos y con argumentos que responden al proceso secundario de pensamiento. Esa firmeza provocará sin duda el malestar propio de las restricciones del que nos habla Freud, pero sus destinatarios no podrán dejar de advertir en ella la función de resguardo del individuo y, al mismo tiempo, del contrato social que les permite vivir con otros.

Nos atreveríamos a conjeturar que el peligro imaginario de esa pérdida del amor de la descendencia, y la angustia de muerte que genera hoy en padres y pedagogos, está inconscientemente asociado al riesgo del olvido, implica la dolorosa renuncia a la ilusión humana de trascender a través de las generaciones.

La mayor parte de los(las) docentes declararon, sin embargo, que a medida que se fueron apropiando del oficio, que fueron afinando sus estrategias pedagógicas y, sobre todo, cuando pudieron contar con el apoyo de los pares para analizar sus prácticas, el temor a un juicio adverso de los estudiantes disminuyó. En esos casos lograron tomar distancia de su reciente condición de estudiantes, discernir con mayor claridad la legitimidad o no de ciertos reclamos, y adquirir seguridad respecto de las decisiones a tomar en las aulas.

Por último diremos que cuando los(las) docentes reflexionaron acerca de la relación autoridad-instituciones lo hicieron casi exclusivamente desde la perspectiva política. Plantearon que en la infancia su juicio sobre el tema estuvo fuertemente condicionado por la cultura familiar y su manera de interpretar la realidad de la época. Los docentes cuya infancia transcurrió en comunidades pequeñas dijeron haber reconocido como autoridades a los personajes emblemáticos del pueblo: intendente, médico, cura, directora de escuela... Al igual que las figuras parentales de las que hablaron, estos personajes aparecieron rodeados de signos que los confirmaban como autoridad: se los recordó montados a caballo, ocupando la cabecera de la mesa, dirigiendo discursos desde un balcón... Más adelante el tiempo el proceso confirió a la autoridad un cariz temible y siniestro. Finalmente, la crisis actual del sistema representativo se confirma en las opiniones negativas vertidas sobre los representantes políticos y

gremiales, cuya legalidad no se cuestiona, pero sí su legitimidad ya que sus acciones, en tanto contradicen permanentemente sus discursos, no se consideran merecedoras de respeto. A ese descrédito atribuyeron los docentes de la muestra su escaso interés por la participación política. Los análisis realizados sobre este último tema relanzaron la evaluación acerca de los rasgos valorados o rechazados en las figuras de autoridad.

A modo de cierre

Señalamos al comienzo que tanto nuestras prácticas de formación superior, como de intervención/investigación, se inscriben en el campo de una psicosociología institucional y clínica. Es por ello que insistimos en señalar que las prácticas sociales que son nuestro objeto de estudio no pueden ser comprendidas sin la consideración de los contextos, micro y macro, en los que se desarrollan. En este sentido, y retomando el último punto del apartado anterior, diremos que la relación entre institución y autoridad se hace evidente cuando advertimos que los miembros de una cierta comunidad responden a un orden que les ha sido transmitido a través de las instituciones que integran la cultura en la que se han socializado, y que corresponde a un período histórico determinado. En este sentido, y tal como nos advirtió René Lourau (1978), la autoridad de las instituciones deriva de la autoridad del Estado, es el Estado el que da su forma a las instituciones. Ellas aparecen entonces como las garantes de la estructura material y del orden simbólico-imaginario que regula la vida de cada uno de los conjuntos sociales que las integran.

Desde el punto de vista psicológico las instituciones tienen la función de ofrecer a sus miembros la apoyatura necesaria

para la construcción de la propia identidad, los espacios propicios para la obtención de satisfacciones narcisísticas pero, al mismo tiempo, imponen restricciones a los sujetos, exigiéndoles cooperar para la continuidad del conjunto, so pena de quedar excluidos del mismo. Ese es el fundamento del *contrato narcisista* inconsciente conceptualizado por Piera Aulagnier y Cornelius Castoriadis (1993). Al respecto dice René Kaës (1989) que para constituirse como sujeto de la cultura la condición será adherir al discurso existente, tomar como propias las leyes que, propuestas como Ideal, rigen la vida de la comunidad. Ser reconocido por el grupo, y gozar del soporte narcisista que ofrece esa pertenencia, tiene como contrapartida el compromiso de repetir las palabras de quienes nos precedieron. La permanencia de las instituciones, y por ende su continuidad como garantes de la vida psíquica y social, representa una exigencia para ambos términos de la ecuación: la institución deberá asegurar a sus integrantes, a través del tiempo, el espacio apropiado para la imaginaria realización de sus deseos y la depositación de sus ansiedades básicas, mientras que éstos se verán obligados a negar las diferencias que los separan a fin de mantener su cohesión, *pacto de negación* éste encargado de resguardar la vigencia del contrato narcisista.

Analícemos ahora la cuestión de la autoridad institucional desde una perspectiva más sociológica, y centrándonos en el caso de las instituciones educativas en el contexto cultural de nuestro país. Es un dato de la realidad que la Argentina es un país con escasa tradición democrática, lo cual supone que los funcionamientos institucionales suelen adoptar los rasgos de una cultura de tipo psicofamiliar. La fantasía de la “gran familia” parece tranquilizar los espíritus, desmintiendo las relaciones de poder inherentes a todo tipo de organizaciones. A esa pregnancia de la fantasmática familiarista que impide el reconocimiento de los procesos y finalidades de una institución,

distorsionando la naturaleza de las relaciones, le atribuye Mendel (2003) la dificultad de los docentes para realizar el duelo de la autoridad...perdida desde hace décadas, según muestran las investigaciones realizadas en diversas latitudes.

En el caso de los relatos recogidos en nuestros estudios, ellos han dado cuenta de los esfuerzos fallidos de muchos docentes para recuperar la tradicional posición de autoridad, como así también de la reacción cada vez más hostil de los estudiantes que reclaman cambios en el ejercicio de ese rol (Acevedo, 1999). Es así como el desencuentro entre lo ofrecido y esperado por parte de los representantes del orden institucional, y lo ofrecido y esperado por parte de quienes ingresan a las aulas, no hace sino poner en evidencia el fracaso del contrato narcisista, con el consecuente sufrimiento para ambas partes que rápidamente se traduce en violencia relacional.

Es necesario aclarar que lo surgido de las investigaciones a las que nos referimos, muestran también, en lo que concierne al trabajo docente, la transgresión de otro tipo de acuerdo que, al mismo tiempo que contempla la dimensión psíquica y cultural de la relación del sujeto con el conjunto, pone al descubierto, en lo micro de las organizaciones, los injusticias y defecciones que se registran en la macro-sociedad. Es a ese contrato más complejo, puesto que incluye también la dimensión socio-política, al que hemos denominado *contrato psicosocial* (Acevedo, 2016).

Para quitarle dramatismo a la situación, y retomando la cuestión específica de la autoridad, quizás convendría recordar a Hannah Arendt cuando afirma que la reiteración, o la vuelta, a la relación autoridad/obediencia de cuño patriarcal no resuelve el problema. Lo mismo cree Mendel, agregando que la autoridad en realidad no ha muerto, simplemente ha ido adoptando otras formas a lo largo del tiempo.

El desafío en el campo de la educación, a nuestro entender, pasaría entonces por que los(las) docentes, habiendo podido apropiarse ellos(ellas) mismos(as) del sentido de sus actos, y de la complementariedad de los mismos con respecto a los actos de sus estudiantes, puedan construir nuevas modalidades de autoridad pedagógica que favorezcan en los niños y jóvenes a su cargo el desarrollo de su personalidad psicosocial, contribuyendo, asimismo, a la modificación del propio *género profesional* (Clot, 1999). Un proceso que no tendrá lugar de manera espontánea, ni dependerá de la introducción de técnicas destinadas a seducir mejor al alumnado, esto es, de recrear por otros medios las viejas tácticas patriarcales. Será necesario establecer las condiciones para que la reflexión y el diálogo eviten los frecuentes pasajes al acto de estudiantes y docentes; la implementación de dispositivos institucionales que posibiliten la creación de un vínculo pedagógico cooperativo, no ya entre *actores* sociales, sino entre *autores* comprometidos en una obra común.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, MJ. (1997). L'introduction à la méthode d'expression collective des élèves dans l'école argentine. In *Bulletin de l'Association pour l'Expression Collective des élèves* N° 17. Bourges, Francia.
- Acevedo, MJ. (1999). Violencia y convivencia. Creación de dispositivos preventivos. En *Revista Novedades Educativas* N° 98. Buenos Aires.
- Acevedo, MJ. (1999). La socialisation des élèves en Argentine. L'apport de la Sociopsychanalyse. In *Revue Internationale de Psychosociologie*. Paris.

- Acevedo, MJ. (2001). Sociopsicoanálisis y formación en la Argentina. En *Revista Espacios*,
Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Acevedo, MJ. (2004). Le dispositif d'expression collective des élèves. De la formation des enfants à la formation des formateurs. In *Connexions* N° 82. Paris.
- Acevedo, MJ. (2015). Satisfacción y sufrimiento en el trabajo docente en ambientes sociales críticos. En Ferrarós Di Stéfano JJ. (comp.). *Docentes universitarios en la práctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Acevedo, MJ. (2016). Prevenir la crisis analizando los conflictos. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4 (2), 17-39.
- Acevedo, MJ. (2018). Une réflexion face à l'idéologie autoritaire dans l'apprentissage de la socialisation. In Rueff-Escoubès, C. y Prades, J-L. *Introduction à Gérard Mendel*. Paris: L'Harmattan.
- Acevedo, MJ. (2019). *Introducción a la Psicología Clínica. Formación, Intervención, Investigación*. Editorial Académica Española. www.eae.publishing.com
- Ardoino, J. (2002). Autorité. In *Vocabulaire de la Psychosociologie*. Paris : Érès.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Aulagnier, P. y Castoriadis, C. (1993). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blanchard.Laville, C. (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Diniz, M. y Nunes, C. (comp.). (2013). *Professor/a.Profissao, condição e formação*. Brasilia: Liber Livro.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

- Greco, MB. (2007). *La autoridad pedagógica en cuestión*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Kaës, R. (1986). *El aparato psíquico grupal*. México: Gedisa.
- Kojève, A. (2006). *La noción de autoridad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales*. Paris: PUF.
- Lourau, R. (1972). *Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lourau, R. (1978). *L'État inconscient*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Mendel, G. (1993). *La sociedad no es una familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G. (1999). *Le vouloir de création*. Paris : L'aube.
- Mendel, G. (2002). *Une histoire de l'autorité. Permanences et variations*. Paris : La Découverte.
- Mendel, G. (2003). Les enseignants et le deuil interminable de l'autorité. In *Cahiers pédagogiques* N° 319. Paris.
- Mendel, G. (2004). *Construire le sens de sa vie. Une anthropologie des valeurs*. Paris: La Découverte.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Prades, J-L. (2018). *Figuras de la Psicociología. De Taylor a Mendel*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Revault d'Allones, M. (2008). *El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rueff-Escoubès, C. (1997). *La démocratie dans l'école*. Paris : La Découverte.

Rueff-Escoubès, C. (2008). *La Sociopsychanalyse de Gérard Mendel. Autorité, pouvoirs et démocratie dans le travail*. Paris: La Découverte.

Weber, M. (1987). *Política y Ciencia*. Buenos Aires: Leviatán.

CAPÍTULO 3

El sujeto en lo escolar

Roberto Follari

Se habla de "sujeto pedagógico", pero la expresión podría resultar confusa. El sujeto que pasa por la escuela no es ni un sujeto solamente ligado al propósito pedagógico, ni necesariamente el sujeto de la relación pedagógica, por más que esto último resultara deseable. Por lo tanto, preferimos referirnos al sujeto -sujeto a secas, sujeto del deseo o sujeto del inconsciente- "en" situación pedagógica, o en circunstancia escolar.

Menos aun sería acertado referirse a "sujeto del aprendizaje", pues ello pareciera limitar la subjetividad a prepararse para la actividad de aprender, o a ser valorada sólo por su proclividad para ser puesta en esa situación. Pero no tenemos un sujeto del exclusivo aprender, sino un sujeto que 'entre otras cosas', aprende. De manera que nuestra reflexión se hará sobre el sujeto en situación escolar, situación dentro de la cual una finalidad principal es la de aprender.

Hecha esta referencia inicial, es sabido a partir de trabajos psicoanalíticos, que la identidad de cada uno se construye a partir del lenguaje del Otro. La muy conocida referencia de

Lacan, hace del sujeto una construcción que se produce desde la palabra de los demás, muy particularmente la de los progenitores (J. Lacan, 1980).

Esto significa que no nos desarrollamos por simple maduración biológica, como si desplegáramos ciertas aptitudes y posibilidades que ya estuvieran genéticamente dispuestas de antemano; ni tampoco por una especie de mecánica introyección de las condiciones sociales en las que nos toca inscribirnos. El hombre es sujeto de significados, y estos se construyen desde -y en- el lenguaje. Es allí donde somos nombrados y definidos por la forma en que los demás nos refieren.

Esto plantea la densidad de la condición del docente: es uno de los encargados principales de estipular en los hechos la identidad de sus estudiantes. Por cierto, el docente no es el único: la familia y los mass media, además de la pandilla y la "tribu" (acerca de la noción de "tribu" para referirse a las modalidades de asociación de los jóvenes actuales, ver M. Hopenhayn, 1998) se encargan de esa función, que por supuesto trasciende a lo escolar. Y además, aún dentro de la escuela el estudiante está trasegado por la forma en que lo definen las autoridades y directivos, los administrativos, los compañeros de clase. Pero aún así, se hace evidente que dentro de la escuela la palabra del docente es la que más relación directa tiene con la autopercepción y consiguiente autoconformación subjetiva del estudiante: es la palabra autorizada a hablar sobre el estudiante desde el punto de vista de su comportamiento en cuanto a disciplina y de su capacidad para aprender. Y si se compara con las influencias exteriores a la escuela, sin duda que hoy la de los mass media es sumamente poderosa, pero sus mecanismos sólo

vicariamente le hablan al estudiante de manera personal. Allí, según el remanido aunque eficaz lenguaje publicitario, se nos convoca a todos a la vez y de la misma manera, diciéndonos -a la multitud y por igual- que somos en cada caso únicos. Juego de paradojas que no deja de funcionar, pero que no es comparable al caso de el o la docente que conoce al estudiante por nombre y apellido, por historia familiar y personal, por condiciones de aprendizaje cada vez específicas.

Lo anterior hace patente la inmensa importancia del rol del docente en este aspecto, y también la escasa formación especializada con que suele contar para enfrentarlo. La capacitación en cuanto a teoría psicológica suele ser deficiente e incompleta como para advertir estas facetas, y la existencia de apoyo psicopedagógico, las más de las veces se limita a tratar los casos de estudiantes con problemas evidentes de aprendizaje o comportamiento. La advertencia de casos en los que el síntoma es aprender, resulta nula: el estudiante obsesivo o angustiado por obtener la aprobación a través de la buena calificación, en vez de ser comprendido en su conflicto, es reforzado en él, se lo toma por buen ejemplo, por estudiante exitoso. Los gabinetes psicopedagógicos poco suelen aportar para afrontar estos problemas, como tampoco sirven habitualmente para trabajar los complejos conflictos relativos a la vida institucional, la relación con la autoridad, y los inconvenientes de configuración personal que puedan portar los mismos docentes.

