

Extraído de:

## **Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis**

**Hebe TIZIO Coordinadora; Editorial Gedisa. 2001  
Barcelona (España)**

### **Primera parte**

Aportaciones de la Pedagogía Social

Capítulo 2. Experiencias: El sujeto de la educación.

Capítulo 4. Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes.

### **Segunda parte**

Capítulo Aportaciones del psicoanálisis

Capítulo 10. La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma.

## **Capítulo 2 Experiencias: El sujeto de la educación**

### **2.1. El sujeto de la educación. Condiciones previas y oferta educativa**

***Encarna Medel***

Se realizarán aquí algunas consideraciones sobre el sujeto de la educación y la oferta educativa, a partir del análisis de una experiencia basada en el trabajo educativo con adolescentes en un medio residencial.

Para introducir el tema se plantean algunos supuestos del marco teórico del proyecto educativo de la institución, cuya función es orientar las diferentes prácticas que en ésta se producen.

#### **1. Condiciones previas al trabajo educativo**

Cada vez que se pone en marcha la acción educativa es en función de la idea que tenemos de sujeto, es decir, qué pensamos del otro en la relación educativa. Se educa en la medida en que se transmiten los patrimonios culturales y se consigue que cada sujeto, desde su predisposición a adquiridos, se apropie de aquello que le permita vincularse con lo social.

La educación es un proceso que orienta al sujeto a encontrar un lugar propio

en la estructura social. Pero para que se produzca el trabajo educativo se deben crear unas condiciones que posibiliten que cada chico que es atendido en la institución tenga reservada su

plaza particular como sujeto de la educación. Para ello es importante establecer unas *condiciones previas* que promuevan el trabajo educativo, que produzcan el consentimiento del sujeto a ser educado. Hablar de condiciones previas significa diferenciar la *necesidad* (marcada desde lo social, y concretamente en nuestro caso desde los Servicios Sociales de atención primaria y la Dirección General de Atención a la Infancia y a la Adolescencia, DGAIA) de la *demanda*. El sujeto ha de consentir a la *oferta* que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal.

Las condiciones previas se cumplen si:

- Existe un *lugar* en la institución al cual dirigirse.
- Desde ese lugar se escucha como demanda *lo que expresa el sujeto*; se da significación a sus actos. Es necesario que el menor modifique algo para que encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el valor que ese lugar tenga para él y no para servir a los ideales de los educadores.
- Al sujeto se le suponen unos intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar.

Una vez establecidas estas condiciones previas, los efectos de la educación requieren un tiempo. He aquí otro límite, ya que el tiempo social no es el mismo que el tiempo del sujeto. Esta *desarmonía* genera malestar. La educación debe trabajar para que la articulación de ambos sea posible, es decir; sostener y respetar los tiempos individuales de los sujetos, posibilitar que éstos puedan inscribirse en la cultura.

Meirieu lo explica del siguiente modo: «Nunca hay que olvidar que sólo el sujeto de la educación es capaz de impulsar el movimiento de la apropiación, que nunca lo hace sobre pedido, en el momento previsto y en las condiciones que define otro».<sup>1</sup> Este conjunto de desajustes que se producen en el mismo acto educativo permite pensar con otras categorías y convoca a un trabajo de invención permanente desde la renuncia al ideal.

Son tres las condiciones que este mismo autor nombra como exigencias en educación en su libro *Frankenstein educador*.<sup>2</sup>

- La primera exigencia en educación es negarse a convertir la relación educativa en una relación de posesión. No se trata de fabricar para la satisfacción de nuestro gusto o poder, sino de acoger a aquél que llega y que está inscrito en una historia y al mismo tiempo representa la promesa de una superación radical de esa historia (Meirieu, Ph., 1998:72).
- La segunda: nadie puede ponerse en el lugar del otro y todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esta decisión es

---

1 Meirieu, Ph. (1998): *Frankenstein Educador*. Barcelona, Laertes.

2 *Op. cit.*

por lo que alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienden a encerrarle (Meirieu, Ph., 1998:80).

- La tercera: hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo. Crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para partir a un encuentro con los demás. No confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esta decisión (Meirieu, Ph., 1998: 84-85).

