

El Tiempo des-anudado: su impacto en los
procesos de subjetivación y en la
escolarización

La publicación de este libro se hizo posible gracias a la ayuda económica brindada por el Programa Publicaciones según Resolución 198/15 de fecha 03/07/2015 de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.C.

© Eduardo López Molina, 2015

ISBN: 978-987-1742-

Impreso en Argentina

Printed in Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

Eduardo López Molina

El Tiempo des-anudado: su impacto en los
procesos de subjetivación y en la
escolarización

Con todo el amor del mundo a Laura, la mujer compañera que siempre está a mi lado poniendo luz a mis dudas y olvidos, a mis hijos adorados Lucía, Santiago, Ignacio, Rocío, Mateo, Clara, Vera y Federico, a mis queridos hermanos, primos y sobrinos y a los amigos que me dio la vida. Con todos ellos, para todos ellos.

Índice

Prólogo	11
Capítulo 1: El Tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización	17
Capítulo 2: ¿Qué Psicología para qué Educación?	79
Capítulo 3: Nuevos desafíos para el trabajo del psicólogo en el campo educativo	97
Capítulo 4: Enseñanza Universitaria de las Teorías Psicológicas en Contextos de Encierro	117

Prólogo

¿Por qué un libro?

En la era de la super-especialización, del saber mucho sobre poco, de los doctorados precoces, de los desafíos cognoscitivos minimalistas, de la cultura del apunte y el furor por los papers circulando raudamente por los intrincados pasadizos de «la selva académica» (Follari R. : 2008), asumo la decisión de publicar un libro, como un gesto a contrapelo y dejando de lado la más cómoda y rendidora alternativa –para mi currículum docente– de presentar cada uno de los capítulos como artículos independientes en revistas científicas seguramente muy reconocidas.

Y ello porque no puedo entender la vida sin los libros que leí y los que quisiera leer. También porque, desde la infancia, un tanto ya lejana en el tiempo pero no tanto en el recuerdo, me acompañaron en todo momento. Estuvieron allí siempre; quietos, silenciosos, convocantes.

Abrirlos, bastaba para entrar en otra dimensión, descubrir otros universos, otros modos de estar o de ser en el mundo. Terminarlos y cerrarlos, en cambio, dejaba y deja el dolor de una despedida que lleva, a veces, a la necesidad de re-visitarlos aunque más no sea, de vez en cuando.

Luego vinieron otros, los de la escuela primaria y secundaria, los que ya venían sin dibujos o fotografías y eran pura letra; los de la facultad, los que «había que estudiar», los que traían fórmulas indescifrables o frases deslumbrantes, los que nos obligaban a releerlos una y otra vez para poder entenderlos.

Más temprano que tarde, vinieron los «libros que muerden», los que nos cambian por el solo hecho de leerlos. Porque es así, hay libros que muerden, que dejan su huella, sus dentelladas, en el cuerpo y en las biografías de quién los lee. Libros que duelen, que hacen que uno ya no

sea el mismo después de pasar por ellos. Dolor de saber, por tener que saber acerca del dolor. Des-enmascaramientos que aturden pero que a la vez, esclarecen y comprometen.

Ya el vínculo se torna indisoluble, no se podrá nunca más vivir sin ellos.

Catar los libros, como a los buenos vinos, that is de question. Saborearlos, disfrutar su olor, su textura, su lectura. Algunos te enamoran a primera vista, otros disimulan sus misterios bajo una presentación modesta.

Cómo olvidar la emoción que sentí la nublada tarde que tuve por primera vez en mis manos, en una histórica librería frente al Hospital de Clínicas de la ciudad de Córdoba, los tres tomos de la obra de Freud, con sus tapas marrones y duras y sus delicadas hojas que obligaban a tratarlas muy suavemente? Fue la inversión más cara por esos tiempos para mis flacos bolsillos de estudiante. ¡Cuánto pagué!

Pagué con almuerzos mejores, con viajes cómodos en colectivo, con películas que ya no vería. Pero cuánto más gané y aún hoy lo sigo haciendo, cuando los veo allí, en el lugar privilegiado que uno les destina a sus tesoros más queridos, y los tomo entre mis manos, los abro e instantáneamente salto a Viena, al siglo XIX, a la maravillosa aventura intelectual del descubrimiento del inconsciente.

Por eso, por todo eso, por mucho más, un libro. Hasta hoy, mi libro, después de algún despistado comprador o de nadie. Pero allí en el mundo, con un lugar –pequeño, remoto–, para él y solo para él.

¿Por qué este libro?

Porque desde hace años vengo interrogándome sobre la Psicología, el Psicoanálisis, la subjetividad, los procesos de transmisión cultural, las instituciones y las condiciones de época. Por eso el intento, seguramente infructuoso, de profundizar tales cuestiones y someterlas al juicio de los demás.

Constituye también una toma de posición ante el retorno de perspectivas a las que denomino «geográficas» cercanas al organicismo de Kraepelin, la teoría de las localizaciones cerebrales de Gall –que consi-

deraba que hay facultades psíquicas y cada una tiene un órgano propio en la corteza cerebral y existe una estrecha relación entre el tamaño de la zona implicada y el desarrollo de tales facultades¹-, y las teorías de degeneracionistas de Morel y Magnan.

Pura geografía y operación de anulación de la historia. El sujeto no es más que una suma de neuronas interactuando. Ello implica reducir lo humano a lo biológico, lo subjetivo a lo orgánico, el psiquismo a lo cognitivo, y lo social a lo ambiental.

Acerca de la estructura del libro

El texto procura abordar tres grandes ejes temáticos:

1- en el capítulo II, los aportes psicológicos a la luz de las nuevas condiciones de época, que han puesto en entredicho muchas de las certezas consolidadas desde la Modernidad, impactando fuerte y decididamente sobre el Estado, la institución familiar, los procesos de transmisión de culturas, saberes y conocimientos y sobre el mundo del trabajo.

Para ello, y retomando planteos ya tratados en un libro anterior, (López Molina -2008), se analiza en primer término la historia de cómo fueron las relaciones entre la ciencia psicológica, el discurso pedagógico y los procesos educativos en los tiempos en que la educación familiar y escolar compartían la hegemonía en la distribución del capital cultural, para luego comenzar a pensar en qué Psicología/s para estos tiempos en los que aquellas instituciones se han visto erosionadas en su poder regulatorio y hasta cuestionadas duramente por algunos planteos catastrofistas que, siguiendo muchas veces una suerte de moda académica «necrofílica», llegaron a hablar de la muerte del Estado, de la familia, de la infancia, del trabajo o de la escuela.

Lo que se intenta dirimir entonces es qué perspectivas psicológicas pueden ayudar a explicar, comprender y/o interpretar los procesos

¹ No olvidemos que la Frenología de Gáll tuvo decisiva influencia en los estudios criminológicos de Lombroso y sirvió de tesis al desarrollo de las teorías localizacionistas del lenguaje y otras funciones psíquicas.

de transmisión, apropiación y recreación de cultura en general y los educativos en particular, y la apuesta pasa por proponer una Psicología que deja de lado la endogamia evolutivista y que se pone en diálogo con las demás ciencias sociales y con las humanidades, guardando la vigilancia epistemológica necesaria para no caer en contradicciones. Se trata entonces de cuidar, en ese diálogo, cierta compatibilidad epistémica entre los distintos autores.

2-el capítulo III trata sobre la formación necesaria que debieran tener aquellos psicólogos que intervienen en el campo educativo en el marco de los equipos de orientación, apoyo y asesoramiento y que implica:

- un profundo conocimiento de la disciplina, sus debates, sus problemas epistemológicos y del área educacional en la formación de grado y posgrado
- una fuerte formación respecto al campo de intervención, esto es los procesos de transmisión en general y los educativos en particular, las políticas educativas nacionales y provinciales, los debates vigentes, y otros, de modo de direccionar sus intervenciones al acompañamiento a las instituciones educativas, a los docentes y sobre todo a las trayectorias reales de los estudiantes de todos los niveles y modalidades del sistema,
- un conocimiento exhaustivo y un re-conocimiento acerca de las profundas mutaciones producidas por las nuevas condiciones de época y que impactan decisivamente en la construcción de subjetividades y en los procesos de escolarización.

Finalmente se trabajan algunos de los nuevos desafíos planteados a la intervención psicológica en el campo educativo: violencia en, desde o contra la escuela, medicalización de las infancias, convivencia escolar, etc.

3- en el capítulo IV, se da cuenta de la experiencia llevada a cabo en los últimos años, en el marco del Programa Universidad en la Cárcel (P.U.C.) con la enseñanza de las teorías psicológicas a personas en situa-

ción de encierro. Si ya por sí sola la enseñanza de las teorías y escuelas psicológicas constituye un complejo problema —por la particular situación de una ciencia en la que proliferan teorías rivales y que presenta una suerte de fragmentación de su objeto formal de estudio—, tratar de hacerlo en contextos de encierro multiplica las dificultades. Allí el tiempo parece no transcurrir, por la constante repetición de «lo mismo». En ese espacio, el tiempo de la enseñanza, al revés que en la universidad, es el tiempo del recreo. Para aproximarse a lo crucial y ominoso de esa experiencia, se recurre a un cuento de Franz Kafka, *En la colonia penitenciaria*

Por último en el Capítulo I, que es el que da el nombre a este libro, se trabaja desde varias perspectivas, algunos de los cambios referidos al tiempo y a las significaciones que este ha ido teniendo en distintas culturas y en distintos momentos.

La idea básica es que en las actuales condiciones de época el tiempo se desprendió del peso de la tradición al tiempo que la sociedad sufría un profundo proceso de des-ritualización, y se desentendió de la idea de porvenir, de los ideales emancipatorios y de algunas otras ilusiones impulsadas por el pensamiento moderno.

Una cultura, al menos en occidente, sin rituales, y que reduce la historia al pasado, pero también sin grandes relatos que «tiren del presente».

Época de proliferación de los micro-relatos; coyunturales, limitados y sin vocación transformadora.

Ello resulta en un presente «suelto» donde lo anterior «ya fue» y el porvenir se reduce al corto plazo, porque más allá del mismo, solo reina la incertidumbre.

Capítulo 1

El Tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización

El tiempo es la sustancia de la que estoy hecho. El tiempo es un río que me arrebató, pero yo soy el río; es un tigre que me destroza, pero yo soy el tigre; es un fuego que me consume, pero yo soy el fuego. El mundo desgraciadamente, es real.

Yo, ...desgraciadamente, soy Borges. (Borges: 1995 pág. 286)

Introducción

El presente artículo procura indagar respecto de los profundos cambios producidos en la dimensión temporal, en las nuevas condiciones de época y pesquisar acerca de algunos de sus efectos en los procesos de subjetivación de niños y jóvenes y en los procesos de escolarización. En tal sentido se consignan algunos desarrollos teóricos y un conjunto de reflexiones que no pretenden ser exhaustivas aunque estén fundadas en una larga experiencia en el campo educativo:

- en la transmisión del dominio psicológico a los futuros psicólogos y licenciados en Ciencias de la Educación en las facultades de Psicología y de Filosofía y Humanidades (ambas de la Universidad Nacional de Córdoba) o a docentes en ejercicio, en múltiples instancias de capacitación en servicio,
- en la producción de nuevos conocimientos luego de 12 años ininterrumpidos de pertenencia a equipos de investigación debidamente acreditados, en el marco del Centro de Investigaciones de

la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba,

- en la intervención profesional en el campo educativo como miembro de los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde el año 1986 a la fecha y
- en la atención clínica desarrollada por más de 25 años en la práctica privada de la profesión

Acerca del tiempo

Intentar definir el tiempo constituye una tarea mayúscula que excede con creces las magras pretensiones de este artículo ². Grandes filósofos, historiadores, antropólogos, físicos, astrónomos, biólogos, poetas y escritores entre otros, escribieron, polemizaron, historizaron o reflexionaron sobre tan complejo enigma.

Quizás haya sido la **Filosofía**, la primera en ocuparse del tema, habiendo sido analizado en su jurisdicción desde diversas perspectivas, todas ellas contextualizadas dentro de la *episteme* ³ propia de la época en cuestión. Los primeros debates los podemos encontrar entre los filósofos presocráticos –*Heráclito* (535 a. C.- 484 a. C.) y *Parménides* (530 a. C. -?), pero también Pitágoras (569 a. C.- 475 a. C.), Platón (427 a. C.-347 a. C.), Aristóteles (384 a. C. 322 a. C.) y los estoicos, quienes asociaron el tiempo con el movimiento continuo y ordenado de la esfera celeste.

² «*La dimensión de los problemas es tal, los rastros de que disponemos tan frágiles y tenues, el pasado, en paneles inmensos, tan irrevocablemente aniquilado, el asiento de nuestras especulaciones tan precario, que el menor reconocimiento del terreno pone al investigador en un estado inestable en el cual la resignación más humilde lucha contra locas ambiciones: sabe que lo esencial está perdido y que todos sus esfuerzos se reducirán a rascar la superficie; y sin embargo ¿no encontrará siquiera un solo índice, milagrosamente preservado, de donde surja la luz?. Nada es posible; por lo tanto, todo es posible. La noche donde tanteamos es demasiado oscura como para que nos asentemos a afirmar nada sobre ella: ni siquiera que está destinada a durar*». (Levi Strauss C. - 2010, pág. 316)

³ La *episteme* es según Michel Foucault (1926-1984) un campo de saber, un sistema que organiza/estructura aquello que pasa por conocimiento en una época determinada.» Es un régimen de «decibilidad,» un marco interpretativo que establece qué y cómo deben interpretarse los fenómenos culturales.

Es recién hacia finales del siglo XVII, con Newton (1642-1727), que surge una interpretación un tanto más «científica», aunque influenciada todavía por el pensamiento clásico, pero que presagiará los posteriores desarrollos del pensamiento kantiano.

En el caso del empirismo inglés, atomista, asociacionista, anti-mentalista y ambientalista, corriente que dejó su fuerte impronta en el empirismo lógico post-Russell (1872-1970) y Whitehead (1861-1947) y sus epígonos vieneses, y en el conductismo psicológico, la consideración del tiempo fue motivo de polémica entre los desarrollos de Berkeley (1685-1753) y de Hume (1711-1776). Sobre dicho debate Borges J. L. (1899-1986) expresa:

«el tiempo según Berkeley es la sucesión de ideas que fluyen uniformemente y de la que todos los seres participan, y para Hume una sucesión de momentos indivisibles. Berkeley negó que hubiera un objeto detrás de las impresiones de los sentidos, Hume que hubiera un sujeto detrás de la percepción de los cambios». (Borges: 1995)

Para Kant (1724-1804), el tiempo en sí mismo no existe sino que es una categoría elemental exclusiva del entendimiento humano igual que el espacio, en tanto que los otros seres vivos no cuentan con una conciencia temporal. Es, afirma, relativo, de ningún modo absoluto, y ello representa una buena noticia para las Ciencias Sociales y las Humanidades en general y la literatura y el cine en particular, en donde jugar con los elementos temporales forma parte del quehacer creativo apareciendo en ella tiempos en paralelo, detenido, vertiginoso o simultáneos⁴, juegos y giros permanentes entre otros.

Así como el espacio es la forma de las percepciones externas, el tiempo sería la forma de las internas que no resultan de estimulación exterior alguna y en realidad, no puede pensarse la posibilidad de ninguna percepción si no es suponiendo que ésta se dé ya en un tiempo. No se trata entonces de un concepto empírico, tampoco de una cosa, sino de una categoría, en palabras de Kant, una *forma a priori*.

⁴ Ver «Continuidad de los parques» de Julio Cortázar (Final del juego, 1956) o el cuento El perjurio de la nieve (1945) de Adolfo Bioy Casares llevada al cine como El crimen de Oribe por Leopoldo Torres Ríos y Leopoldo Torre Nilsson en 1950.

Hegel (1770-1831), por su parte, creía en la existencia de un sentido y una dirección de la historia orientada hacia el logro progresivo de una mayor conciencia respecto del mundo y de una mayor autonomía para la acción humana. Habla de un espíritu absoluto que se desenvuelve en etapas sucesivas de autoconciencia, de las que, la historia de las diversas sociedades, es solo su manifestación localizada en un concreto socio-cultural determinado. La Idea, sería el punto originario a partir del cual se despliega, en un devenir ordenado, el «Espíritu Absoluto» que termina encarnando el Estado y que se manifiesta en dos dimensiones fundamentalmente: el tiempo y el espacio. Mientras que en el plano espacial lo hace como Natura, en el plano temporal lo hace en términos de Historia. Una Historia en la que todo lo que hoy es, lleva en sí, el germen de aquello que va a ser, y en consecuencia, se trata de un ser que «*está siendo...*» en un tiempo que también «*está siendo...*» no que simplemente «es».

Con *Husserl (1859-1938)* surge una nueva interpretación en tanto es experimentado como una situación que parte de la propia individualidad del sujeto. En *Sartre (1905-1980)*, y el pensamiento existencialista, que enfatiza la existencia individual concreta, sería lo indefinible, una sucesión de multiplicidad ordenada a través de una relación antes-después. La estructura que sustenta a toda la noción temporal será, *el instante*, que ocupa su lugar antes y después de otros, por lo tanto, no es un antes ni un después, sino algo indivisible y temporal. Pero si el tiempo del mundo es una sucesión de instantes, ¿qué ocurre en el pasaje de uno a otro? ¿Será que entre medio hay una nada?, Y es acá donde el concepto de «temporalidad» (que ya retomaremos) comienza a ocupar un lugar prevalente en tanto supone un acto unificador. Para el Existencialismo el tiempo es la propia existencia del Hombre en su «*estar-en-el-mundo*».

Bergson H. (1859-1941) que colmó de entusiasmos las lecturas del joven Piaget, es quién presenta una idea fundamental en su obra filosófica: el concepto de *duración*. El hombre, expresa, se percibe a sí mismo como duración y la realidad entera lo es también (*elan vital*). No se trata del tiempo tal como lo consideran las ciencias formales o las naturales, ni constituye una mera abstracción, sino sucesión continua que enlaza presente y pasado y que no se puede descomponer en viven-

cias aislables tal como pretenderían el positivismo y el empirismo asociacionista. Para él, la realidad es duración, invención, impulso, energía creadora y eso constituye la conciencia. El tiempo físico, cronológico, no marca un orden causal entre las vivencias ni puede separarse en átomos aislados unos de otros. De lo que se trata es del tiempo interno de la conciencia o temporalidad, donde los instantes son inseparables conformando en su ordenamiento, el flujo de lo vivido. Su pensamiento, por otra parte, se opone a la idea de reducir todas las ciencias al modelo de las ciencias naturales, pero también al historicismo que se deduciría de ciertas afirmaciones de Dilthey (1833-1911) por ejemplo.

Foucault, (1926-1984) quien en sus comienzos incursionó en la tradición fenomenológica, desarrolla un modelo en el que vislumbra la historia y el tiempo no como una línea continua sino como una gran sucesión de discontinuidades, mutaciones, cortes, transformaciones y rupturas susceptibles de ser explicadas a partir de un análisis arqueológico y genealógico⁵ que muestre que los fenómenos no comienzan en hechos históricos particulares; que no resultan tampoco del despliegue de un determinado espíritu de época ni representan el devenir de una cierta razón que evoluciona progresivamente. Su argumentación discontinuista y anti-evolucionista se da así de bruces con las versiones lineales, continuas y finalistas propias del pensamiento moderno.

«Para la arqueología del saber los fenómenos simplemente comienzan en puntos históricos particulares, no se originan en algún lugar que sería como el lugar propio de su verdad: un espíritu de época, una mentalidad colectiva o una conciencia individual, en una única palabra, un sujeto. El tiempo es una sucesión de discontinuidades, de comienzos en los ya-comenzados; no es el devenir de un pensamiento o de

⁵ Según Foucault entre el orden empírico y las teorías que explican este orden existe una región intermedia, donde es posible pesquisar los códigos fundamentales de una cultura o de una época y son estos los que rigen tanto el orden de las empiricidades cuanto el orden de las teorías (Foucault 1998:5) y que el objeto de la **Arqueología**, la *episteme*, es entonces esta región intermedia. La **Genealogía** es un procedimiento que pone en entredicho el surgimiento de diversas creencias filosóficas y sociales mostrando historias alternativas y subversivas de su desarrollo, no se pregunta por el origen de las ideas, valores o las identidades sociales, sino que muestra cómo éstas emergen como producto de relaciones de fuerza en condiciones de época muy precisas .

una razón que, desde su origen, se arrastra en evolución lenta y continua de su progreso» (Foucault: 2005)

Coherente con tal concepción, planteará la necesidad y oportunidad de construir una Ontología del presente que dé cuenta de cómo hubiéramos podido llegar a ser diferentes a lo que somos, devolviendo con ello al sujeto la responsabilidad de ser artista de su propia vida. La Ontología del presente supone un acto de liberación en la medida en que el sujeto es capaz de preguntarse cómo y hasta dónde es capaz de pensar y actuar de manera distinta a la actual y qué intrincado camino ha recorrido para llegar hasta hoy. Desenmascara realidades presentadas con afán de universalidad e inmutabilidad y asume el enorme desafío de renunciar a las seguridades que procura el pensamiento metafísico. Es una suerte de historia de la actualidad y una genealogía del presente.

Este sucinto e incompleto recorrido da cuenta de distintos modos en que fue abordado el problema del tiempo desde los antecesores de los pensadores clásicos hasta algunos de los más destacados del siglo XX: si para unos (Heráclito) representa un flujo constante donde todo cambia, para otros (Parménides) da cuenta de la ausencia de todo devenir. Si con Hegel adquiere una dimensión teleológica y un sentido que proviene del futuro y no ya del pasado en exclusividad, con Kant y del lado del sujeto cognoscente, es condición de toda percepción posible en tanto es una categoría elemental para el entendimiento. En la Fenomenología y el Existencialismo, el concepto de *temporalidad* resulta ser aquel que puede marcar la continuidad de los instantes en su sucesión siendo el tiempo ínsito a la condición de existencia. Con Foucault poco queda ya de un tiempo que evoluciona y que se pretende finalista, lineal, continuo y ordenado.

En cuanto al concepto de «temporalidad», este puede ser entendido como la aprehensión del devenir que todo sujeto realiza en un determinado contexto cultural. No se trata entonces de una intuición a priori en tanto deriva de una experiencia subjetiva que depende de un determinado contexto y que conlleva una cierta interpretación a tono con las condiciones de época. Constituye la referencia del tiempo en que ocurre un determinado acontecimiento histórico y que puede ser relacionado con eventos anteriores y/o posteriores. Es un tiempo vivido

por la conciencia, como un presente que permite *enlazar* con lo que pasó antes y con lo que vendrá después. Es esta acepción de «temporalidad» la que nos permite entender los procesos de constitución subjetiva, los procesos de transmisión, apropiación y recreación de cultura o la construcción de las estructuras cognoscitivas en clave no cronológica, y por ello la recuperaremos para el análisis de lo que en el presente texto llamamos «el tiempo desanudado».

Dejamos para el final de este recorrido sucinto por la Filosofía una genial reflexión de San Agustín (354 a 430 dC):

«¿Qué es, pues, el tiempo? Si nadie me lo pregunta, lo sé; pero si quiero explicárselo al que me lo pregunta, no lo sé. Lo que sí digo sin vacilación es que sé que si nada pasase no habría tiempo pasado; y si nada sucediese, no habría tiempo futuro; y si nada existiese, no habría tiempo presente. Pero aquellos dos tiempos, pretérito y futuro, ¿cómo pueden ser, si el pretérito ya no es y el futuro todavía no es? Y en cuanto al presente, si fuese siempre presente y no pasase a ser pretérito, ya no sería tiempo, sino eternidad. Si, pues, el presente, para ser tiempo es necesario que pase a ser pretérito, ¿cómo deciros que existe éste, cuya causa o razón de ser está en dejar de ser, de tal modo que no podemos decir con verdad que existe el tiempo sino en cuanto tiende a no ser?».

San Agustín de Hipona. Cfr. *Confesiones*. XI, 14, 17.-

En **Historia de la Cultura**, **Historia de las Religiones** y en **Antropología** estudios como los de Mircea Eliade (1907-1986) como por ejemplo *El mito del eterno retorno* (Eliade: 2001) o *Lo sagrado y lo profano* (:1981) muestran que el tiempo en las culturas antiguas es vivenciado como cíclico, un «eterno retorno» de lo mismo modelado a partir de la observación de las fases lunares: aparición, crecimiento, mengua, desaparición y reaparición, los momentos agrarios y el paso de las estaciones; y que un objeto, un fenómeno o un acto «no es» más que en la medida en que imita o repite un arquetipo. Así, la realidad se define por repetición o participación en dicho arquetipo y todo aquello que no tiene un modelo ejemplar paradigmático emerge como desprovisto de sentido, es decir, carece de realidad.⁶

⁶ En ciertos dichos populares subsiste esta idea del tiempo circular en expresiones tales como «*todo lo que va vuelve*» por ejemplo.

En el continuum temporal los cortes son «marcados» por los rituales, las fiestas y los sacrificios. Tales fechas críticas interrumpen la continuidad produciendo una discontinuidad con el presente inmediato y su duración, que en ocasiones incluye sólo una jornada, puede sin embargo simbolizar un extenso período.

Se trata de sociedades que se caracterizan por poseer una muy fuerte cohesión interna y una identidad definida además de estar muy ritualizadas, lo que les permite poder contar con espacios múltiples para la desviación tolerada.

En diferentes culturas y épocas, el tiempo tuvo/tiene un sentido que proviene del pasado, en tanto es el cumplimiento de un plan diseñado por acción de los dioses, resultando en consecuencia un destino inexorable, y escapando sus motivaciones a la escasa posibilidad de comprensión de los hombres.

Un no-tiempo en las alturas para los dioses eternos creados por los hombres mortales y hambrientos de inmortalidad; un tiempo finito para quienes habitan la superficie terrestre y están sometidos a los designios de la naturaleza y a los caprichos de sus divinidades, un tanto inestables emocionalmente.

En cierto sentido se podría llegar a pensar que los mitos, sistemas de creencias y religiones serían al hombre lo que los juegos al niño ya que en aquellos asume el rol de creador de un universo original con otras legalidades físicas y temporales, lo que le permite colocar a los eventos naturales en un horizonte de sentidos que lo protegen contra el caos y lo inefable, y así entonces será Zeus el que con sus truenos y relámpagos anuncie a los mortales que está furioso y produzca tempestades o Poseidón irritado el que encabritará el mar haciendo naufragar los barcos.

En el rito sacrificial se establece una comunicación entre el mundo sagrado y el profano por medio de una víctima propiciatoria, la que es consagrada en el transcurso de la ceremonia y destruida hacia el final de la misma. En ese caso la representación del tiempo se ve impactada por la presencia de lo sagrado (*hierofanía*, o manifestación de los dioses en el mundo de los mortales) que irrumpe en el devenir cronológico. Así como entrar a un templo religioso en cualquier ciudad bulliciosa

del planeta genera la sensación de pasar a otro espacio y otra temporalidad, ocurre algo similar en el ritual.⁷

El rito constituye un modo de manifestación social, cultural e institucional, al igual que la fiesta, la celebración, o la ceremonia conmemorativa. Es una práctica significativa propia de la vida en sociedad y que contribuye a la regeneración de esa vida a lo largo de las generaciones. No hay azar en él. Instauro la tradición y es una poderosa maquinaria simbólica de transmisión del acervo cultural acumulado a las nuevas generaciones.

«No hay rito particular que no sea complejo en sí mismo porque, o persigue varios fines a la vez, o bien, para lograr uno solo, pone en movimiento varias fuerzas» (Mauss M. -2010 pág.175)

La celebración ritual cerca el *Cosmos* (orden), produce una suerte de júbilo ontológico y que es a un tiempo subjetivo, tribal y social: «somos esto...herederos de la tradición de nuestros antepasados...», dejando por fuera al *Caos* y demarcando así lo que *no es*. Identidad que recorre longitudinalmente las generaciones desde el «*illo tempore*» (comienzo de los tiempos), que se diferencia radicalmente de aquellas otras identidades múltiples que se construyen transversal y segmentariamente al interior de cada generación, tal como se evidencia en las múltiples formas de constituirse como niños, adolescentes o jóvenes en las nuevas condiciones de época.

Procuran cohesionar a una cierta sociedad y para ello, extraen su fuerza de la poderosa vinculación que producen entre el presente y el pasado remoto, subrayando así una continuidad narrativa legitimada, un relato de lo que pasó, una interpretación triunfante que se impone y

⁷ También, en ciertos juegos infantiles, podemos observar algo semejante en tanto el niño construye una realidad propia y hasta legalidades físicas sui generis, o también en los dibujos animados de la generación Disney en donde un gato y un ratón, un gato y un canario o un coyote y un correcaminos bastan para generar cientos de episodios que muestran un universo en constante expansión mientras transcurren las persecuciones, choques, y otras escenas violentas que luego se resuelven sin ningún herido y todo vuelve a empezar como en un principio. En ellos la muerte aparece como consecuencia, moraleja o lección, nunca como final definitivo, pues la rivalidad es la que parece ser eterna.

que define la realidad de lo que fue para imponer, desde una posición de poder, la realidad de lo que hoy es.

