

Dossier

La comunidad de interpretación: una salida posible a la encerrona imaginaria en las instituciones educativas

Ana Carolina Ferreyra

Resumen. Tras una investigación realizada en el año 2020 en el marco del Programa de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la FLACSO Argentina que se proponía cernir los modos en que se presenta el malestar en ámbitos socio-educativos, se delimitaron seis nudos críticos, entre los que se ubicaban las dificultades que supone el trabajo con la multiplicidad de profesionales en el ámbito educativo. Apelando a la Clínica socio-educativa orientada por el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria se construye, un caso paradigmático. Ingresando por aquello que se zanja en la micropolítica institucional a partir de escenas particulares se dirimen las lógicas subjetivas, institucionales y sociales que operan en lo que “no anda”, se ubica la transferencia como concepto clave para su comprensión y se presenta un dispositivo posible para su abordaje.

Palabras clave: psicoanálisis; educación; malestar; transferencia, clínica socio-educativa.

The community of interpretation: a possible way out of the imaginary encirclement in educational institutions

Abstract. After an investigation carried out in 2020 within the framework of the Psychoanalysis and Socio-educational Practices Program of FLACSO Argentina, which aimed to identify the ways in which discomfort occurs in socio-educational settings, six critical nodes were delimited, among which there were identified the difficulties involved in working with the multiplicity of professionals in the educational field. Appealing to the socio-educational clinic oriented by psychoanalysis in a transdisciplinary perspective, a paradigmatic case is constructed. Entering what is resolved in institutional micropolitics through particular scenes, the subjective, institutional and social logics that operate in what “does not work” are resolved. Transference is located as a key concept for its understanding and a possible device is presented. for boarding.

Keywords: psychoanalysis; education; discomfort; transference, socio-educational clinic.

La communauté d'interprétation : une sortie possible de l'enfermement imaginaire dans les établissements scolaires

Résumé. Après une recherche réalisée en 2020 dans le cadre du Programme de Psychanalyse et Pratiques Socio-éducatives de FLACSO Argentine, qui visait à identifier les manières dont se produisent les malaises dans les

* Magister en Ciencias Sociales mención educación, profesora e investigadora, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina. E-mail: afferreyra@flacso.org.ar

milieux socio-éducatifs, six nœuds critiques ont été délimités, parmi lesquels ils ont identifié les difficultés liées au travail avec la multiplicité des professionnels du domaine éducatif. En faisant appel à la clinique socio-éducative orientée par la psychanalyse dans une perspective transdisciplinaire, un cas paradigmatique est construit. En entrant dans ce qui se règle dans la micropolitique institutionnelle à partir de scènes particulières, on résout les logiques subjectives, institutionnelles et sociales qui opèrent dans ce qui « ne marche pas », on situe le transfert comme un concept clé pour sa compréhension et on présente un dispositif possible d'embarquement.

Mots-clés: psychanalyse; éducation; mécontentement; transfert, clinique socio-éducative.

En el año 2020, en el marco del Programa de Psicoanálisis y prácticas socioeducativas de la FLACSO, publicamos los resultados de una investigación que identificaba seis nudos críticos del malestar que se dirime en la cotidianidad de las prácticas institucionales. Entre ellos se ubicaba como problemática la proliferación de equipos profesionales, pero también se identificaba que a dichos profesionales se les presenta la necesidad de responder a situaciones en las que se combinan viejos y nuevos problemas (Altieri, 2020).

En el texto que aquí presentaremos, abordaremos las dificultades que supone el trabajo con esa multiplicidad de profesionales en el ámbito educativo y particularmente en el espacio de las Escuelas Normales Superiores, leídas desde quien ejerce el rol de autoridad máxima de la institución, pero pensada en términos de la función formadora que dicha autoridad pudiera ejercer en sus equipos de trabajo, dependiendo del lugar desde donde asuma su rol.

Partiendo de la base de que las características de cada institución se ponen en juego articuladas con las de cada sujeto en cada época y cultura, describiremos la singularidad que poseen este tipo de instituciones y la coyuntura por la que atraviesan, a los efectos de contar con los detalles que permitan iluminar la complejidad de las escenas que allí se presentan.