## **2. La oferta educativa**

Para plantear la relación del sujeto de la educación con la oferta educativa se parte de un punto señalado por Hebe Tizio:<sup>3</sup> la oferta que se realice es lo que puede causar una demanda. Una oferta con posibilidades de futuro y de reconocimiento abrirá la posibilidad de realizar un nuevo pacto con lo social. Para ello un cierto cambio de posición en el sujeto debe operarse, debe reencontrar la capacidad de confiar en alguien y de ser reconocido como un sujeto, con márgenes de libertad.

Hay que pensar la oferta educativa como el pivote que posibilita el enlace entre la particularidad de cada sujeto y lo social. Para el educador implica el esfuerzo de pensar en cada sujeto, desde sus posibilidades para hacerse cargo del proceso de adquisición, de responder a las diversas propuestas educativas, desde la aceptación o desde la rebeldía. El educador recibe, frecuentemente, las expresiones de desacuerdo y rebeldía; particularmente en el caso de los adolescentes, que temen perder su identidad y se confrontan con los representantes del mundo adulto.

El siguiente ejemplo ilustra cómo se pueden articular estas propuestas con un recorrido concreto.

## **3. Un nuevo pacto con lo social: el caso B**

B. ingresó en el centro a la edad de dieciséis años, procedente de un centro infantil residencial. El motivo del ingreso era haber superado el límite de edad admitido en ese centro. Los informes presentaban a una chica con límites muy marcados (a nivel intelectual, a nivel relacional), con un historial académico deficitario, con dificultades de aceptación de la autoridad adulta, con problemas de hábitos de higiene... Los últimos intentos educativos se habían centrado en que B adquiriera aprendizajes relacionados con su futura inserción laboral; prácticas en una peluquería y en un comercio, pero las valoraciones planteaban que tenía importantes dificultades para asumir los encargos que se le realizaban. Una de las primeras cuestiones que llamó la atención fueron las serias dificultades que B. mostraba en la relación con el grupo, situándose habitualmente como la maltratada, quejándose de sufrir agresiones verbales y físicas por parte de algunos compañeros. La relación con los educadores estaba basada en la queja y la denuncia, por lo tanto las respuestas iniciales del equipo pasaron por la sobreprotección.

---

<sup>3</sup> Tizio, H. (2002): «Sobre las instituciones», en Núñez, V. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, pág. 207.

En los tiempos del trabajo del equipo educativo se puede diferenciar un primer tiempo para *ver* (el de la observación) como recogida de datos inconexos, aquello visible a partir de diferentes descripciones, y un tiempo para *comprender*, para entroncar en una lógica la puesta en escena de los adolescentes (se tomaron las aportaciones sobre el Tiempo Lógico de Jacques Lacan).<sup>4</sup> En este segundo tiempo comenzó a entenderse la implicación, en tanto responsabilidad, de B. en esta forma de relación con el otro articulada como queja (los compañeros la insultan, los educadores no le hacen caso...). En la dimensión explicativa de lo que sucede se ve cómo no es posible abrir espacios de responsabilidad, espacios para la palabra, si no se produce en B. un cambio de posición. Desde el trabajo educativo hay que *acotar la demanda, regular los espacios* para la escucha y para que se ponga en juego la palabra. Por otra parte, requerida la colaboración del psicoanálisis, se indica que B. se coloca en un lugar de objeto, de reclamo. Lugar que tiene que ver con su posición subjetiva, con el lugar ocupado en el deseo del Otro.

Desde el trabajo educativo se trata de dar un lugar distinto al que el sujeto convoca, articulando una dialéctica diferente. Si no se está advertido, la posición del sujeto lleva a fijar más la problemática.

Lo que permite que B. formule una demanda es la regulación de los espacios para la palabra, desde una ley que delimita cuándo, cómo y en qué condiciones los educadores están disponibles para ella; entonces la demanda puede ser construida. Se produce así el paso *de la queja a la demanda*, y ésta como garante de una palabra con valor diferente, valor ligado a la responsabilidad del sujeto. Y esto tiene sus efectos.

Como plantea Violeta Núñez, el vínculo educativo juega como plataforma a lo nuevo, a lo porvenir, sujeta y al mismo tiempo permite que cada uno se lance a su propia búsqueda.