Dice Michel De Certeau (1925-1986)

«De una manera general, todo relato que cuenta «lo que pasa» (o lo que pasó) instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada). El relato extrae su autoridad de hacerse pasar por el testigo de lo que es o de lo que fue» (De Certeau -1995).

Así, producir historia es al mismo tiempo re-producir, definir o legitimar realidad, y el historiador es fundamental para la consolidación de una determinada tradición (algo saben de esto los historiadores de la Psicología hábiles para solapar, detrás de una supuesta neutralidad aséptica, sus preferencias en el dominio).

Por todo esto, nos atrevemos a afirmar que los rituales son una máquina portadora de sentidos, promesas y amenazas que marcan roles, espacios (locus), tiempos, actividades y que procuran generar, sostener y reproducir una fuerte vinculación entre los integrantes de una determinada comunidad, entre géneros y generaciones, a la vez que instaurar, facilitar, simbolizar o legitimar pasajes de un cierto estado a otro: de la vida a la muerte o de la juventud a la adultez, por ejemplo.

Durante su celebración, no hay acto que aparezca «suelto», «desanudado» o sin significación alguna atribuida, tal como ocurre en un oficio religioso, donde cada «instante» se vincula con el que lo antecede y presagia al que sigue y que en todos los casos muestra la conexión con el pasado religioso, mítico, épico o histórico. Toda acción llevada a cabo por el/los responsables de conducirlo tiene un sentido preciso y una vinculación fuerte con la tradición. En tiempos en que no hay DVD, enciclopedias virtuales, tics, etc. los rituales constituyen un libro de lecciones para vivir, lecciones que hacen del ayer, hoy.

En **Antropología Estructural**, si bien se pesquisan las formas que la racionalidad impone a un contenido suponiendo que son universales⁸, no por ello se reniega de la Historia, lo que sí ocurre en el caso de

⁸ Por ejemplo en Psicología Genética las investigaciones de Piaget, quién asume posiciones cercanas al estructuralismo, sobre la función semiótica.

aquellos autores que hacen del estructuralismo un nuevo esencialismo que deja de lado el acontecimiento, la historia, el azar y al propio sujeto. En tal sentido, los sistemas de parentesco descritos por Levi Strauss C. por ejemplo, son testimonio de una lógica cultural y no producto de invenciones individuales, ya que solo una larga elaboración colectiva los hizo posibles.

«El conjunto de las costumbres de un pueblo es marcado siempre por un estilo, dichas costumbres forman sistemas. Estoy persuadido de que esos sistemas no existen en número ilimitado y de que las sociedades humanas como los individuos jamás crean de manera absoluta sino que se limitan a elegir ciertas combinaciones en un repertorio ideal que resultaría posible reconstituir».(Levi Strauss C.- 2010)

Se trata «*strictu sensu*» de Instituciones, esto es de sistemas o formaciones que son, a un tiempo, culturales, sociales y psíquicos, que dejan sus huellas e inscripciones en la subjetividad. Nadie se subjetiva por fuera de sus jurisdicciones (como burdamente lo creyó la Psicología Evolutiva), nadie sale ileso de ellas y todos portamos en nuestro cuerpo, en nuestro psiquismo, en nuestra inteligencia, registros de todas las vicisitudes vividas durante tan singular travesía.

En la ciencia antropológica, el tiempo es el presente, resultado de una historia que recorre muchas generaciones y en donde lo mítico, épico e histórico se funde en relatos originales, y a partir de ellos busca explicar, comprender o interpretar lo extraño y exótico, la diferencia en lo lejano (Malinowsky, Levi Strauss, Geertz). Para la nuevas condiciones en tanto, las diferencias se manifiestan ya en lo próximo (Auge M), toda vez que los procesos de globalización financiera, de mundialización cultural y mac-donalización de los consumos, borran la distancia entre lo próximo y lo lejano. Por suerte para el trabajo de las nuevas generaciones de antropólogos, al interior de las nuevas formaciones sociales aparecieron diferencias que antes eran verificables solo «entre» culturas.

El **teatro griego**, que ha trabajado dramáticamente los crímenes más horribles: parricidio (*Edipo Rey*), matricidio (*Electra*), filicidio (*Ifigenia en Táuride* o *Medea*), uxoricidio (*Agamenón*) muestra ostensi-

blemente esta preeminencia del pasado sobre el presente, de lo celeste sobre lo terrestre y de lo sagrado sobre lo profano. El trasfondo común que encontramos en las obras de los tres grandes trágicos –Esquilo, Sófocles y Eurípides– es la lucha contra un destino inexorable pergeñado por sus dioses en continua disputa. Se trata de un tiempo anunciado, por el oráculo o la profecía que se impone sobre el tiempo venidero, la voluntad y la vida de los hombres.⁹ Sobre este punto es necesario aclarar que el teatro de Sófocles (496 a.C. - 406 a.C.) introduce una modificación crucial: la *condicionalidad*, lo que daría algún grado de posibilidad a la acción humana por sobre el destino, por sobre el tiempo. Ejemplo de ello es el mensaje oracular recibido por Layo y Yocasta, donde se expresa que «*un hijo que naciera de ellos matará a su padre y se acostará con su madre...*». Si ellos no tienen descendencia entonces, el oráculo no se cumple. Una vez nacido ese niño, el tiempo sólo es despliegue inmodificable de lo anunciado.¹⁰ Eurípides por su parte rompe con muchas de las tradiciones instauradas desde Aristóteles en adelante y aparece casi como un revolucionario del género.

La tragedia, expresa Vernant (1914-2007), inventó al hombre desgarrado que se interroga sobre sus actos al tiempo que le advierte respecto a lo inusitado de su ilusión de creer que es dueño de ellos.

La tragedia muestra y advierte también sobre el riesgo que conlleva dejarse dominar por las pasiones, por la *hybris* o desmesura (*Pro-meteo, Fedra, Medea o Layo*) en tanto estas obnubilan la razón. El *pathos* (orgullo, ira, celos, soberbia) irrumpe, no espera, torna perentorio al tiempo. No repara, acarrea sufrimiento extremo y aprisiona a la inteli-

⁹ Tal el caso de la maldición recibida por Layo luego de su torpe intento por seducir a Crisipo hijo del amigo que lo cobijó cuando fue perseguido, quién termina arrojándose al vacío,. La maldición proferida por el padre del joven atravesó las tres generaciones de labdácidas (hijos de Lábdaco): Layo y Yocasta, Edipo (único descendiente) y sus cuatro hijos/hermanos: Etéocles, Polinices, Ismene y Antígona, ninguno de los cuales tuvo descendencia, desapareciendo de la faz de la tierra la estirpe y cumpliéndose el castigo por haber transgredido las reglas de la amistad, la hospitalidad y la mesura.

¹⁰ *Moirá*, representa para los griegos destino, parte o porción. El destino es el lote, la parte de felicidad o desgracia que corresponde a cada sujeto. Es el límite que no se puede pasar y que si eso ocurre, desencadena el castigo. Es conjunción de destino y libertad: Aquiles opta libremente (porción de elección) por volver a la batalla para vengar la muerte de Patroclo, aún a sabiendas que va a morir en la contienda (porción del destino)

gencia (tan admirada por los griegos). Los sentimientos en cambio son dominables y no perturban, ni obnubilan.

Similar trayecto (desde las pasiones hacia los sentimientos) ocurre en los procesos de constitución subjetiva. El niño se siente invadido por los celos, el miedo, el temor al abandono, la pasión amorosa, la ira y no cuenta con recursos suficientes para poder metabolizar tan potentes irrupciones con un psiquismo en ciernes. La madre es quién lo ayudará brindándole un código que le posibilitará ir diferenciando uno de otro:

«...estás celoso porque estuve con tu hermano, estás furioso porque me fui, estás contento porque, creías que no regresaría....»

Es decir, le permitirá simbolizar y poner nombre a cada cosa para entonces sí poder diferenciar una de otra. Hará del cachorro humano, un sujeto de lenguaje, con capacidad de espera y con cierto dominio – aunque precario– sobre sus sentimientos.

La cosmovisión griega tendía a percibir al mundo caóticamente. Son sus dioses inmortales los que vendrán a darle algún ordenamiento, a crear un cosmos, y la concepción de tiempo prevalente está vinculada al sentimiento de «lo trágico»: el pueblo griego es, en tal sentido, el primero en la historia que toma conciencia de la mortalidad como algo total y absoluto para el ser humano, en franco contraste con lo que sucede con los habitantes del Olimpo.

La existencia es «trágica» porque la muerte acecha; es el horizonte final y hay un solo modo de obtener inmortalidad y ése es la *trascendencia*, el perdurar en la memoria de su pueblo, vivir en la historia, vivir en el tiempo. El ideal heroico (tema princeps de *La Iliada*) marca a la cultura griega en tanto ofrece una forma cierta de trascendencia, la del héroe: *Aquiles* es el guerrero imbatible, *Odiseo* el genio de las argucias más originales, *Héctor* el valiente defensor de la ciudad sitiada. Ellos trascienden su condición de mortales, permanecen en la memoria y los tres, prefieren morir heroicamente antes que vivir una vida tranquila, sucumbir a los encantos de los cantos de sirena o a las profecías de Cirse.

No se trata entonces de un paraíso posible, de la vida eterna o de una condena inapelable, sino de una perdurabilidad basada en el coraje y que queda inscrita en la historia y en el lenguaje. Se trata de una mirada puesta en las acciones virtuosas, no en los pecados; de una gloria a alcanzar, no de una culpa a expiar.

En el caso del **Psicoanálisis** y en relación al tema del tiempo y la temporalidad, ya en el *Proyecto de una psicología para neurólogos, obra escrita por Freud (1856-1939) en el año 1895, podemos encontrar los primeros vestigios del concepto de «huella»* y luego, en una carta dirigida al Dr. Fliess, expresa lo siguiente:

«como sabes estoy trabajando sobre la presunción de que nuestro aparato psíquico se ha originado por un proceso de estratificación: el material existente en la forma de rastros mnemónicos experimentaría de tanto en tanto un re-ordenamiento de acuerdo con nuevas relaciones, en cierto modo, una transcripción» Freud (1973) – Carta a Fliess N° 52 06/12/1896 (Freud-Tomo III Ob. Comp, pág. 3551).

Interesante reflexión si entendemos que toda transcripción supone trasladar un escrito de un sistema de escritura a otro, operación muy cercana a la transliteración.

El autor sólo había considerado en aquel texto, el flujo de la cantidad como transferencia de una neurona a otra, pero poco a poco fue introduciendo la dimensión de la temporalidad, abriéndose a la función estructurante de la historia individual y sosteniendo la eficiencia del pasado en el presente, pero también del presente sobre el pasado en términos de «re-significación a posteriori».

Après-coup es la expresión en francés de un concepto enunciado por Freud como *Nachtraglichkeit* sumamente relevante para la comprensión psicoanalítica de la temporalidad y la historia subjetiva. El *après-coup* establece una relación harto compleja y recíproca entre un suceso importante y su re-significación retrospectiva, adquiriendo el evento una nueva comprensión. Así entonces, experiencias tempranas vividas sin efecto inmediato notable pueden, a partir de su recuerdo, tomar un sentido nuevo desde que son organizadas, re-inscriptas o transcriptas ulteriormente en el psiquismo.

La noción de *tiempo* comienza muy tempranamente en el niño, fuertemente vinculada a las ausencias y presencias de la madre. En ese intervalo, situado entre el logro de la satisfacción y la necesidad perentoria, es donde surge el deseo, y comienza asimismo a gestarse la noción de tiempo y espera. Espera, tiempo y deseo se entrelazan así en función de las presencias y ausencias del objeto primordial amado.

En el juego del *fort-da* aparece otro modo particular de concebir la temporalidad y la causalidad psíquica, que consiste en dos momentos consecutivos: aquél que hace desaparecer el objeto (*fort*: lejos) y aquél otro (*da*: acá) que lo hace volver y que es festejado por el niño «jubilosamente». El pequeño, a través del juego completo puede llegar a admitir sin protestas la partida de su madre u otras figuras significativas. El presente temido, ese instante de pérdida, de ausencia, sólo puede ser conjurado por la acción siguiente que anuncia el regreso.¹¹

«Se resarcía —de esa ausencia— escenificando por sí mismo, con los objetos a su alcance, ese desaparecer y regresar». (Freud: 1920)

Así, en el juego del fort da, el presente angustioso de la ausencia temida puede ser metabolizado, elaborado y conjurado por su inclusión en una secuencia en la que se lo anuda hacia atrás con la partida y hacia adelante, con el regreso, al mismo tiempo que se taponan el efecto de la desaparición de la madre, convirtiéndose el niño en agente causal de la misma.

Fantástico ejemplo de lo que significa el anudamiento del tiempo, sin repetición (de un destino anunciado) ni obligación (de una evolución perentoria¹² y que, como el destino, escapa a la voluntad de los hombres).

¹¹ También en el juego, el universo creado por el niño le absorbe por completo en un tiempo y un espacio diferente produciendo una disrupción en el cronos y en el espacio.. Según Huizinga, (*Homo ludens*, 1938, Alianza) quién los clasifica en 4 tipos: agon, alea, ilinx y mimicry, esto se ve claramente en los últimos, que suponen la aceptación temporal de un universo cerrado y ficticio de pura imaginación, en donde el jugador escapa del mundo haciéndose otro.

¹² Así como los dioses juegan sus diferencias a través de los hombres (la guerra contra Troya y la ira de Aquiles en *La Iliada*, las gestas de Heracles, Jasón u otras), **evolución será el nombre del destino que proviene del futuro**, siendo los Morgan y Tylor en Antropología, Taylor o Gesell en Psicología, sus sacerdotes y mensajeros oraculares.

En otro texto, Psicología del colegial, expresa:

«Extraño sentimiento le embarga a uno cuando en años tan avanzados de la vida se ve una vez más en el trance de tener que redactar una «composición» de idioma alemán para el colegio. No obstante, se obedece automáticamente.....Es curioso el buen grado con que acepto la tarea, cual si durante el último medio siglo nada importante hubiera cambiado. Sin embargo, he envejecido en este lapso; me encuentro a punto de llegar a sexagenario, y tanto las sensaciones de mi cuerpo como el espejo me muestran inequívocamente cuán considerable es la parte de mi llama vital que ya se ha consumido». (Freud:1914)

El comienzo de este artículo muestra claramente que, aunque pasaron más de cuarenta años el autor no tiene dudas de que debe dar respuesta a aquello que su viejo colegio le demanda. Se trata de una huella en la historia subjetiva que se activa a partir del pedido y el autor tiene la certeza que debe responder a la tarea encomendada, como lo hubiese hecho siendo un joven estudiante.

Se trata, desde otro registro, de una inscripción; una marca producida por una institución legitimada y con fuerte potencia reguladora, hegemónica en la enorme tarea de centrifugar el capital cultural.

Desde la Modernidad y con la creación del Estado, las escuelas contaron con la potencia regulatoria necesaria para producir subjetividad. En tiempos de declinación de las instituciones, en tiempos turbulentos, se afecta severamente esa poderosa influencia para signar, instituir y marcar; para dejar huellas e inscripciones duraderas en la biografía de millones de sujetos.

Otro concepto importante introducido por Freud y que se vincula con lo tratado es el de *Construcción*, que alude a la elaboración realizada por el psicoanalista, muy diferente a la interpretación, y cuyo objetivo es reconstituir una parte perteneciente a la historia del sujeto en sus aspectos reales tanto como en los fantaseados.

Hoy en día, en épocas de presente suelto, sin anclajes con la historia o con el futuro, a muchos niños y jóvenes que se han subjetivado en las nuevas condiciones de época, se les torna muy difícil no sólo recordar sino sobre todo construir una narración sobre su biografía, apareciendo huecos que no saben bien cómo llenar. Ante eso el analista

se ve llevado a tener que elaborar verdaderas construcciones acerca de esa historia olvidada o deshilachada y comunicarlas al paciente, quien de manera indirecta las corroborará o no. Freud compara la tarea del analista en este punto con la del arqueólogo que a partir de los restos desperdigados de una edificación antigua, puede reconstruir lo que fue el Partenón griego o el Coliseo romano. Intervención analítica que se hace más necesaria en tanto más se des-anuda el tiempo. Relación directamente proporcional entonces que interpela al acto analítico.

Por cierto que en tan vasta obra podemos encontrar otras interesantes consideraciones respecto del tiempo (por ejemplo, en la relación transferencial donde hay una reviviscencia de modos de vinculación pretéritos, en los sueños, en la formación de síntomas o en la compulsión a la repetición) realizadas por Freud u otros autores que lo sucedieron.

Podemos afirmar, por ejemplo, que la neurosis congela al tiempo y al deseo, haciendo que el neurótico vuelva recurrentemente al punto de partida para experimentar algo semejante al eterno retorno; la compulsión en cambio, hace de la repetición algo igual, y ese tiempo lineal en donde se desarrolla la vida del obsesivo, sus obsesiones, anulaciones y rituales sin sentido, le generan la ilusión de poder controlar los acontecimientos, los cambios y el futuro incierto; la histeria por su parte pretende un presente eternamente juvenil que neutralice al fantasma de un futuro que amenaza con llegar y arrasarlo con su juvenilidad, impidiéndole poder seguir recaudando las miradas de los otros; por último en la depresión y los estados melancólicos, es el pasado el que hace pie, un pasado presentificado y sin después, sin ilusión ni porvenir.

El propio descubrimiento del inconsciente ya habla de un sistema que se halla fuera del tiempo y que no es interpelado o menos aún, modificado por éste.¹³ Esta tesis freudiana aparece ya en *Psicopatología de la vida cotidiana* donde en una nota a pie de página dice: «*lo incons-*

¹³ La tradición evolutivista en sus intentos reduccionistas y simplificadores procuró reducir los procesos de constitución del sujeto, a una sucesión de fases, en consonancia con las ideas modernas sobre un tiempo ordenado que evoluciona de lo simple a lo complejo, del desorden al orden, de la inmadurez infantil a la madurez adulta. Cómo se hace un sujeto es mucho más complejo y es un proceso que comienza antes que el niño advenga al mundo. Allí se juega una temporalidad diferente que disparta y cuarteo el orden cronológico.

ciente es totalmente atemporal» (Freud: 1901). Posteriormente vuelve sobre el carácter atemporal de los procesos inconscientes en otros dos textos: *Lo inconsciente* (Freud: 1915) y en la Conferencia 31: *Diseción de la personalidad psíquica*, de las Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis de 1932 (Freud: 1973).

Lo anterior autorizaría a pensar que dicha a-temporalidad aludiría a un presente constante, a un puro presente. Casi que podríamos pensar en tal sentido que *el inconsciente es pos-moderno*, un presente desligado hacia atrás y hacia delante, instantáneo, siempre en presente. No hay pasado en él, ni hay futuro ni espera. Sólo inmediatez y exigencia perentoria.

El tiempo en el psiquismo en tanto, sería patrimonio de la conciencia, aquella parte del aparato psíquico que está en contacto directo con la exterioridad funcionando como un ordenador de cualidad pre-conciente, y por tanto pasible de ser investido por contenidos imaginarios. De allí que hablemos de él en términos coloquiales como de un tiempo que «pasa», que se nos viene encima o que se nos va.

El tiempo y las nuevas condiciones de época

La instauración de la Modernidad y el papel que cumplieron en ella —al decir de Eric Hobsbawm (1917-2012-) las revoluciones burguesas, presagiaron un verdadero cambio de era. A partir de entonces el cielo o los autores clásicos ya no explicarían lo que sucediera en la Tierra y en el mundo de los hombres, sino que la ciencia se haría cargo de esa vacancia y podría dar cuenta de hechos, fenómenos y procesos antes atribuidos a la intervención directa de los dioses. El concepto de verdad por correspondencia entre lo percibido y lo enunciado pasará a ser más relevante que aquél otro basado en el principio de autoridad, el que persistirá no obstante hasta nuestros días en formas más o menos solapadas. Con esta ilusión ratio-cientificista se inicia un proceso de «laicización del mundo y del pensamiento», tratado por Max Weber (1864-1920) en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Weber: 1905).

La Modernidad es el mega-proyecto¹⁴ humano que busca imponer la Razón como norma trascendental. Implica una mutación ontológica y transforma radicalmente el sentido temporal de la legitimidad, en el sentido de que es ahora el porvenir el que condiciona al presente y no ya el pasado, con el cual se promueve una ruptura radical, por cierto un tanto injusta y poco exitosa. Hay que leer Huizinga, Jacques Le Goff u otros medievalistas para reconocer que la Edad Media no fue tan oscura como la consideraron los pensadores de la luz, y que sus huellas impregnarán las instituciones creadas por la nueva sociedad disciplinaria y secular. El propio Foucault dirá que el uso del tiempo en la Modernidad resulta de una derivación directa de las comunidades monásticas que implementaron tres potentes procedimientos para regularlo:

- estipulación de ritmos,
- prescripción de ciertas tareas a cumplir en
- determinada unidad de tiempo y
- regulación de los ciclos de repetición.

Las órdenes religiosas, características del medioevo, de los años «oscuros», dejaron así profundas inscripciones, como expertos de la disciplina y del manejo del tiempo, en las instituciones creadas por el nuevo espíritu moderno.

Es a partir de la obra de Descartes que comienzan a instalarse las metáforas prototípicas de la Modernidad: la Razón científica, que desplaza a la Fé en la explicación del mundo, y que es homologada a la luz que ilumina los sectores más recónditos de lo real (aunque también puede la razón fabricar monstruos, dirá Oscar Wilde (1854-1900), y la luz engeguecer cuando se está muy cerca de ella), las ideas de progreso y de orden, y el maquinismo (luego mecanicismo) concretado en la «máquina» que representa la obra *princeps* de la inteligencia humana.

¹⁴ Proyecto» proviene del latín «iacio» (arrojar) y «pro» (hacia delante). Significa literalmente «lanzado-hacia adelante» e indica el signo de orientación temporal que asume la modernidad como propio para reordenar todas las esferas de la vida. *Una subjetividad estructurada por un proyecto supone la preeminencia del futuro sobre lo presente y lo pasado.*

Pensadores «iluministas», que desde esa posición —y haciendo suyas las expresiones propias de la herencia cartesiana sobre la luminosidad, la claridad y la distinción— pondrán el nombre de Edad Oscura al tiempo precedente.¹⁵

Emerge sin embargo, un nuevo problema que atraviesa los días por venir:

¿Cómo hacer para que los hombres puedan vivir juntos y convivir pacíficamente en un mundo en el que los dioses han perdido el protagonismo de otrora para marcar los destinos de las sociedades y de la vida de los seres humanos?

Aquí, el Estado Moderno se hace fuerte, crea clasificaciones, burocracia, el Código, la Ley y produce estructuraciones de sentido que van definiendo el ciclo vital en base a la edad y el sexo. El poder imperante por entonces va a producir cortes y rupturas discrecionales en el flujo del tiempo cronológico, aunque los mismos resultarán coherentes con los discursos que tiñen la época en cuestión. Luego, los dispositivos institucionales se encargarán de legitimar y hacer parecer como regular aquello que en principio era arbitrario y discrecional.

El Estado crea instituciones donde la edad cronológica de cierto sujeto determinará en cuál de ellas será capturado. El dispositivo escolar que incorporará a cientos de miles de niños a su jurisdicción, pergeñará a partir de allí una nueva concepción de infancia que se instaurará en occidente por siglos, en tanto que el tránsito por ella definirá su duración, esto es, el tiempo de la niñez. Si **infancia** es categoría construida social, cultural e históricamente (como adolescencia o juventud), **niñez** en cambio es el tiempo asignado a esa acepción específica, o sea su duración. (Calarco J.:2006)

En los nuevos tiempos de las Luces, la religión se ve poco a poco desplazada por la ratio científica y la ratio administrativa del Estado

¹⁵ Una tenue reacción provendrá de las humanidades de la mano del Romanticismo, movimiento que deja sus profundas huellas en la poesía, la música, la pintura y la narrativa. Lord Byron, Schiller, Liszt, Schuman, Chopin, Schubert, Goethe, Víctor Hugo y ot., son algunos de sus nombres propios. Son ellos quiénes dirán que lo que caracteriza al hombre es la pasión, la imaginación, lo inconsciente, lo onírico y no la razón.

Moderno; el concepto de milagro es desplazado por el de ley científica y el concepto de salvación por el de cura, a tono con el avance del discurso médico-higienista. Finalmente, el médico desplazará al chamán, brujo o curandero y la enfermedad ya no será explicada punitivamente (dioses que castigan las malas acciones de los hombres) o por posesión, sino por las precarias condiciones sanitarias en las que se vivía en las aldeas medievales, traumas o causas naturales.

Cabe aclarar empero, que las explicaciones por castigo persistieron unos cuantos siglos, como ocurrió con el SIDA algunos años atrás cuando se hablaba de «grupos de riesgo» –personas de raza negra, homosexuales, adictos al abuso de sustancias– y no de «conductas de riesgo». Y por cierto que también persiste, en el imaginario religioso y el popular, la explicación del enfermar por posesión demoníaca. La historia de las enfermedades y la historia del cuerpo dan cuenta de cómo se entraman unas y otras con las condiciones de época, y la fuerza que adquieren las metáforas con que se las recubre (ver al respecto las obras de Susan Sontag: *La enfermedad y sus metáforas* de 1978 y *El SIDA y sus metáforas* de 1988, ambos publicados por editorial Taurus).

Con el Estado, decíamos, nacen aquellas instituciones por las que los sujetos comienzan a transitar al tiempo que construyen sus biografías.

Nadie se subjetiva, nadie se hace sujeto por fuera, nadie deja de llevar en su cuerpo y en su psiquismo las marcas, huellas e inscripciones resultantes de su paso por ellas. Solo la Psicología Evolutiva parece darse el lujo de desconocer esto.

Se crean por un lado, la escuela, el cuartel y la fábrica, mientras que por otro, se inventan aquellas que se encargan de las disrupciones momentáneas o permanentes en ese continuum hogar-escuela-trabajo: el hospital, la cárcel y el manicomio.¹⁶ En las primeras, el sujeto hará su

¹⁶ En la Edad Media por ejemplo, los niños vivían todo el tiempo mezclados con los adultos, en el siglo XVII, la infancia comienza a tener mayor visibilidad social y crece en número por la brusca caída de las tasas de mortalidad infantil, desmesuradamente altas hasta entonces. En ese nuevo escenario la creación del dispositivo escolar está fuertemente vinculado con una separación neta en la sociedad entre lo privado lo público y, al interior del núcleo familiar entre el mundo de los niños y el de los adultos. En los nuevos tiempos en cambio la intimidad dejará de ser exclusiva de los ámbitos privados y se hará pública.

itinerario pasando de un espacio cerrado a otro, cada uno con sus regulaciones (del tiempo, que se hace horario, del espacio y las actividades), cada uno suponiendo marcas previas, huellas, que «por añadidura» facilitarán una integración rápida y plena en la siguiente. Es más, si el paso por la escuela no es posible, el mundo del trabajo se muestra como relevo para cientos de jóvenes con escaso volumen y estructura de capitales. No es extraño encontrarse, muy avanzado ya el siglo XX, con personas que, contando con un escaso capital cultural institucionalizado, hayan realizado *carreras* laborales importantes hasta ocupar puestos de conducción, desde posiciones subordinadas.

El tiempo y/en la institución

La vida institucional está atravesada por el tiempo, pero también por la temporalidad y la percepción subjetiva sobre ambos, y al interior de cada una de ellas hay un modo particular de posicionarse en relación a la dimensión temporal. Están aquellas instituciones que viven de la gloria del pasado y habitan un presente surcado por sentimientos de pérdida o de despojo. En el caso de las educativas, esto se percibe claramente en escuelas que fueron creadas por la tradición normalista y que a partir de su provincialización pareciera ser que, desde la percepción de sus actores, perdieron el brillo de antaño. Aunque cambien los personajes y se sucedan las generaciones, se percibe un malestar en los adultos respecto a lo que fue y ya no es, y el establecimiento en sus recovecos da cuenta de lo que allí hubo (gabinetes de ciencia, sala de profesores, y ot.) y ya no hay. El brillo, la luz en este caso está detrás, no delante y se trata de un pasado historizado como esplendoroso pero abrupta y maliciosamente interrumpido.

Otras en cambio se posicionan en el presente, se desprenden o reniegan de la historia o se desentienden del futuro, asumiéndose como «*contáinner*» de alumnos en situación de riesgo social y que solo estarían allí para ser contenidos. Verdadero acto de racismo intelectual, que tras el siempre cómodo disfraz de la caridad, esconde una operación de exclusión del otro como sujeto de deseo y como sujeto cognoscente.

Lo cierto es que el tiempo, la temporalidad, la historia y las historizaciones, adquieren ribetes singulares tanto en la dimensión organizacional como en la administrativa y la comunitaria, impactando fuertemente en aquella otra que hace de la escuela una institución de existencia fundamental, la pedagógico-didáctica.

El Estado, institución de instituciones o tablero como lo llama Lewkowicz (:2006), es el gran impulsor, un suturador formidable en épocas de crisis, como ocurrió en las posguerras del siglo pasado. Imprescindible en los años de la reconstrucción europea.