Sostenemos además la necesidad de leer y problematizar los puntos ciegos que tornan refractarios al trabajo algunos encuentros interdisciplinarios, intentando ubicar las resistencias y desafíos a los que convoca la complejidad de la labor en estas instituciones, así como las lecturas requeridas para abordar los cruces de transferencias entre colegas y discursos (Altieri, 2022). Para ello, apelamos a los aportes de la Clínica socioeducativa orientada por el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria (Zelmanovich & Ferreyra, 2022) a partir de cuyos resultados, construimos casos paradigmáticos referidos a determinados campos de problemas, que en esta ocasión decidimos nombrar como la necesidad de crear comunidades de interpretación al interior de las instituciones (educativas), como parte de la formación continua de los profesionales que allí se desempeñan.

Sobre la clínica socioeducativa y su dispositivo de trabajo

La Clínica Socioeducativa (CSE) orientada por el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria (Zelmanovich & Ferreyra, 2022) propone -entre otros- un dispositivo de escritura (Zelmanovich, 2014) que trabaja sobre los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis y la necesidad de leer en una perspectiva situada, en un nudo tridimensional (dimensión socio-cultural, dimensión institucional y dimensión subjetiva) lo que acontece en las escenas escolares volviendo de esta manera sobre lo enunciado, para poder detenerse allí y advertir lo que de otro modo pudiera naturalizarse, en la medida en que “si la lectura se concibe de tal modo como ejercicio, experiencia, si su único fin es meditar, es indudable que estará inmediatamente ligada a la escritura” (Foucault en Farrán, 2018). Entonces el tipo de escritura

propuesta supone el trabajo reflexivo e implicado, al mismo tiempo que con otros, sobre una situación dada, apelando a una temporalidad lógica (Lacan, 1985).

Cabe señalar que cuando nos referimos a la implicación subjetiva referimos a esa implicación a partir de la cual es posible pasar del hecho de “quejarse de los otros para quejarse de sí mismo” (Miller, 2006; p.68), en la medida en que entendemos que se trata de implicar al sujeto en aquello de lo que se queja, de modo que pesquise su responsabilidad esencial en lo que ocurre, dado que “quejarse de sí mismo implica cuestionarse, responsabilizarse, preguntarse por la implicación como sujeto” (Miller, 2006, p.68).

Sobre el tiempo lógico y el modo en que nos servimos de él

El abordaje desde la CSE posee una temporalidad particular. Entendemos que allí donde para un profesional es sobrepasado el margen de tolerancia ante la emergencia de lo inesperado, se puede contar con la advertencia de evitar las conclusiones anticipadas. Para ello es posible contar con un profesional advertido y/o con el acompañamiento de un Analista de la clínica socioeducativa (ACSE) (Zelmanovich & Ferreyra, 2022).

Con relación a la temporalidad, Lacan supo ocuparse de la relación entre lo individual y lo social, reflexionando en lo que eran los lazos de identificación internos a la organización de los grupos humanos, intentando captar la esencia del nexo social en la óptica de la psicología colectiva (Roudinesco, 1994) y en 1945

traducía por medio de un sofisma su revisión de la teoría freudiana. Un director de cárcel manda comparecer ante él a tres detenidos y les propone una prueba a cambio de la libertad: “Aquí hay cinco discos”, dice, “tres de color blanco y dos de color negro. Voy a fijarle a cada uno de ustedes uno de estos discos entre los dos hombros sin decir qué colores escojo. Deben permanecer mudos, pero pueden mirarse sin tener a su alcance el menor espejo. El primero que logre adivinar su color cruzará la puerta a condición de que pueda explicitar los motivos lógicos que lo llevaron al resultado.” Los prisioneros aceptan y el director dispone un disco blanco en su espalda. Después de haberse mirado muy poco tiempo salen con un mismo paso del patio de la cárcel. Cada uno ha comprendido separadamente que llevaba un disco blanco al término de un razonamiento idéntico. (Roudinesco, 1994, p. 262)

Para dar cuenta de la lógica que se despliega en el sofisma, Lacan va a hablar de tres momentos de la evidencia, cada uno de los cuales incorpora al anterior y lo transforma, quedando solamente el último momento. “Y será en la modulación de los tiempos, en la duda y el retraso de los otros para dar una respuesta donde va a generarse una nueva información, basada en lo que no se ve” (Díaz, 2004, p.2).

Por la observación de la conducta de los otros cada preso deducirá su color. De allí que hablemos de una estructura temporal prevaleciente, manifestada a través de momentos de suspensión.

En cada uno de los tres momentos contamos con un sujeto y un tipo de saber diferente en juego:

Instante de ver: Partiendo de la certeza antes mencionada respecto a que ningún preso ve ante sí dos círculos negros, nos encontramos ante un tipo de saber objetivo: “se sabe que”, ello refiere a un sujeto impersonal.