En todo caso, volvamos al docente. ÉI configura -en considerable medida- la subjetividad misma de aquellos a quienes se dirige. Lo hace, como dijimos, por vía del lenguaje. Este es el que convoca, el que "interpela", para configurar una

cierta subjetividad (el concepto de "interpelación" fue propuesto por Althusser, 1970, y reformulado por el temprano E. Laclau, 1978). El estudiante se autoentendrá en las claves que la palabra del docente le establezca: como niño, como joven, como alguien querido o aborrecible, como capaz de aprendizaje o incapaz de él. Las palabras no son inocentes, y no "se las lleva el viento". Constituyen actos (proferir palabras, dar la palabra), y actos humanos por excelencia, en tanto constituyen la clave para comprender y significar cualquier otro acto.

Por supuesto, esto no implica que las palabras estén desgajadas de los contextos prácticos en los cuales se imbrican. Desde este punto de vista, ellas forman parte de dispositivos más generales por los cuales se define y organiza a los sujetos (la noción de dispositivo es la formulada por M. Foucault, 1978, y puede verse la resonancia que hace O. Terán, 1982). Esto implica que el docente está configurando la subjetividad de los estudiantes según los patrones tanto prácticos como discursivos, por los cuales se relaciona con ellos. Particularmente, los patrones normativos: qué es lo aceptable y qué no, cuáles son los valores a sostener, qué es una conducta encomiable, cuáles son los comportamientos celebrados y cuáles los censurados.

Un primer aspecto a destacar en la conformación de la subjetividad atenderá a lo que podemos denominar sujeto colectivo. Algo que las modas individualistas de la época han tendido a hacer desaparecer: hacer que los estudiantes puedan autoentenderse no como un conglomerado sumativo de individualidades mutuamente independientes, sino que adviertan la indisolubilidad de su mutua constitución, el hecho de que no serían los mismos si hubiesen vivido con otras personas, en vez de con aquellas con que han compartido.

Dicho de otro modo, si el hombre no es otra cosa que sus relaciones (según se dijera clásicamente durante el siglo XIX) (C. Marx, ed.1977), sólo somos lo que somos porque estamos con quienes estamos. Somos un ser-con-otros, de manera radical. La teoría sistémica resulta útil para comprender esta situación, más allá de las limitaciones funcionalistas propias de dicha teoría, pues se advierte allí en qué medida nadie es un espectador exterior al juego de las relaciones sociales de las que forma parte, relaciones que lo reconstituyen cada vez, haciendo que nunca resulte idéntico a como era al comienzo. Si esto se asume en su radicalidad, puede ayudar a que el estudiante sea nombrado como parte de un grupo, de una institución, de una sociedad: como alguien abierto, siempre conformándose desde la experiencia que tiene de (y con) los otros.

Por cierto, quien haya vivido un instante extático de vivencia grupal en el que todas las voluntades momentáneamente se funden (sea un cántico, una acción, una rogativa), sabe de la densidad de esa experiencia, y de cómo ella puede marcar a sus actores. Otra dimensión es la de la actividad colectiva con finalidades comunes, como se da en un grupo de ayuda social, en algunas iglesias y grupos de solidaridad o derechos humanos, o incluso en la actividad de grupos políticos que siguen una utopía. Cuando en los hechos el interés colectivo se impone sobre el individual, el sujeto personal de pronto se siente abarcado en el colectivo, se identifica con este, y siente la suerte del grupo en su conjunto como la propia. Esto que planteamos no es una pretensión de normativismo rígido, sino que por el contrario llama directamente a una experiencia, a un quehacer. Cuando en los hechos los intereses individuales se subordinan de manera voluntaria, la subjetividad asciende *de facto* a lo colectivo, a lo supraindividual, en el mejor de los

casos a lo universal. Es una ascesis que sólo puede surgir de la práctica gradual de superación del egoísmo en la inmersión dentro de propósitos colectivos en acto.

¿Qué estamos pidiendo del docente? Que sea capaz de convocar en nombre de lo global, de los valores de la sociedad en su conjunto, y de los del grupo de estudiantes en su conjunto, antes que en nombre de las solas individualidades. Estas son convocadas permanentemente dentro del narcisismo solipsista a que lleva el individualismo cultural en boga, y el neoliberalismo económico impuesto en los últimos años. Recrear la solidaridad no es llamar sólo a que cada uno -entendido como aislado de los otros- colabore con los demás, sino es entender -en el mejor sentido de la filosofía de Hegel- que la sola subjetividad aislada es un espejismo propio de las prácticas de la sociedad de la apropiación privada del producto. Tanto es así, que la noción de *autor* era incomprensible en la Edad Media, pues no se entendía que alguien pudiera apropiarse un saber. Si se vive de otro modo, puede correrse el velo puesto por la sensibilidad inmediata, y el sujeto puede advertir que más allá de su yo, forma parte de una experiencia colectiva que lo desborda. Porque si para cada uno de nosotros su propio yo es el centro, ese centro para los otros no es más que un lugar indiferente. Des-centrarse de esta manera, es algo a lo que deben coadyuvar el discurso y las prácticas que se desarrollen en la escuela.

Claro que no faltan los autores que en épocas de defensa de la diferencia y la multiplicidad, se opondrían a una apelación como la anterior. Dirían que ello significa aplanar a todos bajo una idea unificante, hacer desaparecer la especificidad, pretender la hegemonía de lo unívoco, volver a pretensiones

cuasi-totalitarias que la historia y la filosofía ya habrían abandonado.

Por cierto, esos son autores que apelan a reivindicar el acontecimiento y el evento contra la historicidad proyectual y de largo plazo, posición que se encuentra en autores como G. Bataille (esto es constante en las obras del autor, escritas entre las décadas del 30 y del 50, ver G. Bataille, 1980 y 1981). Bueno sería recordar que la intensidad y el éxtasis, por ejemplo, en lo erótico, como él lo desarrolló, implican la experiencia del atravesamiento del sujeto por algo exterior que lo desborda y supera, lo descentra y abisma. Y esto es, ciertamente, la liquidación del yo y la subjetividad personal, en este caso a cambio de la experiencia efímera de la primacía de la especie, de lo colectivo y lo supraindividual, apreciado como lo vivido sensible, no como ritual abstracción del intelecto.

Por tanto, no admitimos que se pueda plausiblemente descalificar aquello que se juega en la noción de subjetividad colectiva. No se trata de la intelectual unificación a nivel del concepto, sino de su reivindicación como opción concreta y sensible, en el nivel de la acción conjunta, de la solidaridad vivida, del momento compartido y los fines codeterminados. Sin duda que los docentes hoy deben colaborar a que esta experiencia posible no desaparezca o -lo que es peor- quede en manos de sectas carismáticas o filiaciones religiosas de oscuro origen y finalidades, que han aprendido a lucrar con la sensibilización de lo colectivo. Que ese colectivo sea capaz de albergar lo plural, he allí el desafío. Que lo colectivo no fuerce a sus miembros, que no pretenda la homogeneidad sino la coexistencia activa de las diferencias, pero que a su vez estas

últimas no hagan desaparecer el enorme horizonte de realizaciones que es propio del horizonte transindividual.

Pasando ya a otro aspecto, sin dudas que la Pedagogía se ha conformado y mantenido dentro de una noción amputada del sujeto humano, que limita este a las condiciones de su exclusivo aprender. Hemos trabajado esto largamente en otro contexto (Follari, 1997): pareciera que no se trata de establecer qué es lo humano y cómo adecuamos a ello los procedimientos, sino a la inversa, de estipular qué es lo que queremos hacer con los seres humanos, y a partir de esto, forjarnos una concepción de ellos a imagen y semejanza de esa voluntad de dominio instrumental.

Es por esto que la preocupación del dispositivo pedagógico (es decir, la materialidad de los espacios y actividades regladas por la escuela, más los discursos que la justifican) ha sido principalmente la de cómo conseguir estudiantes adaptados a la función escolar, más que la de advertir si lo escolar es compatible con las condiciones de conformación de la subjetividad.

Es que, por ejemplo, el sujeto del *behaviorismo* es aquel del cual podremos lograr aquello que nos proponemos. Es decir, el sueño de tecnócratas y administradores: que los sujetos sean programables, perfectamente previsibles, configurables a voluntad por una intencionalidad externa a ellos. Por tanto, mejor no hablar de "mundo interno", entendido allí como *caja negra* que no se debe explorar. En esta tendencia, se hace patente la función de dominio que lo pedagógico conlleva y encubre, cuando no está reconceptualizado por fuera del encargo social de adaptación a la escuela.

Incluso esto se produce para el caso de la teoría de Jean Piaget. El constructivismo plantea que los ritmos de intelección

de cada estudiante son propios, y que hay una función activa en la inteligencia, que es la que permite aprender y asimilar. El sujeto ya no está preso de los estímulos exteriores como única variable efectiva. Pero aún así, no podemos dejar de advertir que para el autor ginebrino la conformación de lo intelectual es el principal objeto de su investigación.

Para Piaget el niño es un niño "aprendiente", es decir, primariamente dispuesto al proceso de aprendizaje que la sociedad quiere obtener de él. De esta manera, ya el recorte del objeto de tratamiento de la teoría está dado a partir de una perspectiva regida por la funcionalidad a la que las instituciones escolares responden.

Es esto lo que hay que superar. Un estudiante es un sujeto *en* la escuela, no *para* la escuela. Es decir: aquello que lo hace un buen escolar, no necesariamente lo hará un hombre socialmente útil, y menos aún un hombre feliz. Cierta egocentrismo a veces lleva a obtener competitivamente los primeros lugares en el aprendizaje a algunos niños: si ello no es puesto en función de algún beneficio para el conjunto, el estudiante vivirá su desgajamiento del resto del grupo como superioridad pensada e inferioridad vivida (a menudo puede recibir rechazo de los compañeros por apartarse para leer, o darse tiempo para el estudio, etc.). O el estudiante que hace algunas bromas que descomprimen pero desvían de las temáticas de estudio, será tomado por negativo pedagógicamente, pero probablemente deba ser apreciado desde el punto de vista del humor colectivo y la cohesión grupal.

Es deseable que el docente apele a los estudiantes de modo de configurarlos desde una palabra que premie la realización del propio deseo (siempre que sea compatible con derechos de los

otros), más que el cumplimiento del mandato disciplinario O de la necesidad de aprendizaje. Toda una difícil tarea, en la que se debe recordar que un niño es un sujeto de pulsiones –según mostrara Freud-, las cuales pueden inhibirse pero nunca hacerse desaparecer. De modo que habrá que aprender a darle salida a la necesidad que los niños tienen de placer y -dentro de límites tolerables- aún de agresividad. El mandato de amar siempre a todos es un mandato imposible (J. Lacan, 1981). Ello no se contrapone a la noción de lo colectivo antes delineada: ella implica momentos de realización, a partir de los cuales queda dibujada como horizonte de la experiencia. Pero esto no significa que no existan roces, ni oposiciones: pensar lo contrario, sería imponer una idealización insana y finalmente cruel. Es imposible vivir en perpetua armonía: tal vez también sea indeseable, pues ello se parece a la muerte.

Incluso se da la paradoja de que un estudiante tratado como sujeto integral, obtiene a menudo mejores resultados escolares que el sujeto " inventado" a medida de la demanda escolar. No es difícil imaginar los porqués: si un estudiante está suficientemente motivado, de buen humor, seguro de sí, puede encontrar más energía psíquica para dedicarla a aprender. La inhibición sistemática no favorece los aprendizajes, y sin duda que la escuela a menudo la ha impuesto al hacer a los estudiantes pasivos, callados, y atentos solamente a aquellos aprendizajes que lo escolar puede sancionar como valiosos. Si recordamos que un estudiante es prioritariamente un ser humano, es decir, un sujeto desde lo inconsciente, advertiremos que la correspondencia placentera con lo escolar se logrará sólo en la medida en que la escuela se quite de encima el lastre de tedio y de obligación que históricamente ha conllevado.

Por eso, en estos tiempos posmodernizados de actitud "light", de estudiantes que no leen sino solamente siguen las redes, de dificultades elementales de pensamiento y de comportamiento, carencia de proyecto y de sentido, los docentes (y el sistema escolar en su conjunto) debieran saber a qué apuntar (Gimeno Sacristán, 1998, también Follari, 1996, donde se desarrolla más largamente este punto). Es hora de buscar producir no idealizaciones inútiles, sino eso que Freud denominara "ideal del yo", la capacidad para formularse metas de largo plazo, y de retrasar la satisfacción inmediata para poder lograrlas. Es momento de poner límites, ya que autoridad no es sinónimo de autoritarismo, y los jóvenes carecen a menudo de cauces para automanejarse y superar sus tendencias inmediatas. Es hora de colaborar en la configuración de valores y de sentido, ya que el déficit de estos es lo que hoy lleva a la carencia normativa mayoritaria, no sólo entre los jóvenes (esto, por cierto, no proponiendo los propios valores como los que se debe seguir –lo cual sería funesto- sino mostrando el testimonio de una conducta regida desde valores). Es momento de plantear la necesidad de atenerse a reglas, las cuales serían consensuales en lo posible, o al menos racionalmente estipuladas, para que impliquen el imperio de la Ley, y no el del rígido superyó como autoridad internalizada y "territorio extranjero interior". Y será -finalmente, pero no lo menos importante- la producción de capacidad de aprender desde lo placentero.

Esto último merece una explicación. Por supuesto, la tendencia "natural" del sujeto es a la repetición, no al cambio de respuesta que implica un aprendizaje. Por tanto, este es siempre duro, tiene costos. Analogizando con la terapia analítica, podría decirse que no es cosmético, sino quirúrgico. Pero sin duda que los actuales airados llamados al estudio y la lectura hacia los

jóvenes fracasan irremediablemente. Los sermones en pro del retorno a los supuestos buenos tiempos de la modernidad de la lectura y la obediencia, están muy difundidos entre intelectuales y pedagogos, pero no tienen ni mínimo éxito. Si decimos a los jóvenes que dejen las redes para dedicarse a leer, obtendremos su desconfianza y su rechazo. Hay que partir de su propia cultura. Hay que meter la imagen electrónica a la escuela, al igual que las salidas fuera de edificio, el juego, la recreación. Y con la motivación así lograda, llegar al esfuerzo que el aprendizaje implica. Es decir: hay que hacer del dolor del aprender (aunque sea tan satisfactorio el "haber aprendido"), un momento parcial dentro de una práctica general que tenga sentido y se ligue con la cultura habitual de los jóvenes. Sin esta posibilidad, se obtendrá aprendizajes rituales, o no aprendizajes. Con ella, la escuela puede servir a aprender, además de alcanzar vivacidad cultural e interés personal para los estudiantes.