Testigo molesto en los 90.

Y todo ello lo hace merced a su decidida voluntad política, la planificación a mediano y largo plazo y la subordinación de la economía a sus iniciativas.

La institución primera será la familiar. Función materna y paterna, abrochando amor y obediencia, prohibición y habilitación, asirán al cachorro humano e irán moldeando su personalidad, en función también de la concepción de infancia imperante e irán preparándolo para su incorporación al escenario escolar. La escuela tomará a ese niño, le inculcará un arbitrario cultural legitimado, e irá modelando así al futuro ciudadano y al trabajador que reemplazará a sus padres en los puestos de trabajo.

En otro capítulo de este mismo libro (López Molina: 2014) se hacía alusión a la violencia simbólica ejercida por la escuela recordando expresiones de autores como:

- *Bateson (1904-1980)* cuando habla de la doble imposición que es inherente a todo proceso de transmisión cultural: «*te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo*» (Meirieu: 1949), o

- *Durkheim E. (1858-1917)* que dice «*toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente*» y que «*la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social*» (Durkheim: 1984) o

- *Emerson R. (1803-1882)* filósofo y poeta quién decía que «*todo aquello que puedo encontrar en otro nunca es enseñanza sino provocación*»

Todo este poder de inculcación será posible en función de, entre otras cuestiones:

- una concepción de autoridad que se supone incuestionable, a partir de la primera cita que el niño tiene con la institución de la paternidad y que luego «por añadidura» se transferirá a maestros y profesores
- la separación tajante establecida entre el mundo adulto y el de los niños y jóvenes y,
- una concepción de tiempo disciplinante, del «cada cosa a su tiempo, cada cosa en su lugar», en el plano de los objetos y en el plano social.

El proceso de laicización del pensamiento, sin embargo, trajo aparejado consigo aquello que Max Weber denominó el «des-encantamiento del mundo». El mundo parece perder algo del viejo encanto, y algo de sentido. Ya no hay hiero-fanías, los dioses no se mezclan más en la vida de los hombres ni usan a estos como marionetas para dirimir sus diferencias. Ya no hay ninfas en los bosques, ni sirenas en los ríos y mares, y el mundo se desembaraza raudamente de sus creaciones mágicas. La ciencia por su parte, que procura beneficios incuestionables, pareciera empero no resultar propicia para la producción de sentidos colectivos.

En la Modernidad secular, el tiempo se hace tayloriano, al ritmo del parcelamiento de las tareas al detalle, de las maniobras realizadas casi automáticamente y se va adecuando a las regulaciones que el Estado y el capital imponen. Son los tiempos de la «Sociedad salarial»¹⁷ (Castel R.: 2010) donde las actividades y la duración de las mismas son marcadas por el cronómetro –la campana en la escuela– y la cinta de montaje, controlando en cada ámbito el detalle, el instante y la tarea correspondiente. El tiempo se hace aritmético y el espacio geométrico.

¹⁷ Es una sociedad en la cual existe una seguridad social extendida y construida en base a un trabajo estable y en condiciones de pleno empleo, que prevalece en Europa occidental desde fines de la segunda guerra mundial.

Hay que evitar el paro. El tiempo debe aprovecharse al máximo. El porvenir lo convoca. Hay que hacer el esfuerzo en el presente, ahorrar, para el futuro. Así lo testimonian la iconografía, los refranes o las lecciones escolares. El deber manda, el placer viene después y no pocas veces acarrea culpa. El tiempo se hace medido, se cronometra y se pone al servicio de la productividad capitalista.¹⁸

Se trata de un tiempo cronometrado que se hace cuerpo, se hace, más precisamente, fisiología.

El mundo del trabajo, que ahora obliga a desplazarse desde el hogar familiar a la sede de la fábrica, se transforma en eje decisivo que contribuye a estructurar la subjetividad y la vida familiar y social, modela identidades y se ubica en el centro mismo de la experiencia subjetiva moderna. Dice Abraham T. (:2000)

«...el antiguo destierro o la cristiana excomunión, es el despido, que de territorial y celestial, se hizo social y laboral...» ...y agregamos, terrenal.¹⁹

En la Familia y la Escuela el presente aparece fuertemente anudado al pasado histórico (nacional, regional, distrital, institucional, familiar). De allí se toman las lecciones para vivir y no hay otros tantos mundos posibles. Por otro lado este presente aparece atenazado a la idea de porvenir, del porvenir como ilusión, desenvolvimiento hegeliano de un espíritu que avanza hacia lo mejor o de perspectivas ciertas de movilidad social ascendente como dirán los cientistas sociales de los siglos posteriores.

De allí la prevalencia de ideas tales como *evolución, progresión ordenada, desarrollo, cursus morbis, etapismo, fase, desenvolvimiento o fi-*

¹⁸ Como lo mencionamos en un texto anterior (López Molina: 2008), el ahorro es un tema familiar, escolar y estatal. Implica una concepción de tiempo, de porvenir y de Estado, en donde el presente es de sacrificio, de atesoramiento y guarda en pos de un futuro de concreciones. Exactamente al revés de lo que sucede con la posmoderna tarjeta de crédito que permite disfrute en el presente y postergación del pago para después, es decir que el deber es ahora lo postergado.

¹⁹ La significación que tenía el mundo del trabajo puede ser analizada a través de películas tales como *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin (1936) y *Recursos Humanos* de Lauren Cantet (1999), entre otras.

nalismo que se capilarizan a todos los dominios del acontecer humano: ciencia, política, cultura y vida cotidiana. Esta énfasis puesto en lo que el futuro presagia y todo el conjunto de ideas asociado a ello, «*tiran del desarrollo*» subjetivo, institucional y social (parafraseando a Vigotsky), al mismo tiempo que tiene el efecto secundario de menoscabar los estados iniciales.

Encontramos dos ejemplos claros en la Antropología evolucionista de Morgan y Tylor y en la Psicología Evolutiva en clave geselliana, en donde el salvaje y el niño son menos importantes per sé que por aquello que en ellos presagia al hombre europeo civilizado o al adulto occidental representante de la clase media, respectivamente. De lo que se trata es de buscar vestigios de civilización o de adultez en ellos a los fines de describir, controlar, prever, prescribir y tutoriar su correcta evolución hacia un final deseable.

Decíamos en un texto anterior que, en las teorías evolutivas y en el curso de un año, junio es más evolucionado que mayo y que hay que llegar siempre al último capítulo, a la etapa final propuesta por el psicólogo o el antropólogo evolucionista para encontrarse con sus preferencias disciplinares, profesionales e ideológicas (López Molina E.: 2008).

Se trata en todos los casos, de una evolución hacia el autor, fin ejemplar de una duración sin fisuras.

Antropologías europeizantes, colonialistas y tutoriales que hablan de las culturas en estado salvaje como de estados inferiores que deberán ser acompañados en su evolución hacia el mundo civilizado, magníficamente representado en la figura del propio antropólogo, prototipo insigne de una civilización ejemplar.

En Psicología nos encontramos con teorías adulto-céntricas, descontextualizadas y también tutoriales, con adultos que representan el modelo a seguir y el propio autor, Arnold Gesell viene a representar el punto de llegada, el ideal al cual aspirar, el modelo a imitar. Acecha en ese límite el ideal del yo del autor, sus lentes, aquello en lo que cree y por lo cual ve lo que ve.

Ambas miradas, a un tiempo deteriorantes y narcisistas saltan estrambóticamente de un registro al otro y terminan homologando al niño con el salvaje y el loco.

Pero, no todo es optimismo y, como lo anunció Wilde, la razón iluminista también produjo sus propios monstruos y nada fue igual en el «siglo corto» del que habla Hobsbawm (1917-2012). Las grandes guerras, y en especial la segunda, se llevaron a la rastra algunas de las promesas. No todas, dirá Habermas (1929), representante de la última generación de Frankfurt, para quién la Modernidad es en realidad, la crónica de un proyecto inacabado. De todos modos, pareciera ser que los proyectos no cumplen un trayecto regular o «natural» (como supone el filósofo alemán) desde su inicio hasta su desaparición, y que su final, más de una vez, es abrupto.

«...después de Auschwitz²⁰ no se pudo escribir más poesía, decía Art Spiegelman (Estocolmo: 1948); y Adorno T., (1903-1969) representante de la primer generación de la escuela de Frankfurt, expresaba que la poesía ya no era pensable después de tanta barbarie y que ya no es posible escribir sin tener presente el horror de Auschwitz.

Presente sin pasado, presente sin historia

La crisis de la Modernidad se acelera hacia las últimas décadas del siglo XX, cuando los procesos de globalización económica y des-territorialización cultural, entre otras cuestiones no menos relevantes, rompen con esa matriz centrada en el Estado, lo que como corolario produce una desarticulación progresiva de todo el entramado institucional.

Entre tanto va ganando protagonismo un mercado mundial en expansión con flujos de dinero que producen más dinero y que circulan velozmente de una región a otra del planeta.

La crítica feroz y destituyente al Estado benefactor, la primacía de la operatoria del mercado y el triunfo del neo-liberalismo de la mano de Milton Friedman (1912-2006) y sus Chicago boys, constituyen el triunfo del capital financiero (que se llevó a la rastra el concepto de lo público) no destinado ya a la producción de bienes y servicios, sino a la especulación monetaria. Muchos países por esos años, adaptaron sus

²⁰ Tendríamos que agregar el horror de otros dos holocaustos: Hiroshima y Nagasaki, poco considerados por la historiografía de los vencedores.

políticas a las «sugerencias» formuladas por el «Consenso de Washington» que incluían medidas tales como:

- achicamiento del Estado,
- desregulación financiera,
- flexibilización laboral,
- disminución del «gasto público»,
- apertura económica y
- privatizaciones.

Más allá que no quede claro quiénes fueron los protagonistas convocados «a consensuar» en la capital de EEUU, lo cierto es que por la aplicación de tales prescripciones se producen profundos cambios que afectan todo el tejido social, siendo sus repercusiones muy fuertes en el mundo familiar, en el campo educativo y en el mundo del trabajo.

El discurso hegemónico pasa a ser ahora el de la Economía, que hasta entonces no era más que una herramienta de la política. El mundo comienza a ser descifrado en clave económica y la política por años quedará subordinada a ella en un verdadero giro copernicano.

Ahora bien, la Economía es una ciencia social, esto es, *conjetural*. No obstante sus representantes la plantean como una ciencia exacta, ni siquiera precisa, y hacen sus recomendaciones y pronósticos oraculares con la convicción de un químico ²¹.

El empleo informal (precario e inestable, de tiempo parcial, el cuenta-propismo, que perjudica a muchos jóvenes) y el crecimiento del desempleo parecen desplazar al empleo asalariado (estable, de jornada completa, remunerado, con contrato por tiempo indeterminado, posibilidades de hacer carrera, y con beneficios de seguridad social) del centro de la escena de las relaciones laborales.

Pasamos a vivir en la sociedad Post-salarial como la define Castel R.:(2010), donde el brazo izquierdo del Estado queda amputado y el derecho «trabaja» a destajo.

²¹ «...la Economía es una disciplina histérica, es decir hartante. Promete todo y no da nada. Pero excita...» Abraham T.:2000.

Esto interpela y obliga a pensar los efectos sociales, políticos y subjetivos que tienen los cambios en el mundo laboral de hoy, liberado ya de las limitaciones que le imponían el espacio y el tiempo y sobre su lugar en la vida social y en la construcción de identidades.

En la nueva Sociedad Post los valores que cuentan tienen que ver con la competencia, la flexibilidad, el trabajo a término, la versatilidad y la fidelización entre otras, y el empleado debe mostrarse emprendedor, activo, colaborador y *con un fuerte control sobre sus emociones* (Abraham T.: 2000).

El concepto de *carrera* se hace obsoleto y los recorridos laborales antes longitudinales y hasta hereditarios, se transforman en transversales circulando los trabajadores de una empresa a otra y por períodos más cortos. Lo anterior persiste en ciertos nichos del Estado a tono con el poder de lobby que poseen y ejercen algunos sindicatos.

Todo en ella circula al ritmo de los flujos financieros: mercancías, tecnología, obras de arte, basura, y hasta el diseño de nuevas enfermedades (TADH, TGD, Panik attacks, SAP y otros) y nuevos modos de manifestación del malestar de vivir.²²

«*Las ideas atraviesan los cuerpos*» dirá Farge Arlette (:2008),

que son, por un lado, el tejido carnal de la historia sobre el que se imprime lo político, mientras que por otro, blanco principal de los ensayos terapéuticos más extravagantes. Empero las celdas nosográficas parecen siempre desbordarse a sí mismas, dislocando las categorías afanosamente dibujadas por los expertos clasificadores de la Asociación de Psiquiatras Americanos y sus colegas de la OMS que ven pavorosamente crecer los diagnósticos en el rubro: «*Otros trastornos y Trastornos no especificados...*»

Ulrich Beck, Robert Castel, André Görz, Richard Sennett, Paul Virilio, Marc Augé y Zygmunt Bauman entre otros, son autores claves

²² Pareciera ser que las neurosis clásicas ya no son las que más frecuentemente aparecen, sí en cambio los trastornos depresivo-ansiosos y los desórdenes narcisistas acompañados en todos los casos con un cierto malestar difuso y un sentimiento de vacío poco definible.

para entender la sociedad posmoderna y las consecuencias del capitalismo contemporáneo en fase neo-liberal.

«*La corrosión del carácter*» (Sennett R.:1998), trata magistralmente la situación de las implicancias subjetivas del trabajo en el nuevo capitalismo donde prima una cultura de la superficialidad y en donde la consigna es «nada a largo plazo» (:1998).

La mayoría de los autores mencionados coinciden en señalar que las grandes instituciones sociales, herederas del Estado Moderno, perdieron potencia regulatoria y, en conjunto, dejaron de proporcionar la sólida armazón estructuradora de antaño. Se pasó del exceso de institución, con un peso mayúsculo de lo instituido sobre lo instituyente, al déficit de institución, con una crítica que en ocasiones es des-enmascaradora pero que en otras adquiere un matiz francamente destituyente y catastrofista, anunciando temerariamente la muerte de algunas de ellas: de la familia, de la escuela o del trabajo. Si el exceso institucional genera neurosis y cuotas extras de malestar subjetivo, la declinación deja a la deriva del sinsentido y abre paso a los catastrofismos.²³

Si en tiempos de solidez se sufre por sujeción, encierro y vigilancia, en la era de la «Modernidad líquida»²⁴ (Bauman: 2002) se sufre por la dispersión, el empobrecimiento simbólico y por desamparo. Tanto el exceso de Institución como su ausencia son francamente de-subjetivantes: una, coarta todo deseo, la otra, lo torna obligatorio; una, genera obediencia ciega y alienación (*soy aquello que el otro quiere que sea*), la otra, abandona en la crueldad de la intemperie

Otro de los autores mencionados Virilio P., expresa que lo que está siendo globalizado es el tiempo, y poco a poco vamos siendo direccionados a vivir en un sistema de tiempo único donde la historia no se dirime ya en un tiempo local, ni subjetivo, sino global:

²³ Curiosa costumbre instalada en la academia universitaria esta de usar la muerte como metáfora: primero fue la muerte de Dios, luego la del Hombre, hoy la de la Familia, de la Infancia, de la escuela o del trabajo. La muerte como metáfora del declive de las instituciones y como manifestación nostálgica de los tiempos idos.

²⁴ Para el sociólogo polaco Zygmunt Bauman, la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas con las cuales pueden explicarse las nuevas condiciones de época, en comparación a los tiempos sólidos propios de la Modernidad.

«los fenómenos asociados de inmediatez e instantaneidad son en nuestros días uno de los problemas más apremiantes...el tiempo real prevalece sobre el espacio real y la geosfera. La supremacía del tiempo real, la inmediatez sobre espacio y superficie es un hecho consumado y ...anuncia una nueva época. Un anuncio francés elogiaba con estas palabras los teléfonos celulares: el planeta Tierra nunca ha sido tan pequeño» (Virilio P.: 2008)

Bauman presenta el paso desde la modernidad sólida a los tiempos de la liquidez (:2002). Para el sociólogo polaco, la «fluidez» o la «liquidez» son metáforas adecuadas con las cuales puede explicarse la nueva historia de la modernidad en tanto que dan cuenta del estado cambiante de la condición humana en la nueva sociedad capitalista en la que los sólidos conservan su forma y duran, mientras que los líquidos son informes y constantemente fluyen, como los capitales. Esto produce pérdida de las certezas de antaño, lo que abruma fuertemente la sociedad del presente y del porvenir.

El fin de las certezas, la licuefacción de los sólidos y *«el avance de la insignificancia»* –Castoriadis C. dixit:1997–, trae a cuentas una expresión de la lengua alemana muy fértil para describir el sentimiento posmoderno que prolifera por doquier: *Unsicherheit*, asociado a incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad.

La duración, de la que hablaba Bergson, queda fuertemente afectada con la caída del «decorado moderno» y las profundas transformaciones sociales, económicas, culturales, políticas y tecnológicas, que cambian rotundamente las condiciones de época.

El mercado aprovechará los espacios vacíos, actuando como un analista sapiente que reconoce que el deseo es inagotable, e inundará el espacio social con productos gadget (cuya posesión acarrearía –supuestamente– una gran cuota de felicidad al oportuno cliente) e irá ocupando el lugar de prácticas que en otras épocas convocaban a muchos jóvenes: la militancia política, la discusión ideológica, la religión, la preocupación por los sectores más vulnerables, entre otras ²⁵.

²⁵ «...vivimos en un tiempo muy ingenuo, por ejemplo, las personas compran productos cuya excelencia es anunciada por los propios vendedores. Eso me parece una prueba de ingenuidad...» Borges: 2008.

La publicidad y el marketing, a diferencia de la práctica política, va de a uno en uno y se vale más de la seducción que de la argumentación convincente. Ello no quiere decir, por cierto, que las estrategias de seducción no acompañen a la política, es más, en ocasiones tienden a suplantarla.

Es un mercado que obliga a desear y a tener «ya». Así, Ser es Tener, Ser es Parecer (adultos juvenilizados) y Ser es Estar (aquí y allá, en lo cercano y en lo lejano) y todo al mismo tiempo. Sociedad fast-food que expropia el presente, lo desconoce como espacio de experiencia; des-aloja al pasado y a la historia, parangonando a ambos con lo vetusto, y se des-entiende del futuro como horizonte de expectativas. Espera y esperanza pasan a ser cosas del pasado. El no tener ya lo (inducidamente) deseado produce la misma frustración que no tenerlo.

El tiempo es el presente, más precisamente aún, el instante, átomo mínimo en el que puede descomponerse.²⁶

El tiempo por venir es vivenciado con profunda incertidumbre o miedo y por eso hay que parar a cualquier precio el avance del cronos sobre el bios, las huellas del paso del tiempo en la carne e ir en contra del reloj y el almanaque buscando conservar, a como de lugar, la juventud perdida,. Cirugía plástica, aqua-gym y cosmetología son antidotos, frenos para su avance insidioso. Hasta pareciera ser que produce más miedo la decrepitud que la propia muerte.

Por otra parte, el imperio de los mass media y las industrias culturales del entretenimiento permanente, fortalecidos en su rol performativo, han extendido en la sociedad la cultura del hedonismo obligatorio y el mito de la libertad individual (reducido a la posibilidad de elegir productos en una góndola), pregonando la indiferencia hacia lo público y priorizando el presente por sobre el pasado y el futuro.

Bajo tales condiciones, las *industrias culturales* imponen al psiquismo la falsa idea que el sujeto perteneciente a cierto sector social, es libre de elegir aquello que consume. Induce a creer que eligió autóno-

²⁶ Aunque también es cierto que en ocasiones y, tal como aparece en la obra de Borges, (1949) en un instante de la vida de un hombre puede estar la clave de toda su historia y su razón de ser. Se trata de instantes cruciales, de momentos decisivos, de desafíos imposibles de postergar o eludir.

mamente qué película ver, cómo modelar su cuerpo, de qué enfermarlo, cómo hablar, cómo manejarse en el mercado del deseo, qué ropa usar, qué cosas comprar, cuando que pareciera ser que está respondiendo inconscientemente a los mandatos de la publicidad y las estrategias del marketing. Para aquél que no tiene opción sólo queda la decepción, el dolor y la convicción que no es pensado siquiera como destinatario potencial.

Nuevos tiempos corren. La sociedad y sus instituciones se desritualizan y esto, en la cotidianeidad de las escuelas, se hace patente. Ahora bien, lo cierto es que como afirman algunos autores (Margulis, Urresti, Balardini, entre otros), los jóvenes son obesos consumidores de símbolos y de rituales y, cuando el mundo adulto no se los brinda, se los procuran ellos mismos. En la música, por ejemplo, que los aglutina al tiempo que les impone nuevas estéticas, pero también en el fútbol, el skate o en las redes. En ocasiones, jóvenes pertenecientes a los sectores medios y medio – alto, importan rituales como por ejemplo Halloween o San Patricio, entre otros.

Marcan sus cuerpos con tatuajes y piercing para construir identidades en una sociedad des-ritualizada, y también para diferenciarse de los adultos.

Marcan sitios e itinerarios en la ciudad, construyendo la cartografía de su deriva y en función de los agrupamientos que van constituyendo, marcan topos (como ocurre en todo ritual) para el encuentro: la esquina, el espacio exterior de un centro comercial, un maxi-kiosco, y allí resuelven sus recorridos, muchas veces sin ningún tipo de planificación previa; «en situación».

Marcan el tiempo, lo cuarteán: la previa, la fiesta, el after. Se activan cuando los adultos se arrojan al descanso. Aunque cabe decir que el tiempo juega diferente según las posiciones sociales que ocupan y que la moratoria social tanto como la vital diferencia a los de uno y otro sector social ²⁷. Para ser flogger por ejemplo, hay que tener cosas que no todos

²⁷ La moratoria social, desigualmente distribuida por regiones y clases sociales, permite diferenciar a los Jóvenes Juveniles de los Jóvenes no Juveniles, la moratoria vital en cambio permite diferenciar a los Jóvenes Juveniles y no-Juveniles por un lado, de los No jóvenes juveniles por el otro.

los adolescentes tienen: una PC en la habitación con disponibilidad constante²⁸ y un cierto vestuario que no se adquiere fácilmente.

Ser joven dejó de ser ya una etapa de la vida para pasar a ser un estado al que se aspira. Ya no es el joven el que toma modelos adultos para identificarse con ellos, para discutir y cuestionar sus reglas. Ahora es el adulto el que quiere conservar o restituir los rasgos «positivos» asociados a la condición de juvenilidad. Poco le preocupa poner reglas, con lo que el joven no encuentra a quién interpelar y el vínculo inter-subjetivo y la asimetría necesaria para los procesos de constitución de subjetividad, se desvanecen.

Vida de hoy pero con el cuerpo de ayer es la consigna de los no-jóvenes juveniles, de los adultos juvenilizados. El pasado, no como huella o testimonio, sino como algo a ocultar detrás de máscaras. Dorian Gray es el modelo a seguir y *Diario de la guerra del cerdo* (Bioy Casares A.:1969) metaforiza la guerra (no contra los viejos) contra la vejez y sobretodo, contra el viejo que esos jóvenes saben que pueden llegar a ser. Juventud-estado por sobre juventud-etapa. No se trata ya del joven guerrero que busca trascendencia combatiendo en una gesta heroica y haciendo que su espada hable por él. Se trata de algo mundano y para el hoy, de «parecer» y no ya de «ser».

Los jóvenes de los nuevos tiempos se agrupan en lo que Bauman (:2003) llama comunidades estéticas, en las que los héroes son ídolos efímeros cuya función es mostrar que se puede vivir y disfrutar en la inestabilidad y que no hay normas universales que sirvan de guías para la acción. Lo que brindan es encanto, seducción, disfrute, y el mandato de poder ser «lo que uno quiere». Es decir que no se los necesita para que den seguridad y permanencia. Estas comunidades se oponen radicalmente a las comunidades éticas, en las que la norma es la que da estabilidad y seguridad y en las que están claramente definidos los criterios de demarcación entre lo que está bien y lo que está mal, lo que debe ser sancionado y lo que puede o debe ser imitado.

²⁸ Díaz Claudio (2009) entrevista en: *Lugares practicados por los jóvenes. Códigos culturales.* - Clase 2: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areasnuevas/Esc_p_jovenes.php

El uso del tiempo de ocio permite diferenciarlos según sea un tiempo libre legitimado, del cual gozan los que pertenecen a sectores medios y altos (*está en el club, salió con los amigos*), es decir los Jóvenes Juveniles, o el tiempo libre no legitimado de los Jóvenes no Juveniles²⁹, que provienen de sectores populares y no portan en su cuerpo los signos visibles asociados positivamente a juvenilidad. Es más, es posible afirmar que portan el estigma de su ausencia —*están dando vueltas, o mero-deando*.

Mientras que para el mundo adulto las instituciones modernas constituyeron estadía y tránsito (en todas ellas «hay que pasar»: de año, de grado, de curso y en el trabajo también para poder hacer «carrera») decisivamente vinculadas con su biografía, para los jóvenes de hoy el mundo pareciera estar anclado en el presente.

En el capitalismo des-localizado y de alta volatilidad, el tiempo se hace disperso, discontinuo e incontrolable. El presente «se suelta» del pasado («ya fue», dicen los niños y jóvenes de hoy»), las lecciones ya no vienen de los adultos significativos sino de las innovaciones tecnológicas y de los mass media y el futuro asoma incierto. Tiempo desanudado, presente sin ataduras con la historia de lo que fue. Se trata de vivir en él perdiendo el sentido de continuidad histórica y sin preocuparse por tradiciones juzgadas como ya perimidas.

«Aceleración + fragmentación» pasan a ser categorías de análisis de lo social y ello porque la velocidad de movimiento y el acceso a medios más rápidos, por ejemplo, son instrumentos de poder en tanto conducen a una apropiación progresiva y diferencial del espacio y del tiempo, y obligan a usar agenda por la dificultad para gerenciarlo y ubicarlo en una secuencia significativa. Pero también constituyen categorías que permiten comprender ciertas características de las nuevas infancias sin tener que interpretarlas en clave neurológica exclusivamente.

Esta sociedad quiere vivir aquí y ahora, sin ideal ni objetivo trascendente, sin deber universal.

Dice *Lipovetsky Gilles*:

²⁹ Margulis M.: 1998.

«desacreditados el pasado y el futuro, se tiende a pensar que el presente es la referencia esencial de los individuos democráticos. La moda ha permitido la descalificación del pasado y la valoración de lo nuevo, la afirmación de lo individual sobre lo colectivo.» (:2004)

Augé Marc, un antropólogo de los tiempos contemporáneos, habla en su extensa obra, del achicamiento del mundo y de los espacios, de la aceleración del tiempo y de la sobreabundancia de acontecimientos difíciles de procesar para los «migrantes digitales», no así para los «nativos digitales» (:1993), *superavitarios* en sus posibilidades de atención. En su obra más conocida describe la «Sobre-modernidad» como una época en la que proliferan espacios de anonimato a los que denomina no-lugares (shopping, autopistas, etc.). Será posible extender dicho análisis a lo que ocurre con el tiempo? Será plausible hablar también de una no-temporalidad?³⁰

Se procura transformar el flujo del tiempo, «como si fuera una recolección de algo suelto, una secuencia arbitraria de momentos presentes» expresa otro de los autores citados. (Bauman: 2001)

Ante la sensación de vacío, como corolario del debilitamiento de las instituciones, y las profundas transformaciones en el espacio y en el tiempo, afloran nuevos malestares (trastornos de ansiedad, adicciones, trastornos de la ingesta, cuadros borderline o psicósomáticos), y se acrecienta la búsqueda a tientas de narrativas que procuren algún sentido al vivir (neo-religiones, horóscopos múltiples, flores de Bach, libros de auto-ayuda, consumo de psico-fármacos y otros no menos peligrosos).

Los procesos de constitución subjetiva –si bien presentan algunas invariantes como por ejemplo que cuando un niño adviene al mundo tiene que haber un adulto que lo cuide–, al estar muy vinculados con las condiciones de época, cuando estas mutan fuertemente, se ven a su vez modificados.

No se pueden entender entonces tan complejos procesos constitutivos de la subjetividad sin atender al «signo de los tiempos».

³⁰ Interesantes articulaciones se pueden encontrar entre los aportes de Augé cuando habla de los no-lugares, con los de Virilio que habla del no-Yo y Baudrillard, quién en su libro *El crimen perfecto* (1996-Anagrama, Barcelona) habla del no-Otro, es decir del asesinato de la alteridad.

A partir de los extraordinarios cambios acaecidos entre las décadas finales del siglo XX y en el nuevo milenio, podemos afirmar que aquellos procesos hoy transcurren en tiempos de liquidez, en el marco de relaciones no jerárquicas, donde la concepción de autoridad ya no es la misma y en condiciones en las que el Estado y sus instituciones ya no brindan la protección y la seguridad de ayer.