Tiempo de comprender: Descartada la primera posibilidad, en un segundo momento aparece un sujeto que requiere de otro para poder saber algo acerca del disco que porta, y de un tiempo

de razonamiento. Llamaremos al tipo de certidumbre que allí se produce como «salir, por saber que sabes» (Serrano Ribeiro, 2012) y estamos ante el sujeto de la reciprocidad.

Momento de concluir:

el momento de concluir es el momento para concluir el tiempo para comprender. De otra manera ese tiempo perdería su sentido. El sujeto aprehende el momento de concluir, que él es un blanco, bajo la evidencia subjetiva de un “tiempo de retraso” que le hace apresurarse hacia la salida. Cuando se actúa ya no se comprende más. El juicio asertivo es un acto. (Díaz, 2004; p.3)

Estamos ante el tipo de certidumbre que Serrano Ribeiro denomina «salir, por saber que sabes que sé», dando lugar al sujeto del aserto. Y el autor nos permitirá concluir que

lo interesante del sofisma, más allá de la lógica, se corresponde con una visión de la colectividad en la que la subjetividad se revela como una función dependiente de las relaciones que cada sujeto mantiene con los otros. Tanto es así, que el camino por el que se llega al insight, a la verdad como desocultación, pasa por un proceso colectivo en el que los otros articulan tal posibilidad. (Serrano Ribeiro, 2012; pág.111)

Entonces, tras la irrupción de alguna situación que se presenta alterando el *status quo* institucional, podremos proponernos ingresar en el Instante de ver, reconstruyendo narrativamente la escena de lo acontecido con los detalles de que dispongamos y desplegándola en sus tres dimensiones, para luego -en lo que será el tiempo de comprender- leerla con los aportes conceptuales que aporta el psicoanálisis en diálogo con otras disciplinas, arribando a una conclusión en acto que suele verificarse en el cambio en la posición subjetiva profesional (PSP) de los sujetos involucrados, produciendo modificaciones en las lógicas en las que se asentaban las escenas productoras de malestar (o en las que el malestar se daba a ver).

Antes de introducirnos en la narración de las escenas para su posterior análisis describiremos sucintamente las dimensiones sociocultural e institucional.

Dimensión sociocultural e histórica

Las escenas que abordaremos sucedieron en una institución que posee una estructura singular y que corresponde a las denominadas Escuelas Normales (EN) creadas en Argentina en el año 1870 bajo el gobierno del Presidente Domingo F. Sarmiento para formar maestras y maestros, en un momento de gran expansión del sistema básico de escolaridad.

En sus orígenes estaban compuestas por un nivel medio, que era el denominado Curso Normal en donde se impartían el método, la didáctica y la pedagogía que formaban docentes, el Departamento de Aplicación (escuela primaria) y podían tener también un Jardín de Infantes (nivel inicial).

Desde el momento mismo de su creación, la infraestructura de estos establecimientos fue un problema clave. En su mayoría, las escuelas normales nacieron y emprendieron su labor sin contar con edificios apropiados, cuestión que sus protagonistas juzgaban como un obstáculo importante para el desarrollo y afianzamiento de sus funciones Fiorucci, F. (2014) y en ese sentido, la situación actual no ha variado significativamente e inclusive ha empeorado en algunos establecimientos. Tras ser fuertemente cuestionadas a mediados del siglo XX,

recibiendo por parte de los organismos internacionales la presión de modernizarse y lidiando con la mirada deficitaria atribuida a su plan de estudios desde 1941, en 1968 durante un gobierno dictatorial se decidió por Decreto terminar definitivamente con la formación de docentes en el nivel medio, pasándola al nivel terciario. En 1970 se abrió por primera vez la inscripción en las nuevas instituciones (Rodríguez, 2019).

Si bien no es el objetivo de este artículo profundizar en lo que atañe a la dimensión sociocultural, no podemos dejar de mencionar algunas cuestiones que permiten comprender mejor lo que se manifiesta al interior de las instituciones, habida cuenta de que consideramos que ciertas coordinadas sociohistóricas y culturales inciden en la producción del malestar.

El lugar simbólico que posee la Escuela Secundaria en la estructura de las ENS ha sido complejo desde el origen fundamentalmente en la comparación permanente que se establecía con los Colegios Nacionales, del mismo modo que lo ha sido el lugar de los directivos del nivel atravesado por la denominada “batalla de las titulaciones”¹ (Dussel, 1997).