Y una última cuestión. Que los tiempos de la diferencia no nos hagan olvidar los de la desigualdad. A las diferencias hay que sostenerlas, evitar las discriminaciones culturales o psicológicas. En esto, la palabra del docente es central, en relación a niños de otras etnias, nacionalidades o religiones que las de la mayoría. Salvar y sostener las diferencias, mostrando igualdad de derechos para las disímiles posiciones, culturas, estilos y creencias. Pero a la vez, hay que mantener el sano rechazo de la desigualdad de acceso a los bienes y beneficios sociales. En tiempos en que el privatismo absoluto se ha enseñoreado de la economía, se producen fuertes tensiones dentro del aula entre estudiantes de distinta extracción social: las desigualdades son más grandes a veces con estudiantes de otros grupos de la misma escuela; y muy notorias con los de otras escuelas. La igualdad básica de derechos, como promesa

incumplida de la democracia, cabe de ser expuesta en el discurso del docente con toda energía. Ello colabora a configurar ciudadanos con una meta de equidad en tiempos neoliberales casi ausente, que puede consustanciarse en la vivencia de la subjetividad colectiva arriba descrita, de la que abreva una ética de lo universal y del realizarse en lo supraindividual y en el conjunto de los demás.

Referencias bibliográficas

- Hopenhayn, M., (1998). Tribu y metrópoli en la posmodernidad latinoamericana, en Follari, R. y Lanz, R. (comps.), *Enfoques sobre posmodernidad en América Latina*, Caracas, Editorial Sentido
- Lacan, J.(1980). *Escritos I*, México, Siglo XXI
- Lacan, J. (1981). Sobre el mandamiento de amar al prójimo, en N.Braunstein (comp.), *A medio siglo de El Malestar en la Cultura de Sigmund Freud*, México, Siglo XXI
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista*, Madrid, Siglo XXI
- Marx, K. (1977). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos*, Moscú, Editorial Progreso
- Teran, O. (1982). *El discurso del poder*, México, Folios
- Althusser, L. (1970). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Fichas Nueva Vision.
- Bataille, G. (1980). *Lo imposible*, Tlahuapan (México), Editorial Premia

- Bataille, G. (1981). *Historia del ojo*, Tlahuapan (México), Editorial Premia
- Follari, R. (1996). *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Lugar editorial
- Foucault, M (1978). *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI
- Gimeno Sacristan, J. (1998). *Podere inestables en educación*, Madrid, Morata Editorial

CAPÍTULO 4

Conceptualizaciones acerca del aprender y sus vicisitudes en el devenir subjetivo

Carolina Farconesi

La verdad, por más terrible y dolorosa que sea, nunca enferma. Lo que enferma es el falso conocimiento.

Alicia Fernández

Conceptualizar el aprendizaje desde un punto de vista teórico resulta bastante sencillo, ahora bien, cuando en este entramado que lo constituye entra en juego el devenir subjetivo y sus vicisitudes, la temática adquiere mayor complejidad. Puesto que lo central de los procesos de enseñanza y aprendizaje es que forman parte de una red vincular que los origina y hace posibles. Por tanto, aprender es desde el origen devenir.

Como todo origen, implica un instante de creación, un momento fundante- mítico, que bajo el ímpetu de seguir siendo-existiendo se torna fugaz. Así pues todo relato sobre lo originario resulta siempre una construcción, una representación transversalizada por la racionalidad, la emocionalidad y lo discursivo propio de cada época que procura dar algún sentido haciendo posible la continuidad y la transcendencia.

Sobre estos relatos iniciales versa la historia en general, se explica el origen de la vida, el nacimiento de las culturas y las civilizaciones. También en ello se pone especial énfasis cuando llega una persona a la consulta psicológica y se realiza en conjunto con ella, con sus padres o cuidadores en el caso de los pacientes niños, un recorrido por su historial vital- libidinal, la cual puede verse altamente enriquecida mediante la utilización de la técnica auxiliar “historia fotográfica” propuesta por Taborda (2012). Se considera que las fotos retratan e immortalizan en imágenes aquellos momentos, relaciones, historias que se temen olvidar. El solo hecho de seleccionarlas ya convoca a recordar, a su vez el volverlas a mirar en compañía de otro origina nuevas asociaciones, narrativas y recuerdos. “Atendiendo a lo expuesto, consideramos pertinente incluir técnicas auxiliares en el encuadre diagnóstico que favorezcan la producción de nuevas narrativas y vivencias relacionales que conlleven a historizarse y analizar el interjuego entre fantasías inconscientes / realidades vividas” (Taborda, 2012, p. 124).

Por su parte Untoiglich (2013) siguiendo a Freud sostiene:

... la historia es siempre historia libidinal, cartografía de esos encuentros y desencuentros, historia de deseos, fantasmas, temores, que constituyen al niño incluso mucho antes de su nacimiento. Anudamientos singulares, únicos, de por lo menos tres generaciones, que se entrecruzan de imprevisibles modos con la llegada de un hijo. (p. 68)

Entre “mitos” y “mitosis”

El mito (del griego mythos: relato, cuento) es definido como un relato tradicional que se refiere a unos acontecimientos

prodigiosos, protagonizados por seres sobrenaturales o extraordinarios, tales como dioses, semidioses, héroes o personajes fantásticos, que buscan dar una explicación a un hecho o un fenómeno. Los mitos forman parte del sistema de creencias de una cultura o de una comunidad. Según la RAE el mito es una narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. Una historia ficticia, personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana.

Los mitos son representaciones que se construyen a nivel inconsciente. Son construcciones grupales, representaciones que los grupos humanos construyen para dar cuenta de lo desconocido, de lo no conocido, intentando explicar lo inexplicable. A partir de esa representación imaginaria el mito intenta cubrir la angustia que lo desconocido provoca. (Fernández, 1992, p. 75)

Mientras que la palabra mitosis desde el punto de vista etimológico es considerada un neologismo creado por el biólogo alemán Walther Flemming (1843-1905) usando la palabra griega mitos: tejido, hilo y el sufijo osis: formación, impulso o conversión. Se refiere al proceso en que las células se dividen formando dos células idénticas con la misma información genética que la célula originaria. (etimologias.dechile.net)

Sin contar con experticia en ninguna de las dos temáticas, ni con la pretensión de profundizar demasiado en ellas, lo que se intenta rescatar y resaltar es la importancia del origen, de ese momento inicial fundante que luego sufrirá ciertas transformaciones. En el caso del mito a partir de la transmisión verbal donde el relato adquiere una impronta singular de acuerdo a la propia subjetividad del relator y a su vez múltiples interpretaciones signadas por los distintos receptores. En el caso de las células siguiendo un proceso biológico medianamente

programado y previsible, aunque no cien por ciento certero puesto que pueden existir mutaciones. En el caso del ser humano como sujeto bio-psico- social, es donde nuevamente resurge la mayor complejidad, en tanto biología y ambiente confluyen y se determinan mutuamente. Por tanto, si bien existe un proceso de estructuración psíquica donde el vínculo temprano resulta central, al sostener la idea de un psiquismo abierto se considera que el mismo será receptivo -a lo largo de toda la vida- a las variadas interferencias que puede recibir del entorno, sean estas positivas o negativas, favorecedoras u obstaculizadoras del desarrollo en general, de la capacidad intelectual y de las posibilidades de adquirir nuevos aprendizajes en particular.

Es por ello que, y retomando los aportes de la autora previamente citada, al hacer un recorrido por la historia vital: “No se trata de indagar datos objetivos, ni buscar una cronología de hechos sucesivos, sino de introducirnos por los meandros de ese recorrido, que nunca es lineal y que se construye a medida que se va relatando” (Untoiglich, 2013, p. 68).

Por su parte Taborda y Toranzo (2017) sostienen que la psique o mente en desarrollo es un sistema complejo y dinámico que depende funcionalmente de sistemas biológicos genéticamente programados y epigenéticamente modificados. Éstos a su vez están imbricados en estructuras y dinámicas relacionales y sociales, cultural y epocalmente situadas, que tienen la propiedad de transformarse sin perder su identidad a lo largo de todo el ciclo vital de una persona.

Así, en todos aquellos hitos que hacen a la trama de la constitución subjetiva y a cada una de las escenas paradigmáticas del aprender, les corresponde un momento mítico, aquel instante fundante que deja huella y abre paso a lo nuevo.

Algunos mitos que sí vienen a colación

El Mito del árbol de la sabiduría

Y Jehová Dios hizo nacer de la tierra todo árbol delicioso a la vista y bueno para comer; también el árbol de vida en medio del huerto, y el árbol de la ciencia del bien y del mal. Y mandó Jehová Dios al hombre diciendo: “De todo árbol del huerto podrás comer; mas del árbol de ciencia del bien y del mal no comerás, porque el día que comieres, morirás”... Entonces la serpiente dijo a la mujer: “No moriréis; sino que sabe Dios que el día que comiereis de él, serán abiertos vuestros ojos”... Y vio la mujer que el árbol era codiciable para alcanzar la sabiduría y tomó su fruto y comió y dio también a su marido... Entonces fueron abiertos los ojos de ambos, y conocieron que estaban desnudos: entonces cosieron hojas de higuera, y se hicieron delantales. Dios ante la desobediencia de Adán y su mujer frente a la prohibición, les vedó entonces el acceso al árbol de la vida, impidiendo que vivan para siempre y los desterró del Edén. (Biblia Judeo Cristiana, “Génesis”, Caps. I y III. Síntesis extraída del fragmento citado por Fernández, 1992, p. 67)

Fernández (1992) parte de la siguiente afirmación: “El Mito del Árbol de la sabiduría, de la Ciencia del bien y del mal, en el Paraíso, puede ocupar para la psicopedagogía el lugar que el Edipo ocupa para el psicoanálisis” (p.68). Según esta premisa la tragedia del Paraíso puede leerse como una metáfora enunciante de la constitución del sujeto aprendiz y por ende permite explicar los posibles problemas de aprendizaje en la neurosis. En dicha tragedia se despliega el encuentro del sujeto con el poder del Conocimiento, deseado y temido a la vez. El deseo se genera ante la posibilidad de libertad de reconocer la propia necesidad, mientras que el temor surge puesto que en el mismo acto de conocer queda enunciada la certeza de nuestra finitud.

Por tanto el árbol de la sabiduría representa el poder del conocimiento, el conocimiento de la diferencia de sexo y de la futura muerte.

Lo antes expuesto, permite vislumbrar las intersecciones entre sexualidad y conocimiento. A su vez, la autora mencionada establece equivalencias entre pasajes del relato bíblico con los actos de conocer y ver, de comer y aprender. “Los referentes somáticos en los que se basan las significaciones inconscientes del aprender pueden encontrarse en dos procesos orgánicos a) el mirar; b) el alimentarse” (Fernández, 1992, p. 66-67).

Posteriormente volveremos sobre estos enlaces o asociaciones en lo que al aprendizaje respecta, ya que ante la prohibición y la consecuente culpa que de ella deriva el sujeto puede quedar atrapado en el síntoma problema de aprendizaje, en la inhibición cognitiva o en la oligotimia en el peor de los casos. Esto sucede cuando el otro (enseñante, padre, madre, maestro, sociedad) no inviste al sujeto como deseante/pensante, y opera escondiendo, ocultando o desmintiendo el conocimiento, patologizando el espacio de aprender.

El Mito de Prometeo

En este mito griego también puede observarse el castigo de los dioses a quien posibilitó que los seres humanos conozcan. Prometeo fue atado a una roca del Cáucaso y un buitre iba a diario a roerle las entrañas. Este fue el castigo impuesto por Zeus frente al delito cometido por Prometeo que consistió en apoderarse del fuego solar para entregárselo a los hombres. El fuego es sinónimo de conocimiento ya que permitió que los hombres abrieran los ojos. Antes de eso “*viendo, veían en vano*”, “*todo lo confundían*”, “*vivían allí donde no llega la*

luz". "Por ello inventé los números, ciencia entre todas inminente, y la composición de las letras, y la memoria, madre de las musas, universalmente hacedora (Esquilo, Prometeo encadenado, trad. De Brieva Salvatierra, fragmento extraído de Fernández, 1992, p.73).

Vemos como Prometeo fue juzgado y condenado por lo mismo que la serpiente, contribuyó a que los hombres abrieran los ojos, salieran de la oscuridad y pudieran acceder al conocimiento. Así conocer, develar, salir de la ignorancia, transmitir o producir ciencia, es caratulado como un pecado que debe ser condenado y castigado con tormentos.

El Mito de Edipo

Tal como se viene haciendo con los mitos anteriores, la idea es resaltar las significaciones que resultan interesantes y a su vez pertinentes para la comprensión de los procesos de aprendizaje, por lo tanto se hará hincapié en aquellas vinculadas al acto de conocer- desconocer. De esta manera, se propone una lectura psicoanalítica del aprender, entendiendo éste siempre inmerso en una dimensión relacional.

Al rey Layo el oráculo lo pone en conocimiento de que el hijo que su esposa Yocasta lleva en el vientre lo matará. A fin de evitar ese designio Layo manda a matar a su hijo recién nacido, pero el encargado de hacerlo no se atreve y lo deja abandonado. Otros reyes que no podían tener hijos lo adoptan, sin decirle que no son sus padres biológicos, le dan un falso conocimiento "nosotros somos tus padres". Edipo vive y crece con ese falso conocimiento sin saber que tiene unos padres biológicos y que estos son sus padres adoptivos. Siendo Edipo mayor otro oráculo le da el conocimiento de que matará a su padre, se casará y tendrá hijos con su madre. Guiado por este

presagio y en un intento de evitar el designio, respecto a quien él cree que son sus padres, huye de la ciudad en la que fue criado. En el camino se cruza con un desconocido y en medio de una pelea Edipo mata a Layo (padre biológico-desconocido). Sigue su camino hasta llegar a la ciudad donde reina Yocasta (madre biológica- desconocida). Para lograr ingresar a la ciudad Edipo responde correctamente el enigma de la esfinge. La reina, que no sabía que era su madre, había anunciado que se casaría con aquel que tuviera la respuesta a la pregunta de la esfinge. Entonces Edipo por tener el conocimiento, saber la respuesta al interrogante, consume el incesto y tiene hijos con su propia madre. Edipo al final de su vida cuando descubre la verdad, de que ha matado a su padre y se ha casado con su madre, se inflige el autocastigo de arrancarse los ojos, que justamente representan la posibilidad de ver / conocer.

Fernández (1992) hace una lectura psicopedagógica de este drama. En primer lugar considera que tanto Layo como Edipo reciben un conocimiento al que ella denomina información: “tu hijo te matará” y “matarás a tu padre y te casarás con tu madre” respectivamente. Considera que estas informaciones tienen un carácter autoritario, son anunciadas como verdades absolutas e inamovibles, sobre las cuales no puede hacerse nada más que confirmarlas y consumarlas. Edipo lo único que puede hacer al recibir ese conocimiento- información es intentar huir. Sin embargo, aun antes de recibir esa información él tiene un falso conocimiento, unos padres que dicen ser sus padres cuando en verdad no lo son. “...en la no articulación entre el conocimiento otorgado y el saber inconsciente se genera el terreno propicio para la construcción de las patologías del aprendizaje” (Fernández, 1992, p. 78-79). Hay una oposición, una contradicción entre el conocimiento (consiente) y el saber (inconsciente) y Edipo cae preso de esa conflictiva.

Puede observarse aquí como se repite la misma significación que en el mito del árbol de la sabiduría, donde el conocimiento es algo peligroso y prohibido que deriva inevitablemente en un castigo. Pero en Edipo tiene una particularidad, se pueden visualizar en él las consecuencias de una dramática interna en el sujeto, la no articulación entre conocer y desconocer, entre conocer y saber.