Según Lipovetsky (:1994)

«las instituciones sociales, políticas, familiares, sexuales, profesionales son flotantes, los grandes mitos científicos e ideológicos están caducos, el porvenir está cargado de amenazas de paro, hay que formarse permanentemente, tomar decisiones importantes sobre todas las cosas: la época de la autonomía individualista es la de la desestabilización generalizada, generadora de estrés y de ansiedad crónicos»

Hoy, el mundo adulto en crisis, pone en riesgo los procesos de subjetivación de niños y jóvenes. Del Padre autoritario, amo absoluto de la vida y la muerte de su familia, pasamos al Padre des-investido y en ocasiones claudicante. Del monarca absoluto, al rey desnudo, sin las atribuciones del mando. Uno lleva al sojuzgamiento, a la neurosis o a la locura, el otro deja a la intemperie al proponerse como par, al negarse a ejercer su función de terceridad estructurante, de sujeción, prohibición y habilitación al mundo exogámico

La función adulto tiene que ver con el cuidado de los «recién llegados», y ello no desde una visión sacrificial, del «...yo me inmolo para que vos seas feliz», que genera sentimientos de culpa que pueden acompañar toda una vida, ni desde el cumplimiento exclusivo de un deber: «...los crié, los hice estudiar, hice lo que correspondía...» exento de toda consideración acerca del otro y del placer de que exista. Tiene que ver con la responsabilidad, con la posibilidad de anticipación, con el cuidado del otro y de sí, con el mantenimiento de la asimetría sin sojuzgamiento o dominio, con el amor por ese nuevo sujeto y con mostrar que los actos de todos, siempre, conllevan consecuencias.

Presente sin futuro

Si por un lado vemos que en el continuum temporal el presente, en los ámbitos familiar, escolar, social y laboral, se desprendió del pasado y de la historia, veremos ahora cómo se desprendió asimismo de la idea de un porvenir mejor, y para ello acudiremos a lo que Lyotard Jean F. 1924-1998 llamó «la caída de los grandes relatos» (Lyotard:1987)

Según este autor, los relatos constituyeron búsquedas de emancipación y libertad a través del progreso científico y tecnológico. Se proponen como universales y realizan una operación de organización de los acontecimientos en una secuencia narrativa lineal y continua que lleva a un corolario concluyente, siempre bajo la égida de una Idea que hace progresar, inevitablemente, a la humanidad toda.

Expresan una visión teleológica de la historia, finalista, y hecha por los hombres. Un devenir que se pretende necesario e irreversible hacia un futuro pleno de esperanza.

Son portadores de promesas y de una confianza a toda prueba en las posibilidades que abre la investigación científica, el desarrollo tecnológico y los ideales de emancipación.

A partir de sus obras: *La condición posmoderna* (Lyotard: 1987) y *La Modernidad explicada a los niños*, (Lyotard: 1987) sus ideas se difundieron en el vasto universo de las ciencias sociales y también en las humanidades habilitando nuevas prácticas transgresoras y cuestionadoras de todo aquello que podría vincularse con «lo moderno».

El autor menciona cuatro meta-relatos que marcaron la historia del mundo occidental:

- **cristiano:** que promete la redención por el pecado original y el reino de los cielos para quienes siguen sus enseñanzas. La salvación y la vida eterna son promesas que tiran del presente,

- **moderno:** propio del Iluminismo o las luces, que hacen de la razón (no ya de la fé), la soberana de la historia y de la natura, terminando con la irracionalidad y la servidumbre de los siglos precedentes,

- **capitalista:** vinculado a la racionalidad económica, con una fuerte confianza en el avance de la economía y la techno-ciencia, a partir de las

cuales el mundo será próspero para todos gracias a la mano invisible que se encargará de distribuir las riquezas obtenidas por el trabajo humano,

- **marxista:** que da cuenta del fin de la explotación del hombre por el hombre y de la lucha de clases y que, bajo la dictadura del proletariado, terminará con el dominio burgués, así como la burguesía terminó con el feudalismo, y construirá un mundo igualitario.

Comparten con los mitos el constituir verdaderas «máquinas simbólicas», y la finalidad de legitimar las instituciones y ciertas prácticas pero no ya a partir de un acto originario que proviene del pasado primordial, sino de un futuro que consolida el progreso de una Idea. El futuro desplaza, aunque no del todo, al pasado y a la historia, como guías para el presente.

Pasamos de la idea de destino inexorable e inmodificable por la acción humana, a la de evolución también inevitable que tira hacia un futuro hecho por hombres de acero.

Empero, ninguno de aquellos ha conseguido cumplir sus ambiciosas aspiraciones, y el progreso esperado y que quizás superó con creces las mejores expectativas, no trajo como corolario emancipación, libertad y distribución equitativa de las riquezas, sino mayor desigualdad y mayor concentración en la distribución de los bienes materiales y simbólicos.

No hay más ideales de emancipación sino de libertad individual (*la salvación por lo social ya pasó*, decía un reconocido neo-liberal funcionario del FMI por los 90), se habla de caída de la idea de Proyecto, de muerte de las ideologías, o de las teorías totales y su reemplazo por el «pensamiento débil», el relativismo y la *real politik*.

Ya Freud advertía en *El malestar en la cultura* (Freud: 1930), su obra más antropológica y trágica, y que trasunta el desencanto de un hombre atravesado por el pensamiento moderno, que no hay posibilidad de pensar una sociedad del bien –ilusión en la que incurren las religiones y el marxismo– y ello, en razón de la constitución pulsional del hombre. El monstruo habita en él. *Eros* y *Thánatos* libran en su interior una batalla permanente. Jeckill y Hyde, ambos forman parte de

la condición humana y la historia de la humanidad ha mostrado fehacientemente los resultados de dicha confrontación: producción cultural, tecnológica, artística de un lado, genocidios, guerras, tortura, suicidios, del otro.

La muerte de los grandes relatos traen como consecuencia la caída de las promesas, la ruptura de la secuencia prevista, el fin de la certidumbre de un rumbo preciso, y en su lugar proliferan micro-relatos, modestos, pequeños, minimalistas y que no procuran producir revoluciones o buscar la emancipación. En las humanidades y en las artes aparece, el no-relato (novelas o películas donde nada pasa).

Hasta los desafíos intelectuales parecen miniaturizarse. Basta comparar la osadía de un Huizinga que intenta dar cuenta del largo «otoño de la edad Media» o el de Hobsbawm, al realizar una Historia de todo el siglo XX, con los papers que circulan por las agencias del conocimiento, las revistas científicas y la academia universitaria de estos tiempos.

La historia se desordena y fragmenta, no hay más historia única sino hechos múltiples y cada uno tiene su centro en sí mismo, no fuera de sí. Se resalta lo singular, los particularismos y se construye una suerte de estética de la diferencia.

El presente, ya desprendido de su ligazón con la historia, se despega ahora de la idea de progreso y queda suelto. **No hay rituales que lo vinculen con el tiempo pasado, no hay grandes relatos que lo vinculen con el porvenir, y en ese solo presente los instantes ya no son consecutivos sino sustitutivos.** No se trata de un tiempo dis-continuo, se trata sí de un tiempo no-continuo.

Es la era del «presente suelto, del tiempo des-anudado».

No obstante, no se puede dejar de analizar cómo este des-anudamiento impacta en el escenario social global, en la vida de las instituciones, en los sujetos y sus prácticas, adquiriendo ribetes originales según el volumen y estructura de capital con que cuentan cada uno de los actores.

Niños y jóvenes en situación de pobreza estructural, sin acceso a los servicios básicos, con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) llevan sobre sus espaldas el peso de un pasado de pobreza que se remonta por generaciones y que representa un lastre para sus posibilidades de desarrollar una trayectoria que les permita trascender sus condiciones obje-

tivas de existencia. En ellos, el pensamiento a largo plazo es más costoso y ello no porque se hayan quedado sin las promesas del iluminismo. Nunca las tuvieron, porque los productos de la tecno-ciencia, están desigualmente distribuidos por regiones, clases sociales y generaciones. Su situación de pobreza es tan decisiva y atraviesa tantas generaciones, que los aprisiona. Por otra parte, son niños y jóvenes que crecieron en una cotidianeidad en la que la supervivencia se dirime diariamente. El presente allí tiene otra significación, no implica una línea de fuga o un cuestionamiento radical de la tradición, sino que es obligación, condición del vivir. Están atenazados al presente por la pobreza, y si el mundo adulto no puede o no quiere ofrecerles sentidos, quedan librados a la fuerza de un destino del que se hace muy difícil y costoso escapar.

Sentido o Destino, he allí un anagrama interesante en una particular relación inversamente proporcional. De un lado, la posibilidad de ir más allá de lo heredado, del otro, el riesgo cierto de la repetición de la biografía de sus antecesores. En sus expresiones en ocasiones la promesa (de poder contar con saberes y créditos que le permitan ingresar más ventajosamente al mercado laboral), al llegar tardíamente o no cumplirse, se torna en amenaza de repetición, de destino inexorable.

En el caso de los niños y jóvenes pertenecientes a los sectores medios que se vinieron cuesta abajo en los glamorosos noventa y con familias cuyos ingresos apenas alcanzan para cubrir la canasta básica, pero que portan habitus de su clase de origen, la nostalgia por lo perdido obstaculiza su situación presente.

Por jóvenes, por empobrecidos o por pobres, el pensamiento o la proyección a largo plazo se les hace sumamente difícil.

Es entonces al Estado que le cabe la responsabilidad de poder brindarles la moratoria social que su familia no pudo garantizarles.

A continuación presentamos en un cuadro - síntesis algunas de las transformaciones hasta aquí tratadas:

MODERNIDAD SOLIDA	MODERNIDAD LÍQUIDA	DESAFÍOS NUEVOS
<p>-Estado Moderno: el gran legitimador o tablero de las instituciones.</p> <p>-Cada institución legitimada, y también la continuidad de una a otra definiendo biografías.</p> <p>-Economía subordinada a la Política.</p> <p>-Las políticas estatales como promotoras del desarrollo y como suturador en tiempos de crisis.</p> <p>-Intereses cognoscitivos maximalistas en el quehacer científico.</p> <p>-Tiempo regulado y prescriptivo</p>	<p>-Crítica destituyente del Estado benefactor por el Neo-liberalismo triunfante y la revolución conservadora.</p> <p>-Estado mínimo y testigo molesto</p> <p>-Discontinuidad entre las instituciones del Estado</p> <p>-Dificultad para la producción de subjetividad.</p> <p>-Instituciones «galpón» (Lewkowicz) sin diferencias netas entre el adentro y el afuera.</p> <p>-Deslegitimación de la Política y subordinación de ésta a la Economía.</p> <p>-Actividad política miniaturizada y no institucionalizada.</p> <p>-Desafíos cognoscitivos miniaturizados</p> <p><i>-Pensar sin Estado</i> (Lewkowicz 2006) y la subjetividad en riesgo.</p>	<p>-Malestar en la globalización, crisis y fuertes críticas al pensamiento neo-liberal: (Stiglitz, Krugman, Bourdieu y Chomsky, Petras, entre otros)</p> <p>-Formas nuevas de participación política- Recuperación de la política</p> <p>-Sectores populares y jóvenes recuperan protagonismo político.</p> <p><i>-Habitar el Estado</i> (Abad y Cantarelli 2010)</p>

<p>-Familia moderna: monogámica, heterosexual, predominio masculino, subordinación de la mujer, patrilinealidad y dependencia de los hijos.</p> <p>-El cuidado como sacrificio o como deber.</p>	<p>-Crisis de los fundamentos de la familia occidental.</p> <p>-Caída del molde de la paternidad como modelo de las relaciones de autoridad.</p> <p>-Acortamiento de la distancia entre mundo adulto y mundo infantil o juvenil.</p> <p>-Explosión de formas convivenciales.</p> <p>-Debilitamiento de los procesos de institucionalización y socialización.</p> <p>-Crisis de la función adulto y puesta en riesgo de los procesos de subjetivación.</p>	<p>-Necesidad de recuperar la función adulto</p> <p>-Re-pensar la autoridad, no como ligada a jerarquía, poder o dominio, sino como aquello que hacer crecer a otro que es autor y acompañante de cambios en el otro.</p> <p>-Dos tipos de familia: aquellas en las cuáles los adultos cuidan a los recién llegados y aquellas otras en las que los adultos no cuidan a su cría.</p>
<p>-Tiempo lento, local y fuertemente regulado, atado a rutinas, continuo, anudado a la tradición y en progresión hacia el futuro.</p> <p>-El logro o el premio es consecuencia «natural» del esfuerzo invertido.</p>	<p>-La inmediatez comienza a ganar terreno.</p> <p>- Irrupción de los Mass media, las Tics y las industrias culturales.</p> <p>-Brecha tecnológica que agudiza diferencias entre los integrados, hipercomunicados, globales, informados y</p>	<p>-Necesidad de brindar a las nuevas generaciones herramientas críticas para deconstruir la poderosa influencia de los medios, los procesos de medicalización y la industria cultural.</p> <p>-Escuela como lugar de construcción y deconstrucción.</p>

<p>-Presente atenazado entre el peso de la tradición y la evolución o progreso.</p> <p>-Cultura del <i>ahorro</i></p> <p>-Cultura que pone el acento en el trabajo y en el deber por sobre el placer</p>	<p>entretenidos y los desenganchados, hipocomunicados, locales y sin tiempo libre legitimado</p> <p>-También es brecha entre generaciones, entre los nativos y los migrantes digitales.</p> <p>-Cambio en la temporalidad, la velocidad y la espacialidad, que ya no constituyen límites infranqueables.</p> <p>-Incremento de los conocimientos y obsolescencia más rápida de los adquiridos.</p> <p>-Distribución desigual por regiones y clases sociales.</p> <p>-Cultura de la <i>tarjeta de crédito</i>.</p> <p>-Cultura hedonista donde el placer es más importante que el deber.</p>	<p>-Elogio de la <i>lentitud</i>(Honoré – 2004)</p>
<p>-La casa, el barrio, la familia extensa, la oficina y la fábrica. Un mundo</p>	<p>-Aldea global, empequeñecimiento del</p>	

<p>familiar pequeño y denso.</p> <p>-De lo próximo a lo lejano. «estudiar para ser alguien...»</p>	<p>mundo, fin de la diferencia cerca-lejos.</p> <p>-Lo lejano explica lo próximo.</p> <p>-La empresa, des-localizada, desplaza a la fábrica.</p> <p>-Los medios constituyen un eco sistema en donde se desarrolla la vida de niños y jóvenes.</p>	<p>-Construcción de una nueva cultura del trabajo</p> <p>-Necesidad de pensar herramientas críticas para de-construir los mensajes y resistir la colonización de la conciencia.</p>
<p>-Predominio de lo <i>Instituido</i> sobre lo <i>Instituyente</i>, del deber sobre el placer, del pasado y el futuro sobre el presente, de los adultos sobre los niños y jóvenes, del hombre sobre la mujer.</p> <p>-Presente atenazado, anudado.</p> <p>-Lo instituido, fuertemente ritualizado.</p>	<p>-Desfondamiento de las certezas modernas.</p> <p>-Crítica desenmascaradora o destituyente de las instituciones.</p> <p>-Des-ritualización de las instituciones y de la sociedad.</p> <p>-Predominio de lo <i>Instituyente</i> sobre lo <i>Instituido</i> pero sin llegar a afirmarse positivamente.</p> <p>-De la postergación del placer a la obligación de desear. Cultura de la imagen, individualista y hedonista.</p> <p>-Valores a medida (...yo lo siento así) y</p>	<p>-Ampliación de los derechos.</p> <p>-Recuperación de la palabra.</p> <p>-Políticas universales.</p> <p>-Ética de la responsabilidad y generación de lazos solidarios.</p> <p>-Necesidad de construir filosofías del presente para mitigar el sentimiento de incertidumbre.</p> <p>-Repensar las instituciones sin aspirar a su restauración.</p>

	<p>crepùsculo del deber.-Fin del acontecimiento y de la experiencia</p> <p>-Atmósfera cultural mediática que impone estéticas.</p> <p>-Unsicherheit: sentimientos de incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad.</p>	
<p>-Movilidad social ascendente que alienta en la escuela y en el trabajo, trayectorias y carreras continuas, lineales y completas, sólo para algunos pocos jóvenes.</p> <p>-Moratoria social y vital para los jóvenes juveniles</p>	<p>-Movilidad social descendente.</p> <p>-Aparición de un nuevo fenómeno: los <i>No jóvenes juveniles</i>, los <i>adultos juvenilizados</i>.</p> <p>-Procesos de exclusión, de empobrecimiento y de consolidación de la pobreza estructural.</p> <p>-Procesos de segmentación social.</p> <p>-Segregación espacial urbana: country y villa.</p> <p>-Sociedad dual de incluidos y excluidos</p> <p>-Aparición del extraño en el espacio de lo próximo: los jóvenes no juveniles. Los ni-ni</p>	<p>-Desarrollo con inclusión social.</p> <p>-Extensión del derecho a la educación y el estado como garante.</p> <p>-Asignación Universal por Hijo</p> <p>-El Estado brinda moratoria social a aquellos jóvenes que no la poseen.</p> <p>-Transformación radical del Nivel Secundario.</p>

<p>-Escuela como templo laico de la modernidad.</p> <p>-Transmisión de saberes, conocimientos y cultura.</p> <p>-Institución portadora de promesas.</p> <p>-Contribuye a la reproducción del orden social.</p> <p>-Formación para el trabajo</p> <p>-Formación de ciudadanía.</p> <p>-Dispositivo hegemónico de centrifugación del capital cultural y de la normalización de sujetos.</p> <p>-Disciplinamiento garantizado «por añadidura» con una concepción de autoridad incuestionable.</p> <p>-Regula las pulsiones, redirecciona el deseo, disciplina pero a cambio, promete porvenir.</p> <p>-Fabricación de infancia.</p> <p>-Para Ser hay que Saber</p> <p>-Enseñar y aprender son una cuestión de obediencia, de saber</p>	<p>-Crisis de los enfoques evolutivos en Psicología- Fin del monopolio de la transmisión cultural.</p> <p>-Ya no se trata de saber «para ser», sino «para hacer». Prevalencia del saber instrumental y utilitario, para hoy; porque el tiempo es el presente.</p> <p><i>-Herramientas y procedimientos</i> inundan el discurso. Por fuera el goce estético de una bella explicación o de una obra artística.</p> <p>-La educación ya no garantiza ascenso social.</p> <p><i>-Para qué saber?</i> Pregunta en boca de muchos estudiantes (quizás no dirían lo mismo los que no están incluidos en el sistema)</p> <p>-Reprime pero no premia.</p> <p>-Aparición de múltiples infancias y de formas de ser joven.</p> <p>-Resistencia al uso de los mass media y de las Tics</p> <p>-La amenaza desplaza a la promesa. Amenaza de</p>	<p>-Enfoques situados para el estudio de las infancias, adolescencias y juventudes.</p> <p>-Incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza.</p> <p>-Posibilidad de ofrecer trayectos alternativos para aquellos jóvenes que abandonaron la escuela (proyectos de terminalidad)</p> <p>-Romper con la tradición exclusora de la escuela secundaria.</p> <p>-Ruptura del anonimato</p> <p>-Fin del exotismo.</p>
---	---	---

<p>enseñar y –según los mandatos gesellianos– de saber en qué momento exacto enseñarlos.</p>	<p>la repetición de la biografía de sus padres o de lo peor.</p> <p>-Institución donde reina el anonimato</p> <p>-Exotismo de la experiencia escolar</p> <p>-El Presente des-anudado</p>	
<p>-Sociedad y niñez no medicalizada: los niños pueden ser traviesos, inquietos, «no prestar» atención suficiente o ser demasiado movedizos y eso no constituye <i>per se</i> un trastorno psiquiátrico.</p>	<p>-Sociedad terapéutica que fabrica estados de ánimo.</p> <p>-Nuevos malestares; aumento exponencial de los diagnósticos de trastornos narcisistas y de ansiedad</p> <p>-La invención de enfermedades: los Trastornos generalizados del desarrollo, el Déficit atencional asociado a Hiper-actividad, el Síndrome de alienación parental y tantos otros productos de la ficción inextinguible de la poderosa industria farmacéutica.</p> <p>-Cultura de la auto-ayuda, de las neo-religiones que distribuyen una salvación aquí y ahora,</p>	<p>-Combatir los efectos nefastos de la sociedad terapéutica que todo lo pone bajo jurisdicción médica.</p> <p>-Combatir fuertemente los mandatos de la sociedad de mercado que generan la ilusión de que el consumidor elige libremente lo que consume.</p> <p>-Generar una cultura de la solidaridad. Cuando la escuela encara proyectos solidarios los estudiantes «se prenden». Interesante expresión que grafica el desenganche.</p>

	<p>del sálvese Ud, mismo, de la resiliencia.</p> <p>-«Hay que estar bien». Ese es el mandato.</p> <p>-Sociedad entretenida.</p> <p>-Sociabilidad narcisista que se refleja en la expresión que birla el turno del otro en la conversación: «Cómo estás. Bien no? O el «todo bien no?»</p>	
<p>-Un presente doblemente regulado que asegura una continuidad histórica como acervo, legado y porvenir.</p>	<p>-Reducción de lo histórico a lo vetusto, al «ya fue».</p> <p>-Discontinuidad y fragmentación del tiempo con lo que resulta un presente «suelto» que solo sirve como expansión de un yo para el placer y el consumo instantáneo.</p> <p>-La tradición ya no es referencia para la acción sino la innovación.</p>	<p>-Mostrar en cada clase que todo lo que hoy tenemos naturalizado reconoce un largo proceso de construcción social, cultural e histórica.</p>

El tiempo y los procesos de escolarización

Dice Lyotard que en el meta-relato moderno,

«el progreso de la ciencia, de las artes y de las libertades políticas liberará a toda la humanidad de la ignorancia, de la pobreza, de la incultu-

ra, del despotismo, y no sólo producirá hombres felices sino que en especial, gracias a la Escuela, generará ciudadanos ilustrados, dueños de su propio destino» (Lyotard -2005)

La invención de la escuela se encuentra en el centro mismo del relato iluminista, tal como lo testimonia la frase de Lyotard. Una empresa enorme, una agencia poderosa para la transmisión, apropiación y recreación de cultura, conocimientos y saberes, pero también para la producción de infancia, adolescencia y juventud, y su conveniente disciplinamiento. Un dispositivo de normalización a gran escala que, a partir de fines del siglo XVII, produce un cambio significativo en las prácticas sociales, reemplazando el aprendizaje espontáneo por el planificado y situado en un escenario específico, bajo la tutela del Estado.

Allí se enlazan: historia, presente y porvenir, tradición ilustrada, convicción de que el hombre es hacedor de su propio destino, confianza ilimitada en la ratio científico-tecnológica y la promesa de un futuro venturoso para quienes realizan el recorrido en el orden y en el tiempo esperado.

El presente, luego de una operación de ruptura radical con el pasado inmediato (el Medioevo) no así con el pensamiento clásico, se anuda de un lado a la «nueva tradición» que instauran las Luces, mientras que del otro se enlaza con la idea de un progreso ordenado y guiado por los desarrollos de la ciencia y los ideales de emancipación.

La escuela se emplaza:

«en la intersección del pasado, el presente y el futuro y el relato escolar se sostiene en una secuencia temporal donde el pasado es fundante del presente, lo hace inteligible» (Tiramonti G: 2005).

Más adelante la misma autora agrega:

«... el presente escolar es valorado a partir de su capacidad de transmitir una versión del pasado socialmente aceptada y de seleccionar las tradiciones que abonan ese pasado y, por otro lado, el presente se justifica porque contiene una hipótesis de futuro, una promesa a alcanzar...» (Tiramonti G: 2005).

Las profundas mutaciones ocurridas en las últimas décadas produjeron una sensible pérdida de la hegemonía que tenía la escuela para la transmisión cultural, a la vez que erosionaron su potencia instituyente lo que hace que hoy sea mucho más difícil encontrar un sentido general a la experiencia escolar, en tanto aparece desprovista de una narrativa en la cual anclar la constitución de lo social.

Está en crisis también en su función de ascensor social privilegiado y en la posibilidad de dejar sus «marcas», otrora indelebles y de larga duración, en los cuerpos y el psiquismo de los neo-niños.

J. Barbero (:2008) se refiere a las mutaciones de las instituciones modernas en general y al desfundamiento del sistema escolar en particular, con la consecuente devaluación de la escuela pública en cuanto a algunas de sus funciones centrales e indelegables:

- la transmisión del acervo cultural (conexión con el pasado),
- la capacitación para el mundo del trabajo (conexión con el futuro)

y,

- la formación de ciudadanía

En sociedades que han padecido procesos de agudización de la desigualdad y crisis abrupta y profunda de sus instituciones, como es el caso de Argentina, (devaluación de la autoridad presidencial, falta de credibilidad de la Corte Suprema de Justicia, descalificación de la política etc.), se desacoplan la experiencia escolar y la experiencia de niños y jóvenes. En tales condiciones, la escolarización se hace *exótica*³¹, y en vez de esperanzas, legado o promesas, hay que educarse por la *amenaza* de que pueda sobrevenir algo peor. Cuando no hay porvenir posible,

³¹ El exotismo en la experiencia de escolarización afecta específicamente a niños y jóvenes que pertenecen a grupos sociales subordinados y que con la agudización de los procesos de desigualdad tornan más ostensibles las diferencias entre posiciones. En expresión de muchos de ellos, los profesores o maestros son vistos como representantes de otra cultura, con otro lenguaje, otra gestualidad, otro vestuario.

hay pasado que se repite. Punto por punto, no se trata siquiera de un eterno retorno. No hay ciclos, es lo mismo repetido.

Kessler expresa que:

«cuando el mediano y el largo plazo se desdibujan el horizonte en el que se evalúan las acciones a realizar se limita a lo inmediato. Así van desplegando racionalidades de muy corto plazo con poca consideración de las consecuencias futuras.» (:2004)

Además, cuando las prácticas que organizan las temporalidades en la vida institucional, se des-ritualizan, se naturalizan, se transforman en rutinas sin ningún sentido, incrementando el anonimato y el sentimiento de exotismo de la experiencia escolar.

En el trabajo presentado en el marco del *III Foro Interdisciplinario sobre Educación El derecho a la Palabra, organizado por IAE y FLAC-SO Uruguay, Montevideo, R.O.U. (Fogolino Ana, Falconi Octavio y López Molina Eduardo:2009)* consignábamos algunas de las respuestas de los estudiantes entrevistados sobre su trayectoria escolar, entre las que se encontraban las siguientes:

«Quieren que sea más que ellos, lo que no pudieron tener que lo tenga yo ahora. Primero me mandaban, después ya me di cuenta que si no estudiás no sos nada, para ser algo, para trabajar, para el futuro [De-searía] pasar de año... para poder ser algo (...) tener una familia, todo eso es ser algo, darle de comer a tus hijos» (Ricardo, 15 años, 3º año).

«... tener trabajo, cuando puedas conseguir trabajo te lo den y no andar pidiendo» (Gonzalo, 13 años, 2º año)

«Para tener un trabajo bueno y no tener que andar en el carro, abajo de la lluvia, no tener que andar en el sol como ahora que [mi papá] anda laborando, no tener que andar laborando por monedas, para eso». (Javier, 16 años, 3º año)

«Porque ellos siempre dicen que no quieren que yo siga lo que a ellos les pasó. Se han conocido de chicos, han tenido que salir a trabajar y todas esas cosas. Y no quieren que me pase lo mismo a mí. Ellos quieren que siga una carrera, y consiga un trabajo que... que sea para mi bien [...]

Por ejemplo, mi papá cuando era chico [...] Tuvo que salir a trabajar y a mantener su casa. No quiere que me pase lo mismo que a él. (María, 18 años, 6º año)

«No quieren que salga como ellos, trabajando así de cualquier cosa, quieren que tenga un futuro. Que estudie, que siga estudiando» (Diego, 13 años, 2º año)

«Mis hermanos? Ellos dicen que es aburrida, que tendrían que seguirla para que mi papá esté orgulloso, pero mi papá ahora en este momento está orgulloso de mí y de mi hermana que estamos terminando. Porque la semana pasada hicimos la fiesta de egresados, y lloraba, y lloraba (ríe con ternura) y decía «éste es mi orgullo», porque de mi familia los únicos que estamos terminando somos nosotros. De mis tíos, mis tías, sus hijos no siguieron. Así que dice que somos el orgullo de la familia. Porque todos llegaron a la primaria, ninguno llegó a terminar la secundaria, algunos llegaron a 2do, 3er año, pero ninguno terminó. Y hasta ahora somos las únicas». (Ríe) (María, 18 años, 6º año)

La experiencia escolar de algunos de estos jóvenes implica, sobre todo para aquellos que cuando comenzaron el nivel inicial y primario tuvieron que des-aprender antes que aprender los contenidos transmitidos en la crianza familiar («*así no se viene a la escuela, así no se le habla a la seño o a un compañero, así no se hacen las tareas, etc.*»), que la apuesta hecha por sus padres se basa más en la no repetición que en la esperanza. Por eso prevalecen las frases que comienzan en «*no quieren que...*». Qué ocurre en el psiquismo cuando los progenitores transmiten, explícita o implícitamente a sus hijos, «*no seas como yo*» declinando ofrecerse como figuras en relación a las cuales constituirse como sujetos?.