De unos años a esta parte, se vuelve a poner sobre la mesa de discusiones la posibilidad de que la formación docente pase por la universidad (al menos en la Ciudad de Buenos Aires), fundándose una Universidad de la Ciudad de Buenos Aires (UNICABA) que -aunque de manera sutil- va horadando los cimientos de las ENS, primero con la amenaza de cerrar dichas instituciones o reconvertirlas y luego proponiendo una reforma del Reglamento Orgánico Marco (ROM) el cual -entre otras cosas- regula el acceso a los cargos de conducción de las ENS.

Mientras que en la actualidad la Rectoría (autoridad máxima de esta institución de cuatro niveles) es un cargo al que se accede por votación de los tres claustros (docentes, graduados y estudiantes del nivel terciario) cumpliendo ciertos requisitos entre los cuales se encuentran los de poseer un nombramiento de profesor titular en el nivel terciario y determinada antigüedad en el cargo, en la institución y en algún otro nivel del sistema educativo, en la nueva propuesta se habilitaría a los profesores y profesoras de educación secundaria a ocupar las rectorías de dichas instituciones (habilitación que al día de la fecha no poseen).

Por otra parte, la conducción del nivel secundario sufrió una modificación según la cual, en lugar de constituirse por vicedirecciones (una en cada turno) le fue otorgado el cargo de dirección y vicedirección, debiendo alternarse los funcionarios en días y turnos, y modificando en cierto modo el reparto de responsabilidades.

Por último, se agrega el hecho de que los y las docentes del nivel terciario sostienen desde el año 2013 el reclamo por las titularizaciones que no son otorgadas, mientras que sí se han llevado a cabo titularizaciones masivas en el nivel secundario.

Las ENS dependen de la Dirección de Escuelas Normales de educación Superior (DENS), sin embargo es la Supervisión de Nivel Secundario de las ENS quien *de facto* ocupa el lugar de autoridad máxima asesorando inclusive al rectorado.

A partir de las elucubraciones respecto de quiénes poseerían las mejores condiciones para acceder a los cargos, y en un año electoral², comienzan a desplegarse -al interior de las instituciones- rumores sobre la calificación que poseen funcionarios públicos de carrera, comparada con la que poseen quienes ocupan dichos cargos por coyunturas políticas o por antigüedad (ante la ausencia de concursos), dando lugar a rispideces y rivalidades.

¹ Se denomina así a la discusión que se dio a partir de 1911 desde la Secretaría General de Enseñanza Normal, para determinar el modo en que se seleccionarían los/as profesores/as encargados/as de la formación de Maestros/as

² En 2023 en Argentina hubo comicios presidenciales

La dimensión institucional

Mariela Macri (2002) nos recuerda que, por el tipo de organización y las funciones desarrolladas, enseñanza que ahora se despliega en cuatro niveles (preescolar, primario, medio y superior no universitario), a las escuelas normales les cabe el calificativo de instituciones complejas, complejidad que entendemos se agudiza, si se la lee articulada a la dimensión sociohistórica y cultural.

En el caso de la escuela que sirvió de unidad de análisis en nuestra investigación, se trata de una Escuela Normal Superior (ENS) que posee los cuatro niveles, con un equipo de conducción compuesto por Rectorado, vicerrectorado, regencia del nivel terciario, dirección y vicedirección del nivel secundario, regencia y subregencia del nivel primario y dirección de nivel inicial y Secretaría.

Funciona en turnos mañana y tarde, con una sección por grado en los niveles inicial y primario (diez aulas en cada turno con sus respectivos docentes de sala/grado y de materias curriculares como inglés, educación musical, plástica y física, etc) y con cuatro orientaciones del bachillerato en la escuela secundaria. En el turno de la tarde funciona, además, el nivel superior ofreciendo profesorado de enseñanza primaria (PEP) e inicial (PEI).

Si bien como hemos indicado más arriba, la falta de aulas o espacios físicos específicos para cada nivel es una característica de esta modalidad institucional, en esta escuela en particular la disputa por los espacios a ocupar es frecuente. Hay espacios asignados para cada nivel, pero siempre resultan insuficientes.

En la actualidad el nivel educativo más poblado es el secundario, mientras que el nivel terciario, por la falta de matrícula, está en serias dificultades inclusive de supervivencia ante el avance de la UNICABA.

Por último, diremos que la dirección del nivel secundario está ocupada por un funcionario de carrera cuya calificación sería más alta que la de quien supervisa el nivel.

Paralelamente, el rectorado está ocupado por un funcionario en carácter de suplente, elegido por votación de los tres claustros, tras haber quedado vacante el cargo durante más de seis meses por licencia por enfermedad de su titular.