Llegado el momento, B. pudo decir que lo único que le interesaba eran los perros, poniéndolo de manifiesto en diferentes momentos, era una afición que mostraba desde el primer día. Podíamos comprarle un perro y trabajar con ella la responsabilidad de cuidarlo, pero elegimos pensar otras alternativas. El interés que manifiesta el sujeto a veces tiene un difícil punto de encuentro con los contenidos de la cultura. ¿Cuál es el carácter socializador de los perros? Hacía falta ver en qué espacios sociales el sujeto podía desplegarse a partir de su interés.

El interés del sujeto aparece como un enigma, lo que dice que le interesa es a veces la expresión de una dificultad. Si el educador toma ese interés como importante, se abre un recorrido donde algo se puede construir.

B. inició sus primeras actividades fuera del centro como voluntaria de una residencia canina, su responsabilidad era sacar a los perros de paseo y darles la comida. Al cabo de unos meses accedió a una escuela especializada en el cuidado y entrenamiento de perros e inició un proceso formativo, que duró dos cursos escolares.

---

4 Lacan, J. (1971): «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma», en *Escritos* 1. Madrid, Siglo XXI.

Lo crucial en este caso es el despliegue social que la oferta educativa comporta. La importancia del recurso no radica únicamente en lo que B. puede aprender en relación con el adiestramiento de los perros, sino en las posibilidades de despliegue social, cumplimiento de un horario, cuidado del cuerpo, uso de los transportes públicos, etcétera, así como el cambio de lugar y la representación que el sujeto adquiere de sí mismo como efecto de su proceso de socialización (adquiere un valor diferente para el otro, un nuevo lugar ante el grupo, la familia, los educadores...).

El sujeto acepta la renuncia que lleva implícita toda oferta si ésta se le muestra en términos de reconocimiento y de promesa de futuro. Aquí entran en juego dos elementos importantísimos: el agente con su apuesta educativa y los contenidos como posibilitadores, como acceso a un recorrido que va a aportar un plus al sujeto.

Un día vi a B. haciendo deberes y le pregunté: «¿Qué estás haciendo?», Me contestó que preparaba un examen, ante mi insistencia me explicó que estaba estudiando el sistema nervioso de los perros y, más concretamente, el bulbo raquídeo.

La función educativa es hallar puntos de encuentro entre el sujeto y la cultura. La oferta no es algo del orden de lo concreto sino la oferta de un vínculo con el saber. El agente de la educación se hace cargo de la transmisión de contenidos- culturales, tratando de suscitar el interés del sujeto. Al sujeto le compete la responsabilidad de la adquisición, si se le suponen unos intereses particulares y una disposición al trabajo. Si se hubiera trabajado con las marcas iniciales que traía (maltratada o *borderline*), B. hubiera tenido un difícil acceso a la cultura. En este caso se constata el pasaje de la victimización a la responsabilidad, a la posibilidad de producción de un porvenir.

La oferta educativa tiene unos tiempos. En un primer momento el sujeto realiza una toma de contacto, seguido de un largo proceso en el que se va produciendo la apropiación. Cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte, ha de hacerse cargo/responsable de asumir sus posibilidades y sus límites.

Para concluir una cita de Pennac: «Éramos su cuentista y nos hemos convertido en su contable. Buscar los mejores métodos para enseñar a leer llega a convertirse en una gran preocupación, se inventan escritorios, cartulinas, se convierte el cuarto del niño en una imprenta. ¡Qué lástima! Un medio más seguro, y que siempre se olvida, es el deseo de aprender. Dadle al niño este deseo, y dejadle después vuestros escritorios, cualquier método le parecerá bueno... En lugar de exigir la lectura, el profesor debe compartir su dicha de leer... El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. Da realmente de leer...»<sup>5</sup>

## **Bibliografía**

Núñez, V. (1999): *Cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana. .

---

<sup>5</sup> Pennac, D. (1996): *Como una novela*. Barcelona, Anagrama, pág. 91.

W.AA. (1997): Proyecto educativo del Centro Residencial de Adolescentes  
Les Flandes. CEPS (Centro de Estudios y Proyectos Sociales).