Al respecto, Taborda (2013b) señala que ponderar la prohibición deja puntos ciegos que quedan a modo de “no pensados” y perpetúa la ilusión de abarcabilidad, a través del pretendido conocimiento de la realidad interna y externa del sujeto. Sin embargo, la historia y el paradigma de la complejidad nos hiere con sus continuas demostraciones sobre los caminos del conocer, que señalan que al develar una incógnita surge una multiplicidad de otras que se esconden y quedan a la espera de nuevos descubrimientos. Edipo, logra resolver un escollo y el tiempo demuestra que en él habitaban otros que aún ni siquiera tenían la forma de pregunta. Condición que se extiende más allá de la prohibición y que opera como motor de la humanidad. La realidad es inabarcable, enigmática, contradictoria, paradójica, escurridiza, interpretable desde infinitos puntos de vistas. Entre incógnitas sin respuestas -como verdades absolutas-, se tiende el siguiente interrogante: ¿Edipo fue un parricida incestuoso o un niño abandonado, dañado y salvado? Extremos de la balanza que también ponen en cuestión el tomar la prohibición como nodal en los discursos argumentativos tendientes a explicar el mito y su drama desde una sola perspectiva.

En esta misma dirección, la autora precitada señala:

Entre el despertar de relatos míticos, desarrollos teóricos, investigaciones clínicas y empíricas, la humanidad soñó horizontes posibles, deconstruyó y construyó concepciones sobre la niñez, derechos

humanos, salud, enfermedad. Los relatos explicativos caen y nacen nuevos, -quizás- nunca del todo inéditos. Entre ediciones y reediciones se tiende la esperanza en la búsqueda de acotar los malestares básicos que emergen de la incompletud humana en el interjuego de la vida y la muerte, lo consciente e inconsciente; lo indomable de la naturaleza; la conflictividad inherente a lo contextual, grupal, relacional; lo innumerable e inacabado implicado en la complejidad. (Taborda, 2019, p. 9)

El Mito de Aquiles

Zukerfeld y Zonis Zukerfeld (2017) desarrollan una investigación conceptual de lo que ellos denominan “subjetividad aquileica”. Sostienen que los ideales dominantes de nuestra época, principalmente el eficientismo y la inmediatez, se transmiten a través de las figuras parentales y las redes vinculares como promesas de gloria para remediar las carencias. Estas carencias implican una condición vulnerable desmentida.

A su vez consideran que los mitos fundantes de los que se valió el psicoanálisis clásico, Edipo y Narciso, para la comprensión de la cultura e incluso para la consolidación de su metapsicología, hoy en día resultan insuficientes para explicar las múltiples nosografías actuales. Así patologías límite, de desvalimiento, de borde, del acto y sus distintas evoluciones en respuesta a lo disruptivo social y generacional requieren de nuevas lecturas, interpretaciones e intervenciones.

Por esta razón toman el mito de Aquiles, ya que el mismo daría cuenta de la eficacia patogénica de los ideales culturales dominantes, en relación a una condición de vulnerabilidad

oculta en cierta vivencia de invulnerabilidad característica de las subjetividades actuales. Los autores antes mencionados, reconstruyen el mito y establecen su valor heurístico para la comprensión del funcionamiento psíquico y su articulación a determinados contextos socioculturales.

Según la historia mítica de Aquiles, éste es el único héroe invulnerable de la mitología griega con un solo punto vulnerable. Una visión moderna del mito debe considerarlo como una leyenda global que incluya la generación anterior, es decir desde la historia del amor no correspondido de su madre – la diosa marina Tetis- hacia Zeus, divinidad máxima del Olimpo. Aquiles el héroe homérico aparentemente invulnerable, hijo de la diosa Tetis contrariada por haber sido obligada a casarse con un simple mortal, quien después de varios filicidios (ahoga o quema, según las versiones, a sus seis primeros hijos) decide hacer invulnerable a su séptimo hijo en el famoso baño en la laguna Estigia, donde lo sumerge sujetándole por el talón que, de esta forma, queda seco y vulnerable. Cuando Aquiles es convocado a la guerra de Troya, su madre satisface su propio deseo de gloria perdida en su matrimonio, induciéndolo a una guerra donde iba morir. El oráculo advierte que Aquiles moriría si mataba a algún hijo de Apolo. Parte a la guerra envuelto todo su cuerpo con armaduras divinas hechas por Hefesto y encargadas por su madre, que protegían todo, menos su famoso talón. Finalmente, Paris, hijo de Príamo, con la ayuda del dios Apolo, hiere mortalmente a Aquiles con una flecha en su único punto vulnerable, el talón. Por lo tanto, Aquiles es un vulnerable que se siente invulnerable cumpliendo el ideal mortífero de su madre (Zuckerfeld y Zonis Zuckerfeld, 2011).

Tras la investigación realizada, los autores plantean a modo de conclusión que Tetis representa en el nivel singular la secuencia frustración-odio-formación reactiva y en el nivel social a los ideales culturales dominantes que prometen

recompensa para la carencia o el desvalimiento que han producido. Mientras que Aquiles representa la frustración objetal, la dependencia que implica el desvalimiento y la condición de vulnerabilidad desmentida con los correlatos de violencia que aquello implica.

Todo esto trasladado al ámbito de una clínica en extensión, fundamentada en una ampliación del psicoanálisis, adecuando sus postulados teóricos, recursos metodológicos y áreas de intervención con el objetivo de abarcar, comprender e intervenir sobre las múltiples y diversas demandas que van aconteciendo (Taborda, 2013a); permite visualizar y entender las problemáticas actuales y la expresión de patologías por déficits, con fallas en los procesos de especularización y narcisización. Las mismas darían cuenta de lo no constituido, que muchas veces defensivamente es disimulado tras una máscara de marcada omnipotencia.

Finalmente Zukerfeld y Zonis Zukerfeld (2011) proponen el concepto de subjetividad aquileica o “posición subjetiva aquileica” (PSA) definida como:

...la condición subjetiva que implica vulnerabilidad equilibrada o compensada por la obediencia a ideales culturales dominantes. Se trata de armaduras de eficientismo e inmediatez frente a la adversidad donde no existe posibilidad de transformación alguna. Estas armaduras intentan cubrirlo todo menos brindar el amparo necesario o el modelo de cambio a intentar frente a la adversidad. (p. 353)

Llevado esto al plano de la enseñanza y aprendizaje, tanto el educador como el educando pueden adoptar una posición subjetiva aquileica, a partir de una sobre adaptación al sistema educativo y sus exigencias, donde las dificultades, las carencias y la función positiva de la ignorancia no son tenidas en cuenta, intentan ocultarse o negarse. Muchas veces los padres también

se ubican en este lugar, guiados por la imagen de hijo ideal que no condice con el niño real que tienen enfrente y que ante el surgimiento de alguna problemática en el ámbito escolar deja en evidencia ese punto vulnerable que hasta el momento parecía cubierto por ciertos ropajes. Situados en esta posición el modo de enfrentamiento de la realidad suele ser sobreadaptado o paradaptado, lo cual puede asociarse a las modalidades de enseñanza y aprendizaje patógenas que desarrolla Fernández (2003) y que veremos más adelante.

Aquí es donde se resalta la importancia de la institución educativa para la detección temprana de ciertas dificultades y a su vez el carácter proactivo de la Psicología Educativa, tendiente a la prevención a partir de la implementación de diversos dispositivos de intervención, ya sean individuales, grupales o institucionales. En adhesión a lo promulgado por Zukerfeld y Zonis Zukerfeld (2017) estas intervenciones estarían orientadas a promover un desarrollo resiliente entendido como la capacidad de sobreponerse, fortalecerse y transformarse frente a la adversidad. De esta manera se estaría favoreciendo la consolidación de una subjetividad resiliente o “posición subjetiva resiliente” (PSR) definida como la condición subjetiva que implica vulnerabilidad transformada por acción y efecto de vínculos que activan aptitudes y que pueden desafiar a los ideales culturales dominantes, lo cual implica la activación de un potencial inconsciente creativo.

Así el vínculo intersubjetivo es decisivo para el desarrollo del proceso resiliente. En esta posición el modo de enfrentamiento de la realidad es predominantemente adaptativo con momentos conflictivos o desadaptativos que logran equilibrarse, lo cual puede vincularse con las modalidades de enseñanza y aprendizaje saludables propuestas por Fernández (2003).

Para finalizar este apartado sobre mitos, es importante remarcar cuán valiosa resulta una relectura de los mismos en función de una mirada más amplia y abarcativa aportada por autores contemporáneos que introducen la intersubjetividad y desde campos disciplinares tales como el psicoanálisis relacional y la psicopedagogía clínica. Como lo refleja la siguiente cita, un mismo fenómeno puede interpretarse y comprenderse de manera totalmente distinta según desde el punto de vista de donde se lo mire:

Empecé aprendiendo que Edipo era un parricida incestuoso, y en cambio en la actualidad suelo centrarme sobretodo 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, citado en Taborda, 2013b, p. 93)

El acto de conocer, inteligencia y aprendizaje

Más allá de que son claras las evidencias de por qué los mitos antes desplegados sí vienen a colación en su vinculación con el tema que nos convoca, el acto de conocer y aprender, continuaremos con los aportes de Fernández (1992), central referente en este escrito, que de alguna manera se trata de una re

lectura de su riquísimo legado. La misma se interroga por qué resulta importante para un profesor, un educador o un psicoanalista dar cuenta de las significaciones inconscientes que atraviesan el espacio del aprendizaje. Frente a esta pregunta su respuesta se fundamenta en que la principal transmisión en la enseñanza, se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Considera que los contenidos de enseñanza están vehiculizados y atravesados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos e ideológicos, que tienen aspectos conscientes e inconscientes.

Lutereau (2019), por su parte, sostiene que el acto de conocer no es una destreza abstracta ni simplemente el desarrollo de una función cognitiva aislada llamada “inteligencia”. Propone pensar dicho acto como un modo de relación intersubjetiva, por lo tanto todo aprendizaje hunde sus raíces en motivos emocionales y el conocimiento implica siempre una mediatización a través de la relación con el otro.

En cierta consonancia con lo expuesto Fernández (2000) piensa al sujeto aprendiente como aquella articulación que van armando el sujeto cognoscente y el sujeto deseante, sobre el organismo heredado, construyendo un cuerpo, siempre en interacción con otro (conocimiento- cultura) y con otros (padres, maestros, medios de comunicación, etc.).

Dicha autora concibe una noción de sujeto en el que coexisten y conviven:

Un sujeto epistémico: es el sujeto del conocimiento, estudiado por Piaget, sujeto activo que construye sus estructuras cognitivas en base a los procesos de acomodación y asimilación, que le permiten adaptarse al medio.

Un sujeto deseante: del cual da cuenta el psicoanálisis, su mirada nos permite ir más allá de la lógica, aporta cuestiones

imprescindibles para el esclarecimiento de aspectos inconscientes y transferenciales en el aprendizaje.

Un sujeto social: es el sujeto de la cultura. Varias disciplinas tales como la antropología, el estructuralismo, la lingüística y la historia nos permiten pensar al estudiante haciendo- haciéndose en la/s culturas.

Un sujeto aprendiente- enseñante o sujeto autor: es el sujeto de la autoría de pensamiento, que conjuga el sujeto epistémico con el deseante.

Si logramos situar al sujeto en esta perspectiva amplia y compleja, el análisis de las relaciones aprendientes- enseñantes, ya no se reduce al contexto escolar, puesto que abarcan posiciones inter e intrasubjetivas en relación al conocimiento. Tales posicionamientos pueden ser simultáneos y están presentes en todo vínculo (padres-hijo, amigos, docente-estudiante). Conforme a lo puntualizado, se considera que en todo proceso de aprendizaje están implicados cuatro niveles (organismo, cuerpo, inteligencia y deseo), ninguno de ellos puede ser excluido.

Modalidades de enseñanza y aprendizaje

Fernández (2003) fue construyendo los conceptos de modalidad de aprendizaje y modalidad de enseñanza, asociados a los de sujeto enseñante y aprendiente. En tanto cada uno de nosotros se relaciona con el otro como enseñante, consigo mismo como aprendiente y con el conocimiento como un tercero de manera singular. Cada sujeto tiene un estilo particular de vincularse con el conocimiento, por ello la autora titula uno de sus libros “Los idiomas del aprendiente”, en tanto cada persona tiene una singular modalidad de aprendizaje, que como un idioma puede distinguirse entre otros. Conocer y reconocer

nuestro idioma para aprender nos ayuda a ser más libres y creativos (Farconesi, 2012).

Modalidades de aprendizaje

La modalidad de aprendizaje es un “molde relacional” o esquema de acción que incluye aspectos conscientes, preconscientes e inconscientes y se utiliza en las distintas situaciones de aprendizaje. Este molde es móvil, se va transformando con el uso y está en permanente reconstrucción. Se construye desde el nacimiento, y nos enfrenta a la angustia inherente de conocer- desconocer. Se forma en base a los primeros aprendizajes, sobre los cuales se van incluyendo los nuevos, que lo irán transformando. Se produce una tensión entre lo que se impone como repetición/ permanencia de modos anteriores de relacionarse y aquello que necesita cambiar. La modalidad de aprendizaje, como molde relacional se reconstruye permanentemente, pero la matriz sigue quedando como estructural.

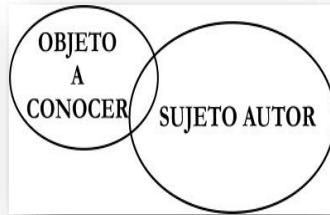
Ahora bien, aunque existan distintas modalidades de aprendizaje, para que se las considere saludables, lo esperable sería que se dé una alternancia variable entre asimilación y acomodación. En el proceso de asimilación el sujeto transforma la realidad para integrarla a sus esquemas de acción. Mientras que en la acomodación el sujeto coordina sus propios esquemas para adecuarlos a la realidad del objeto a conocer. En una modalidad saludable que posibilita el aprender, sujeto y objeto se modifican mutuamente. Hay un equilibrio entre los dos movimientos mencionados, aunque pueden predominar en forma moderada y alternante uno u otro.



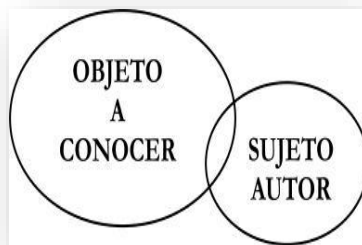
Cuando una modalidad de aprendizaje se rigidiza, puede dar lugar a distintas dificultades en torno al aprender. Por lo tanto, conforme a la alternancia de estos procesos o al predominio persistente de uno de ellos sobre el otro, es que podrán desplegarse modalidades de aprendizaje saludables que posibilitan el aprender, o bien patológicas que lo perturban.

Fernández (2003) distingue tres modalidades que dificultan el aprender:

- 1) Híper asimilación- hipo acomodación: Predomina la asimilación sobre la acomodación. El objeto es conocido fragmentariamente. El sujeto autor no acepta la legalidad del mismo e impone como real su imaginario. Lo subjetivo prima sobre la realidad.