Ubicadas estas coordenadas, damos paso al relato de las escenas.

Las escenas. Instante de ver. Se sabe que...

Escena 1

Dirección del nivel medio solicita la utilización del salón de actos tanto en turno mañana como turno tarde para el festejo del día de los estudiantes. (este espacio es compartido por todos los niveles, y se ubica en la misma planta donde funcionan los niveles inicial y primario)

Rápidamente se suscitan intercambios por whatsapp en los que desde los niveles primario e inicial se advierte sobre la incomodidad que generan los eventos del nivel secundario habida cuenta de la existencia de niños/as con TEA³ que no soportarían ruidos fuertes.

Desde dirección de secundaria se responde que entonces, el acto se realizaría en el pasillo del primer piso.

³ Trastorno del Espectro Autista

Esta solución tampoco satisface a los directivos de inicial y primaria, quienes solicitan se tenga en cuenta la importancia de respetar la continuidad pedagógica de los otros niveles cuando se piensan eventos de esta índole.

Desde el recientemente asumido rectorado se sugiere la posibilidad de pensar en realizar una salida didáctica para ese día y la respuesta de dirección de secundaria es: “Son 615” (dato que incluye a estudiantes del turno mañana y del turno tarde, que de ninguna manera iban a compartir el evento).

La escena queda planteada como un callejón sin salida, generándose rumores de uno y otro lado acerca del funcionamiento de los otros niveles, endilgándole al nivel secundario el hecho de creerse “dueños de la escuela porque tienen muchos alumnos”.

Estos rumores -a medida que pasan los días- asumen diferentes modalidades sirviéndose de contingencias variadas, pero no cesan.

Días más tarde, tras aclarar algunas cuestiones con la vicedirección del nivel secundario, rectoría interviene sugiriendo el desdoblamiento en dos del acto del turno mañana (un momento para el primer ciclo y otro para el segundo ciclo), de manera tal que -al reducir la cantidad de estudiantes cada vez- cupieran todos en el salón de actos, pudiéndose controlar mejor la circulación de estos fuera del espacio.

Escena 2

Es de mañana. En un grupo al que suele calificarse como “conflictivo”, en plena evaluación se le llama la atención a Pedro recordándole la prohibición de usar el celular en clase, ante lo cual el joven pide a su docente salir del aula para explicarle en privado qué justifica su uso. Ante la negativa adulta y transgrediendo su indicación de permanecer en el curso, Pedro sale intempestivamente del aula.

En el pasillo es interceptado por un directivo del nivel y alguien de preceptoría quienes, sin indagar sobre lo que había sucedido, le espetan que está prohibido salir del aula y le indican retornar a ella.

Visiblemente alterado, Pedro reingresa al aula, toma sus cosas y tras insultar a su docente sale velozmente, desciende las escaleras del edificio y se retira de la institución sin ser advertido y por ende sin que nadie pueda detenerlo.

Velozmente la dirección del nivel se comunica con la supervisión consultando el modo de accionar y se indica llamar a la familia, realizar un acta y convocar Consejo de Convivencia de Emergencia.

La familia no responde ni a los correos electrónicos ni a las llamadas telefónicas y Pedro tampoco. El Consejo se reúne y resuelve que se sancione al estudiante aplicando tres días de suspensión, indicando la realización de un trabajo práctico y separándolo definitivamente del establecimiento tras procurarle una vacante en otra institución.

Una vez más, los rumores aluden a la falta de respeto de Pedro al insultar a la profesora y a lo atinado de la decisión del Consejo, habida cuenta de que todos conocen “los antecedentes” de Pedro y de que “con este chico ya se probó todo y se le dieron todas las posibilidades”.

Escena 3

El mismo día en que Pedro se fue de la escuela, hacia el mediodía se produce el siguiente diálogo de pasillo entre rectorado y dirección del nivel:

R: ¿Qué novedades hay sobre Pedro?

D: El Consejo de Emergencia resolvió aplicar suspensión por tres días, que haga un trabajo práctico y ya le conseguimos vacante en la escuela XXX

R: Si Pedro aparece tirado en una zanja, la vacante no va a ser de mucha utilidad.

D: ¿Por qué siempre hablás como si fueras la única persona que se preocupa por los pibes?

R no responde y pregunta por la posibilidad de preguntarle a los compañeros de Pedro si sabían algo del joven, D dice que no le parece, pero luego se dirige al salón donde estaba el grupo e irrumpe en el aula preguntando si alguien sabía algo de Pedro y dirigiéndose a tres estudiantes en particular, les solicita que lo llamen o le envíen un mensaje, obteniendo por respuesta las risas de estos quienes responden que Pedro los había bloqueado.