## **2.2. El sujeto de la educación, un lugar que se construye**

***Miquel Leo***

La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social.<sup>6</sup>

VIOLETA NUÑEZ

Se puede pensar el sujeto de la educación como una plaza ofertada para el acceso a la cultura, que se construye en función de unas atribuciones (capacidad y voluntad) supuestas por el agente al sujeto, y por la aceptación de éste a ocupar dicho lugar. Pero esto no sucede sin más, es necesario un trabajo de transmisión por parte del agente y de adquisición por parte del sujeto. El agente debe perfilar un marco que configure los espacios y tiempos del trabajo educativo. A través de un caso se verá cómo pueden establecerse algunas de estas condiciones.

### **1. Los tiempos de la oferta. El caso N.**

Un buen día de julio de 2000 llegó al equipo educativo de una residencia infantil, la propuesta de ingreso urgente. En ese período veraniego parte del equipo educativo no trabaja y el resto suele estar ocupado en organizar y acompañar a los niños y niñas en sus vacaciones, trasladándose a otra localidad. Esas circunstancias no nos parecían idóneas para iniciar un proceso de ingreso, pero fueron desestimadas por los Equipos de Atención a la Infancia y a la Adolescencia (EAIA) por lo urgente de la situación. N. en esos momentos tenía seis años y vivía en régimen de acogimiento en familia extensa con una hermana de su madre y su marido. El matrimonio no podía continuar con el encargo tanto por la actitud y la conducta de N. como por el enfrentamiento que dicha situación había comportado con el resto de la familia. Tanto los familiares como los profesionales implicados en el caso nos avisaron de lo peligrosa y terrible que resultaba N.: a pesar de su aparente fragilidad, agazapada tras sus lentes, podía desesperar a cualquier adulto. Era urgente iniciar una terapia psicológica. Durante el período de vacaciones se eligió, provisionalmente, un educador como interlocutor, para que se hiciera cargo de las gestiones derivadas del ingreso y la atención a la familia. Se informó a N. de este hecho, pero haciéndole saber que podía dirigir sus demandas al educador que ella eligiera. Se anunció a todos los niños y niñas la llegada de una persona nueva,

---

6 Núñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana, pág. 46.

una niña de seis años, en aquel momento la más pequeña en el centro, que iba a necesitar un tiempo para conocernos y nosotros a ella, así como tiempo para percibir las mínimas normas generales que utilizábamos, tanto como nuestros usos y costumbres. Había que trabajar para generar un cierto clima institucional que aportara seguridad y confianza.

Al principio de su estancia residencial N. continuamente relataba escenas y detalles de su vida familiar a cualquier niño o educador, sin valorar los efectos de esa acción. Se le ofreció un espacio para poder hablar de todo eso y explicó que debido a su locura ella estaba en el centro y no podía vivir con su familia. Se le aclaró que si estaba allí se debía a que en ese momento su familia no se podía hacer cargo de ella. De manera paulatina N. fue seleccionando sus interlocutores.

N. se mostraba como una niña nerviosa que no dejaba de agitarse y se situaba en una posición de simetría con los adultos gracias a su destreza en el uso del lenguaje. Intentaba también manejar a los niños con diferente éxito. Esta presentación inicial, tan llamativa, se fue desdibujando a medida que el equipo educativo renunciaba a identificarla con todas estas particularidades, al mismo tiempo que hacía resaltar sus posibilidades. De igual manera se la instaba a tomar responsabilidades y realizar tareas acordes con su edad (poner orden en sus juguetes, hacer sus deberes escolares o jugar en la playa) liberándola de ejercer como «institutriz» del grupo. De manera progresiva se le fueron ofreciendo momentos de atención particular, estableciendo un tiempo para los cuentos y unos momentos de exclusividad (paseos, ir al parque, leer con ella, ayuda con los deberes).

La prioridad era el tiempo del sujeto, pero enlazándolo con la exigencia social. A N. se le dio el tiempo necesario para que fuera incorporando las normas mínimas de convivencia de la institución, haciendo hincapié en el talante posibilitador de la norma y en cómo se traducía eso para ella. La normativa ha de contemplar normas de carácter universal, válidas fuera y dentro de la institución pero en número reducido, para permitir la maniobrabilidad por parte de los agentes educativos.