Consideraciones finales

Hemos visto a lo largo del presente artículo lo difícil que es abordar un problema tan complejo como lo es el de los cambios en las concepciones sobre el tiempo.

Es un tema que nos remonta a siglos de discusiones en todos los órdenes de la cultura y las ciencias, y que presenta además múltiples

dimensiones de análisis e innumerables acepciones, legas o eruditas. Sin embargo, la hoja de ruta elegida: **el presente des-anudado y su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización**, nos permitió «*rascar la superficie; y encontrar siquiera un solo índice,de donde surja la alguna luz.*» (Levi Strauss C.;2010).

El sucinto, y por tanto injusto recorrido realizado permitió ver cómo la obra de Descartes instaló al pensamiento como aquello que constituye y caracteriza al Ser, colocando a la Razón como atributo humano específico y forjando las primeras metáforas del nuevo tiempo laico y desencantado. Luego rescatamos la figura de Hegel, quien introduce la dimensión teleológica, flecha lanzada a un porvenir que resulta del despliegue de la Idea.

Rescatamos también los conceptos de *temporalidad*, *instante* y *duración* introducidos por la perspectiva fenomenológico-existencial, porque nos acerca a la consideración más subjetiva del tiempo. *Tiempo y espacio* se nos presentan como coordenadas que delimitan la mayoría las actividades de los seres humanos y son percibidos por ellos subjetivamente e interpretados de forma distinta según un concreto socio-histórico-cultural determinado.

Si el concepto de instante, del latín *instans* remite a porción brevísima de tiempo, a aquello que insta, que urge y da cuenta del presente instantáneo, el de duración en cambio nos remite, en primera instancia a *durus*, que se vincula con lo firme y rudo. Se trata de un cuerpo sólido que se resiste a ser labrado, rayado o desfigurado. El sufijo *ción* indica acción o efecto de..., en este particular caso, acción y efecto de durar, seguir siendo, persistir. En tanto duración, es el tiempo que transcurre entre el comienzo y el fin de un proceso, y en Música, es «tempo», esto es el tiempo en el que se mantienen las vibraciones producidas por un sonido y guarda relación directa con el ritmo. (*Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia Española: 1992*)

Interesantes acepciones que permiten afirmar –osadamente quizás– que mientras **instante** se vincula al presente desanudado, instantáneo y que insta y urge (a consumir, a estar divertido, a pasar de un evento a otro sin acumulación alguna), y a lo que Lipovetsky llama lo «efímero», esto es, *ephemeros*, (aquello que dura un día o lo que dura la

luz del sol), la **duración** se corresponde más con el espíritu de las luces, con lo duro y sólido de aquello que persiste y resiste a ser transformado.

El tiempo no es categoría o mero formato perceptual innato, presenta continuidades, secuencias significativas y también discontinuidades. No puede reducirse a una mera cronología sin cortes, sin interrupciones. No es tampoco el tiempo repetido de rutinas que se repiten ad infinitum, ni rituales que permanecen idénticos por siglos y que solo cumplen la función de consagrar tradiciones pretéritas y posiciones in-conmovibles. Los rituales son necesarios en la vida social, en las instituciones y en los procesos de constitución subjetivos, pero no pueden dejar de tomar en cuenta las condiciones epocales.

La representación del tiempo surge en el anudamiento entre el deseo y el dolor de la ausencia, en la hendidura que separa el acto y palabra, en el punto de intersección entre un adulto significativo que cuida, posterga y anticipa y un niño o joven que exigen satisfacción perentoria a sus demandas voraces e ininterrumpidas.

El tiempo es memoria, en tanto lugar (more, morada) donde se almacenan y retienen datos de lo vivido pero es también recuerdo (cardias), de narraciones, e historias que volvemos a pasar por el corazón cuando las recordamos. Es historia hecha sujeto y es sujeto que hace con el tiempo y en el tiempo, historia. Pasado que se renueva cada vez que desde el presente lo revisitamos produciendo nuevos encadenamientos, y re-significaciones antes impensadas. Tiempo sesgado por el sentimiento de lo trágico y que puede persistir en la memoria de los que nos siguen, como la búsqueda que encaraban esos héroes homéricos hambrientos de gloria para quienes vivir en el tiempo y trascenderlo era un modo de mitigar el sentimiento trágico. Era hacerse cargo de esa parcela, esa parte, esa *Moirá*, que escapaba a la inexorabilidad del destino. Era hacerse cargo de esa condicionalidad introducida por Sófocles en su versión de *Edipo Rey*.

Los aportes del Psicoanálisis sobre el tema son de una potencia explicativa notable para mostrar que el tiempo cronológico (que sólo sirvió para imponer un tiempo universal que, como el dios griego, se devora a sus hijos) es insuficiente para dar cuenta de los procesos de constitución de un sujeto, de su inconsciente, de sus sueños o de sus

síntomas. Allí se juega otra temporalidad muchísimo más compleja y fecunda. Allí infancia es historia que no cesa nunca de hablar, de manifestarse. Es el ayer inscripto en el psiquismo y en el cuerpo, pero también es el hoy que dirige su mirada hacia atrás produciendo una resignificación a posteriori, una re-inención de lo acontecido o de lo fantaseado.

El breve recorrido histórico sobre lo que fue la Modernidad permitió ver que ésta hizo del tiempo, parte sustancial de los dispositivos institucionales creados por el Estado:

- **tiempo en el hospital**, de búsqueda etiológica (hacia el pasado) de diagnóstico (en el presente), tratamiento y pronóstico (hacia el futuro) y en base a ello, tiempo que se hace internación a tono con el *cursus morbis* previsto

- **tiempo en la escuela** que es regulado por los dispositivos de enseñanza y de disciplinamiento. Tiempo de escolarización continuo, previsible y graduado en sus contenidos, en sus actividades, en los grados de instrucción. Tiempo de clase que extendiéndose más allá del horario escolar propiamente dicho, invade con la tarea, momentos y espacios de la institución familiar.,

- **tiempo de ocupación en la fábrica**, de actividad regulada instante a instante. No se trata de un tiempo circular, de eterno retorno, sino de rutina repetida hasta el hartazgo y bajo vigilancia estricta no solo del capataz sino también del psico-técnico.

En épocas de liquidez, el tiempo se torna discontinuo, fragmentario, múltiple e instantáneo. En ocasiones parece emparentarse con el uso que se hace del mismo en televisión. Asume una lógica televisiva en la que cada treinta minutos o cada hora se van sucediendo diferentes programas (novelas, series para adolescentes, programa de juegos, noticieros, unitarios). Cada hora se corresponde con una propuesta que no tiene nada que ver con la anterior ni con la que sigue. Lógica sin acumulación, lógica de sustitución. Sobre este punto y tal como mencionamos en un artículo (López Molina: 2013) los niños y jóvenes haciendo

suya esta lógica televisiva, interrogan persistentemente a sus padres luego de realizar alguna actividad muy demandada durante días y al fin concretada, «...y ahora qué hacemos...?». La nueva actividad sustituye a la anterior que ya perdió sentido en tanto «...ya fue, ya pasó...».

El des-anudamiento del tiempo en tanto sucesión, el presente suelto y sin enlaces y también el des-asimiento del adulto significativo, contribuyen de consuno a que la «función adulto» esté en crisis, entre la nostalgia de un ayer remoto e incomprensible e intransmisible («ah cuando yo era de tu edad ya...») y la incertidumbre de un mañana vivenciado como muy lejano y sin horizonte cierto..

Venimos de un Estado muy vapuleado y debilitado por el discurso prevalente en los 80 / 90, del «*Pensar sin Estado*» y de «*la subjetividad en riesgo*» descritos por Lewkowicz I. (:2006) y Bleichmar Silvia respectivamente, donde se des-regulan las relaciones inter-generacionales, los procesos de constitución subjetiva y la vida cotidiana de los sujetos, a otro tiempo en el que se torna pensable plantear la necesidad de «habitarlo» como lo expresan Abad y Cantarelli (:2010). Habitarlo es habilitar a pensar políticas públicas que hagan realidad la inclusión y la ampliación de derechos, generando condiciones de posibilidad para poder construir una experiencia común, y que la trayectoria escolar no resulte de una gestión en solitario de cada alumno. Se trata de tender puentes entre los segmentos incommunicados y dar por tierra con el exotismo, el anonimato, la des-ritualización, la falta de promesas y la amenaza de lo peor.

La Escuela, tan criticada, tan vapuleada por derecha y por izquierda, tan acorralada en su función, sigue siendo el lugar privilegiado para tender puentes entre los segmentos para armar algo, distinto y significativo con los fragmentos dispersos. No es necesario que encajen como en un rompecabezas donde cada pieza tiene un lugar preciso. Eso es lo que haría un espíritu moderno convencido. No hace falta eso. Se trata más quizás de levantar «*pircas*», como las construidas por los pueblos pre-incaicos, con piedras que ni son iguales ni se completan unas con otras. Todas son diferentes, pero juntas protegen, limitan y crean un adentro en el espacio inmenso.

Esa escuela que hoy tenemos representa el lugar, el locus, el topos, donde miles de jóvenes, con sus protestas y todo, pueden todavía

hacer alguna apuesta por escaparle al oráculo, y para que la vida no se les venga encima tan rápidamente.

En ella es posible tender puentes³² entre:

- generaciones que allí se convocan
- posiciones sociales diferentes,
- capitales culturales desiguales
- tradición, presente y porvenir, para que enlace en un proceso los instantes sueltos,
- experiencia escolar y experiencias juveniles, entre lo que el estudiante vive en su mundo de la vida y lo que vive en la escuela, y todo ello para poder construir una experiencia común.

A mayor distancia social, cultural y lingüística, a mayor desacople entre la escuela y la vida cotidiana, a mayor des-anudamiento del presente respecto de la historia y del porvenir, a mayor distancia entre las matrices de formación de los docentes y lo que son los niños y jóvenes de hoy, mayor exotismo de la experiencia, mayor anonimato, menores posibilidades de poder acordar conjuntamente acuerdos escolares de convivencia y debilitación decisiva del pacto que haga posible la desviación tolerada.

Será tiempo acaso de re-pensar la escuela, de transformarla en un «lugar», antropológicamente hablando; principio de sentido para aquellos que la habitan, lugar propicio para la constitución de identidades singulares y colectivas, y para la articulación entre el deseo de saber, aprender y enseñar con la construcción de conocimientos. Será quizás necesario construir o re-significar rituales institucionales, tan importantes para generar adhesión, cohesión, pertenencia e identidad.

Hay que mostrar allí que hay otros mundos posibles; dar algo a cambio del esfuerzo, alguna promesa, nuevos sentidos, aperturas posibles. Hay que anudar lo desanudado, mostrando que no hay nada en el hombre que no sea producto de su propia obra, y que el orden natural

³² «Porque un puente, aunque se tenga el deseo de tenderlo y toda obra sea un puente hacia y desde algo, no es verdaderamente puente mientras los hombres no lo crucen. Un puente es un hombre cruzando un puente» (Cortázar:1986)

no es necesario y suficiente para dar cuenta de la condición humana en toda su complejidad. Hasta su cuerpo, jamás reducible a un organismo, lleva las huellas de intrincados procesos históricos, sociales y culturales. Historizar es el paso imprescindible para des-naturalizar lo reificado, lo dado por cierto.

Hacer de ella un lugar de construcción de saberes, pero también de resistencia, de de-construcción de los avances insidiosos de la operatoria del mercado, de la industria del entretenimiento permanente, del sálvese Ud. solo, de las estrategias seductoras de la publicidad y el marketing –mucho más eficaces que el látigo porque generan siervos conformes que terminan amando su servidumbre–, de los procesos de medicalización de la vida cotidiana y de la infancia y de la adolescencia y de la industria farmacéutica que pasó raudamente de inventar medicamentos a la invención de enfermedades y a la creación de estados de ánimo.

Hacer de la escuela en fin un lugar pacífico, habitable, que ayuda a procesar simbólicamente lo que ocurre fuera de ella, que crea espacios donde se pueda escuchar todas las voces, que no rehúye al malestar, al conflicto o al desconcierto y que invita al banquete de los saberes, al disfrute del conocimiento, a la apropiación del acervo cultural.

No se trata de un taller plagado de herramientas, ni de un manual de procedimientos para el hoy como pregonan algunas voces que esconden su racismo intelectual en un discurso supuestamente práctico y utilitario.

La Escuela es mucho más que eso. En ese «lugar» muchos jóvenes realizan sus apuestas y juegan su posibilidad de forjar un porvenir mejor. Allí, en ese lugar se juega un encuentro entre generaciones diferentes y hay que forjar un pacto adulto imprescindible para que sostenga su escolarización y le transmita todo lo valioso y bello que hay en el conocer.

Bibliografía

Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). *Habitar el Estado: pensamiento estatal en tiempos a-estatales* - Editorial Hydra, Buenos Aires

- Abraham Tomás** (2000) *La empresa de vivir* – Editorial Sudamericana, Buenos Aires
- Augé Marc** (1993) *Los no lugares: espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* - Editorial Gedisa, Barcelona
- Barbero Jesús:** (2008) *Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad*, en Tenti Fanfani E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa* – Editorial Siglo XXI, Buenos Aires
- Bauman, Z.** (2002). *Modernidad líquida* -Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- Bauman, Z.** (2003) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Col. «Temas para el siglo XXI» - Editorial Siglo XXI, Buenos Aires
- Baudrillard Jean** (1996) *El crimen perfecto* – Editorial Anagrama, Barcelona
- Borges, Jorge L.** (1995) *Nueva refutación del tiempo*. En *Otras inquisiciones* – Alianza Editorial, Madrid
- Borges, Jorge L.** (1949) *La otra muerte*, en *El Aleph* - Editorial Emece, Buenos Aires
- Calarco José** (2006) *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Conferencia dictada en el marco del ciclo de Cine y Formación Docente
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/calarco_represen.pdf
 Ministerio de Educación de la Nación
- Castel Robert:** (2010) *Las transformaciones del trabajo, de la producción social y de los riesgos en un período de incertidumbre* - Editorial Siglo XXI, Bs. As.
- De Certeau Michel:** (1995) *Historia y psicoanálisis* – Editorial Universidad Iberoamericana, México.
- Cortázar Julio:** (1986) *Libro de Manuel* – Editorial Sudamericana, Buenos Aires
- Eliade Mircea** (2001) *El mito del eterno retorno. Arquetipos y repetición* – Editorial Emecé, Bs. As.

- Farge Arlette** (2008) *Efusión y tormento: el relato de los cuerpos. Historia del pueblo en el siglo XVIII* - Editorial Katz
- Fogolino Ana, Falconi Octavio y López Molina Eduardo:** *Experiencia escolar y subjetividad en adolescentes en condiciones de pobreza. Nuevas interpelaciones a la escuela media.* III Foro Interdisciplinario sobre Educación El derecho a la Palabra, organizado por IAE y FLACSO Uruguay, del 03 al 05 de Diciembre del 2009, Montevideo, R.O.U.
- Foucault Michel** (2005) *La arqueología del saber* – Editorial Siglo XXI, Buenos Aires
- Freud Sigmund** (1973) *Obras Completas* – Editorial Biblioteca Nueva, Madrid
- Honoré Carl** (2006) *Elogio de la lentitud* – Editorial Del nuevo extremo, Buenos Aires
- Kessler Gabriel** (2002) *La experiencia educativa fragmentada: docentes y alumnos en la escuela media en Buenos aires* - IIFE - UNESCO
- Kessler Gabriel** (2004) *Sociología del delito amateur* – Editorial Paidós, Bs. As.
- Levi Strauss** (2010) *Tristes trópicos* – Editorial Paidos, Barcelona, España
- Lewkowicz Ignacio** (2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez* – Editorial Paidos, Buenos Aires
- Lipovetsky, Gilles** (2005) *El crepúsculo del deber* - Editorial Anagrama, Barcelona
- Lipovetsky, Gilles** (2004) *El imperio de lo efímero, la moda y su destino en las sociedades modernas* - Editorial Anagrama, Barcelona
- Lopez Molina Eduardo** (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo* – Editorial Ferreyra, Córdoba
- Lopez Molina Eduardo y Ferreyra Horacio** (2013) *Transmisión, apropiación y recreación de cultura a través del Cine. Una experiencia de formación docente continua.* Revista Educ@rnos Año 3 Número 9 CP 44100 Guadalajara, Jalisco. Estado de México.

- Lyotard Jean F.** (2005) *La Posmodernidad* – Editorial Gedisa, Barcelona, España
- Lyotard Jean F.** (1987) *La condición Post-moderna. Informe del saber* - Editorial Cátedra, Madrid
- Lyotard Jean F.** (1987) *La Post-Modernidad explicada a los niños* - Editorial Gedisa, Barcelona
- Margulis, M. y Urresti, M.** (1998). *La construcción social de la condición de juventud*. En Cubides, H., Laverde, M. C. y Valderrama, E. (eds.) «*Viviendo a Toda*». *Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (3 -21). Bogotá: Universidad Central – DIUC – Siglo del Hombre Editores.
- Mauss Marcel y Hubert Henri** (2010) *El sacrificio. Magia, mito y razón* - Editorial Las Cuarenta, colección Antropografías, Buenos Aires
- Piaget Jean** (1971) *El Estructuralismo* – Editorial Proteo, Buenos Aires
- Pommier Gerard** (2002). *Los cuerpos angélicos de la Posmodernidad* – Editorial Nueva Visión, Buenos Aires
- Real Academia Española** (1992) *Diccionario de la Lengua Española* – Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- Sennett Richard** (1998) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. – Editorial Anagrama, Barcelona
- Tiramonti Guillermina** (2005) *La escuela en la encrucijada del cambio local*, en Educ.Soc. Campinas, Vol. 26, N° 92. P. 889-910
- Virilio Paul:** (1995) *Velocidad e información. ¡Alarma en el ciberespacio!*, artículo en Le Monde Diplomatique

Capítulo 2

¿Qué Psicología para qué Educación?

Mucho tiempo tuvo que pasar para que la empresa educativa³³, forjada en los albores de la Modernidad en consonancia con la creación del Estado Moderno y la invención del dispositivo escolar, con una vocación universalista y homogeinizante, tomara nota que sus efectos son siempre subjetivos, particulares, originales y situados y que en cada niño, en cada joven, para cada alumno, su trayectoria es singular antes que colectiva y que su deseo de saber (pulsión epistemofílica le llamaba Freud), no siempre se resuelve en un deseo correlativo de aprender aquello que se le enseña. Sobre el primer punto Larrosa afirma que:

«la Pedagogía no puede ser vista como un espacio neutro o problemático de desarrollo o de mediación para los sujetos, sino que produce formas de experiencia de sí en la que los individuos pueden devenir sujetos de un modo particular» (En Foglino, Falconi y López Molina: 2008.231)

Mucho tiempo tuvo que pasar para que se advirtiera también que siempre hay un resto, un núcleo duro que resiste a la pretensión de inculcación de cualquier arbitrario cultural legitimado (según las relaciones de poder imperantes en un momento determinado) y plasmado en una currícula única.

³³ Empresa: acción de emprender y cosa que se emprende. Designio. Esfuerzo grande realizado por alguien para conseguir algo. Emprender: acometer cosas difíciles. Atrevido, osado., Dicc. de la Lengua Española XXI Edición, Real Academia Española (1992), Madrid.

Son muchos y variados los autores que han advertido acerca de esta coerción inevitable desde diversas disciplinas y perspectivas. Recordemos a tal respecto cómo:

- *Meirieu P.*, desde la Filosofía hace suya la expresión de *Bateson* cuando éste habla de la doble imposición que es inherente a todo proceso de transmisión cultural:

«te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo» (Meirieu:47)

- *Durkheim E.* desde la naciente Sociología por su lado afirma que:

«toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, de sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente» y que *«la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social»*³⁴ (Durkheim: 1984 .70)

- *Emerson R.* filósofo y poeta decía que:

«todo aquello que puedo encontrar en otro nunca es enseñanza sino provocación»

- *Foucault M.*, un historiador de las ideas y de los sistemas de pensamiento³⁵, analizando los dispositivos de poder, consignaba que en la escuela se da un doble proceso: por un lado se transmite el saber disciplinario a un determinado sujeto mientras que al mismo tiempo se disciplina a ese sujeto frente al saber,

- *Piaget J.* epistemólogo, biólogo y psicólogo, expresa que:

«cada vez que se enseña algo a un chico sin hacerlo participar, se impide que lo descubra solo»

³⁴ Ver Durkheim E. (1984) Educación y Sociología, Edit. Colofón, México, pág. 70.

³⁵ Ver Foucault M. Vigilar y castigar, (1975) Edit. Siglo XXI, México.

y que se tiene éxito asegurado cuando se enseña partiendo de las actividades y descubrimientos realizados por los propios chicos. (*Reportaje a Piaget, Rev. Primera Plana del 28/01/69, aporte de Héctor Álvarez.*)

- *Bourdieu P*, desde la Sociología contemporánea, define la violencia simbólica –ínsita a todos los procesos de enseñanza- como:

«aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social, con la anuencia de este» (Bourdieu, 120),

concepto fértil para entender los procesos de escolarización en el marco de la escuela moderna.

- *Freud S.*, el creador del Psicoanálisis por último, decía meridianamente, que en la escuela se ponen en juego al mismo tiempo la razón de la servidumbre y la causa de la libertad.

Mucho tiempo tuvo que pasar también para que la Pedagogía, la Didáctica o la propia enseñanza tomaran nota que no basta con la coherencia lógica del saber del dominio o con la justeza del método para garantizar aprendizajes exitosos en aras de socializaciones aceptables ³⁶, y que hay que dar cuenta en cambio de complejos procesos de transmisión, apropiación y recreación de los saberes y del acervo cultural acumulado, en el marco de un vínculo inter-subjetivo poblado de fantasmas, en el que los procesos inconscientes de quién enseña y de quién aprende están siempre al acecho.

Dolor y erotismo están presentes en todo proceso de transmisión, en tanto que el maestro invade, irrumpe, en la subjetividad del alumno, en el marco de una relación asimétrica en la que la autoridad estuvo durante mucho tiempo más ligada al ejercicio del poder que a la responsabilidad.

³⁶ Según Bachelard G. (1972) pág. 246 *«la lógica que preside la enseñanza no es en absoluto la que preside el aprendizaje. Una enseñanza recibida es psicológicamente un empirismo y una enseñanza dada es psicológicamente un racionalismo»* La formación del espíritu científico, 1985, Siglo XXI, México.

Según Steiner G.:

...el erotismo está entretejido con la enseñanza, con la fenomenología del magisterio y el discipulazgo... (Steiner: 33)

Y un buen ejemplo de ello lo podemos encontrar en El banquete de Platón, acerca del cual el mismo autor afirma:

«No existe ninguna descripción de los sentimientos de un discípulo hacia su maestro, que supere a la de Alcibíades...discípulo que se consume de deseo por su maestro» (Steiner: 31 y 32)

Ante ello la enseñanza opta en ocasiones, por correrse hacia la segura disciplina, hacia los contenidos de la formación y el hiper - contenidismo, como un modo seguro de escapar a las arremetidas pulsionales, o bien se refugia ya en el autoritarismo (ver caso Schreber o Kafka) o en el abstencionismo de algunas experiencias libertarias (Los niños de Summerhill y la experiencia de la escuela creada por Neill u otras semejantes). Unos, prohíben desear, otros obligan a hacerlo, afirmarán Maud Manonni y Katerine Millot con gran claridad.

En el plano familiar, la función paterna, parte constitutiva del proceso de constitución de un sujeto y que representa para un niño su primera cita con la autor-idad (no olvidemos a este respecto que la palabra Padre se vincula a patrón, patria, potestas, pontífice, papa, etc.) ha sufrido en Occidente un proceso de fuerte declinación, del cual han dado cuenta algunos trabajos de Lacan J. y Julián P. entre otros, pasándose al cabo de los siglos y a resultas de diversos hechos históricos significativos (Modernidad, Revoluciones Burguesas, etc.) de un Padre Amo, omnipotente y todopoderoso, a un Padre minimalista, miniaturizado y claudicante, más preocupado por su juvenilización que por ejercer una autoridad responsable para con sus hijos.

Por todo ello señalamos la necesidad de subrayar y reflexionar profundamente sobre la expresión que Freud escribiera acerca que:

«la educación debe pues hallar su cauce entre el Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición». (Freud: 3186),

desfiladero difícil de transitar entre dos abismos harto peligrosos: docente superyoico o docente no – directivo, dirá Any Cordié. Su justo equilibrio, o más bien tender hacia él, formará parte esencial de lo que denominamos la Función Adulto.

«Se tratará pues de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas, con qué medios, ...procurando al niño un máximo de beneficios y causándole un mínimo de daños» (Freud: 3186)

En fin, no se puede desconocer que la educación, el conocimiento y el aprendizaje constituyen para todo sujeto, travesías imprevisibles, llenas de vicisitudes, no exentas de momentos de hondo sufrimiento y dolor, aunque también de maravilloso placer cuando algo del brillo del saber ilumina algún sector recóndito de lo real.

He allí como doloroso ejemplo, el descubrimiento freudiano, interpellando su formación como médico, su prometedora carrera como investigador, su juramento mecanicista ante la autoridad de Helmholtz, las acendradas tradiciones del judaísmo vienés y hasta el amor y admiración por su padre. Vida y obra entramadas íntimamente con el objeto de sus descubrimientos. Implicación máxima del autor, de su tiempo y su producción, a contrapelo de los defensores a ultranza de una objetividad entendida como un acuerdo entre expertos y sin implicación posible del investigador, ni de las coordenadas socio – históricas que lo atraviesan. Dolor de desaprender para aprender, dolor para des-enseñarse de su formación previa y renunciar a la autoridad de sus primeros maestros (Brücke, Meynert, etc.), desprendiendo a la relación médico – paciente del poder que confieren a uno el saber y al otro la ignorancia, y todo ello para construir una ciencia de la subjetividad, para poner en cuestión las fronteras hasta allí claramente demarcadas entre lo normal y lo patológico y, para descubrir finalmente que el haber descubierto el inconsciente, no le dio ventajas para poder mandar sobre el propio.

Piaget por su parte dirá que:

«Las Ciencias del Hombre son ciencias que la Epistemología debe analizar como todas las demás formas de conocimiento. Pero además todo lo que ellas nos enseñan acerca del hombre puede ilustrarnos sobre los mecanismos del conocimiento. Epistemología del psi-

cólogo, del sociólogo, del lingüista y Epistemología del sujeto analizado por el psicólogo, el sociólogo y el lingüista»³⁷ (Piaget: 169)

Esos son los dos problemas específicos de las Ciencias del Hombre, en donde no hay posibilidad de objetividad alguna porque quién investiga y quién es investigado son, en ambos casos, sujetos.

Mucho tiempo tuvo que pasar asimismo para al fin renunciar a la idea que la edad cronológica, la evolución candelarizada, la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción, garantizarían una homogeneidad deseada y un disciplinamiento uniforme sustentando trayectorias regulares, continuas, lineales y completas.

La uniformidad con la que se pensó la escuela en épocas de consolidación de los estados nacionales, con un currículum único y el espacio áulico diagramado cuidadosamente en función de espacios, tiempos y actividades fuertemente regulados, ya no tiene en cuenta las diferentes identidades culturales ni los ostensibles efectos de la desigualdad socio económica que impera por estas regiones en la nueva sociedad globalizada en la que al interior de las nuevas formaciones sociales hallamos diferencias que antes solo eran perceptibles «entre» culturas, Del exotismo en lo lejano, al exotismo en lo próximo. Ejemplo patente de ello lo constituye la experiencia escolar de jóvenes de sectores en condiciones de pobreza:

«...la experiencia de estos se construye en un espacio socio – educativo surcado de tensiones y contradicciones que se configura a partir del encuentro entre las condiciones sociales materiales y simbólicas en que se desenvuelven sus vidas y la singularidad de un proceso de escolarización que se configura en el entramado de tres dimensiones: por su condición de ser los últimos en llegar a la escuela media, los primeros en transitarla desde el punto de vista familiar y ser, desde las representaciones de sus docentes, los recién llegados al nivel» (Fogolino, Falconi, López Molina, 2008.227),

³⁷ Piaget J. et al (1972) Epistemología de las Ciencias Humanas, Edit. Proteo Bs. As.

esto es la aparición de lo extraño, en este particular caso los jóvenes no juveniles en tanto no portan los signos históricamente asociados a la condición de ser joven, en el espacio de lo próximo.

El ritmo y el tiempo escolar por años reificados, no son naturales. Son producto de una construcción social, que se ha impuesto con el fin de que la transmisión social de los bienes culturales pueda resultar a la vez masiva, económica y homogénea. Desde esa perspectiva obviamente que el desajuste al formato escolar será visualizado en términos de anormalidad o deficiencia, responsabilizando a los sujetos, sus familias y/o sus condiciones de existencia, de su fracaso.

Mucho tiempo tuvo que pasar finalmente, para que se renunciara a la idea de una evolución naturalizada, universal y des-localizada, en la absurda idea que los procesos de subjetivación de niños y jóvenes pueden estudiarse prescindiendo de los procesos históricos, culturales, económicos y políticos, de sus posiciones y trayectorias en el espacio social. Insólita idea abonada durante décadas por la Psicología Evolutiva respecto de que los procesos de subjetivación se realizan por fuera de las instituciones, de las estrategias de crianza y de los ideales de la época. Es más, parafraseando a Vigotsky podríamos decir, desde otro lugar, que los ideales y los discursos, tiran del desarrollo.