Rondando las 18.30, cuando ya no quedaban estudiantes ni docentes del nivel secundario, el rectorado se comunica vía whatsapp con la supervisión, manifestando la preocupación por no tener noticias sobre Pedro y consultando si no debería realizarse una denuncia por averiguación de paradero.

La respuesta de la supervisión es la que sigue:

“pueden ir a la policía y hacer la denuncia, diciendo que no responden madre ni padre, que en realidad deberían hacerla la madre y el padre, porque en realidad el chico puede estar en la casa...¿La dirección de secundaria qué dice?...si la dirección no dice nada...(porque en realidad quien tendría que hacer la denuncia es la dirección del nivel porque es un estudiante de ese nivel), pero pueden ir desde rectoría y dejar expresado, porque si le pasa algo al estudiante y se escapó y se fue dentro del horario escolar y no se gestionó nada, si le pasa algo...”es un tema” (sic)

La rectoría decide asumir la responsabilidad de la denuncia. Minutos antes de concretarla, recibe un mensaje de whatsapp del padre de Pedro en respuesta al correo enviado por rectoría, en donde avisa que el joven estaba con ella.

Rectoría informa vía whatsapp al resto del equipo de conducción quien recibe con alivio la noticia.

Tiempo de comprender

A partir de estas escenas, intentaremos analizar las tensiones que surgen y las dificultades para articular intervenciones en y entre diferentes profesionales del ámbito escolar, ante la irrupción de situaciones inesperadas, intentando dilucidar las lógicas subjetivas, institucionales y sociales que operan en lo que “no anda” (Zelmanovich & Ferreyra, 2022) apelando a las categorías que nos aporta el psicoanálisis en perspectiva transdisciplinaria.

Entendemos que por la fragilidad con que se anudan entre sí las dimensiones en juego, fácilmente es lo educativo lo que desfallece y/o son los sujetos quienes quedan elididos. De allí la necesidad de leer como síntoma a lo que “no anda” en y entre cada dimensión, entendiendo que, ante ello, cada profesional responde también de manera sintomática y extrayendo de allí la necesidad de producir abordajes que logren incidir en la posición subjetiva profesional (PSP) (Zelmanovich, 2017) de los actores intervinientes.

Pondremos el foco en el concepto de transferencia tal como lo propone el psicoanálisis cuando el propio Freud (1902-1905/1978) nos anoticia de las reediciones y recreaciones de mociones y fantasías que son revividas como vínculo actual en una relación, o como cuando Lacan (1953) en sus primeras elaboraciones, la caracteriza como un fenómeno del orden de lo imaginario el cual, pudiendo alimentar la tensión agresiva propia de la captura del yo en una relación especular con el semejante, suele operar como resistencia y obstáculo al trabajo.

Las escenas dan cuenta de la necesidad de producir mediaciones que interfieran lo que podríamos denominar vínculos de “tú a tú”.

Allí donde lo que se pone en juego es la lucha a muerte por puro prestigio hegeliana, tanto sea por ver quién consigue imponerse para la organización de los actos escolares como para decidir el destino de un joven que ha transgredido, lejos se está de poder hacer lugar a los sujetos, sus vulnerabilidades y la función educativa de la escuela (que oficiaría además de amparo a dichas vulnerabilidades).

La posibilidad de intervenir, haciendo lugar a cada sujeto en su singularidad, resguardando las asimetrías necesarias, pero paralelamente sosteniendo la dimensión de enigma e intentando discernir el enunciado de la enunciación, permite producir una suspensión de la hostilidad, dando lugar a la emergencia de otras respuestas posibles que cortocircuiten los automatismos, viabilicen la consecución del trabajo y preserven de alguna manera a los niños y jóvenes.

Ahí donde docentes y directivos (fijados en posiciones que oscilan entre agenciarse en el discurso del Amo y del Universitario), no hacen lugar al enigma y SABEN sobre un joven, erigiéndose en un Otro omnipotente/omnisapiente, se obstaculiza la posibilidad de que se instale el sujeto supuesto al saber, cristalizando al joven en el lugar de objeto y privándolo de la oportunidad de ser escuchado, produciendo como efecto un “sin salida” ante lo cual la única opción que encuentra es la fuga.