2) Hipo asimilación- híper acomodación: Predomina la acomodación sobre la asimilación. El sujeto autor aparece mutilado por la fuerza del objeto a conocer, que se tiende a imitar. El sujeto se somete al objeto a conocer.



3) Hipo asimilación- hipo acomodación: Se da una inmovilidad y rigidez de ambos procesos. Produce una especie de parálisis. El sujeto pierde el interés en acercarse al objeto de conocimiento. No se somete, ni se opone a él, lo ignora.



Resulta importante recordar y resaltar, tal como fue enunciado en un escrito previo (Farconesi, 2012), que una modalidad sólo se vuelve patológica, cuando se congela, rigidiza y cronifica, haciendo que el sujeto utilice siempre y en cualquier situación la misma modalidad de manera estereotipada.

A su vez, existen excepciones sobre las modalidades presentadas, donde las mismas se ponen en juego, sin ser por ello patológicas. Por ejemplo: para aprender las tablas de multiplicar, memorizar una poesía o retener algunas nominaciones de la neurofisiología, necesariamente desplegamos una modalidad hiperacomodativa- hiposimilativa. Otro ejemplo, en este caso de una modalidad hiperasimilativa-hipoacomodativa no patológica, serían muchos juegos de los niños, como ser: jugar con un palo de escoba a que es un caballo, que una lapicera represente un avión, colocarse una sábana y hacer de fantasma, etc. Estos espacios lúdicos, transicionales, en el que se da un “como sí”, resultan sumamente saludables y necesarios, ya que el juego simbólico opera como precursor de todo aprendizaje y es un importante estructurador del psiquismo.

Modalidades de enseñanza

A partir de la modalidad de aprendizaje, cada persona va armando una modalidad de enseñanza, como una manera de mostrar lo que se conoce y partiendo de la consideración del otro como aprendiente. La modalidad de enseñanza depende de la organización particular de una serie de elementos:

- a) Un modelo relacional con uno mismo como quien conoce, con el otro como quien puede conocer y con el objeto conocimiento construido entre ambos.
- b) El reconocimiento de uno mismo como sujeto- autor
- c) Un tipo de relación con el saber.
- d) La facilitación o restricción de vínculos solidarios con los pares
- e) Experiencias de satisfacción en cuanto a ser sostén o tener algo para dar al otro y ser bien recibido.

La modalidad de enseñanza también se construye desde el principio de la vida y está siempre asociada a la modalidad de aprendizaje. Por ello, para modificarla es necesario resignificar la modalidad de aprendizaje. Fernández (2003) diferencia cuatro grandes modalidades de enseñanza, las mismas giran en torno a los términos de: mostrar- guardar; esconder- ocultar; exhibir- desmentir; y remiten a los posicionamientos entre las siguientes instancias: quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento.

Una modalidad de enseñanza saludable articula el mostrar y el guardar lo que se conoce, sin necesidad de exhibirlo o esconderlo. Y va de la mano de la modalidad de aprendizaje definida como alternancia variable entre asimilación y acomodación. Pero también pueden darse modalidades de enseñanza patógenas que provocan perturbaciones en el aprender. De esta manera pueden presentarse, las siguientes relaciones:

- 1) Una modalidad de aprendizaje hipoasimilativa-hipoacomodativa puede relacionarse con una modalidad de enseñanza que tiende a esconder. El conocimiento es ocultado, el enseñante toma lo que sabe como un objeto de poder y de posesión personal, no lo cede, no lo comparte. Esto trae como consecuencia que el

aprendiente para acercarse a la información deba espiar “lo prohibido”, lo cual genera culpa. Así la curiosidad y conductas exploratorias se reducen o quedan inactivas, esto puede dar lugar a lo que la autora llama “inteligencia atrapada” (Fernández, 2000).

- 2) Una modalidad de aprendizaje hiperacomodativa-hipoasimilativa puede resultar de una modalidad de enseñanza exhibicionista. Aquí el enseñante exhibe el conocimiento, mostrar el conocimiento se transforma en “mostrarse”. Esto deja al sujeto aprendiente inactivo ante el bombardeo de información, pierde el interés por conocer. Puede generar aburrimiento e inhibición cognitiva.
- 3) Una modalidad de aprendizaje hiperasimilativa-hipoacomodativa, puede ser consecuencia de la desmentida, que consiste en negar la realidad que está ante los ojos del sujeto. Las consecuencias de este modo de relación son particularmente patógenas ya que anula la capacidad de pensar, ocasiona un alto grado de confusión y una tendencia a llenar con fantasías aquello que es negado y se desconoce.

Un caso clínico que ejemplifica algunos de los desarrollos previos

El caso que se presenta a continuación versa sobre el material clínico de un niño de 5 años que llega a la consulta psicológica por derivación escolar. Dicho material tiene más de 10 años de antigüedad. El nombre del niño fue modificado a fin de preservar su identidad. Así mismo, se cuenta con el correspondiente consentimiento informado de los padres para su publicación con fines científicos o académicos y con el asentimiento del paciente. Se explicitan dichas aclaraciones de

acuerdo al principio de confidencialidad y en función del resguardo ético necesario que regula nuestra práctica profesional.

Una versión más completa del análisis del material recabado fue publicado con anterioridad bajo el título “Cuando las telas de araña están vacías. Aproximaciones diagnósticas y enfoque terapéutico en la clínica actual con niños” (Farconesi, 2016).

Presentación del material

Lucas llega a través de sus padres y a sus 5 años de edad a la consulta psicológica derivado de la escuela a la que asistía. Durante el psicodiagnóstico realizado y mientras duró su tratamiento se procuró trabajar en red con la institución educativa a la que concurría. Su grupo familiar estaba conformado por ambos padres y un hermano 4 años mayor. En ese momento se encontraba en Jardín (sala de 5), su maestra y la psicóloga de la escuela habían observado dificultades de adaptación y ciertas conductas que llamaban su atención. El motivo de consulta de los padres signado por la derivación, estaba centrado en que al niño le costaba responder a las consignas escolares, mostraba desconexión con el grupo de pares, abundancia del mundo de fantasía, dificultades en el respeto de los límites y pautas sociales.

Como datos significativos de la historial vital se puntualiza: embarazo sin complicaciones, nacimiento por cesárea programada, lactancia materna hasta los 6 meses, luego tomó la mamadera hasta los 5 años. Hitos evolutivos dentro de los parámetros normales: (Marcha: Al año; Control de esfínter: Antes de los 3 años.) En la adquisición del lenguaje se observó cierta lentificación y dificultades en la comunicación interpersonal. Por indicación del neurólogo infantil, a quien

consultan en primera instancia, se realizó una resonancia magnética cerebral cuyo resultado fue normal. El neurólogo diagnóstica: “Síndrome de Asperger” (TGD- DSM IV) y recomienda hacer una consulta en Buenos Aires. La misma fue concretada a la brevedad, los profesionales intervinientes coinciden con este diagnóstico.

El psicodiagnóstico realizado a partir de la consulta estuvo compuesto por: Entrevistas con los padres. Entrevistas con el niño, pruebas gráficas proyectivas, test de apercepción infantil (CAT’A) y Hora de juego diagnóstica. También se llevó a cabo una entrevista con la psicóloga de la escuela.

A su vez, a fin de brindar al niño la posibilidad de expresar su motivo de consulta de diversas maneras y de ampliar la capacidad del terapeuta de captar lo manifiesto y latente, se implementó la técnica propuesta por Taborda (2012) que consiste en solicitar al niño en la primer entrevista que cuente con un dibujo por qué cree que ha venido y luego elabore un relato sobre lo graficado. Posteriormente se concluye el psicodiagnóstico con la siguiente consigna: “Contame con un dibujo cómo puedo ayudarte” y “hablemos de este dibujo”. Se considera que estas nuevas consignas y la producción emergente nos acercan más al lenguaje no verbal de los niños y permiten analizar las fantasías de enfermedad, de curación y su posición frente a ellas. Implica reconocer en el niño su carácter protagónico, como un actor-activo, capaz de presentar y representar lo que le preocupa y cómo busca apaciguarlo.

Análisis del material

Como apreciaciones diagnósticas, a nivel descriptivo, se puntualiza lo siguiente: En los hábitos cotidianos Lucas mostraba suma dependencia (para comer, bañarse, cambiarse,

etc.). Necesitaba permanente guía y orientación, denotando dificultades en el proceso de separación- individuación. En cuanto al lenguaje su vocabulario era rico y abundante, aunque hablaba en tercera persona (castellano neutro). A nivel comunicacional le costaba responder algunas consignas, no había un diálogo espontáneo, sus relatos remitían al mundo de fantasía con escasa referencia a lo cotidiano y real. No podía sostener una conversación, se evadía rápidamente hacia temas de su interés. Respecto a las nociones témporo- espaciales alternaban momentos de desorientación con otros de mayor ubicación. Los grafismos evidenciaban impulsividad. Se observó cierta torpeza motriz. A nivel psicosocial, un marcado retraimiento y aislamiento, prefiriendo los juegos individuales a los grupales.

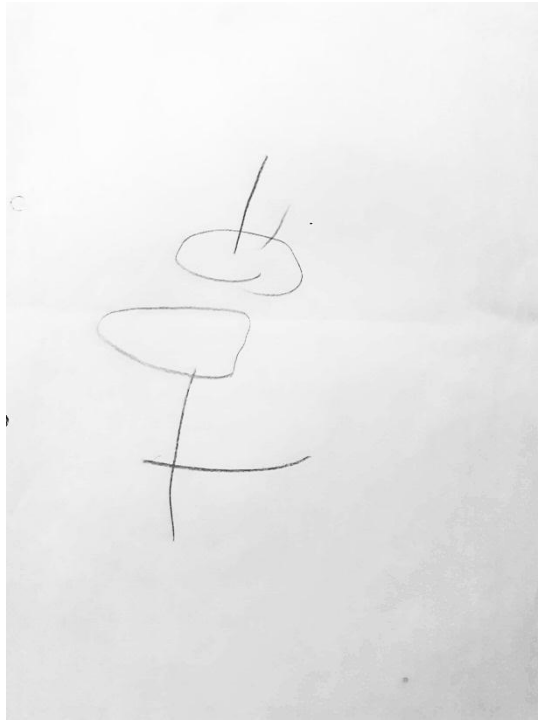
Lo enunciado por Lucas en la primera entrevista diagnóstica, fue lo que dio origen al título del trabajo antes señalado. Al indagar su propio motivo de consulta a partir de la consigna: *“Contame con un dibujo por qué has venido a verme”*. Él dice: *“Por el Hombre Araña... sus telas de arañas están vacías”*. *“Algo le pasó al Hombre Araña, no sé qué le hicieron, las telas de araña están vacías y no puede volar”*. Luego de la pregunta *¿Cómo se siente el Hombre Araña?* Responde: *“Muy mal, es un problema”*.

Sus respuestas guardan enorme sentido, en tanto lo que refiere por proyección que le pasa al Hombre Araña, refleja sus propios sentimientos de vacío, impotencia e inadecuación. A su vez, alude a su conciencia de enfermedad y sufrimiento psíquico ante la falta de recursos y defensas internas. (se siente “muy mal”, “es un problema”).

Rodulfo (1995) sostiene que la categoría de vacío es característica del trastorno narcisista no psicótico, ya que remite a las condiciones de representación, que si bien aún no se han logrado pueden desarrollarse. En este sentido, en tanto

patología por déficit, es compatible con cierta reversibilidad, lo cual nos permite sostener la incertidumbre y la esperanza.

En el dibujo del motivo de consulta, Lucas hace un esbozo de Hombre Araña y dice: *“Yo soy el Hombre Araña, lo hice ahí porque él vino a verte, porque yo soy tu niño”*. Se visualiza aquí la falta de discriminación “yo- no yo”. El decir “yo soy tu niño” podría interpretarse como una tendencia a familiarizar los vínculos, como entrega idealizada, donde a modo defensivo y en busca de un nuevo referente que organice el “desconocido” se vuelve “conocido”.



Posteriormente al pedirle que con un dibujo cuente cómo cree que puede ser ayudado, de manera caótica e impulsiva (como descarga motriz sobre el papel), hace rayas y puntos y dice: *“Me puedes ayudar a hacer rayas y puntos”*. Esto es leído,

en tanto fantasía de curación, como un pedido de ayuda a establecer un orden mínimo y como posibilidad de abrir un espacio para introducirlo al mundo de lo simbólico.



Si analizamos lo expuesto desde las modalidades de aprendizaje propuestas por Fernández (2003), entendiendo que lo representado durante el psicodiagnóstico acontece de modo similar en el ámbito escolar y en su cotidianeidad, Lucas presentaría una modalidad híper asimilativa- hipo acomodativa en tanto predomina la asimilación sobre la acomodación, el niño presenta una sobreabundancia del mundo de fantasías imponiendo como real su imaginario, donde lo subjetivo prima sobre la realidad. Esto conlleva a que el objeto de conocimiento solo pueda ser conocido fragmentariamente y a dificultades en la incorporación de las normas y múltiples legalidades que trae aparejado el ingreso al sistema educativo y a lo extra familiar.

Así mismo, conforme a lo graficado y verbalizado por él sobre cómo cree que puede ser ayudado, se ve reflejado su interés en la guía y orientación de un otro que permita equilibrar

sus movimientos en función de poder desarrollar su capacidad de simbolización.

Durante las entrevistas con Lucas, hacía permanente alusión al Hombre Araña, con quien estaba identificado a tal punto de personificarlo, perdiendo la distancia entre él y este superhéroe y el “como sí” que permite distinguir el juego simbólico. Por otra parte, necesitaba dormir con el traje del Hombre Araña, como si éste fuese una extensión de sí mismo. Esta prenda estaría funcionando como envoltura protectora, que a modo de una segunda piel limita evitando el “des-borde”, volviéndose imprescindible para conciliar el sueño. A falta de recursos internos para auto apaciguarse, se vale de un algo externo-inanimado para tal fin.

Si pensamos el caso conforme a los desarrollos de Zukerfeld y Zonis Zukerfeld (2011) el traje del hombre araña de Lucas podría equipararse a la armadura usada por Aquiles mencionada previamente. Así a primera vista su posicionamiento resulta ambiguo, puesto que al identificarse con un superhéroe podría ser tomado como una posición subjetiva aquileica (PSA) que responde a los ideales de la época de mostrarse potente, súper poderoso, cubriendo con ese traje su fragilidad. Sin embargo, hay en Lucas un reconocimiento de su vulnerabilidad cuando habla de las telas de araña que están vacías. Partir de este reconocimiento y trabajar con los padres en la identificación de sus propias vulnerabilidades, fue lo que posibilitó entrar en el camino de un desarrollo resiliente.

El tratamiento

Dadas las conclusiones a las que se arribó a partir del psicodiagnóstico, se recomendó iniciar tratamiento psicoterapéutico con frecuencia de 2 veces por semana con el

niño, entrevistas mensuales con los padres y seguimiento escolar. Luego de dos años de trabajo, conforme a los progresos que se evidenciaron, se redujeron las sesiones con el niño a una por semana, luego cada 15 días, hasta dar por finalizado el tratamiento luego de 6 años de trabajo conjunto. Nos encontrábamos frente a un yo incipiente y fragmentado, por lo que debía apuntarse a un proceso de integración. También con una problemática que respondía a lo no constituido, por lo tanto la intervención estuvo orientada a construir lo no advenido.