Parecía que N. necesitaba controlar todas las situaciones de su entorno familiar. La relación de la niña con su familia parecía focalizada en el conflicto y "la descalificación, ya que cuando ella se relacionaba con alguno de sus miembros, éstos se enemistaban. Pero N. manifestaba su voluntad de relacionarse con toda su familia. Desde la residencia se inició un trabajo con los equipos técnicos para posibilitar esta demanda y preservando a la niña del papel de juez en las descalificaciones que se lanzaban los adultos. En la medida que el equipo educativo se hizo cargo de regular y garantizar las visitas, N. pudo ocuparse de sus responsabilidades de manera más tranquila y sin sobresaltos.

Se trataba de tomar la palabra del sujeto y sostenerla, modificando los dispositivos institucionales si era necesario. A N. se la consideró capaz y dispuesta para cumplir con sus responsabilidades escolares, presuponiéndole intereses que con el tiempo ella iría sosteniendo, independientemente de las problemáticas familiares que la trajeron a la institución o de su particular manera de mostrarse en un grupo.

## **2. Las palabras de los otros**

La llegada de N. a la residencia estuvo precedida por los informes de los equipos

técnicos con el relato de su problemática familiar, las alteraciones que causaba y la urgencia de la separación con el consecuente ingreso en un centro. Todo ello sin contemplar otras posibilidades ni argumentar la elección del centro.

Cuando un sujeto entra en contacto con una institución educativa, los educadores de dicha institución con frecuencia demandan y/o reciben informes y referencias del nuevo, del que arriba. No son esas palabras e informes de otros lo que debemos tomar como el sujeto. ¿No sería más prudente mantener en cuarentena ciertas informaciones? Se necesita un tiempo para que el sujeto mismo se presente. En la medida en que se otorga ese tiempo se puede producir la sorpresa. Sólo entonces el educador trata con ese *enigma* que debería representar cada niño cuando aterriza en una institución, sin intentar atrapado en un cliché preestablecido. Como se ha dicho, un niño sólo pasa a ser sujeto de la educación cuando se le suponen intereses particulares, disposición al trabajo y al esfuerzo.

Después de dos años de institucionalización, con la situación familiar bastante más relajada, se abrió una nueva posibilidad: un acogimiento familiar con los abuelos paternos, con los que convivía el padre. Proceso que desde el centro contemplamos con cierta cautela dado que hasta ese momento las prisas y la urgencia habían comportado para N. la separación de su familia y su institucionalización. Desde los servicios técnicos (EAIA) esta posibilidad se leía como el fin de la estancia en el centro y por tanto había que priorizar un desinternamiento inmediato. En el equipo educativo llegamos a la conclusión de que sería mejor realizar el acogimiento al final del curso escolar para evitar un cambio de escuela a mitad de curso. Ese tiempo era conveniente también para intensificar los contactos con los abuelos y con el padre, así como para facilitar que la niña pudiera concluir su paso por el centro e iniciar una nueva singladura.

Los tiempos de la oferta se articulan sobre la base de la exigencia social, teniendo en cuenta los tiempos de la institución así como los del propio sujeto. En el sostenimiento de la oferta se van incorporando los intereses del sujeto y configurando sus demandas.

El equipo técnico (EAIA) citó a la niña para tomar una decisión sobre el acogimiento con la familia paterna. Cuando se le preguntó por esa posibilidad, N. declaró su agrado pero avisó que quería acabar el curso en su colegio y tener tiempo para despedirse durante sus vacaciones escolares. El equipo técnico dio nulo valor a esas palabras, atribuyéndolas al vínculo que mantenía con la tutora del centro. Pero la niña se mostró inquieta en el colegio y descuidó sus tareas y deberes escolares hasta que el equipo técnico le concedió el tiempo que había pedido.

El consentimiento del sujeto suele estar ligado a una oferta valiosa, y a que esa oferta contemple sus propios intereses y su propia palabra.