En tales versiones el sujeto es reducido a su condición de organismo que vive en un medio o en un ambiente, expuesto a estimulaciones senso-perceptivas que lo relacionan, sin mediaciones, con el mundo físico, natural y social. Un organismo reactivo, pasivo, homologado a la estatua francesa de Condillac o la tábula rasa del empirismo británico.

Para cierto discurso medicalizante peligrosamente instalado en el sector docente, «*el cuerpo es autista, independiente de los lazos sociales, familiares o afectivos*» G. Pommier, (:pág.13). Una suma de neuronas, células, tejidos, órganos y aparatos. Es más, algunos autores hasta creen explicar el dolor moral o el malestar de la vida contemporánea por un mero dis-funcionamiento sináptico. Recordemos cuando en el texto *La evolución creadora*, su autor Bergson H., filósofo muy leído en su juventud por Piaget, afirmaba que dos toneladas de aserrín no constituyen un árbol.

Buscan infructuosamente en la geografía la explicación última de los procesos históricos. Nadie duda que los hechos históricos se producen en un cierto lugar, en un cierto espacio, y que muchas veces esto influye decisivamente, empero la historia no es reducible a ello. Es más, la geografía define el espacio y sus demarcaciones según los acontecimientos históricos, sociales o políticos de una época determinada.

Coherentemente con tal concepción, reduccionista y dogmática, la psico-farmacología y el adiestramiento programado, vendrían a constituir los antídotos contra el sufrimiento humano, contra las figuras contemporáneas del malestar (depresión, anorexia, bulimia, trastornos de ansiedad, etc.) o como freno para la movilidad desconcertante y desbordante de los neo-niños (mientras el aula permanece inmutable), o contra la abulia, el opositorismo desafiante y el mutismo selectivo entre otros, nuevos flagelos que arrearían al heterogéneo universo de las infancias y las adolescencias.

Ya lo advertían décadas atrás eximios novelistas como Orwell o Huxley en sus obras 1984 y Un mundo feliz, respectivamente:

«En el curso de la próxima generación creo que los amos del mundo descubrirán que el condicionamiento infantil y la narco-hipnosis son más eficaces como instrumentos de gobierno que los garrotes y los calabozos, y que la avidez de poder puede satisfacerse tan cabalmente si mediante sugestión se hace que la gente ame su servidumbre, como si a latigazos y puntapiés se le impone la obediencia. Así, la pesadilla de 1984 está destinada a modularse, llegando a ser así la pesadilla de un mundo que se asemejará más al que imaginé en Un mundo feliz»

Fragmento de una carta que Aldous Huxley envió a George Orwell, fechada el 21 de octubre de 1949, poco antes de que éste falleciera.

Más como dice Pommier G. (:pág. 12 y 13) «...*un organismo no crece si nadie le habla.*», si nadie lo nombra, si no es incluido en una cierta filiación parental simbólica. Y por otro lado los términos *ambiente* o *medio*, parecen ser más propios de las ciencias naturales que de las sociales reflejando una visión empobrecida de lo social. El sujeto no es reducible a un organismo, tiene un cuerpo (psíquico, social, histórico, político), no vive en un *medio*, tampoco en un *ambiente*, sino que vive

en lo social. Allí ocupa posiciones, allí arrastra sus lastres de condición y posición, allí juega sus apuestas y allí se encuentra con docentes que son verdaderos «impulsores» de trayectorias u otros que en cambio, consolidan sus biografías obligándolos a repetir las condiciones de vida de las generaciones precedentes.

Los sujetos, para constituirse en tanto tales, no son independientes del denso entramado de instituciones y discursos que los apelan: familia, escuela, mundo del trabajo, mass media, industrias culturales, y hoy, en tiempos de Modernidad Líquida, se hallan expuestos a millones de imágenes, representaciones y estéticas que los toman como vehículos y/o destinatarios para sus mensajes.

¿Qué Psicologías para la Educación que fue?

Para la escuela que fue, para la institución creada por la Modernidad y que por decenas de años en tándem con la institución familiar monopolizaron hegemonícamente los procesos de transmisión cultural, fueron funcionales aquellas teorías y enfoques que eran consistentes con sus objetivos disciplinarios y disciplinantes, razón por la cual sus aportes principales resultaron ser, entre otros, los que a continuación se detallan:

- la Psicología Evolutiva en clave geselliana,
- una versión mutilada de Piaget, prescindiendo de sus planteos epistemológicos, de la dimensión estructural y secundarizando sus tesis constructivistas,
- una versión «evolutivista» de Freud, reducido a dar cuenta de «lo afectivo» y lo «psico-sexual», dejando de lado lo inconsciente, el proceso de constitución subjetiva, la transferencia, el deseo de saber, etc.,
- la ausencia de cualquier tipo de problematización respecto de los conceptos de Etapa, en Psicología Genética y de Fase en Psicoanálisis,

- los tests psicométricos, produciendo una fuerte vinculación entre edad cronológica y desempeño escolar acorde con la anualización de los grados de instrucción y lo esperable para cada año y mes de la evolución,
- la imposición de un modo de evolución deseable por sobre otros, «*haciendo de una teoría del desarrollo, una cultura del desarrollo*» (Bruner J., 139). No olvidemos, a tal respecto, que las clases de edad son divisiones que se operan con base en una edad definida socialmente, que esas divisiones son performativas y que los sujetos tienden a adecuarse a la definición social de la categoría en que se hallan incluidos.

¿Qué Educación tenemos hoy?

Los vertiginosos y profundos cambios ocurridos en los últimos decenios afectan fuertemente las culturas, las sociedades, las instituciones, los sujetos y sus prácticas, cambiando rotundamente los procesos de subjetivación. No obstante ello no implica necesariamente caer en otro reduccionismo, tan peligroso como el evolutivista, esto es el del historicismo.

Hay invariantes del desarrollo cognoscitivo, y del proceso de constitución del sujeto y cuando un nuevo ser adviene al mundo, alguien debe estar allí a su espera, para nombrarlo, cuidarlo, atenderlo, y eso es una invariante inter-cultural primordial.³⁸

Como consecuencia de tan importantes transformaciones podemos afirmar que asistimos a una suerte de debilitamiento de la potencia instituyente y regulatoria de aquellas instituciones que forjaron subjetividades durante décadas (sin caer por ello en los planteos catastrofistas de la muerte del Estado o del fin de la escuela tan caros a ciertas tradiciones académicas) y a mutaciones enormes acerca de la diferenciación

³⁸ Quizás sea importante en este punto trazar una diferenciación neta entre los conceptos de *Sujeto* (lo que subyace, lo que está por debajo, sujeción, sujetación) y que desde la perspectiva psicoanalítica da cuenta que aquél no es soberano de sí mismo, y el de *Subjetividad*, más vinculado a las dimensiones histórica, social y cultural.

simbólica establecida durante décadas, entre adultos y niños y jóvenes. Y si hoy tenemos niños que trabajan y adultos desocupados, y el acceso al mundo laboral constituía una diferenciación neta entre un grupo etario y el otro, en cuánto contribuye esto al borramiento de tales diferencias que otrora garantizaban cuidado y protección para los más pequeños?.

La escuela de estos tiempos perdió centralidad, al igual que la institución familiar y hasta la meta-institución Estado. Ya no hay, pareciera, actores incuestionables, indiscutibles y fuera de toda duda.

Los nuevos escenarios nos muestran *constelaciones familiares* rotundamente diferentes de la familia moderna que prevaleció por mucho tiempo y que se reflejó en los textos escolares, en las glosas, en las lecciones y fundamentalmente en las representaciones de los docentes. Ese modo particular e históricamente construido, aunque fuertemente reificado, estableció contratos sólidos con la institución escolar y se forjó sobre la base de:

la monogamia

la hetero – sexualidad

la conyugalidad

la indisolubilidad del matrimonio

la autoridad masculina

la subordinación femenina

una convivencia de larga duración

el hogar como espacio doméstico y unidad de crianza (familia nido)

la dependencia de los hijos

la transmisión del apellido paterno

*la separación tajante entre el mundo adulto y
mundo infantil y adolescente*

la dosificación cuidadosa de la información y

el aborro en sexualidad para la moral femenina

Cada uno de esos puntos, hoy está en entredicho y el escenario social muestra múltiples tipos de familia (monoparentales, ensambladas, etc.) que interpelan las representaciones ha tiempo construidas y naturalizadas. Es más, hoy en día una mujer no solo puede acceder al placer sexual pleno evitando la posibilidad de un embarazo no deseado, sino que también puede engendrar un nuevo ser, si así lo desea, no por su encuentro con un hombre sino con la ciencia.

En el plano de *la temporalidad*, primordial para la potencia instituyente familiar y escolar, hasta el presente se nos muestra, desanudado de la historia y de la idea de un porvenir mejor como ocurre en épocas de movilidad social ascendente. Se trata de un presente *des-acoplado* (hacia atrás, «ya fue», hacia delante se muestra plagado de incertidumbres) y para este presente pareciera ser que ya no sirven las lecciones del ayer, sino las cada vez más notables y embriagadoras innovaciones que las nuevas tecnologías introducen a cada paso.

En la escuela de hoy, en la que ya no hablamos tanto de alienación y represión, sino más bien de destitución y fragmentación, y en la que ya no prolifera el autoritarismo de directivos y maestros sino en muchos casos más bien un clima de anomia que impide la producción de cualquier tipo de ordenamiento, pareciera ser que se ofrecen como relevo – no tan novedoso en rigor de verdad- desde la disciplina psicológica teorías versionadas en el extenso océano del Cognitivismo y las Neurociencias, reduciéndose la condición humana a su estatuto biológico o comparándola con el ordenador. Homo bios, homo cyber. Según Varela F, «... *en ninguna parte son tan visibles las manifestaciones del cognitivismo como en la inteligencia artificial, que es la proyección literal de la hipótesis cognitivista*» (Laino:, 10)³⁹

³⁹ Ver en Laino D. (1997) Apuntes de Psicología para Maestros, Edit. Alción, Córdoba.

En los tiempos de exclusión, la escuela, que se muestra como una institución sobre-demandada y al mismo tiempo subdotada, con indicadores de regresión muy importantes en su seno, ha perdido mucho de la hegemonía que supo tener para la transmisión del acervo cultural acumulado, constituyendo en épocas de Movilidad social descendente la última frontera de lo público. Sin embargo para amplios sectores de la población, cuanto más extensos en sociedades con indicadores altos de desigualdad⁴⁰ constituye quizás la única oportunidad de escapar de sus condiciones previas de existencia.

Entre los docentes, se incrementan los indicadores de malestar subjetivo e institucional con altos indicadores de ausentismo, pedidos múltiples de carpeta psiquiátrica por supuesto estrés laboral, deterioro franco de las tramas institucionales, al mismo tiempo que un aumento geométrico de los diagnósticos de trastornos de ansiedad o depresivos, incrementándose raudamente el consumo de ansiolíticos y antidepresivos a tono con la invasiva oferta de los laboratorios que ofrecen sus variados productos, eficaces para producir estados de ánimo artificiales (recordar cita de la carta de Huxley a Orwell).

Una fuente de malestar sin duda muy importante y fácilmente constatable la constituye la enorme distancia entre las representaciones docentes –forjadas en su propia biografía, en su trayectoria escolar y en su formación docente–, y los modos particulares de ser niños o jóvenes en los nuevos escenarios, lo que propicia desencuentros permanentes o facilita lecturas patologizantes y estigmatizantes, ampliamente fomentadas, difuminadas, sostenidas y financiadas por algunos neuro-pediatras, neuropsicólogos y psico-pedagogos, entre otros, que intentan analizar los mundos contemporáneos en clave neurológica.

Las clases de hoy –hipoactivas– se pueblan de cuerpos que se mueven, que alteran el orden establecido. Por ellas circulan niños y jóvenes con «superávit atencional» (en tanto lo normal para ellos es la velocidad, la dispersión, la multiplicidad, la variación y la variedad) que hacen zapping con el cuerpo, con la atención y con el pensamiento, como

⁴⁰ Ver al respecto lo que informa el Barómetro de la Deuda Social de la Infancia, Argentina 2004-2008 Condiciones de vida de la Niñez y Adolescencia, 2009, U.C.A. y Fundación Arcor, Bs. As.

si su movimiento muscular adoptara, insólitamente, el mecanismo mediático o por momentos decididamente lo suplantara.

En frente a ellos se observan docentes atónitos, perplejos, viendo cómo las claves aprendidas de sus matrices de formación ya no alcanzan para descifrar las manifestaciones en apariencia insólitas de sus alumnos y no sabiendo dónde buscar otras más ajustadas a estos nuevos niños, y a resultas del sentimiento de extrañeza generalizado que cunde, nuevos agentes empiezan a ser convocados y a insertarse en el justo medio del vínculo maestro – discípulo, poblándose el escenario escolar de nuevos actores: especialistas integradores, acompañantes terapéuticos, tutores, mediadores, consultores, consejeros escolares, pareja educativa, etc.

Frente a tal panorama se puede afirmar sin temor a error que *el lugar que ocupa el adulto en los nuevos escenarios contemporáneos, pone en riesgo los procesos de subjetivación de niños y jóvenes* y hasta el añejo concepto de niño bueno de Rousseau o de niño como ser a proteger pareciera estar en cuestión.

No obstante, sigue siendo mejor estar dentro de la escuela que estar fuera de ella, en tanto sigue siendo aquél lugar – casi único– en el que todavía puede producirse un encuentro con el saber y entre generaciones diferentes y posiciones sociales también distintas, (cosa que no se verifica en el espacio social global en el que las generaciones y las posiciones relativas se alejan cada vez más y cada vez más velozmente unas de otras) y, en ese escenario, los desafíos para el sistema, para la sociedad, para el mundo adulto, son incluir a todos, hacer que todos sigan, que todos los que sigan aprendan y que puedan completar sus trayectos formativos.

Es además la educativa, la política pública de mayor alcance, la más vasta y regular, que para los sectores de pobres estructurales y empobrecidos implica una apuesta en ocasiones definitoria para poder ir más allá de sus condiciones objetivas de existencia.

Todo ello responsabiliza aún más al sector docente, que en ocasiones aparece o es representado en ciertos sectores de pobreza estructural, como una suerte de embajador social y generacional de un mundo vivenciado como lejano e inalcanzable, pero también como único puente posible en épocas de movilidad social descendente, de debacle de las instituciones y de franca extensión de la desigualdad.

¿Qué Psicología/s para la Educación de hoy?

Qué Psicología hoy que la cotidianeidad social, familiar, escolar y áulica nos muestra ostensiblemente a niños, adolescentes y jóvenes que ya no pueden ser pensados desde el conjunto de atributos instaurados por la Modernidad, por sus metáforas, cláusulas e instituciones? Qué Psicología entonces si estamos asistiendo a nuevas formas de existencia social y sobremanera a nuevas formas de producción de subjetividad?

Seguramente una Psicología que no vuelva a partir de la falsa idea de una naturalización evolutivista del desarrollo que deja sin consideración alguna a la singularidad de las trayectorias subjetivas, pero que tampoco se resuelve en un historicismo relativista.

Será más que nunca necesario producir debates que pongan en cuestión las relaciones históricas y actuales entre los aportes y derivaciones de la disciplina y el campo educativo, entre los saberes acumulados y las prácticas específicas en el terreno institucional, entre la academia y el cotidiano escolar, entre las tendencias al aplicacionismo o la transposición lisa y llana de teorías y la recreación, entre mandatos fundacionales, oferta de enseñanza e inscripciones y huellas en la vida de los sujetos.

Una buena estrategia para favorecer la discusión y enriquecer las prácticas sería producir encuentros entre aquellos psicólogos que desde los espacios académicos investigan en el campo, y aquellos otros que se desempeñan en equipos técnicos de apoyo a la acción educativa. En muchos casos mientras unos investigan pero no intervienen, los otros intervienen pero no investigan y a veces ni siquiera escriben sobre lo que hacen y el contacto entre unos y otros es excepcional.

Seguramente será necesario también propiciar un pensamiento complejo y situado, que no se refugia en grillas, manuales de trastornos o en categorías bizarras y que terminan promoviendo identidades deterioradas en los sujetos (TADH, mutismo selectivo, TOC, trastorno por separación, trastorno por nacimiento de un hermano, oposicionismo desafiante, etc.) procesos crecientes de estigmatización y patologización, o que las aulas se transformen en banco de pruebas para terapias comportamentalistas que hacen del docente un auxiliar o para psico-fárma-

cos que se ofrecen como reguladores químicos en época de pérdida de eficacia instituyente de las instituciones modernas.

Los procesos de constitución subjetiva, de los cuales da cuenta el Psicoanálisis, por un lado y el constructivismo psicogenético por el otro, desde el universo de las Psicologías, son marcos teóricos indispensables, para resolver el dilema universal / particular, y sus miradas se enriquecen y complejizan cuando trabajan sus entrecruzamientos con las demás disciplinas de las ciencias sociales o con las humanidades favoreciendo permanentes diálogos con la Historia, la Antropología, la Sociología, y la Filosofía, entre otros.

Diálogo con la *Historia* que implica no el relato anodino o edulcorado del pasado, sino que tiene que ver con una historia que se es, con un pasado en pie. Devolver espesor histórico a las instituciones, los sujetos y los contenidos de enseñanza, contribuye a des-naturalizar las representaciones cristalizadas. La Historia minimalista de la Escuela de los Annales, representada en autores como G. Duby, P. Ariès, Lloyd de Mause o J. Le Goff, ayudan a ver que todo lo que el hombre tiene y tiende a reificar es producto de una construcción socio-histórica que es posible desentramar.

Diálogo con la *Antropología*, que permita dar cuenta de los procesos de transmisión cultural anteriores a la escuela, durante el ejercicio de su hegemonía y en tiempos de su declinación.

Diálogo que abre a la comprensión que hay infinitos mundos posibles y que no hay observadores neutrales y objetivos que puedan dirimir científicamente cuál es mejor que otro, diálogo que permite reflexionar sobre la diferencia en lo lejano, pero también la diferencia en lo próximo con apertura a lo diverso, esto es a los distintos modos de versar sobre las cosas.

Diálogo que permita entender la importancia que ciertos rituales tienen para la producción de sentido de pertenencia en los alumnos, (combatiendo el anonimato que prolifera en las escuelas de gestión pública en el nivel medio cordobés en donde son nominadas a través de una sigla y un número: IPEM) que como afirma Margulis M. y Urresti M. son «bulmicos consumidores de símbolos»; para mirar al cotidiano escolar etnográficamente, para entender antes que condenar y sancionar, las manifestaciones de niños y jóvenes.

Diálogo con una *Sociología* que escapa de las trampas del objetivismo y el subjetivismo a ultranza y que nos muestra cómo las posiciones y las relaciones entre las mismas, condicionan sistemas de preferencias en los actores, pero que también deja margen a la acción de estos más allá de sus condiciones objetivas de existencia. En tal sentido el concepto de trayectoria aparece como puente entre una mirada centrada en lo social y una ciencia de la subjetividad.

Diálogo con la *Filosofía*, en términos de una Filosofía del presente, que ayude a fomentar un pensamiento crítico, herencia moderna insoslayable, que obre de antídoto contra la desilusión y la desesperanza posmoderna. Y una reflexión filosófica que de claves de desciframiento en un mundo plagado de incertidumbres.

Pero también diálogo con la Literatura y con la Política en épocas del estado minimalista...y un nuevo diálogo, en otros términos seguramente, con la *Pedagogía*.

Diálogos que den elementos consistentes para resistir la prevalencia del discurso económico hegemónico que se capilarizó en todo el espacio social global, y que desde los 90 desplazó a la política y definió realidades, que pongan coto al avance insidioso de la sociedad medicalizada, la infancia medicalizada, y la escolaridad medicalizada., que ayuden a resistir la colonización de la conciencia, a disminuir las brechas entre las representaciones cristalizadas y los niños y jóvenes de hoy y a restituir la Función Adulto hoy interpelada, repensando y construyendo autoridad desde otro lugar.

Para definir en qué consistiría esta función adulto podemos referenciarlos nuevamente en Meirieu, cuando dice que:

«sólo el hombre puede ser responsable de aquello que aún no existe y puede (o debe) hacer existir para los que vienen detrás de él

Una Psicología que trabaje en intersección entre palabra e imagen, que ayude a restituir el lugar de la palabra como relevo del acto. Dice Bordelois: (32)

«cuando la violencia se apodera de las palabras aparece el insulto, la ofensa y la blasfemia, cuando la palabra se apodera de la violencia aparecen Sófocles y Edipo, Shakespeare y Hamlet, Dostowiesky y Ras-kolnikov «

Una Psicología finalmente que medie entre adultos (no juvenili- zados) y niños y jóvenes (no adultizados precozmente), entre velocidad y espera, entre ruido y silencio, entre historia, presente y porvenir. Que instale dispositivos de escucha en la institución para todos sus actores y que aporte a la construcción de nuevos sentidos a los procesos de ense- ñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Bordelois I.** (2003) *La palabra amenazada* Edit. Libros del Zorzal, Bs. As.
- Bourdieu P. y Wacquant P.** (1995) *Respuestas: por una Antropología re- flexiva*, Edit. Grijalbo, México.
- Bruner J.** (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*, Edit. Gedisa, Bar- celona
- Fogliano A., Falconi O., López Molina E.** (2008) *Una aproximación a la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urba- nos en condiciones de pobreza en Córdoba*, En Cuadernos de Edu- cación, Año VI N° 6, Córdoba, pág. 227 a 243 inc.
- Freud S.** (1973) *Obras Completas*, Conferencia XXXIV de las *Nuevas Lecciones Introductorias al Psicoanálisis: Esclarecimientos, aplica- ciones, orientaciones* – Tomo III Edit. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Gutiérrez A.** (2005) *Pobre, como siempre...*, Edit. Ferreira, Córdoba
- López Molina E.** (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*, Edit. Ferreyra, Córdoba
- Meirieu P.** (2007) *Frankenstein Educador*, Edit. Laertes, Barcelona
- (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*, Conferencia dictada en fecha 27/06/2006. Ministerio de Educación de la Nación.
- Pommier G..** (2002) *Los cuerpos angélicos de la Posmodernidad*, Edit. Nueva Visión, Bs. As.
- Steiner G.:** (2007) *Lecciones de los maestros*, Edit. Siruela F.C.E., Bs. As.

Capítulo 3

Nuevos desafíos para el trabajo del psicólogo en el campo educativo

Históricamente las relaciones entre la disciplina Psicología y los procesos de transmisión cultural en los espacios educativos han atravesado distintas etapas, a veces consecutivas, otras en simultáneo. En ocasiones modos de vinculación aparentemente ya superados, retornan con nuevos bríos enarcanados en investigaciones que muestran que la tesis fisicalista, defendida por el Círculo de Viena en las primeras décadas del siglo XX, sigue teniendo fuerte pregnancia en algunos de los nóveles investigadores que inician su carrera hacia el precoz doctorado vociferando contra el Psicoanálisis «*in toto*» o manifestando estentóreamente la supuesta pérdida de vigencia de las tesis constructivistas.

En aras de un ambicioso proyecto de hacer de la Psicología una ciencia natural, buscan amparo en modelos físicos y biológicos que transforman los hechos psicológicos en epifenómenos. Dedicados esfuerzos a sustancializar los procesos básicos, a *reducir* los complejos procesos de constitución subjetivos a una cuestión de geografía y el concepto de deseo a una de motivación (término oscuro, demasiado opaco y al que basta sólo un pequeño esfuerzo para hacerlo estallar). Empobrecen lo social hablando de organismo, medio o ambiente y no de cuerpo, posiciones, volumen y estructura de capitales y confunden los laberintos artificiales con los habitados por el Minotauro en Cnosos, con los inextricables y asfixiantes pasadizos kafkianos, o con los pergeñados por Borges. Son estos, laberintos sin final feliz, ni refuerzos positivos que premien la llegada a la meta consolidando una conducta ansiada por el investigador, hondamente «*motivado*» por su supervivencia en la academia.

Recorriendo la historia de la vinculación arriba señalada, podríamos decir que en un principio, y cuando la Psicología no era aún reconocida como ciencia autónoma, ciertos enunciados, hoy reconocibles como psicológicos strictu sensu, permanecían capturados al interior de la Pedagogía⁴¹, la Medicina, el Derecho, la Literatura o la Filosofía. Sabemos también que muchas problemáticas y polémicas filosóficas fuertemente presentes durante la Modernidad, pasaron con posterioridad a dirimirse en el seno de la prometedora ciencia naciente:

- el problema del conocimiento
- el niño bueno, malo o corrupto (por portar el pecado original), en las versiones de Rousseau, Hobbes o autores vinculados a posiciones ortodoxas del catolicismo, respectivamente
- el Sujeto activo o pasivo según las concepciones gnoseológicas del empirismo y sensualismo de un lado o del criticismo o preformismo por otro,
- el papel determinante de la Naturaleza o la cultura, de la herencia o la crianza: metáfora de la estatua en Condillac, conflicto sujeto / civilización en J.J. Rousseau y el primer Freud, entre otros. Discusiones que motivaron una suerte de cacería de niños «sauvages». Tal el caso de Víctor, el niño encontrado en los bosques de Aveyrón, quién proporcionaba un caso princeps para dirimir cómo se originaban las ideas, su vínculo con las sensaciones, cómo se adquiere el lenguaje, etc. y que fuera estudiado no solo por los más reconocidos alienistas de la época (Sicard, Itard y Pinel) sino también por la Société des Observateurs de l' Homme, integrada por filósofos y naturalistas reconocidos (Montanari A. 1978).

Es por ello que reconocemos, al interior de la ciencia psicológica, las huellas de algunas de estos debates entre tradiciones de pensamiento rotundamente diferentes entre sí.

⁴¹ Ver al respecto como en la decisiva obra de Comenio aparece todo un saber sobre la infancia, sobre la crianza, sobre el disciplinamiento necesario para la transmisión de un saber.

Las primeras derivaciones hacia el campo educativo, desde que fue considerada ciencia autónoma, tuvieron que ver con las investigaciones inspiradas por la extensión del paradigma evolucionista a las ciencias sociales, fuertemente impregnado por la ideas de orden y progreso y los relatos teleológicos fabricados por el optimismo razonante moderno, tema ya tratado en trabajos anteriores.⁴² La decisiva influencia de la obra *El origen de las especies* (Darwin -1859) permitió a entender el «*Ciclo Vital*» como el resultado de un proceso evolutivo regular, continuo y progrediente (homologado al desarrollo biológico) desde el desorden del tiempo de la niñez hasta el orden adulto, fuertemente regulado por los ideales imperantes en ese momento. Se promueve, instala y consolida así una visión a-histórica, a-social, adultocéntrica y tutorial de la infancia.

Habilitó asimismo a la investigación con animales, la transpolación de algunos de sus resultados a la explicación de la conducta humana y a la pesquisa de universales de la niñez, la adolescencia y la juventud a partir del estudio de algunos de ellos. Inducción feroz e inusitada que marcó los estudios evolutivos y que emplazó, en el centro mismo de la normalidad, al niño y joven de sus sueños. Imposición de un tránsito obligatorio, itinerario prescripto que pareciera transcurrir en solitario y por fuera de las instituciones.

La respuesta de Jean Piaget a la tesis fisicalista de Rudolf Carnap introduciendo el concepto de Circularidad Interdisciplinaria (Piaget y Apostel:1994), el reconocimiento de la complejidad (un verdadero antídoto contra los dogmatismos y falsos reduccionismos), la des-evolutivización de las miradas freudiana y piagetiana respecto del sujeto del inconsciente y del sujeto epistémico en cada caso⁴³ y las investigaciones interdisciplinarias psico-socio-histórico-antropológicas permitieron abordar de un modo sustancialmente nuevo los procesos de subjetivación a lo largo de la historia y en los nuevos escenarios, como así tam-

⁴² Ver: López Molina E.: (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*, Edit. Ferreyra – Córdoba: Capítulos I – II – III.

⁴³ En este sentido fueron decisivos los aportes de la escuela francesa e inglesa, para el caso del Psicoanálisis: Lacan, Winicott, Doltó, Mannoni, Cordié, Julién, Pommier et sim y de Inhelder, Apostel, Ferreiro, Rolando García, Castorina y otros para el caso de la Epistemología y la Psicología Genética.

bíen dar cuenta de los rotundos cambios en la potencia regulatoria de las instituciones modernas y consecuentemente en los procesos de institucionalización de ellas derivados.

El conocimiento de este sinuoso proceso, que presenta continuidades significativas, discontinuidades abruptas y yuxtaposiciones, es indispensable en la formación de los nóveles profesionales que se desempeñarán en el campo educativo en los próximos años. Saber cómo fueron las relaciones entre la Psicología como ciencia social pluri-paradigmática y el campo educativo implica un conocimiento profundo de la jurisdicción disciplinar, del campo y el objeto de intervención y de las condiciones de época, influyendo estas decisivamente en cada uno de los mencionados anteriormente y en el tipo de problemática a abordar.