Según Lerner y Sternbach (2007) los pacientes que hoy nos consultan demandan que seamos copartícipes con ellos de la creación de lo que nunca estuvo. “El trabajo psicoanalítico se realiza en el encuentro intersubjetivo, donde se recrea o se crea (se reedita o se edita) lo que fue conflictivo o lo que no hubo. A partir de allí se posibilita el trabajo” (p. 33).

Durante el tratamiento se fue trabajando con los padres para que a ellos pasasen a ocupar el lugar de objetos acompañantes capaces de transmitir seguridad y contrarrestar los sentimientos de desamparo de Lucas. Guiados por la intención de restablecer el vínculo y desarrollar aquel diálogo emocional que no pudo entablarse. Abriendo paso a lo intersubjetivo, favoreciendo el despliegue y elaboración de la trama de transmisión transgeneracional y promoviendo nuevas identificaciones humanizantes.

Con el niño, se fueron atravesando muchas instancias que operaron en el contexto de la situación analítica como estructuradores de su psiquismo. Pasando desde el despliegue de cuestiones muy primarias, como ser: fantasías de destrucción (ser comido, devorado, envenenado), fantasías de alimentación, diferenciación entre alimentos- nutrientes y desechos- tóxicos, el poder incorporar aquello que era bueno, diferenciar a partir de acciones concretas distintas texturas (que remitían a los primeros contactos piel a piel), hasta llegar recién promediando

los 2 años de terapia al despliegue de fantasías edípicas donde la terapeuta pasó a ocupar el lugar de objeto de amor y prohibición, para finalmente dar paso a la incorporación de legalidades múltiples que permitieran su acceso a lo social y cultural y por ende al conocimiento.

Por otra parte, se adoptaron algunas medidas concretas que contribuyeron a crear un ambiente más propicio para el progreso de Lucas, entre ellas: el cambio a una escuela integradora con cursos reducidos en estudiantes, lo que permitió un abordaje más personalizado. El acompañamiento de una maestra especial, que realizó por un tiempo adaptaciones curriculares. También comenzó con actividades extraescolares: talleres y asistencia a un gimnasio infantil que favorecieron la interacción social. Seguramente estas experiencias fueron dejando nuevas marcas subjetivantes.

Lo expresado de manera muy sintética en los párrafos anteriores, es el resultado de un trabajo largo y sostenido. Pero la evolución positiva de Lucas nos permite confirmar empíricamente lo que Levin (2010) denomina “plasticidad simbólica”. Concepto apoyado en los avances de las neurociencias que dan cuenta de la plasticidad neuronal, en tanto las neuronas poseen la propiedad de transformarse a partir de los efectos del medio ambiente. “Se rompe de este modo la idea de fijeza, de lo inmutable de la determinación biológica y psíquica, y se abren las vías para pensar la intrincada relación entre la herencia genética y la herencia simbólica a través de la experiencia” (Levin, 2010, p. 45).

Lucas terminó la escuela primaria sin necesitar adaptaciones curriculares. Su rendimiento académico fue muy bueno. Logró estar mucho más integrado socialmente, disfrutar de los juegos, deportes y actividades compartidas con el grupo de pares (actos escolares, excursiones, cumpleaños, etc.). Logró permanecer en

lugares públicos y concurridos sin inconvenientes, cosa que antes resultaba imposible.

Retomando los aportes de Zukerfeld y Zonis Zukerfeld. (2011), los mismos plantean que hoy en día se habla tanto de resiliencia celular (que incluye la neuroplasticidad) como de resiliencia comunitaria, destacando siempre el papel de la adquisición de un vínculo con otro. En Lucas podríamos decir que finalmente logra consolidarse una PSR (posición subjetiva resiliente) que recordemos se trata de una condición subjetiva que implica vulnerabilidad transformada por acción y efecto de vínculos que activan competencia y aptitudes, y que pueden desafiar a los ideales culturales dominantes. Se trata entonces de tejidos de solidaridad y creación frente a la adversidad guiados por una esperanza de cambio.

Este caso demuestra los alcances del proceso terapéutico en la clínica con niños. Es una clara prueba de aquello que podemos hacer en nuestra profesión para aliviar el sufrimiento psíquico del otro y contribuir a un desarrollo más saludable.

Referencias bibliográficas

Farconesi, C. (2012). Aprendizaje. Más allá de la multiplicidad de teorías, un sujeto humano único e irreplicable en su constitución subjetiva. En A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas (Ed.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 29- 56). San Luí, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Farconesi, C. (2016). Cuando las telas de araña están vacías. Aproximaciones diagnósticas y enfoque terapéutico en la clínica actual con niños. Ponencia en el *XVI Congreso Argentino de Psicología. Psicología y Compromiso Social*. ISBN: 978-987-45397-9-3. Libro Digital (pp. 998 a 1005). Mendoza. Argentina

- Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Lerner, H. y Sternbach, S. (2007). *Organizaciones fronterizas. Fronteras del psicoanálisis*. Argentina: Lugar.
- Levin, E. (2010). *La experiencia de ser niño. Plasticidad simbólica*. Argentina: Nueva Visión.
- Lutereau, L. (2019). El saber y sus correlatos. En: *Más crianza. Menos terapia. Ser padres en el siglo XXI* (pp. 165- 174). Buenos Aires, Argentina: Paidós
- 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. (1995). *Trastornos narcisistas no psicóticos*. Argentina: Paidós.
- Taborda, A. (2012). Enfoque relacional en el diagnóstico de niños derivados desde instituciones escolares. . En A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas (Ed.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 119-142). San Luís, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Taborda, A. (2013a). Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. En A. Taborda y G. Leoz. (Ed), *Psicología Educacional en el contexto de la clínica*

socioeducativo. Vol. 1(pp. 13-30). San Luis, Argentina:
Nueva Editorial Universitaria

Taborda, A. (2013b). Instituciones, transcurrir humano y formación de psicoanalistas. En A. Taborda y G. Leoz. (Ed), *Psicología Educativa en el contexto de la clínica socioeducativa*. Vol. 1(pp. 75-104). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria

Taborda, A. y Toranzo, E. (2017). *Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales. Diagnóstico y psicoterapia de niños y padres*. San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Taborda, A. (2019). Prefacio. En A. Taborda y E. Toranzo (Ed), *Ser humano. Naturaleza interactiva e intersubjetiva de su contextualizado devenir*. (p. 9). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Untoiglich, G. (2013). Construcciones diagnósticas en la infancia. En: *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Parte 2 Cap. III (pp. 59-82) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. (2011). Vicisitudes traumáticas, vincularidad y desarrollos resilientes: un modelo de investigación dimensional. *CeIR Clínica e investigación Relacional*. Revista electrónica de psicoterapia. Vol. 5 (2) –Junio2011; pp. 349-369. ISSN 1988-2939. IARPP España.
https://psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V5N2_2011/8_R-Zukerfeld_R-Zonis_Vicisitudes-traumaticas_CeIR_V5N2.pdf

Zukerfeld, R. y Zonis Zukerfeld, R. (2017). Psicoanálisis y Resiliencia. Teoría, clínica e investigación. En: Taborda, A. y Toranzo, E. (Comp). *Ser humano. Naturaleza interactiva e*

intersubjetiva de su contextualizado devenir. San Luis,
Argentina: Nueva Editorial Universitaria

Mito: <https://dle.rae.es/mito>

Mitosis: <http://etimologias.dechile.net/?mitosis>

CAPITULO 5

La ética en la educación

Elizabeth Beatriz Ormart

“¿Cómo no va a ser difícil enseñar ética en la escuela, si la racionalidad misma de la disciplina es tan compleja, y si la realidad empírica misma de su objeto, las morales vigentes, o del discurso social que la expresa, se muestran tan complicados?”

(Carlos Cullen, 2004)

Ética y educación

Hablar de ética en las instituciones educativas nos lleva a abordar la cuestión central acerca de qué es la ética en una institución, ¿cuál es su objetivo? ¿Cuál es su especificidad y su función?

En lo referente a la relación entre ética y educación es preciso hacer una aclaración. La ética tiene dos modalidades de presentación en el aula, como contenido disciplinar y como contenido transversal. En el primer sentido, hace referencia a la

enseñanza de los contenidos específicos que debe impartir el docente de ética en sus clases. En el segundo sentido, refiere a que todos los profesores imparten ética, en la medida en que ésta atraviesa a través de los contenidos actitudinales a todas las asignaturas. Según se trate de los diferentes niveles educativos se propondrá en el nivel maternal e inicial un trabajo transversal y en los otros niveles, ir realizando un abordaje tanto transversal como disciplinar.

Cuando hablamos de ética se hace necesario diferenciarla de la moral. Ésta última está constituida de las costumbres y modos de ser, de las prácticas cotidianas. En el plano de las instituciones educativas de todos los niveles. Por otro lado, ubicamos la reflexión acerca de lo que hacemos, la tematización del ethos (Maliandi: 1991). Como señalé con anterioridad (Ormart: 2004) convertir al ethos en un tema de análisis, volvernos a mirar en lo que hemos hecho, nos coloca en otro plano. Lo primero, lo tematizado, el objeto o fenómeno moral es en este caso las acciones educativas de docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo segundo, la tematización, la reflexión acerca de ellas constituye el ámbito de la ética.

En cada campo disciplinar existe una larga historia que nos antecede. Los códigos deontológicos, las normas de convivencia que construyen los actores institucionales, el proyecto educativo institucional, el conjunto de reflexiones teóricas acerca de ese campo de conocimientos constituye el primer movimiento de la ética (Michel Fariña 2000). Este primer movimiento parte de nuestras intuiciones, de nuestras acotadas reflexiones cotidianas, del sentido común, de lo que hemos aprendido en la formación de grado acerca de lo que es la educación como proceso humanizador, se enriquece y

suplementa con el largo recorrido histórico de reflexiones de filósofos y educadores acerca del tema que hoy nos ocupa.

El segundo movimiento de la ética (Michel Fariña, 2006; Ormart 2004; Michel Fariña y Ormart, 2009) abre las puertas a la dimensión de lo singular. La ética se propone pensar la singularidad de las situaciones, que es el punto de inicio de toda acción propiamente humana. Cuando las normas, los códigos, el corpus de conocimiento no nos alcanza para dar cuenta de un caso, se dice que esta singularidad excede el universo de saberes previos fundando un nuevo campo de conocimientos. Movimiento este último que va de lo instituido a lo instituyente; de lo preestablecido a lo imprevisible. Que tiene fuerza de acontecimiento y que retroactivamente supone releer nuestras acciones en su complejidad para crear nuevos saberes singulares (Ormart: 2007). Este movimiento dialéctico de los saberes previos que se ponen en diálogo y en tensión con las singularidades de los habitantes de las instituciones educativas es lo que marca la impronta ética de una institución.

Adela Cortina, se pregunta qué es lo que hace ética a una organización. Su respuesta sostiene que además del respeto por las costumbres sociales y las leyes que rigen en los diferentes países, una organización necesita ser legitimada por la respuesta que puede dar a las demandas sociales sin perder de vista el respeto por la moral crítica. La moral crítica es la que emana el respeto por los derechos que los seres humanos tenemos, como derivado de nuestra dignidad. El desarrollo de un bien social, que legitima la existencia de una organización educativa tendrá que ver con cumplir con el objetivo de brindar educación de calidad a sus estudiantes y esto nunca puede entrar en contradicción con respetar a sus estudiantes como seres diversos y únicos.

Esto mantiene la tensión entre el “para todos” de la educación y “cada uno” de la ética. Lograr que todos sean alojados en las instituciones educativas como cada uno necesita se trata de una cuestión de justicia, y claramente, de ética.

Afrontar las diferencias desde la comunidad de aprendizajes

La dificultad para convivir en la diversidad, el aumento de la violencia, la no organización y sobre todo el permanente padecer, pero sin dejar de correrse de la queja como único signo. Leer en estas señales una llamada puede hacer hoy al nuevo rol docente en las instituciones que fueron gestadas en siglo XIX, con adultos formados en el Siglo XX y estudiantado del siglo XXI. Ya no alcanza con la transmisión de los contenidos seleccionados por las elites dominantes para seguir sosteniendo los mismos mecanismos de opresión, el rol docente en Latinoamérica debe abrirse a un debate ético y político en el marco de los derechos humanos. Cada institución deberá atender a la modificación de los sujetos que la habitan. Modificaciones epocales marcadas por la destitución del sujeto moderno hacia la era de la fluidez¹. Modificaciones singulares marcadas por los modos en que cada sujeto hace lazo y las vicisitudes de sus deseos se vehiculizan en las instituciones.

Las prácticas sociales que definen a la exclusión son, según Violeta Núñez (2002), la eliminación del diferente, el encierro y/o deportación y la privación a determinados grupos de la participación en ciertas actividades sociales. Abrir los colegios

¹ Hago referencia al texto Pedagogía del aburrido de Cristina Corea e Ignacio Lewcovicz quienes trabajan en profundidad el pasaje de las instituciones educativas de la pedagogía del oprimido de Freire a la pedagogía del aburrido del neoliberalismo.

a la comunidad y luego generar sistemas de exclusión social es la falacia del mercado. Todos pueden ver los productos de consumo, pero solo un grupo reducido puede consumirlos. La violencia de la escuela excluyente y exclusiva supone una práctica contraria al derecho elemental de educarse.

Las escuelas comienzan a ser parte de nuestras vidas a partir de los primeros años y hasta la adultez. Desde estas huellas, los sujetos escolarizados, aprenden a organizar experiencias, emociones y pensamientos. Es desde allí, que se pondrán en juego, determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

Debemos pensar en términos de complementariedad para entender la Comunidad de Aprendizaje como sistema. En ella, cada saber aporta al grupo, lo enriquece y puede llegar de cualquiera de sus miembros por igual, sin privilegiar el saber docente. El instrumento para no caer en la fijación de conceptos erróneos es el permanente análisis crítico del grupo. Allí, el docente oficia de coordinador o guía, solo si fuese necesario.

Este paradigma cambia el enfoque del aprendizaje de “centrado en el profesor” a “centrado en el grupo”. Enfatiza la colaboración en el proceso de aprendizaje, la solución de problemas y otras estrategias de enseñanza, relevantes a los estilos de aprendizaje y la diversidad de los estudiantes. Este método de instrucción enfatiza la importancia para desarrollar el sentido de pertenencia entre todos los participantes en el proceso de aprendizaje.

Ética docente desde el inicio

La infancia es un momento determinante. Es el punto de partida para la constitución subjetiva. Venir al mundo, supone

advenir a un lugar familiar y social cargado de significaciones. Desde la familia, la novela familiar antecede la posición que al sujeto se le asigna. El hijo deseado, esperado y narrado deviene real. Diferente a lo idealizado, demandante y único. Los niños y niñas se adaptan a su familia y la familia se adapta al nuevo integrante. Esta mutua acomodación, no es inmediata, lleva años y siempre queda un resto inadaptable. En estas primeras relaciones vinculares se encuentran las instituciones educativas que juegan un papel central en el armado de los primeros vínculos.