Posteriormente y en un esquema que respondería al paradigma problema-solución (Milner, 2007), las decisiones tomadas por el Consejo de Convivencia de Emergencia se encuadran de manera tal que: se presenta al joven como problema, y aparecen las soluciones que vendrían a “eliminar” tal problema (llamar a la familia, acta y Convocatoria a Consejo de Emergencia por parte de supervisión, y suspensión, trabajo práctico y separación definitiva por parte del Consejo). Una vez más, el sujeto queda elidido.

Aun más, si del lado docente la posibilidad es la de sufrir la afrenta dirigida a su persona (cuando de lo que se trataba no era de su persona sino del lugar que esta ocupaba en la relación) nos encontramos nuevamente con la pregnancia del registro imaginario que conduce a responder de manera especular con enojo y frustración.

Ante la inquietud del rectorado por la decisión del Consejo (no parecía apropiado separar al joven de la escuela a menos de tres semanas de la finalización del año lectivo y mucho menos enviarlo a la escuela vespertina), la dirección del nivel respondía una y otra vez que esas eran las reglas, que el hecho era grave, que no era la primera vez que el joven se excedía y que había que “ponerle límites”, por lo que agenciándose entre el discurso del Amo y el del Universitario clausuraba cualquier posibilidad de instalar una pregunta por la causa.

Quizás fue la pregunta por la posibilidad de hablar con los compañeros de Pedro la que en un intento de incluir una terceridad que pudiera reestablecer el orden simbólico, logró ir apaciguando la tensión que se incrementaba entre directivos. Entre tanto, las pausas y los silencios (que el rectorado -advertido del riesgo de quedar entrampado en la lógica especular, tramitaba a su vez en diálogo con un ACSE) permitieron ir ampliando la posibilidad de diálogo.

Del mismo modo que leyendo la importancia de no ingresar en la tensión que introducía la supervisión sugiriendo quién debía realizar la denuncia y haciendo campo en el sujeto (que en este caso era Pedro y su desaparición) se dio lugar a que en determinado momento se pudiera conversar acerca de la posibilidad de revisar la medida disciplinaria impuesta, a la luz de que la misma tuviera un efecto de responsabilización en Pedro y no solamente su segregación.

La dirección de secundaria aceptó revisar la sanción, aceptando que el joven finalizara el ciclo lectivo en la institución.

Para ir cerrando...

Hebe Tizio, en un artículo en que analiza la situación de las instituciones en la época actual, nos advierte que “el vaciamiento introduce una desregulación que aspira todo lo que encuentra a su alcance y de la que es muy difícil sustraerse” (Tizio, 2003, p.1) corroyendo sus fundamentos y afectando sus funciones.

Dice la autora:

Las instituciones educativas y sociales, más allá de su particularidad, comparten muchos puntos en común con otras instituciones dado que todas se encuentran sumergidas en “el caldo de la cultura que es un caldo de lenguaje”. Esta idea que introduce Lacan tiene toda su importancia pues se trata de las producciones que nadan en ese caldo y que alimentarán el circuito pulsional sin olvidar que está el caldero que es justamente el vacío que permite albergarlo. (Tizio, H. 2003, p.3)

A los efectos de reponer el vacío que despierte el deseo y en un movimiento que intentó recuperar el tiempo de comprender, en épocas donde el imperio de la inmediatez de la mano de los protocolos colapsan el intervalo que le daba lugar, se fueron diseñando algunas intervenciones que incluyeron la generación de espacios de lecturas compartidas.

La intención era la de ir conformando comunidades de interpretación (Hérbrard, 2000), no al modo en que lo propone la historia de la cultura -como la posibilidad de entender cosas de la misma manera (Hérbrard, 2000 pág.8), sino partiendo del malentendido fundamental que sostiene el psicoanálisis y sirviéndonos también del triángulo herbartiano que acuñara Violeta Nuñez (Nuñez en Moyano, 2010) para pensar a la cultura como punto de encuentro.

Entonces, a través de la selección de textos, se aportaron puntos que oficiaran de significantes de la transferencia, habilitando un diálogo posible, y para ello el rectorado fue (y continúa) diseñando algunos dispositivos y sirviéndose de otros ya existentes.

Las jornadas de Espacios de Mejoramiento Institucional (EMI), dispuestas por la política pública como momentos de abordaje de cuestiones que a veces están fijadas en la agenda educativa y otras son a elección de la conducción escolar, fueron aprovechadas como espacios para circular textos y videos que transmitían una concepción de sujeto sustentada en los principios del psicoanálisis, o que abordaban desde esta perspectiva cuestiones como la mirada que sobre las adolescencias puede ofrecer el psicoanálisis, o la concepción sobre los límites y la disciplina a partir de pensar el accionar pulsional en juego, para luego ser sometidas a discusión.