A) Un conocimiento profundo de la disciplina, lo que implica:

- A.1 una formación generalista y orientada, durante el grado, hacia la intervención en el campo educativo, poniendo especial énfasis no solo en aquellas asignaturas específicas: Psicología Educativa, Problemas de Aprendizaje u otras vinculadas al Área, sino también en otras que basan sus enfoques en la aplicación del Método Clínico, el Análisis Institucional y los aportes Socio-Histórico-Antropológicos,
- A.2 un conocimiento y un posicionamiento crítico respecto de algunos de los problemas epistemológicos que atraviesan el heterogéneo universo Psi:
 - la cuestión del objeto formal de estudio: mente, conciencia, conducta, personalidad, inconsciente, etc.
 - la definición de criterios de demarcación potentes e idóneos para dirimir cuándo una cierta teoría puede ser considerada o no como científica,
 - la cuestión del Método: monismo o pluralismo metodológico,

- la cuestión de la implicación del investigador
- el problema de la objetividad en Ciencias Sociales en general y en la Psicología en particular
- el estatuto científico de la explicación (más propia de las ciencias naturales), la interpretación y la comprensión, (más propio de las ciencias sociales) y finalmente,
- un reconocimiento acerca de la necesidad de contar con criterios racionales para decidir en un campo donde hay proliferación de teorías rivales,

A.3 un conocimiento y un posicionamiento crítico respecto de los problemas ético-deontológicos que atraviesan el dominio disciplinario: investigación con seres humanos, uso de procedimientos pseudo-científicos, o de estrategias terapéuticas esotéricas, extensión de los resultados de la experimentación con animales al orden humano, entre otros

A.4 un conocimiento exhaustivo de la historia de la disciplina, de las teorías, de su materialización en escuelas, sus filiaciones, su historia interna, sus debates, sus enfoques sobre determinados temas tales como el aprendizaje, el desarrollo, lo normal y lo patológico, entre otros,

A.5 un claro posicionamiento respecto de aquellas teorías que dan cuenta del Sujeto Psíquico, en tanto Sujeto del Inconsciente y del Sujeto Epistémico, no reductible al Sujeto en situación de enseñanza y aprendizaje. Ello no implica de ningún modo dejar de lado el conocimiento respecto de otras perspectivas. Muy por el contrario, es necesario contar con criterios fundados para poder debatir con ellas o explicitarlas cuando se vislumbran en las prácticas docentes.

Los procesos de constitución subjetiva como el constructivismo psicogenético, son marcos teóricos indispensables, para resolver el dilema universal / particular, y sus miradas se enriquecen y complejizan

cuando trabajan los entrecruzamientos con aquellas demás disciplinas de las ciencias sociales con las que se reconocen como parte de la misma «tradición continental» (D' Agostini: 2000) o con las humanidades.

En tal sentido es posible reconocer sin mucho esfuerzo la «compatibilidad epistemológica» entre las obras de Piaget y las de Bourdieu por ejemplo, aunque se trate de dominios diferentes o la complementariedad que se puede encontrar entre los conceptos de Inconsciente afectivo e Inconsciente cognoscitivo, y que permite entender cómo el deseo de saber (pulsión epistemofílica según Freud) promueve a la acción en el sujeto epistémico.

- A.6 una estricta vigilancia epistemológica que minimice los riesgos de asumir posiciones dogmáticas o ser apresados por dualismos paralizantes: reduccionismo versus eclecticismo, universalismo versus historicismo, objetivismo versus subjetivismo. El riesgo del dogmatismo es mayúsculo en Psicología, transforma las teorías en ilusiones y al investigador o profesional en ciego y sordo (aunque no mudo), mientras que el de los dualismos no es menor, en tanto cristaliza y fomenta un maniqueísmo esterilizante.,
- A.7 predisposición y formación para abordar problemas de extrema complejidad con el consecuente reconocimiento acerca de que su saber es necesario, oportuno y pertinente pero insuficiente por sí solo ante ciertos tópicos: violencia, fracaso escolar, consumo indebido de sustancias legales y prohibidas en los espacios educativos, y ot. y que para abordarlos deberá hacerlo en el marco de equipos de alto rendimiento y con metodología interdisciplinaria
- A.8 un reconocimiento acerca de los alcances de la disciplina y sus entrecruzamientos con otros dominios y hasta con las humanidades. Se trata a tal respecto de proponer:

...un diálogo con la *Historia* que posibilite una mirada arqueológica y genealógica sobre la subjetividad localizada en permanente ten-

sión con lo invariante en los procesos de constitución subjetiva y en la construcción de las estructuras cognoscitivas. Pero también una suerte de Arqueología del futuro, al modo de los estudios realizados por Paul Virilio sobre los mundos contemporáneos, y sus efectos más ostensibles en la cotidianeidad,

...un diálogo con la *Antropología*, que permita reflexionar sobre la diferencia en lo lejano, pero también sobre la diferencia en lo próximo en sociedades profundamente desiguales y que se han complejizado tanto, que albergan en su jurisdicción, diferencias sustanciales que antes solo eran reconocibles entre culturas. Diálogo que permita entender la importancia psicológica, cultural, social, institucional y subjetiva que ciertos rituales tienen para la producción de sentido, para generar adhesión, cohesión, pertenencia e identidad y para los procesos de transmisión del acervo cultural acumulado a las nuevas generaciones. La des-ritualización en la sociedad y en sus instituciones es de-subjetivante, hace perder conexión con el pasado histórico, en tanto que por otro lado la crisis de los cuatro grandes relatos (Lyotard: 2005) que imperaron en Occidente, desconecta de una idea de porvenir mejor, dejando a los sujetos inmersos en un presente desabrochado, desconectado, sin anclajes y semióticamente empobrecido,

...un diálogo con una *Sociología que escapa de las trampas del objetivismo y el subjetivismo a ultranza y que muestra cómo las posiciones y las relaciones entre las mismas, condicionan sistemas de preferencias en los actores, pero que también deja margen a la acción de estos más allá de sus condiciones objetivas de existencia*, (López Molina: 2011)

...un diálogo con la *Filosofía, en términos de una reflexión filosófica sobre el presente, que ayude a fomentar un pensamiento crítico, herencia moderna insoslayable, que obre de antídoto contra la desilusión y la desesperanza posmodernas. Y que también brinde claves de desciframiento en un mundo plagado de incertidumbres*. (López Molina: 2011)

Pero también diálogo con la *Literatura*, porque allí la condición humana es magistralmente visibilizada en sus confines más recónditos,

... y con la *Política en épocas del estado minimalista* y exacerbación del individualismo consumista

... y un nuevo diálogo, pero ya en otros términos con la *Pedagogía*. (López Molina E.: 2011)

Formar psicólogos que saben poco y nada de Filosofía, de Historia y de Literatura y que solo se referencian en textos –papers– escritos en los dos últimos años y en el manejo de manuales de diagnóstico que le conceden un poder inusitado para decidir entre quién es normal y quién no lo es, resulta sumamente peligroso en tanto promueve un enfoque eficientista y proclive a dejarse influenciar por las elucubraciones desafortunadas de la nueva nomenclatura psiquiátrica.

B) Un conocimiento profundo del campo de intervención

En este punto resulta indispensable contar con una formación consistente acerca de los procesos de transmisión cultural en general, del campo educativo en particular; de tales procesos sean cuales fueran los escenarios en los que se lleven a cabo –familia, escuela, medios, redes– profundizando acerca de su historia, organización, condiciones, las lógicas que los atraviesan, los debates vigentes en la agenda educativa contemporánea, las investigaciones más relevantes, etc.⁴⁴

Conocimiento del Sistema en su conjunto y de su materialización en instituciones escolares específicas, tramas simbólicas originales que anteceden, posicionan e inscriben a los sujetos en sus prácticas y sus discursos. Territorios intermedios entre lo íntimo y lo étimo, en los que se producen y reproducen experiencias colectivas e inter-generacionales que se sitúan más allá de los mundos de la vida respectivos. Un nuevo topos a construir en condiciones epocales en las que las generaciones y las posiciones sociales se alejan cada vez más y cada vez más rápidamente.

⁴⁴ Una estrategia interesante sería producir encuentros entre aquellos psicólogos que desde los espacios académicos investigan en el campo, y aquellos otros que se desempeñan en equipos técnicos de apoyo a la acción educativa.

La escuela fue desde su origen, un poderoso dispositivo cultural, social y psíquico, dedicado a centrifugar el capital cultural, a aportar saberes y sentidos colectivos que funcionen como anteojos de los cuales los sujetos se valen para leer e interpretar la realidad y a disciplinar a niños y jóvenes a tono con los ideales prevalentes.

Empero constituyen al mismo tiempo, fuente de sufrimiento para quiénes las habitan: dolor de estar, dolor de aprender, dolor de renunciar, al mismo tiempo que acceso placentero a saberes y a conocimientos socialmente legitimados. El dolor de no estar, de dejar de estar o de haber sido descalificado para habitarla en cambio no tiene su contraparte de goce estético. Es errar por los límites de la desafiliación, es repetir, y quedar atenzado a condiciones de existencia francamente deteriorantes. Se trata, en tales casos, de un tiempo de paro forzoso, de trayectoria trunca y de destino que se avizora amenazante.

Sin garantías de incorporación al mundo del trabajo, sin promesa de ascenso social, sin confianza en el «recién llegado», ni metáfora sostén, pierde consistencia la función de la escuela y se debilita en sus posibilidades de invitar al banquete del conocimiento y de los saberes⁴⁵ a los alumnos en situación de riesgo socio-pedagógico.

Hablar, como hoy se habla, de *Escuela Inclusiva* da que pensar respecto a que durante mucho tiempo, demasiado tiempo, no lo fue, que fue exclusiva, exclusora y excluyente. Preparada para acoger solo a aquellos adolescentes que contaban con moratoria social y vital, el sector de los Jóvenes Juveniles, al decir de Margulis y Urresti, y que pasarían seguramente a formar parte de la nueva nobleza de estado, al decir de Bourdieu., y hablar, como hoy se habla de que hay que generar estrategias de *Retención*⁴⁶ de los estudiantes, (también de docentes que con sus síntomas dan cuenta de su malestar, de sus ganas de no estar allí, con elevados porcentajes de ausentismo en el nivel secundario sobre todo, y un crecimiento exponencial de los diagnósticos por trastornos ansiosos

⁴⁵ De la raíz «sapere»: esto es tener inteligencia, tener buen gusto, sabor, sabio, sabroso y sabiduría, Bordelois I.: 2003

⁴⁶ Del latín «*retent-o*», es la acción y efecto de **retener** (conservar algo, impedir que se mueva o salga, interrumpir su curso normal). En **Biología**, hace referencia a la **dificultad fisiológica para eliminar los líquidos del organismo**. En **Economía** para nombrar a la parte retenida de un ingreso, sueldo, etc.

y depresivo-ansiosos) también da que pensar, respecto a que no siempre es un lugar pacífico, deseable, habitable, saludable y de cuidado.

Se trataría entonces de «retener» a niños y jóvenes, *de impedir que salgan?*

¿A donde? O será posible pensar una escuela que invite a estar en ella, que se constituya en un lugar de encuentro inter-generacional en donde el deseo de saber, el deseo de enseñar, la confianza, el cuidado y la transmisión, apropiación y recreación de los bienes culturales sea posible en un clima institucional saludable y pacífico?

Si su presencia sólida, con todas sus rutinas a cuestras, puede haber resultado agobiante en épocas de Modernidad plena⁴⁷ —como expresa R. Sennet (Ob.Cit.:2000), las rutinas que descomponen el trabajo y las actividades, al mismo tiempo componen una vida— su desfallecimiento se nos manifiesta francamente como de-subjetivante. Exceso de institución de un lado, ejerciendo una cuota importante de violencia de lo instituido, ausencia o declive de institución por otro, produciendo segmentación social, fragmentación y desamparo subjetivo. Cuán importante y necesario, resulta entonces recordar aquellas palabras de Freud (:1973) acerca de que educar es transitar por su justo medio ese estrecho desfiladero localizado en el Estrecho de Messina que separa Italia de Sicilia entre el Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición, entre el deseo de saber, el oficio de enseñar y la obligación de aprender⁴⁸.

⁴⁷ En la escuela homogeinizante moderna cada día, en todas las escuelas del país, se enseñan los mismos contenidos en cada grado o curso y con una misma metodología.

⁴⁸ Dice Freud (:1933) que el educador debe encontrar su camino entre el Escila del «dejar hacer» (que podría derivar por sí solo en claudicación de la función adulto) y el Caribdis de la «frustración» (que podría derivar por sí solo en excesos autoritarios) y que ninguna ecuación puede permitirnos trazar el camino exacto para navegar entre los peligrosos peñascos.

C) Un claro posicionamiento respecto de las nuevas condiciones de época

Los vertiginosos cambios han impactado fuerte y decisivamente sobre las culturas, las sociedades, las instituciones, los sujetos y sus prácticas, como también hacia el interior de las disciplinas encargadas de dar cuenta de lo social, sobre la actividad profesional, las prácticas de investigación y la enseñanza en todos los niveles y modalidades del sistema.

Asistimos a una suerte de debilitamiento de la potencia instituyente de aquellas instituciones (familia, función paterna, escuela, mundo del trabajo) que forjaron subjetividades durante décadas —función que hoy está en riesgo por la crisis de la «*función adulto*»—, y a la aparición de nuevas formas de existencia social e inéditos modos de producción de subjetividad.

Si en los tiempos de la Modernidad el problema era *cómo hacer que los hombres pudieran vivir en sociedad sin matarse en un mundo sin dioses, laico y desencantado*, al decir de Max Weber, en los tiempos de la Modernidad líquida el problema es *cómo construir autoridad —indispensable para dar sustento a la transmisión del acervo cultural acumulado— en tiempos de caída estrepitosa de los semblantes del Padre*.

Es bueno recordar que en los procesos de constitución subjetiva el padre (patrón, patricio, patria, pontífice, potestas) simbolizaba la *autoritas*, la terceridad, la interdicción y la función disciplinante que permitía, por el dominio de los deseos contribuir decisivamente a la formación psíquica del niño y el joven, imponiendo al mismo tiempo seguridad, cuidado, confianza y sujeción. Qué ocurre cuando esa función en franca declinación pone en escena a un adulto claudicante que falta a la primera cita que todo niño tiene con la autoridad, se muestra dubitativo en extremo o parece solo estar preocupado por el cuidado de sí mismo? Un padre que se propone como par, que deja hacer, que nada prohíbe, y que no «marca la cancha» para salir a jugar?

Cómo impacta esto en los niños, adolescentes y jóvenes de hoy, en su escolarización, en el imaginario docente y en los procesos de transmisión cultural?. Son estas preguntas que hoy interpelan fuertemente el quehacer de los profesionales psicólogos en todos los campos: clínico,

institucional, laboral y por supuesto también en el educativo.

- En cuanto al impacto de las transformaciones en el espacio familiar asistimos a una verdadera explosión y proliferación de nuevas formas convivenciales, con una flexibilización tal del sistema clasificatorio del parentesco que en ocasiones deviene en electivo y no tanto en obligatorio. Proliferan nuevas modalidades, y hay un crecimiento exponencial de personas que deciden vivir solas por ejemplo, sin formar familia y sin que ello sorprenda ya demasiado⁴⁹.

- También en el mundo del trabajo podemos reconocer profundas mutaciones: si para los griegos constituía una actividad degradante que distraía del ejercicio de la ciudadanía en la polis democrática, para luteranos y calvinistas constituía en cambio fuente de todo valor. En épocas de Movilidad Social Ascendente, de «Sociedad Salarial» en términos de R. Castel (Ob. Cit.: 2010), el trabajo dignifica, impulsa trayectorias, y es eje que contribuye decisivamente a la estructuración de la subjetividad, la vida familiar y las interacciones, brinda seguridad social, modela identidades, prefigura itinerarios posibles, produce mundo y produce, en síntesis, psiquismo.

Desde fines de los 80 en adelante, entramos en la sociedad Post-Salarial (ob.cit), con un Estado minimalista, con Movilidad Social Descendente, con declinación de los derechos de los que aportan su fuerza de trabajo y con nuevas tendencias que se consolidan:

robotización, informatización, miniaturización y multiplicación de funciones.

Como consecuencia se precisan cada vez menos trabajadores y se genera «población excedente», un ejército de desocupados y sub-ocupa-

⁴⁹ Aunque cabe decir que más allá de esta heterogeneidad reconocible es plausible afirmar que en realidad existen dos grandes tipos de agrupamientos familiares: aquellos en los que los adultos cuidan de los recién llegados y aquellos en los que no los cuidan, sin atenerse tanto a las variopintas constelaciones presentes en el espacio social global.

dos por un lado, y disciplinamiento correlativo por el otro para aquellos que son activos ante la amenaza explícita o implícita de perder su empleo «flexibilizado» así de hecho.

Es un tiempo globalizado y marcado por las corporaciones, que descubrieron que la seducción es más eficaz que el disciplinamiento tayloriano. Ellas ejercen una verdadera política de la subjetividad que incluye el control de las emociones, el culto del individualismo («hacé la tuya», «el es su propa ley», «vos sos lo importante», «la salvación por lo social ya pasó»), la producción de una ilusión de libertad en el sujeto consumidor –que cree elegir lo que la publicidad le propone– y la creación de un mercado de la personalidad cuyos productos más publicitados son los psico-fármacos, las neo-religiones, cierto look orientalista y los libros de auto ayuda, que procuran, a bajo precio, una elevación de la auto estima o promueven una supuesta capacidad de resiliencia, de modo elevar los umbrales de tolerancia al malestar de época.

Pero Individualismo no es igual a Singularidad, es más, cuando el primero se hipertrofia, lo segundo retrocede, se desdibuja y se hace masa, se hace rebaño. No implica emancipación sino mayor atomización, angustia, soledad e incertidumbre. Hay en tal sentido un desalajo de la singularidad bajo el empuje a una uniformidad convencida, con lazos flojos, endeble, lábiles. con pobreza simbólica y agotamiento semántico. Un tránsito insidioso desde la homogeneización de las instituciones modernas, a la uniformidad global de las estrategias de la industria cultural que hace que los sujetos se adapten al sistema social no contra su voluntad sino gustosamente.

La industria cultural conduce a un vacío de sentido, al puro entretenimiento consecutivo pero no acumulativo:

un niño, un adolescente, cuando son llevados al cine a ver una película que ha creído elegir, al salir pregunta «y ahora qué hacemos...? Interrogante que se repite luego de cada actividad, como si la lógica televisiva de pasar de un programa a otro, de un noticiero a una novela y luego a un partido de fútbol, se encarnara en este sujeto *obligado a desear* y a satisfacerse en el momento (fast food). Terminado ese instante efímero, otra cosa hay que hacer porque lo anterior «ya fue». Puro presente, sin ataduras, suelto, desabrochado de la historia y desarticulado respecto de toda idea de porvenir.

Ya advertía P.Virilio (ob.cit.: 1996) acerca de que el cuarto motor, los multimedia, son la bomba informática aplicada a la representación del mundo, decretando una derrota de los hechos, del acontecimiento y de la experiencia, y un correlativo triunfo de la representación y la imagen.

Palabra amenazada, palabra atenazada, rotura de la malla simbólica que resiente la producción de sentido y la tramitación y transmisión de la experiencia.

Conocer las condiciones de época y su impacto en la cultura es entonces indispensable para el profesional que ejerce su función en los ámbitos educativos, de modo de poder procurar nuevas claves de desciframiento en un mundo incierto. Implica posicionarse en el plano de un analista atento y crítico, un intérprete de los sentidos en juego y un actor estratégico que ayude a las nuevas generaciones a emanciparse de los mandatos del consumo desenfrenado y de la poderosa influencia de la industria de la diversión permanente y obligatoria.

Ante estos nuevos escenarios proteiformes, cambiantes y plagados de incertidumbres se hace necesario superar el desconcierto inicial y recuperar la criticidad, uno de los aportes más extraordinarios que nos legó el pensamiento moderno. Para ese propósito es necesario contribuir a la formación de sujetos que piensen y hablen por sí mismos desde un posicionamiento fundado y no tutelado. Ayudarlos a que puedan diferenciar, evaluar y juzgar, evitando caer en las redes de los cantos de sirena de un mercado que promueve más la relación con los objetos que con otros sujetos y que impone el mandato de que hay que «tener para ser», será una de las operaciones más complejas y difíciles a considerar.

No se trata entonces de crear grillas más ajustadas y «objetivas» al modo de los manuales de diagnóstico que se presentan como un sistema valorativamente neutral, objetivo, coherente y organizado y que sepan, en una verdadera operación ideológica de alto vuelo, con precisión milimétrica las fronteras entre lo normal y lo patológico. El mundo en una grilla es expresión de horror al acontecimiento, a lo inesperado, al azar. Vano y desesperado intento, de apresar la complejidad de la

condición humana reduciéndola a un sistema clasificatorio que cada diez años asiste atónito a su desborde aluvional.

Hace falta pensar en un profesional que se posicione como una suerte de «analista simbólico» –al decir de Maldonado H.(2008)– de los nuevos tiempos, con una escucha atenta, (aquella escucha que abrió Freud y que da cuenta de los lamentos de la subjetividad, dimensión que cierran las neurociencias que creen hallar la causa a nivel del engranaje, desconociendo que la variación de las formas que asume el malestar de época depende fuertemente de la inserción del cuerpo en la cultura y en la historia) y que brinde claves de interpretación ante un mundo sin certezas.

La interpretación, herramienta clave en manos del psicoanalista experto, no apunta a reconstruir algo de la historia olvidada, sino mas bien, busca deducir por medio de la investigación analítica, los mensajes cifrados que se solapan tras las formaciones del inconsciente y de develar/revelar las nuevas formas que asume el malestar de época. Para ser potente, para ser significativa requiere tener algo que la haga «inolvidable», un trazado de línea que movilice a pensar a partir de ella nuevas significaciones.

D) Los nuevos desafíos

Algunos de los nuevos retos que interpelan al accionar del psicólogo en el campo educativo en el marco de los equipos de orientación y apoyo a las escuelas son:

D.1 *el trabajo con las representaciones docentes respecto de los niños y jóvenes de hoy, en tanto son decisivas para la trayectoria escolar de estos.*

El trabajo con las representaciones sociales que los docentes forjaron en sus trayectos formativos en muchos casos se da de bruces con los modos particulares de ser niños o jóvenes en los nuevos escenarios, lo que propicia desencuentros permanentes o facilita lecturas patológi-

zantes y estigmatizantes, ampliamente fomentadas, difuminadas, sostenidas y financiadas por algunos neuro-pediatras, neuropsicólogos y psico-pedagogos, entre otros, que intentan analizar los mundos contemporáneos en clave neurológica. De allí que será necesario entonces generar estrategias de intervención: Asistencia Técnica, Capacitación situada y ot., a los fines de brindar claves de interpretación que permitan comprender más ajustadamente las culturas infantiles, adolescentes y juveniles.

D.2 el análisis de las representaciones que se construyen en torno a los niños y jóvenes, desde el mercad,

en razón a la preponderancia creciente que hoy han tomado estos estudios. Las empresas han acumulado conocimiento sobre ellos, particularmente de los que provienen de los sectores medios y altos y que habitan las grandes ciudades, desde una visión que excluye a pobres y empobrecidos. Agencias de investigación de mercado como Knack (directores de proyectos), empresas de publicidad como Santo Bs As u otras de consumo masivo como Coca Cola y Unilever, han promovido y solventado investigaciones en función a que ven en ellos o mejor dicho, a través de ellos la oportunidad de hacer pingües negocios.

Niños y jóvenes son usados como caballo de Troya de las estrategias publicitarias en función a que motorizan el consumo de bienes tecnológicos al interior de los hogares:

«dentro del hogar funcionan como una demanda permanente de consumo. ... un desafío que tienen las marcas es hablarles a los adolescentes para promover, para alimentar esta demanda permanente pero a la vez no ponerse en contra del banco mundial, o sea los padres, que son los que dan la plata...»

«Mientras que para el mundo adulto y las instituciones constituyen una categoría en tránsito, para los jóvenes el mundo está anclado en el presente, y el mercado lo sabe»

«yo te miro a vos para refejarte pero a la vez te reflejo como yo quiero que vos me mires» (Coca Cola) (Itzcovich Gabriela: 2006)

El mercado se aprovecha de los espacios que han dejado vacantes aquellos que en otras épocas construían fuertes adscripciones identitarias entre los jóvenes: la política, la ideología y la religión principalmente.

D.3 Las intromisiones de la «sociedad terapéutica» y los procesos de Medicalización de la vida cotidiana, de la infancia y la adolescencia,

y que han calado hondo en el sistema educativo argentino:

«...patologización, medicalización y estigmatización son procesos que van de la mano, violencia del significante sobre la vida de los sujetos y enorme daño producido por rotulaciones diagnósticas que acaban proporcionando una suerte de identidad aberrante al niño»

«...regulación química que viene a suplir la pérdida de potencia instituyente de la familia, la escuela y el estado, obturando la autorregulación de la conducta» (López Molina, 2008).

El mandato es que hay que «estar bien», pasarla bien, zafar, consumir (bienes tecnológicos, tiempos, relaciones, psicofármacos) portando una sonrisa de publicidad televisiva.

D.4 Los efectos de la industria cultural y la imposición de políticas del gusto, tendenciando los consumos y produciendo una falsa ilusión de libertad

D.5 La crisis de la función adulto que pone en riesgo los procesos de subjetivación en estos nuevos tiempos y,

D.6 Construir una nueva concepción de autoridad, indispensable para todo proceso de transmisión cultural a las nuevas generaciones y que retoma significaciones antiguas vinculadas a *autor*, *autorizar* y *autoría*.

Autoridad es la de aquél que contribuye decididamente al crecimiento de otro. No está vinculado necesariamente a poder, jerarquía o dominio. Es más, y tal como decía Maquiavelo, tener autoridad implica no tener que usar el poder.

En las instituciones encontramos muchas veces a personas que ocupan posiciones subordinadas pero que cuentan con un gran reconocimiento del resto de los actores, al mismo tiempo que hallamos a otras que, aunque ocupen una posición de jerarquía y detentan poder, no cuentan con la autoridad necesaria.

Estos serían entonces algunos de los nuevos desafíos a asumir por los equipos profesionales de orientación y acompañamiento en estos nuevos tiempos que corren para poder así hacer efectivo el derecho a la educación para todos los niños y jóvenes.

Bibliografía

- Bordelois I.** (2003) *La palabra amenazada* Edit. Libros del Zorzal, Bs. As.
- Bourdieu P. y Wacquant P.** (1995) *Respuestas: por una Antropología reflexiva*, Edit. Grijalbo, México.
- Bruner J.** (1988) *Realidad Mental y Mundos Posibles*, Edit. Gedisa, Barcelona
- Castel R.** (2010) *Robert Castel en la Cátedra UNESCO*, Edit. Siglo XXI, Bs. As.
- D' Agostini F.** (2000) *Analíticos y continentales*, Edit. Cátedra, España
- Fogolino A., Falconi O., López Molina E.** (2008) *Una aproximación a la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba*, En Cuadernos de Educación, Año VI N° 6, Córdoba, pág. 227 a 243 inc.
- Freud S.** (1973) *Obras Completas*, Conferencia XXXIV de las *Nuevas Lecciones Introductorias al Psicoanálisis: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones* – Tomo III Edit. Biblioteca Nueva, Madrid.
- Gutiérrez A.** (2005) *Pobre, como siempre...*, Edit. Ferreyra, Córdoba

- Itzcovich G.** (2006) 4º Informe Informe: *Mapa de jóvenes: Representaciones acerca del grupo de 12 a 17 años: Las visiones del mercado.* Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente / Unidad de Información y Comunicación - Ministerio de educación de la Nación
- Liotard J-F** (2005) *La Posmodernidad (explicada a los niños)*, Edit. Gedisa, España
- López Molina E.** (2008) *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*, Edit. Ferreyra, Córdoba
- López Molina E.** (2008) *Contribuciones para un Documento Provincial sobre la Medicalización de la Infancia* en Maldonado H. (Compilador): (2008) *Problemáticas críticas en el Sistema Educativo* – Edit. de la U.N.C.:
- Maldonado H.** (Compilador): (2008) *Problemáticas críticas en el Sistema Educativo* – Edit. de la U.N.C.:
- Meirieu P.** (2007) *Frankenstein Educador*, Edit. Laertes, Barcelona
- Meirieu P.** (2006) *El significado de educar en un mundo sin referencias*, Conferencia dictada en fecha 27/06/2006. Ministerio de Educación de la Nación.
- Montanari A.** (1978) *El salvaje del Aveyrón: Psiquiatría y Pedagogía en el Iluminismo Tardío*, Edit. CEAL Bs. As.
- Pommier G.** (2002) *Los cuerpos angélicos de la Posmodernidad*, Edit. Nueva Visión, Bs. As.
- Sennett R.** (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Edit. Anagrama, Barcelona
- Steiner G.**: (2007) *Lecciones de los maestros*, Edit. Siruela F.C.E., Bs. As.
- Virilio P.** (1996) *El arte del motor*, Edit. Manantial, Bs. As.