Hay niños que cuentan con un entorno social y familiar que favorece su desarrollo y otros no. Entre estos últimos están los niños violentados por la pobreza estructural pero también los abarrotados por la sociedad de consumo. En este punto nos preguntamos ¿qué necesita un niño y una niña para crecer y desarrollarse como persona? ¿Qué elementos deben aportar las constelaciones familiares para posibilitar este proceso de subjetivación? ¿Qué significaciones sociales acerca de la niñez proporcionan un ambiente estimulante de los niños y las niñas? ¿Qué elementos debe tener presente la escuela para garantizar una educación que respete los derechos humanos?

Evidentemente, estas preguntas se soportan en una posición ética. Estamos buscando la existencia de ciertos mínimos exigibles a las instituciones escolares y a las familias que supone el respeto de los niños y niñas como sujetos de derechos. Y el primero y más elemental de ellos, es garantizarles las condiciones que permitan su constitución como sujetos. A partir de allí la educación, la salud, la no violencia, la no explotación, el derecho a su identidad, el respeto por las diferencias simbólicas, culturales, sexuales, religiosas, etc.

Que la realidad ha cambiado y cambia vertiginosamente no es nuevo. La aceleración que los cambios tecnológicos y la

globalización cultural, social y comunicacional le imprimen a nuestras vidas no tiene descanso. Sin embargo, detrás de esta sociedad tecnificada y multicultural, lo que nos interesa es interrogarnos si el actual estado de cosas va en la línea de favorecer o dificultar este proceso de subjetivación de los niños que referimos anteriormente, o dicho de otro modo, que cuestiones deben preservarse en las instituciones sociales, en particular, en la familia y la escuela para favorecer el proceso de crecimiento emocional e intelectual de los niños y niñas.

Actualmente, se ha instalado en la sociedad la necesidad de llevar tempranamente los niños al jardín maternal. Muchas mujeres trabajan y tienen que conciliar las exigencias laborales con la maternidad. Muchas mujeres son jefas de familia y de sus ingresos depende la supervivencia familiar. Otras simplemente los mandan, para tener tiempo para hacer otras cosas y porque se impone la idea de que es bueno que los chicos y las chicas tengan contacto con otros niños y niñas y de su edad. Ante la delegación de los cuidados maternos en las instituciones escolares se vuelve necesario preguntarnos sobre las modificaciones y adaptaciones que les impone a los niños y las madres la entrada temprana en el jardín maternal. Será necesario en este punto sostener que hay cuidados familiares delegables y otros indelegables. Ejercer la paternidad y la maternidad supone asumir una responsabilidad en el cuidado del bienestar de los niños y niñas. Es obligación de las familias y del estado velar porque estas instituciones que acogen a los niños desde los 45 días cuenten con instalaciones adecuadas, con personal idóneo, con programas de aprendizaje adecuados, que respeten los valores y características culturales de las familias. Familia y escuela deben trabajar en sintonía propiciando ambientes adecuados para el desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños/as pequeños/as.

La institucionalización temprana conlleva la adquisición de ciertos hábitos y pautas de conducta que demanda el proceso de socialización del niño. Muchas veces observamos un abismo que separa los hábitos en la crianza familiar de los hábitos que la escuela busca transmitir. En particular en los niños/as del jardín de infantes hábitos de higiene, de orden y aseo personal, prácticas sociales como el saludo o la comunicación de experiencias, se van construyendo en el jardín. A veces, la escuela se encuentra acompañada por las familias, otras entra en cortocircuito y en conflicto. Por ejemplo, hay papás que alientan a sus hijos a defender lo suyo: “si te saca el juguete pegále, defendéte”. Por otro lado, las escuelas tratan de transmitir ciertos valores como la no violencia, el consenso, el diálogo y el acuerdo pacífico. ¿Cómo trabajar en oposición a las enseñanzas familiares? ¿Es posible construir pautas de convivencia a contramano de la familia?

Los valores y prácticas familiares deben ser llevados al interior de la escuela, conocidos y trabajados. Muchas veces y cada vez más, no alcanza con educar a los niños/as ya que las familias también necesitan adquirir pautas de convivencia social. Es necesario construir espacios de aprendizajes situados, contextualizados e inclusivos. A veces, esto supone talleres para padres, jornadas de convivencia familiar o de recreación. Conocer a las familias, hablar con ellas y poder transmitir los valores y las prácticas que el colegio busca fomentar es una tarea urgente y necesaria.

Observamos que la única forma de provocar verdaderos aprendizajes éticos es integrando los componentes: conocimiento, sensibilidad y acción. Establecemos un par de oposición entre pasividad e implicación, espectador y habitante, objeto y sujeto. El estudiante inmóvil que tiene que estar quieto y callado durante la jornada escolar no se implica, no actúa, no

habita la institución escolar. Solamente podemos transmitir cuestiones vinculadas a la ética y los derechos humanos cuando los estudiantes se interrogan, se implican y transforman el contexto. Las familias son la pieza clave para la transformación. Incluirlas en el nivel inicial, mediante talleres de reflexión, actividades de recreación, reuniones de padres interactivas, proyectos barriales, etc. es la única forma de garantizar que el trabajo con los chicos se sostenga al interior de las comunidades.

La escuela tiene que tender puentes para trabajar junto a la familia y no a pesar de ella. Ya que esta institución es insustituible en el proceso de subjetivación de los niños y niñas.

La brújula ética en la educación

Sea cual sea el nivel educativo, la ética tiene que estar presente, por el simple hecho de que el sujeto y el objeto de las prácticas educativas son los seres humanos.

Las relaciones entre educación y ética son complejas, se entretrejen para alcanzar un sentido de humanidad y exigen trabajar por la formación de los sujetos en la lucha por la realización de proyectos sociales emancipadores de carácter democrático. Esto es función de la educación toda, no de una asignatura o de un docente, sino del conjunto que la habita.

Educar desde los derechos humanos supone respetar la diversidad de la humanidad. Diversidad étnica, cultural, simbólica, sexual, religiosa, ideológica, etc. que se entretreje en el encuentro educativo. Este entramado se teje en la comunidad de aprendizaje. El concepto de comunidad de aprendizaje es un concepto fuerte porque vincula lo singular de cada uno con el

fin social que persigue la escuela: brindar educación a los ciudadanos.

El docente desde su lugar puede hacer un ejercicio de “virtud ciudadana”², ejercicio que supone una posición activa, que sostenga una comunidad de aprendizaje, que permita para los estudiantes un lugar de habitante activo del aula y de la comunidad. La ética en este sentido, se hace presente como formación ciudadana.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la ética busca proporcionar instrumentos relevantes para que los estudiantes puedan tener criterios sólidos, capacidad de dialogar y contraponer razones, capacidad de tomar decisiones prudentes y justas.

Las instituciones éticas demandan docentes éticos

A la hora de formar docentes, en cualquier campo disciplinar, es fundamental la enseñanza de la ética no solamente dentro del marco disciplinar de la deontología profesional como parte de la ética aplicada sino, desde un abordaje transversal que supone: la capacitación en competencias éticas, en respeto de los derechos humanos y en formación ciudadana. Todo esto sostenido desde la tolerancia, la diversidad, el respeto de las minorías y el compromiso con la sociedad regional y global. Un plan serio y responsable de formación de los estudiantes del profesorado comienza por operacionalizar las competencias docentes ofreciéndoles indicadores de autoevaluación que sean orientadores en el futuro ejercicio profesional. Es fundamental brindar

² Cfr. Cullen.(2004) Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro. Noveduc, Buenos Aires.

herramientas metodológicas para la formación permanente, ya que las competencias se ponen en juego en el contexto y los contextos situacionales aparecen durante las prácticas en terreno y cuando los estudiantes del profesorado egresan y se insertan en una institución y en una comunidad.

Estamos convencidos de que no hay un perfil profesional del docente universal, así como no hay una respuesta única a cómo ser docente en el siglo XXI. No lo hay por varias razones: en primer lugar, por la gran diversidad de contextos y situaciones en las que se aborda la tarea docente, las demandas contextuales modelan dinámicamente el quehacer docente, al tiempo que cada docente imprime su sello personal a la comunidad con la que trabaja. En segundo lugar, la heterogeneidad de sujetos que se llaman docentes y la diversidad de significados que adoptó, adopta y puede adoptar “la formación docente” en cada comunidad, en cada cultura y en cada momento histórico. En tercer lugar, la complejidad del momento actual marcado por un desarrollo acelerado de la innovación tecnológica, cuyas nuevas formas de comunicación y expresión, generan vínculos humanos empáticos, fugaces y virtuales que cada vez influyen más en los modos de relación entre docentes y estudiantes.

A esta coyuntura epocal, es preciso suplementarla con el segundo movimiento de la ética que supone una apertura a las singularidades en situación, que demandan un “saber-hacer-con” que difícilmente pueda ser aprendido desde la transmisión de saberes disciplinares, que exige cambios actitudinales y posiciones activas en torno a los compromisos de las instituciones con sus comunidades y con sus habitantes. Cuando pensamos en aprendizajes necesarios para desempeñarse como docentes, pensamos en un perfil de competencias que supongan no sólo los conocimientos sino también las destrezas, habilidades y actitudes desarrolladas en un contexto situacional,

con otros, desde la contemplación de las necesidades de cada uno.

Referencias bibliográficas

- Cortina, A. (1998). *Ética de la Empresa*. Madrid - TROTA.
- Corea & Lewcowicz. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Cullen.(2004) *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Noveduc, Buenos Aires
- Fernández, S & Scardamaglia, V: *Del Derecho y del Revés*. Escuelas y Juventudes, Editorial PDI, Bs. As, 2008.
- Ferreira, H. (2006): *¿Qué pasa con la escuela?: Novedades educativas*, Año 18, n° 185
- Freire, P. (1975) *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI
- Maliandi, R. (1991). *Ética: Conceptos y Problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- Martínez Navarro, E. (2010). *Ética Profesional de los Profesores*. Bilbao, Desclée de Brouwer, SA.
- Michel Fariña, J. J. (2006). “El doble movimiento de la Ética contemporánea. Una ilustración cinematográfica”. En Salomone, G., Dominguez M., *La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos* (pp. 19-26). Buenos Aires, Letra Vida.
- Michel Fariña, J. & Ormart, E. (2009). “Recursos Audiovisuales en la Enseñanza de la Ética”. En *Actas del Primer Congreso Nacional: Pensando lo audiovisual en la investigación en Ciencias Sociales y*

- Humanidades. Método. Técnica. Teoría.* Organizado por la Fundación Incluir. Buenos Aires.
- Ormart, E. (1999) *El Otro institucional: mitos y utopías*. UBA Facultad de psicología.
- Ormart, E. (2002) Tesis de maestría: El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior. Inédita.
- Ormart, E. (2004). “La Ética en la Evaluación Educativa”. En *Revista Eticanet*, Año 2 número 3 (pp. 107-112). Editada por el Centro UNESCO de Andalucía y la Universidad de Granada.
- Ormart, E. (2005) “El aprendizaje de la Ética en las Instituciones de Educación Superior”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. (RIE número 35/3).
- Ormart, E. (2007). “Espacio y Tiempo en las Instituciones Escolares”. En *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (9). Recuperado el {11/04/2011} de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/ormart-espacio.html>
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Buenos Aires, Ariel.
- Ormart, E. (2008) “Cuando el producto tecnológico tiene rostro humano: problemas éticos en el uso de las tecnologías reproductivas.” En *Revista Hologramática. Revista de Ciencias Sociales Comunicación, Relaciones Laborales, Literatura, Educación y Trabajo Social* (2008) - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ. Año V, Número 8, V6, pp.97-107.
- Ormart, E. & Brunetti, J. (2009) “Conocimiento, afectividad y acción anudados en el aprendizaje ético”. En *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe
- Ormart, E; Brunetti, J; Fernández, S. y Esteva P. (2012) “Las competencias éticas en los estudiantes universitarios” publicado en *Revista Congreso Universidad*. Volumen 1, No. 3 pp. 1 - 10

(2012). El ISSN es 2306-918X Editorial Universitaria Felix Varela. La Habana, Cuba

Ormart, E. (2012) Enseñar ética en la universidad: paradojas y desafíos. En Revista de Educación y Psicología Irice. Volumen 23. Pág. 79 a 89. Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Rosario (UNR) Impreso en: Conicet, Rosario. ISSN: 0327-392X.

Ormart, E.; Esteva, P. & Navés F. (2012) “Estudio sobre actitudes de estudiantes de la carrera de grado de psicología hacia la ética profesional”. En Revista Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la UBA. Buenos Aires, Argentina. ISSN: 0329-5885

Ormart, E. y Brunetti, J. (2011) Las dificultades de la empatía y las raíces afectivas del racismo. Ludus Vitalis, vol. XIX, num. 36, 1o semestre, agosto de 2011. ISSN 1133-5165

Ormart, E (2019) Enseñar ética y derechos humanos a los más chicos a través del cine. San Luis, NEU.

Núñez, V. [coord.] (2002): “La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social”. Barcelona: Gedisa

CAPÍTULO 6

El derecho de las/os niñas, niños y adolescentes y su relación con el derecho a la educación en la argentina

Manuel Castillo

El estado argentino nace cuando el Pueblo de la Nación Argentina ejerce su Poder Constituyente por primera vez y dicta en 1.853 su Constitución. El artículo 14 entre los derechos civiles que reconoce se encuentra (como una libertad) el de enseñar y aprender.

Casi veinte años después en 1.871 entra en vigencia el Código Civil Argentino (llamado Código de Vélez por ser este el nombre de pila de su autor). Este instrumento jurídico es la columna vertebral de nuestro derecho privado. En él, se regulan la capacidad de las personas, las relaciones familiares y, los derechos derivados de la muerte de las personas (sucesiones) entre otras instituciones.

De esta Constitución del párrafo primero y, del Código Civil del segundo partimos.

Lo que surgió en nuestra primera Carta Magna de 1.853 es un estado liberal que tiene una concepción de un “hombre” en

abstracto, por lo que centra la enumeración de derechos tomándolo como un individuo, sin tener en cuenta su pertenencia a la sociedad y/o a distintos grupos de los que participa. Lo que principalmente protege esta constitución es la propiedad privada, habiendo llamativas ausencias en la enumeración de derechos (por ejemplo: en ningún lugar se hace referencia al derecho a la vida).

Lo del Código Civil de 1.871 no mejora mucho el panorama pues, la concepción que tiene del sujeto de derecho es la de: “hombre”, “propietario”, “mayor de edad” y “capaz”. Los derechos eran de los varones. La capacidad era rígida, es decir o se era capaz o se declaraba la demencia y se nombraba un curador. La propiedad era el derecho supremo y había muy pocas limitaciones en lo referente a su ejercicio. Con relación a los niños estaban los legítimos que eran los que surgían de una unión matrimonial, y los ilegítimos que se clasificaban en: niños adulterinos (extramatrimoniales), naturales (llamados comúnmente bastardos), incestuosos (entre personas que tienen impedimentos matrimoniales provenientes del vínculo de sangre) y sacrílegos (cuando alguno de los progenitores pertenecía a una orden religiosa).

Luego distintas leyes posteriores iban a eliminar algunas categorías, quedando subsistentes la de hijos legítimos e ilegítimos de acuerdo a que, hubieran nacido de padres que se encontraran casados o no, hasta llegar a la de matrimoniales y extramatrimoniales. La cuestión era que los niñas, niños y adolescentes eran estigmatizados conforme la conducta de sus progenitores y de la calificación que el derecho hacía de esas conductas.