El equipo de preceptores, que son -entre otras funciones que desempeñan- quienes en el nivel secundario quedan a cargo de los y las estudiantes cuando se ausentan sus docentes, fue convidado a leer y participar de un proyecto de aprovechamiento de los espacios sin docente.

A partir de algunas ideas, se los invitó a enriquecer el proyecto con propuestas culturales. En la segunda reunión que se mantuvo algunos ya habían ensayado diversas ofertas, con muy buena recepción por parte de los y las estudiantes.

Se trata entonces de dar recursos a los sujetos para que puedan hacer por la vía del deseo, dado que serán las producciones concretas las que permitirán bordear el vacío, interfiriendo de este modo la pregnancia imaginaria, que como bien señalamos, deriva en agresividad.

Por supuesto que la labor es continua, y dado que nos sabemos atravesados por la imposibilidad de educarlo todo (y de “curarlo todo”) habremos de continuar imaginando respuestas posibles para que no sean siempre los mismos quienes quedan por fuera.

Referencias

- Díaz, I. D. (2004) El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma. Breve Resumen del Texto. *Nodvs 9 l'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona*. Disponible en : <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=140&rev=23&pub=2>
- Dussel, I. (1997) “El normalismo en la escuela media” en Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863- 1920). UBA / Flacso.
- Rodríguez, L. G. (2019). Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30(59), 200-235. Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215008>
- Farrán, R. (2018) Política y ética de los saberes. Entre Foucault y Lacan: inquietud por el presente y deseo de transmisión - en *Anacronismo e Irrupción*, 8(14) 130-155 Disponible en: <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/anacronismo/article/view/2616/2412>
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 2(3) 25-45. Disponible en : https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35527/CONICET_Digital_Nro.08b2aae6-1c72-4ef2-9c32-1a0596fb631b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Freud, S. (1901-1905 [1978] “Fragmento de análisis de un caso de histeria” en Obras Completas. Tomo VII. Amorrortu Ediciones.
- Hébrard, J. (2000) El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas” – Conferencia dada en la Biblioteca Nacional Mariano Moreno el 27 de octubre de 2000 – Sala Cortázar de la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en : <https://www.r020.com.ar/extradocs/lectura.pdf>
- Lacan, J (1945 [1985]) “El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma.” En Escritos I. Ed Siglo XX.
- Macri, M. (2002) Descentralización educativa y autonomía institucional: ¿constituye la descentralización un proceso abierto hacia la autonomía de las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires? *Revista de ciencias de la educación: Organó del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación* 192, 487-504. Disponible en : <https://rieoei.org/historico/deloslectores/242Macri.PDF>

- Miller, J.A.:(2006) Introducción al método psicoanalítico. Ed. Paidós.
- Milner, J-C (2007) Las inclinaciones criminales de la Europa democrática. Ed. Manantial.
- Moyano,S (2010) Los contenidos educativos: bienes culturales y filiación social. Disponible en : <https://www.scribd.com/document/365347428/MOYANO-Los-Contenidos-Educativos-Bienes-Culturales-y-Filiacion-Social-pdf>
- Rodriguez, L.G. (2019) Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. 30, núm. 59 Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina Disponible en : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14561215008>
- Serrano Ribeiro J.L (2012) “La alteridad como lógica del deseo en «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma» de Lacan, y sus consecuencias hermenéuticas” *Dáimon, Revista Internacional de Filosofía*, 55, 105-120. Disponible en : <https://revistas.um.es/daimon/article/view/152211/135111>
- Tizio, H. (2003, noviembre) El dilema de las instituciones: segregación o invención – Nodus VIII *l'aperiòdic virtual de la Secció Clínica de Barcelona* Disponible en : <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=130&rev=22&pub=1>
- Zelmanovich, P. (2017) Considerações sobre a angústia como obstáculo e oportunidade para lidar com o segregativo na formação de professores. En M. R. Pereira (Org.), *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?* Editora Scriptum.
- Zelmanovich P. y Ferreyra A. C. (2022) “Clínica socioeducativa. Para aproximar el malestar en las prácticas docentes y profesionales” en Pereira, M.R., Moyano,S., Ronchese, C. & Ponnou,S.(Coords.) *El sujeto desafiado: Acción educativa, intervención clínica y social*. Ed. Laborde.

Revisão gramatical: Dra. Claudia Conaghan.
E-mail: claudia.conaghan@univie.ac.at

Recibido en noviembre de 2023 – Aceptado en marzo de 2024.