Capítulo 4

Enseñanza Universitaria de las Teorías Psicológicas en Contextos de Encierro

Introducción

La Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en el marco del Programa Universidad en la Cárcel (P.U.C.) a partir del año 1997 y por iniciativa de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles, dicta seminarios, cursos y/o talleres en algunas unidades penitenciarias de la provincia.

En 1998, tomando como referencia la experiencia U.B.A. XXII, se dictan Cursos de Nivelación para las carreras de Historia y Filosofía a 15 internos, conjuntamente con la Facultad de Psicología que lo hace para otros 10. A partir de entonces se van incorporando otras escuelas de la F.F.y H. y es así que comienza a dictarse la carrera de Ciencias de la Educación.

Hacia fines de 1999 surge el PUC de la F.F. y H. en base a un convenio de cooperación entre esta unidad académica y el Ministerio de Justicia de la provincia.

En el año 2005 comienza a desarrollarse el proyecto de investigación: «*Las motivaciones de los alumnos privados de libertad en las estrategias educativas del PUC*». ⁵⁰ Se trató en tal caso de un estudio exploratorio de carácter descriptivo valiéndose como técnica principal, de la entrevista semi-estructurada aplicada a una muestra intencional de alumnos inscriptos en carreras de grado y en actividades de extensión.

⁵⁰ Avalado por Secyt con sede en el CIFYH dirigido por las docentes Alicia Acín y Ana Correa.

En cuanto a los sentidos atribuidos entre los más frecuentes están: medio de sobrevivencia, hacer frente a lo duro de la cárcel, una salida al encierro, salvación, cambios en las relaciones con los otros, poder imaginar un futuro, etc.

Durante el año 2008, la asignatura Teorías Psicológicas del Sujeto,⁵¹ comienza a dictarse para 6 internos de la unidad penitenciaria sita en Bº San Martín de la ciudad de Córdoba, bajo la modalidad de Tutorías.

Acerca de la Cárcel

Franz Kafka escribe en Octubre de 1914, cuando aún no se habían acallado los efectos del caso Dreyfus, el relato *«En la colonia penitenciaria»* cuya trama se desarrolla en la colonia penal de una isla del trópico, donde una «máquina» (metáfora mecánica de la Modernidad) graba en los cuerpos de los prisioneros la sentencia impuesta discrecionalmente a un condenado.

El artefacto descrito en el crudo relato kafkiano, resulta de la unificación del poder punitivo ejercido por la sociedad y el Estado Moderno y la ratio científica plasmada en una tecnología, eficiente en su crueldad objetiva, y que ejecuta la condena inscribiéndola sobre un cuerpo, reducido a ser mero soporte textual.

«Y ahora fíjese en este aparato. Hasta ahora intervine yo, pero de aquí en adelante funciona absolutamente solo» (Kafka: 14)

El sistema penitenciario es una de las herramientas de control social, quizás la más brutal, ejercida por el Estado. Un mega - observatorio que permite escrutar exhaustivamente y analizar a toda una comunidad, permanentemente expuesta. Pero, al mismo tiempo, expresa del modo más radical, el funcionamiento de la sociedad toda y del alma humana, escenificando para el resto de los hombres, el infierno tan te-

⁵¹ Correspondiente al primer año de la carrera de Ciencias de la Educación en la F.F. y H.

mido, un ejemplo ostensible de la miserabilidad humana y la advertencia, última y extrema, del sistema jurídico - penal.

Su nacimiento está indisolublemente unido a la decadencia del feudalismo y el advenimiento de la Revolución Industrial; a la aparición del capitalismo, (siglos XVII y XVIII) en el marco de los procesos de constitución de los estados modernos, y como resultado de la puesta en juego de estrategias de poder, que la emplazan como «institución última» en los procesos de subjetivación y de fabricación de sujetos homogéneos y funcionales. Constituye asimismo, en la nueva sociedad salarial, una herramienta indispensable contra el paro y para la gestión del conflicto social en el nuevo orden mundial que centrifuga a poblaciones enteras hacia la marginación y la exclusión.

Como las grandes escuelas, las grandes fábricas, los grandes hospitales o los grandes hospicios, las grandes prisiones, son lugares no para mirar sino para ser mirados, para oír pero no para ser escuchados, para no hablar sino para ser hablado. Y el no mirar, no escuchar, no hablar, constituyen asimismo en la dura cotidianeidad carcelaria, una estrategia de supervivencia: *«no sé nada, no vi nada, no escuché nada»* (Teysseidou: 2004).

Según Michel Foucault (:1984),

«el efecto de la cárcel más poderoso y funcional para el orden, es sobre los grupos sociales a los que pertenecen los presos. Así poco sirven para la penitencia, la redención o la socialización y mucho sirven para disciplinar la pobreza»

Institución de frontera entre lo social y lo anti – social, entre el lobo y el hombre. Contra – espacio, espacio contraído, contra – tiempo, tiempo contraído. Tiempo que no es ni cronológico, ni vital, en todo caso es un tiempo «para» o «entre» (condición de encausado) o de la condena (condición de sentenciado) y dentro del mismo, dentro de ese tiempo aritméticamente abrochado al delito cometido, el tiempo cuadrículado de la institución.

George desde la perspectiva de la escuela de Frankfurt sostienen que

«la cárcel lejos de ser un instrumento de la justicia, está al servicio de un sistema social caracterizado desde el punto de vista productivo, por las relaciones de explotación y desde un punto de vista político, por el despliegue de diversas formas de dominación.»

(Rusche y Kirschheimer :1984)

Ella confina a su interior a personas privadas de su libertad por el sistema de seguridad y penal en razón de haber cometido un delito y para el cumplimiento de un proceso o una condena.

Presidio, cárcel, penitenciaría, son al decir de Ervin Goffman (:1970), *«instituciones totales»*, lugares de depósito, de residencia y trabajo forzosos en donde un gran número de sujetos en condiciones homogéneas, son aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo y comparten en su encierro una rutina diaria administrada formalmente.

Mediante una serie de operaciones y regulaciones, tests de obediencia, arbitrariedades, rituales, etc. la institución, *in toto*, actúa sobre la identidad del interno, erosionando progresiva e insidiosamente su subjetividad.

Todo comienza con un proceso de des – culturación, cuando desde su ingreso se lo separa radicalmente de su entorno. Luego mediante ceremonias múltiples se van eliminando uno a uno los puentes con el exterior (despojamiento de su vestimenta, de sus pertenencias, etc.), para posteriormente invadir los últimos límites de la privacidad. Son procedimientos de *«mortificación del Yo»* dice aquél autor, destinados a convertirlos en objetos, y a crear una identidad homogénea y funcional a la institución: la condición de interno.

Proceso de institucionalización prepotente y arrasador. Violencia voraz de lo instituido, pero también violencia destituyente que erosiona todo proceso de subjetivación posible. Violencia material y simbólica que se ejerce sobre el cuerpo y la subjetividad en un espacio – tiempo impenetrable, invisible, inaudible e inefable.

Modelo de gestión basado en el miedo y que expresa rotundamente el poder punitivo en términos de un «poder de verticalización» ínsito a la sociedad capitalista.

Atroz y cruel «máquina» de disciplinamiento y aplastamiento, a semejanza de la descrita por Kafka, y que se lleva «a la rastra» a los sujetos mediante prácticas de de-subjetivación regulares.

«De todos modos, el condenado tenía un aspecto tan caninamente sumiso que, al parecer, hubieran podido permitirle correr en libertad por los riscos circundantes, para llamarlo con un simple silbido cuando llegara el momento de la ejecución» (Kafka:14)

Hipertrofia de lugar, hipertrofia de tiempo con funciones superpuestas ligadas a la condición de ser interno, al tipo de delito cometido, a la supuesta peligrosidad, a la identidad sexual, a la condición social, a la posible expiación o a la ejemplaridad moralizante.

Lugar de *guarda* de quienes delinquen,

de *protección* para la comunidad toda,

de *custodia* de personas potencialmente peligrosas a las cuales hay que guardar y vigilar. Doble acepción propia de este término, según consta en glosario anexo),

de *penitencia* más en la acepción de castigo y mortificación que en la de virtud o sacramento;

de *castigo* por lo que se hizo, de espera de lo peor y no un lugar que ofrezca la posibilidad de redimirse.

de *condena*, castigo o pena retributiva, donde asoman como metáforas escasamente cumplidas, las ideas de *reeducación*, *resocialización* y *reinserción*.

En lugar de eso lo que prevalece es la repetición de lo mismo y el reino del sin-sentido. En ella sólo hay castigo, penitencia y vigilancia. Fuera de ella la inexorabilidad de la repetición acecha.

Según datos extraídos del Censo Penitenciario del SNEEP, durante el período 1990 – 2004, el 61 % de las reincidencias delictivas ocurren durante los primeros 18 meses de dictada su libertad.

Hay que mirar la sociedad, hay que analizar el capitalismo, y sus derivaciones e implicancias, la vida en las grandes metrópolis, las políticas (económicas, educativas, sociales, sanitarias, etc.), como así también algunos de los efectos de los nuevos escenarios para entender la cárcel, no como reflejo de lo social, sino como amplificador o pleonasmo y,

hay que mirar la cárcel, para comprender la extrema complejidad de la condición humana, para ver en esos rostros, parte de aquello que somos y negamos, reprimimos o sublimamos, y las huellas borrosas, inexistentes o tremendas de sus procesos de subjetivación y sus mundos de la vida originarios.

Con la instauración del modelo neo-liberal instalado a partir de los 80 y las políticas impuestas por el Consenso de Washington: –desregulación, privatización, flexibilidad laboral, cesión al mercado de las intervenciones antes consideradas como atributos propios e indelegables del Estado moderno, etc.– el sistema penal cambió raudamente su orientación preocupándose más por la «defensa social» que por la socialización o reeducación.⁵² A partir de entonces y, con la aplicación internacionalizada de la doctrina de la «tolerancia cero», el nuevo sentido común penal apunta a la criminalización de la miseria y a la responsabilización individual de los habitantes de las zonas en situación de riesgo social. Las visiones sociológicas del delito son denostadas por los *Neos*, representantes prominentes de la revolución conservadora.

⁵² «En solo 22 países (en los que se acumula apenas el 14 % de la población humana total) se concentra la mitad del comercio mundial y más de la mitad de las inversiones globales, mientras que los 49 países más pobres (en los que habita el 11 % de población mundial) reciben en conjunto, solo el 0,5 % de la producción global. El 90 % de la riqueza total del planeta está en manos de sólo el 1 % de sus habitantes» Jacques Attali -2008- en *Tiempos líquidos: vivir en una época de incertidumbre*, Editorial Ensayo Tusquets, Bs. As

Afuera en tanto, en lo social, se forjan otros encierros, se levantan ghettos voluntarios y electivos, en los suburbios de las metrópolis atestadas, prisiones dulces con confort a cuatro bandas y que permiten un aislamiento seguro y un desentendimiento de la ciudad. Al mismo tiempo, en otros espacios de la gran metrópoli, se levantan precarios ghettos forzosos.

De un lado queda el mundo de los globalizadores, hiper – integrados, hiper e inter – comunicados.

Del otro, el mundo de los globalizados, locales, desintegrados y/ o desafiados e hipo – comunicados.

Ya no se trata entonces, como en la Antigüedad, de construir murallas que protejan a los ciudadanos de las hordas extranjeras, sino de mantener separados a los diferentes tipos de ciudadanos. Repulsa del otro, del joven que no porta los rasgos y signos esperados de juvenilidad, sistema de «castas laicas» como resultado de que las posiciones sociales se alejan cada vez más y cada vez más rápidamente unas de otras, clausurando trayectorias posibles. Son los tiempos en los que Ser es tener, ...y parecer y para ello la apuesta es, consumir.

Estos jóvenes, que pueblan mayoritariamente el universo carcelario (a veces naturalizado incluso como más cercano a la propia escuela) y que constituyen el sector de lo que Urresti y Margulis llaman los «*Jóvenes no juveniles*» se encuentran, al mismo tiempo, *a merced y a distancia*, de los circuitos de consumo de bienes materiales, culturales y simbólicos, y en razón de eso ponen en juego estrategias de mantenimiento o acrecentamiento de su volumen global de capital, a través del delito o el subconsumo.

La sociedad global interconectada y, al mismo tiempo, atenazada por el miedo, (al terrorismo, a la delincuencia, al inmigrante, al joven que habita en lugares de «*riesgo social*» etc.) con sus ghettos que delimitan un adentro inexpugnable y un afuera vivido como amenazante, y en una suerte de *endogamia de clase*, dramatiza inversamente los antagonismos sociedad / prisión y libertad / encierro.

Señala Loïc Wacquant:

«Así pues la utilidad del aparato penal en la era poskeynesiana del empleo inseguro es triple:

-sirve para disciplinar a los sectores de la clase obrera reacios al nuevo trabajo asalariado precario en los servicios;

-neutraliza y excluye a sus elementos más disociadores o a los que se consideran superfluos con respecto a las mutaciones de la oferta de empleos y,

-reafirma la autoridad del Estado en el dominio restringido que en lo sucesivo le corresponde»

(Wacquant: 2000)

Para graficar cómo las políticas económicas aplicadas en la fase monetarista del neo-liberalismo son coherentes con la doctrina de la tolerancia cero y la des-responsabilización de la Sociedad y el Estado en la producción del delito, consignamos algunos datos extraídos del Censo Penitenciario del SNEEP durante el período 1990 – 2004.

En él consta cómo el número de reclusos en prisiones federales de todo el país aumentó de 4473 a 9721, en tanto que para el caso particular de la provincia de Córdoba, en 1997 la población encarcelada era de 3283 personas, pero en el 2004 la cifra trepó a 5661, agravando los problemas de hacinamiento y «justificando» la creación de nuevos presidios.

Cada vez más prisiones, cada vez menos políticas sociales, fue entonces la impronta de los tiempos del neo-liberalismo conservador.

En tiempos de movilidad social descendente y de franca desigualdad, adquiere una crudeza inesperada aquella antigua expresión de Zaffaroni (:1991) según la cuál, la cárcel actúa como un «*fijador de roles desviados*», consolidando biografías y promoviendo las conductas transgresoras.

En el mismo documento se informa además que el 70 % de la población carcelaria afecta a los sectores juveniles expulsados del sistema escolar y con escasas posibilidades de insertarse en el campo laboral, oscilando dichos porcentajes en los grupos etarios comprendidos entre los 18 y 34 años.

Acerca de los sujetos

Los sujetos que están en situación de prisión no constituyen un colectivo uniforme sino que presentan una gran heterogeneidad en función de sus biografías y trayectorias sociales, vitales, educativas y laborales. Generalmente cuentan con un volumen y una estructura de capital económico, cultural y social muy reducidos, proviniendo en muchos casos de contextos de pobreza estructural o de franca exclusión.

Por otro lado la población carcelaria nos muestra cruda y ostensiblemente una relación inversamente proporcional entre el volumen y la estructura del capital acumulado y la vulnerabilidad al sistema penal, realidad insoslayable en contextos de desigualdad tan profundos, que terminan arrastrando posiciones, estrategias, trayectorias y derechos.

Su incursión temprana en las prácticas delictivas, además de cristalizar sus biografías deterioradas y constituirse en un nuevo circuito de exclusión, responde a que el delito es representado como la única posibilidad de poder escapar de sus condiciones objetivas de existencia. Hasta allí lo educativo no aparece como opción legítima y posible, como seguramente no lo fue para otros miembros de su familia o para sí mismos, con historias de fracaso, abandono, repitencias reiteradas, inadaptación, sobre-edad, escolaridad de baja intensidad, etc.

Muchos de ellos, provienen de hogares desintegrados, con situaciones de abandono, violencia o abuso que han vivido desde su más temprana infancia y que se van naturalizando y generando la representación de que la vida es eso, que la relación entre hombres y mujeres y entre adultos y niños son así, y que la violencia atraviesa todos los vínculos y es el único modo de sobrevivir en un mundo representado como decidida e inevitablemente hostil, más que injusto.

Predominan en los internos, dos tipos de reacciones ante la institución carcelaria:

- **la depresiva**, con baja autoestima, desvalorización, vergüenza, y aislamiento o,

- **la impulsiva** con conductas que ponen de manifiesto una agresividad exacerbada contra otros o contra sí mismos, cambios bruscos

del humor, impulsividad e hiper-susceptibilidad. Ambas se potencian en aquellos internos con problemas de droga-dependencia o, en fechas claves, como las fiestas de fin de año por ejemplo. (Teysseidou: 2004)

«El preso posee la aguda rapidez que da la vida en la calle, su vista es veloz, pregunta y responde sin dudar, semblantea y reconoce semblantes, utilitarista». (Teysseidou: 2004)

Además de las duras condiciones padecidas en sus mundos de la vida, su internación en las prisiones les impone y los expone ante relaciones infames, confirmando una vez más las representaciones construidas. Ello contribuye a que en sus intercambios con los otros emerja el *acto* en estado puro en tanto que la palabra aparece devaluada en términos de engaño o falsedad. También es cierto que su escaso capital cultural hace que la palabra no constituya un recurso valorado a poner en juego en sus interacciones. En todo caso su valor está ligado a quién lo dice, es decir, aquellos que cuentan con un capital simbólico relevante: el «carteludo», el «pesado», el juez.

Acerca de la enseñanza en la cárcel

Según Ignacio Lewkowicz (:1996) el problema carcelario tiene 2 preguntas cruciales a responder:

- *qué hacer con las cárceles,*
- *qué hacer en las cárceles.*

La enseñanza universitaria «*en las cárceles*» se inscribe sobremañera en este segundo interrogante, pero qué ocurre cuando la institución educación y más precisamente la Universidad, aparece o se incrusta, como horizonte de posibilidades en estos espacios de encierro? Qué brecha se abre a partir de entonces para encarar procesos de enseñanza y aprendizaje o para favorecer los procesos de transmisión, apropiación y recreación de cultura, conocimientos y saberes?

Se trata, sin duda, de dos instituciones operando desde lógicas muy diferentes y hasta opuestas en muchos sentidos. Una se encuentra ligada al pasado, a lo que se hizo y al castigo concomitante a esa acción, la otra ligada a lo que podría hacerse, al porvenir posible.

La institución carcelaria y el régimen penitenciario, que son las que posibilitan el acceso aunque reservándose el manejo de los tiempos y espacios, colisiona con los tiempos y espacios que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje y con la⁵³ construcción del vínculo docente – alumno.

Dice Brocca:

«La educación básica está incorporada al régimen y al tratamiento penitenciario y es impartida en gran parte por maestros que dependen del SPP, asimilados a la estructura jerárquica de la institución, que realizan informes individualizados de cada interno y que participan activamente del consejo criminológico que decide la progresividad en el régimen penitenciario. La educación universitaria en cambio es impartida por docentes universitarios»

(Daroqui: 2002)

En tal encrucijada el docente se halla en una situación de tensión permanente, en tanto se ubica, en el punto de inflexión entre la lógica académica y la del sistema de seguridad, arrebatándole a este una cuota de poder.

Ante ello la tarea de educar debe más que nunca, moverse dentro del espacio de la subjetividad más allá de la extrema adversidad del contexto institucional, porque solo de ese modo podrá promover otro tipo de conductas: conformación de grupos de referencia entre los alumnos, actitudes solidarias ante problemas familiares y personales, formación de hábitos de estudio, de trabajo en equipo etc. Hay que tener en cuenta que se trata de una institución en la que no hay lugar para el que estudia, no contempla la condición de «estudiante», hay que construirlo y ello es sumamente difícil, contándose a veces con la oposición no sólo de los agentes penitenciarios que expresan que a ellos no se les

⁵³ Trabajo y educación no son entendidos como derechos de los reclusos, sino instrumentos de moralización, disciplinamiento y normalización.

ofrece tales oportunidades o que desconfían de quiénes sí deciden inscribirse, sino también de los otros presos que, en muchas ocasiones, violentan o se burlan de quiénes lo hacen.

En la cárcel y al revés de lo que sucede en los espacios educativos formales, el aprendizaje es, para quiénes estudian, el tiempo del recreo, una incrustación del afuera en el adentro, un modo particular de eludir la fuerte presión de la institución.

No olvidemos que los sujetos de aprendizaje en establecimientos penitenciarios en su mayoría provienen de contextos de marginación, con carencias de todo tipo: alimentarias, afectivas y educativas, como ya fuera consignado más arriba.

Según datos del Censo Penitenciario realizado en Diciembre del 2002 por el Sistema Nacional de Estadísticas sobre Ejecución de la Pena (SNEEP),

el 11 % de los internos alojados en unidades de detención federales, no cursó ningún nivel educativo, el 23 % tiene el Nivel Primario incompleto, el 46 %, completó sus estudios primarios, el 14 % no completó el Nivel Medio, el 4 % culminó en Nivel Medio y solo el 1 % sigue estudios universitarios.

Los habitus construidos en sus mundos de la vida respectivos, son decisivos a la hora de dar cuenta de su condición de estudiantes universitarios. Esto influye fuertemente en la comprensión de los textos, de las consignas propuestas para el trabajo autónomo y en la vinculación de sus saberes previos con los conocimientos adquiridos.

Para algunos, inscribirse en una carrera universitaria constituye en realidad la puesta en juego de una estrategia de supervivencia, una posibilidad cierta de mejorar sus informes para el Consejo Criminológico, o un escape a la rutina mortificante, y –específicamente– su inscripción en Ciencias de la Educación, no responde en principio a una elección vocacional salvo en casos excepcionales. Es más, algunos de ellos expresan que «no tenían la menor idea que existiera esa carrera ni de qué se trataba»

Algunos sí descubren allí, en el camino, una posibilidad de desarrollo personal, profesional y una alternativa, antes no vislumbrada, de

inserción laboral futura, representando un fuerte viraje posible para su vida.

Lo cierto es que, en principio, la educación en estos contextos operaría como un elemento nivelador de las desigualdades padecidas, lo que ayudaría a la reconstrucción de sus lazos sociales y a la posibilidad de imaginar un porvenir diferente.

La enseñanza de la asignatura Teorías Psicológicas del Sujeto en dicho contexto presenta notorias dificultades en razón de la complejidad de los temas y autores tratados (Bourdieu, Freud, Piaget y Habermas), el escaso capital cultural con lo que los alumnos cuentan y lo condicionante de sus pertenencias sociales respectivas. Ello obliga a, por un lado, multiplicar las instancias de encuentro, proponer en las tutorías, claves más precisas de lectura, mostrar fuertes vinculaciones con sus experiencias de vida y profundizar el núcleo duro de cada uno de los enfoques.

Cuando a resultas de la lectura del material y contando con lo trabajado en las tutorías el estudiante/interno puede objetivar ciertas circunstancias de su biografía, de su mundo de la vida, de su posición social (y la de su familia) y de su aprendizaje en y por el cuerpo, emerge en ellos y en quién enseña una experiencia de aprendizaje que implica un goce intelectual intenso que nutre de nuevos sentidos a su experiencia vital.

En este punto es sustancial consignar que se tratan de dos teorías psicológicas sumamente potentes y difíciles de comprender: Psicoanálisis y Psicología Genética, una teoría sociológica (Pierre Bourdieu) y otra proveniente del universo de la Filosofía, (J. Habermas) lo que presupone una cierta delimitación previa de estos tres campos disciplinares. Ese es uno de los nudos gordianos más difíciles de desentramar para poder luego entrar a los contenidos seleccionados para cada unidad.

En cuanto al vínculo docente – alumno, es notorio como la afectividad tiñe la relación. Se muestran permanentemente agradecidos, sus muestras de afecto y reconocimiento son ostensibles y muchas veces la narración de las vicisitudes de su encierro, de sus dificultades familiares o sus esperanzas de poder construir un proyecto de vida distinto, ocupan un espacio importante de la clase. En más de una oportunidad esta instancia se convierte en una suerte de dispositivo de escucha y la suge-

rencia es proponerles consultar con el Area de Psicología, pero eso no es fácil en razón de la sobre – demanda y la sub – dotación de dicho servicio.

Se hace imperativo indagar acerca de qué particulares efectos producen en los docentes mismos estas experiencias educativas extra-ordinarias, con profesores preparados para otras condiciones institucionales, para otro tipo de estudiantes y otro tipo de vínculos y sin nada a mano a lo cual apelar salvo la propia experiencia y el impacto subjetivo al ingresar a un «sobre-lugar» del cual uno puede salir y el estudiante no.

Es sin duda un desafío difícil trabajar en esa intersección, en donde el aula constituye quizás el único espacio – tiempo de libertad por fuera de la mirada penitenciaria. Por unos momentos pasan a portar la condición de alumnos, hasta que los ruidosos portones al cerrarse, uno detrás de otro, presentifican con su estruendo, el encierro.

Glosario

Cárcel: del Lt. *carcer, cárcere*. En hebreo significa cadena.

En carpintería: palo con una muesca en el medio para asegurar cosas y que se pega con cola de suerte que metiéndolo en la muesca y apretándole con unas cuñas, se mantiene allí hasta que se seca y queda bien unida y fuerte.

En imprenta, se trata de una tabla dividida en dos pedazos que quedando firmes en la presa, sujetan fuertemente al husillo.

Custodia: del Lt. *custodía*, derivado de *custos*, guardia, conservación, centinela, prisión, acción de custodiar o vigilar. Guardar, vigilar.

Dv. Tener cuidado y vigilancia sobre una persona o cosa.

Pena: del Lt. *poena* y éste del griego *poiné*, que significa multa. Otro origen griego remonta a *phonós*: homicidio, precio de sangre, y de allí *phoíne*: pena

Hacia el comienzo del siglo XVII significaba «terminarle los sufrimientos a uno». Castigo, sentimiento, aflicción, tormento físico, dolor.

Dv. Lt. *penna*: pluma; fr. *peine*.

Penitencia: del Lt. *poenitentia*: arrepentimiento, dolor.

Virtud, consistente en dolor de haber pecado y el propósito de no volver a hacerlo.

Sacramento, que implica el perdón de los pecados por la penitencia.

Castigo, que imponía el Tribunal de la Santa Inquisición. Mortificación.

Ejercicios penosos que se hacen para mortificar las pasiones y los sentidos y apagar los apetitos de la carne.

Dv. Penitenciaria: tribunal eclesiástico de Roma, a cargo de un cardenal y que acuerda y despacha las bulas y gracias sobre cuestiones de conciencia.

Establecimiento donde se cumple una condena.

Presidio: del Lt. *praesidium*, estar sentado (*sédere*) al frente. Proteger.

Guarnición de soldados que se pone a una plaza, castillo o fortaleza para su guarda y custodia. Puesto militar y metafóricamente, auxilio, ayuda.

Prisión: del Lt. *prehensio*, acción de prender, asir, coger.

Cosa que ata, cualquier cosa que detiene físicamente. Grillos o cadenas que se ponen a los prisioneros.

Pena de privación de la libertad inferior a la de reclusión y superior a la de arresto.

Caza: animales y aves perseguidos y cogidos por los halcones.

Metafóricamente, lo que une estrechamente las voluntades y los afectos.

Reclusión: pena de carácter aflictivo que consiste en la privación de la libertad. Estado de una persona que vive solitaria. Encierro, cerrojo.

Bibliografía

Corominas Jean: (1954) *Diccionario Crítico Etimológico de la Lengua Castellana*, Edit. Gredos – Madrid - España

- Daroqui, Alcira y Maggio Nicolás** (2005) *La Cárcel por dentro*. Trabajo presentado en el XXV Congreso de la Asociación Latino-Americana de Sociología – Universidad Federal de Río Grande do Sul, Porto Alegre.
- Daroqui, Alcira Victoria** (2002) *La cárcel del Presente, su «sentido» como práctica de secuestro institucional*. Jornadas: Violencias, delitos y justicias en perspectiva histórica: Argentina, siglos XIX y XX.
- García Roque:** (1945) *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*, Edit. Anaconda, Buenos Aires
- Goffman, Ervin:** (1970) *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Edit. Amorrortu – Murguía, Madrid, España.
- Kafka Franz:** (1999) *En la colonia penitenciaria*, Negocios Editoriales, Buenos Aires.
- Lewkowicz Ignacio:** (1996) Artículo: La situación carcelaria, en Zerba Diego (comp.) (1996) *El malestar en el sistema carcelario*, Bs. As
- Programa Universitario en la Cárcel.** Facultad de Filosofía y Humanidades. Discusiones en el marco del Taller Expectativas y Acuerdos en el Espacio del PUC. Desarrolladas en el Establecimiento Penitenciario N° 2 con los alumnos presos en esa unidad, durante el año 2003.
- Sistema nacional de Información Criminal.** Informe anual de Estadísticas Policiales 1999.
- Teyssedou Raúl** (2005) *Aun en el encierro* – Editorial El rincón de los justos, Córdoba
- Teyssedou Raúl** (2004) *Psicoanálisis en reclusión* – Editorial El rincón de los justos, Córdoba
- Wacquant Loïc** (2000) *Las Cárceles de la Miseria*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.
- Zaffaroni, Eugenio.** (1991) «*La Filosofía del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo*». En: *Cuadernos de la Cárcel*, p. 36-62. edición especial de derecho penal y criminología de No Hay Derecho, Buenos Aires.