En el año 1.884 (primera presidencia de Julio Argentino Roca) se sanciona la Ley Nacional de Educación Común N° 1.420, en esta norma no aparecen los derechos de las Niñas,

Niños o Adolescentes, el protagonista es el Estado. Los objetivos buscan lograr una homogeneización en la sociedad comenzando por exigir que la educación se realice en el “idioma nacional”, estableciendo contenidos comunes a ambos sexos y otros específicos para niñas y varones, y buscando la construcción de una conciencia nacional como herramienta de progreso social y económico.

La Primera Guerra Mundial trajo cambios que modificaron sustancialmente la vida de los pueblos y los estados. Uno de ellos se plasma en la irrupción del constitucionalismo social que rompe con el paradigma del hombre individual para pasar al “situado”, este cambio en la concepción del hombre también modifica el paradigma del estado. No se dejará a las personas a su suerte ni al libre juego del libre mercado, sino que, los gobiernos a través de sus instituciones deberán intervenir para garantizar los derechos (que impliquen un índice mínimo de dignidad) que los ciudadanos no logren por sí solos.

En la Argentina los varones mayores de edad seguían siendo los sujetos de derecho (no así las mujeres y los niños).

En 1.926 (Presidencia de Marcelo Alvear) se sanciona la Ley N° 11.357 de Derechos Civiles de las Mujeres. A pesar que algunos dicen que aquí se equiparan los derechos de las mujeres con los hombres íbamos a tener que esperar (21 años) hasta 1.947 para que al dictarse la ley N° 13.010 de Sufragio Femenino, para que estas pudieran ejercer sus derechos políticos y, hasta 1.985 (59 años) para que se equiparan los derechos con los varones en relación a los hijos.

La Ley N° 14.367 del año 1.954 (en la segunda Presidencia de Juan Domingo Perón), eliminó las calificaciones entre los hijos extramatrimoniales, aunque siguió dejando una diferencia de derechos a favor del hijo matrimonial en particular en los

que se refiere a la porción que recibía del acervo hereditario a la muerte del progenitor a saber: *“Artículo 8º: Los hijos nacidos fuera del matrimonio tendrán en la sucesión del progenitor un derecho igual a la mitad del que asigna la ley a los hijos nacidos dentro del matrimonio”*.

En 1.985 bajo la Presidencia de Raúl Alfonsín el Congreso de la Nación sancionó la Ley 23.264 de Patria Potestad. En dicha norma se establece la igualdad de derechos y obligaciones de ambos progenitores sobre la persona y bienes de los hijos (hasta ese momento prevalecía el derecho del padre varón sobre los hijos) y, también se prescribió que el Registro Civil expediría únicamente partidas de nacimiento de modo que no informen si el hijo había sido o no concebido dentro del matrimonio. No obstante, estos avances, lo principal no eran las/os N,NyA (Niñas, Niños y Adolescentes) como sujetos de derecho, sino que se seguía haciendo hincapié en los derechos y obligaciones de los adultos.

Como vemos, el derrotero de las limitaciones de derechos ha sido vergonzante para un estado argentino que mantuvo durante muchas décadas una estructura jurídico familiar de corte romana, con la autoritas potestas del pater familia, reduciendo a la mujer y al niño al status de alieni iuris.

En 1.990 se produce la incorporación a nuestro sistema jurídico de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que a partir de la Reforma Constitucional del año 1.994 comenzó a ser parte de nuestro bloque de constitucionalidad. Esto provocó que el Interés Superior del Niño (entiéndase también de la Niña y Adolescentes), informa a partir de ese momento de manera tan poderosa toda nuestra legislación, que se establece con más fuerza que nunca el carácter de Sujetos de derechos de NNYA, y también que en cualquier situación en las que participen

cualquiera de los Poderes del Estado, debe prevalecer el Interés Superior del Niño.

La rigidez de nuestro Código Civil provocaba que, a pesar de la incorporación con rango constitucional de la CDN, no se modificaban los artículos de la columna vertebral del derecho privado y para poder hacerse efectivo el Interés Superior del Niño, debíamos esperar la tarea jurisprudencial de los jueces que entendieran que los Derechos Humanos tienen operatividad.

La incorporación de los derechos establecidos en la CDN en el año 2006, se reglamentó principalmente a través de la Ley Nacional 26.061 llamada: Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, esta es sin duda una norma constitucional pues reglamenta detalladamente derechos consagrados en nuestro bloque de constitucionalidad. Esta ley consagra el Intereses Superior del Niño, en todas las actuaciones administrativas y judiciales, crea la figura del Abogado del Niño y exige que los/as NNA sea escuchado/a en todas las instancias donde se encuentre en juego su derecho.

No se puede dejar de mencionar la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 donde se garantiza el derecho a la educación para NNA. Sin duda el ejercicio de los derechos está íntimamente relacionado con poseer la suficiente educación como condición previa para ejercerlos. Tanto la Ley 26.061 como la 26.206 se sancionaron en el Congreso de la Nación cuando ejercía la Presidencia Néstor Carlos Kichner.

Finalmente, en el año 2.015, siendo presidenta de la Nación Cristina Fernandez de Kichner, se sancionó el Código Civil y Comercial de la Nación, donde algunos opinan se produce una publicitación del derecho privado pues se plasman, como mencionábamos en los párrafos anteriores, derechos

consagrados en la última reforma constitucional de hace ya un cuarto de siglo (1.994).

Este nuevo Código Civil y Comercial modifica jurídica y terminológicamente lo relacionado con los NNyA en primer lugar cambia la expresión de Patria Potestad por la de Responsabilidad Parental, Tenencia por Cuidado Personal y Régimen de Visita por el Derecho a la Comunicación.

Pero sin duda el artículo 639 del Código Civil y Comercial que establece los principios generales de la responsabilidad parental a saber: Interés Superior del Niño, Autonomía Progresiva y el Derecho a ser oído y que se tenga en cuenta su opinión, es lo que demuestra que efectivamente se ha producido una ruptura dando lugar a nuevo paradigma.

En cuanto al primero de estos principios el Interés Superior del Niño (Niña y Adolescente también), se traduce en que cuando se dicte una actuación de cualquier ámbito del estado (dictado de una sentencia, formulación e implementación de una política pública etc.) se debe propender a la mayor plenitud en el ejercicio de los derechos de los NNA.

En lo referente a la autonomía progresiva en línea con lo que establece el Código Civil y Comercial en materia de capacidad, se produce una verdadera ruptura en cuanto se abandonan categorías estáticas y, en la búsqueda que el derecho sea la regla y la limitación la excepción, solo se impide el ejercicio de un derecho cuando esto puede provocar riesgo o perjuicio a su titular. En definitiva, de acuerdo al grado de madurez que el NNyA vaya adquiriendo, podrá ejercer cada vez más y con mayor plenitud sus derechos. Lo mismo sucede con el tercer principio referido a su derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta.

Así las cosas, vale profundizar el contenido de los Derechos de las/os Niñas Niños y Adolescentes y las relaciones que surgen con un derecho a la Educación que en principio se presentó en la Constitución de 1.853 como un derecho libertad donde el Estado debía garantizar que todo el que quisiera enseñar o aprender pudiera hacerlo. Pero esa garantía no se refería a remover los obstáculos que impidieran el ejercicio de ese derecho, ni a crear las condiciones (cuando estas no estaban), para que quien quisiera acceder a la educación y no pudiera por falta de medios, les fuera provisto por el estado.

Este primer derecho libertad tuvo su regulación en la Ley 1.420 como mencionábamos ut supra, pero la lógica de esta norma no era brindar la educación a quien no podía sino realizar una política publica que si bien tuvo como consecuencia una gran escolarización la intención del estado era controlar a la población logrando una homogeneización.

La ley Federal de Educación N° 24.195 de 1.993 a través de su artículo 70 que reza: “*Deróganse todas las disposiciones que se opongan a la presente ley*”, derogó la Ley 1.420 de 1.884. Esta ley sancionada en el Gobierno de Carlos Menen abrió las puertas al arancelamiento y privatización de la educación e instaló la concepción de educación como servicio (dejando de lado la idea de educación como derecho social).

Afortunadamente al año siguiente se produjo la Reforma de la Constitución (1.994) y algunos Tratados que se incorporaron al bloque de constitucionalidad como el PIDESC (Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales) establecían que la educación era un derecho humano.

Pero si bien los derechos humanos son operativos (es decir deben aplicados por los jueces en sus sentencias cuando se desconozcan, aunque no existan normas que los reglamenten),

es necesario y conveniente que se sancionen leyes por el Congreso para que sea más fácil su aplicación y sea respetado el derecho por el estado y por la población.

Es así que en el año 2.006 bajo la Presidencia de Néstor Kichner, se sanciona la Ley de Educación Nacional en la que en consonancia con lo establecido en los Tratados de Derechos Humanos con rango constitucional el derecho a la educación es consagrado como individual y social y la educación y el conocimiento como bien público.

Eso deja sin margen de excusa a los organismos del estado de los tres poderes colocándolo como garante del derecho a la educación en todos sus niveles. Lo dicho se traduce en la obligación de implementar políticas públicas activas que aseguren que, quienes no pueden acceder a la educación por falta de medios reciban por parte del estado lo necesario para el logro efectivo del ejercicio de su derecho (un ejemplo de esto es la obligación del estado de otorgar becas cuando el estudiante lo necesite). No se trata de asistencia estatal pues cambia el paradigma: no es ayudar al pobre sino dar al ciudadano lo que le corresponde por derecho.

Tanto en la reforma constitucional de 1.994, como en la Ley Nacional de educación 26.206 se produce una ruptura en cuanto al concepto de “pobre”. Este ya no es solamente el menesteroso sino, el que por distintos motivos no accede a alimentación adecuada, salud, educación, cultura y en definitiva al trato digno que como persona se merece.

En este sentido cabe recordar que el artículo 75 de la Constitución Nacional que prescribe las atribuciones del Congreso de la Nación en su inciso 23 expresa: *“Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y*

ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos". Las mujeres y los niños son sujetos vulnerables y ahora el derecho busca promoverlos. Sin embargo, durante muchas décadas como vimos *ut supra* (permítaseme el termino) los "ninguneó".

Este principio que informa todo el ordenamiento jurídico: el Interés Superior del Niño, debe ser respetado no solo por el estado. También las instituciones educativas, los docentes que en ella desempeñan sus tareas y todo el sistema de educación debe adecuarse en sus prácticas a propender que este principio que implica el pleno ejercicio de los derechos de las/los Niñas Niños y Adolescentes se traduzca en acciones concretas a saber: que sean escuchados en toda instancia en el que este en juego sus derechos y que también se les permita ejercer los mismos a medida que vayan teniendo la madurez suficiente. La regla es la capacidad y la limitación la excepción. A medida que crece la madurez cede la aptitud de los representantes para ejercer los derechos que son de N,Ny A.

En 1990 Taborda¹, publicó una investigación guiada: "*¿Que extrañamos de los modos en que se pautaban la autoridad relaciones asimétricas en contextos educativos democráticos? para ello la autora entrevistó docentes jubiladas/os y en ejercicio de su función de diferentes edades. Una docente que en el momento de la entrevista tenía 90 años expresó: En mi tiempo los padres le otorgaban autoridad a los docentes. Eso ya no sucede. Recuerdo que cuando inicié entre al aula, me presente y un alumno me chisto, le pedí que guardara silencio y*

¹ Taborda, Alejandra (1.990) Relaciones asimétricas en instituciones educativas a través del tiempo. Revista IDEA N° 7. Año IV. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.Págs. 61-65. 1990.

el siguió chistando tres veces, entonces le pedí que se retirara y volviera con los padres. A la tarde el padre fue a mi casa y en la puerta le pegó con un cinto en la puerta de mi casa. Una barbaridad, yo le pedí que no le pegara, por suerte eso ya no sucede, no es común que se les pegue con un cinto antes era muy habitual que horror. Pero es una muestra, si bien extrema, de cómo mi palabra tenía peso en la familia y eso hacía que los chicos hicieran caso. Los modelos represivos se transmiten en diversos planos de las instituciones de la sociedad.”. Esta cita muestra como en un momento histórico no muy lejano no solo el padre actuaba como un pater familia romano golpeando a sus hijos en la convicción de que era la forma correcta de educarlos sin respeto alguno por el cuerpo y la dignidad del NNAyA, sino también como este era un mundo de adultos donde lo que contaba eran las relaciones entre personas mayores de edad y donde el NNAyA no era mas que un objeto de derecho.

Para culminar, comentaremos un fallo dictado por la Dra. Mariana Josefina Rey Galindo, jueza Civil en Familia y Sucesiones de Monteros, Provincia de Tucumán. En su resolución la sentencia ordena que se inscriban en la partida de nacimiento de una niña (Juli, se preserva el nombre real por respeto a su intimidad) dos papas y una mamá.

La madre de Juli tuvo una relación de la cual quedó embarazada de la niña. No obstante, comenzó en la época del nacimiento una nueva relación con un hombre que la reconoció legalmente como su hija y ejerció el rol paterno durante los nueve años que tiene la niña. También, continuó teniendo contacto y pasando los fines de semana con su padre biológico y los parientes paternos. Es decir durante la semana vivía con quien la reconoció y durante los fines de semana estaba con su padre biológico.

Hace un tiempo atrás, el padre biológico interpuso una acción de impugnación de paternidad a los fines de desplazar a quien vivía con la niña.

La jueza hizo prevalecer el Interés Superior de la Niña y su derecho a ser escuchada y tuvo en cuenta el grado de madurez para ejercer sus derechos. Esto hizo que en razón de las dificultades de traslado de Juli la magistrada se traslado hasta el pueblo donde residía la niña a los fines de oírla y fue allí que la misma le solicito que no le exigiera elegir entre los dos padres pues ella sentía que ambas eran sus papas y así quería que esto continuara. En la resolución la jueza hace lugar al pedido de la niña incorporando a ambos padres a la partida de nacimiento dando lugar a una pluriparentalidad lo que le obligo a declarar la inconstitucionalidad de los artículos del Código Civil y Comercial que se lo impedían, haciendo prevalecer como principio el Interés Superior de la Niña.

Conclusiones

Hemos hecho referencia a la evolución del derecho a la educación y al Derecho de las/os N,NyA y, vemos como hoy el Estado está obligado a respetar la plenitud de los Derechos que se traduzcan en el mayor bienestar de las/os N,NyA y asimismo debe garantizar que todas/os puedan acceder a una educación inclusiva y de calidad.

Asimismo, al interior de los establecimientos educativos, el personal docente y no docente de todas las instituciones deben respetar acabadamente, la dignidad de las/os Niñas. Niños y Adolescentes.

Finalmente cabe recordar que el derecho a la educación implica la existencia previa del ejercicio de otros derechos pues, la persona que no come, que no vive en un lugar digno, que no recibe servicios de salud adecuado difícilmente pueda ejercer su derecho a la educación. Pero también al recibir educación se logran disparadores para informarse de la existencia de derechos y de las herramientas necesarias para ejercerlos. Todo lo que podamos hacer para que nuestros N,NyA reciban educación de calidad redundara en personas que estarán mas cerca de ejercer la plenitud de su ciudadanía.