## Capítulo 4

### Experiencias: Trabajo educativo con adolescentes

*Encarna Medel*

Ante los jóvenes, los educadores hacen el papel de representantes del mundo, del cual por mucho que ellos no lo hayan construido han de asumir la responsabilidad aunque secretamente o abiertamente, lo deseen diferente de lo que es. Quien rechaza asumir esta responsabilidad no debería ni tener niños ni el derecho de tomar parte de su educación. En el caso de la educación la responsabilidad del mundo toma la forma de autoridad.<sup>7</sup>

HANNAH ARENDT, 1989

#### 1. Una posición paradójica y sus derivas

Los educadores tienen una posición paradójica. Por un lado deben escuchar la problemática del sujeto en su particularidad, por otro lado, representan el orden social mediante la oferta de normativización que la educación comporta. Las dificultades para articular estos dos aspectos no faltan, siempre existe el riesgo de polarizarse en uno de los dos términos y perder la especificidad de la función.

Tal riesgo puede tener efectos poco deseables y opuestos al desarrollo de la tarea educativa, ya que las normas de una institución pueden quedar antepuestas al sujeto -con su consiguiente desatención- o el educador *comprender* excesivamente al sujeto y su problemática, perdiendo los referentes culturales y es que, tal y como plantea Bernfeld,<sup>8</sup> la educación puede derivar hacia prácticas que se sostienen en una pedagogía del amor o en una pedagogía del castigo (cuartelaria). Esas prácticas llevan implícita una definición del sujeto como culpable o como víctima, borrando las posibilidades de trabajar con su responsabilidad y volviendo necesarios los dispositivos de control que vienen a ocupar el lugar del acto educativo. En este sentido, son prácticas que, en lugar de promover cambios, tienden a fijar los problemas.

En la experiencia de trabajo con adolescentes se puede ver cómo opera esta lógica cuando no media como elemento principal el contenido de la transmisión educativa. Se pretende juzgar los comportamientos de los adolescentes desde una moral que establece rígidas fronteras entre el bien y el mal. Así se les moraliza o sanciona, no dejándoles más opción que el sometimiento o la

---

7 Arendt, H. (1989): «La crisis de l'educació», en *La crisis de la cultura*. Barcelona, Pòrtico

8 Bernfeld, S. (1973): *Psicoanálisis y educación antiautoritaria*. Barcelona, Barral.

rebelión. Cuando las intervenciones no permiten la elección ni el deseo, el sujeto se encuentra en la dicotomía que se formula, o el bien (aceptación de las normas) o el mal (la violencia como posible escapatoria).

En el libro *El tren de los adolescentes*<sup>9</sup> se plantea una bonita metáfora respecto a las posiciones más frecuentes de los adultos con los adolescentes: «Los conflictos entre adolescentes y adultos se sostienen en un malentendido básico: la creencia de que todos deben subirse al mismo tren para evitar descarrilamientos».

Se trata de la creencia en una simetría ideal. Esa ilusión opera como si fuera realidad produciendo pasiones que llevan a la dimisión de los agentes de la educación o al correccionalismo más feroz. Frente a esto, las autoras del mencionado libro, proponen el surgimiento de nuevas significaciones para que el adolescente pueda encontrar su lugar como sujeto de la educación.

Cuando el adolescente se muestra rebelde, cuando interpela la autoridad de los adultos, cuando se escapa o se muestra violento... ¿Qué está diciendo? ¿Qué hay que hacer? ¿Afianzar más los criterios normativos? O pensar en su comportamiento como en un conjunto de indicadores que dicen que algo pasa, que hay un malestar. Desde esta lógica, el adolescente convoca a ejercer la función educativa.

Meirieu plantea que lo normal en educación es que la cosa no funcione, «que el otro se resista, se esconda o rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. El dilema es excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. La tentación de la exclusión es echar a los bárbaros para poder ejercer bien la función de enseñantes».<sup>10</sup>

Educar es negarse a entrar en esta lógica.

Por su parte, Violeta Núñez señala: «El profesional castiga en el sujeto aquello que lo enfrenta a su propia dificultad. En este caso, se trata de una verdadera limitación: el no saber qué hacer, qué otra cosa hacer. El recurso al castigo como modalidad de la relación educativa tiene para el profesional, y de ahí la resistencia a su abandono, un beneficio secundario muy importante: vela o encubre sus propios obstáculos epistemológicos, y ello le permite focalizar los problemas sólo en el sujeto de la educación».<sup>11</sup>

## 2. Apostar y confiar

Entonces, ¿valoramos y apostamos por los procesos de adquisición? ¿O bien estamos trabajando en la lógica de la adaptación? Adaptación a las normas, a la asistencia a la escuela, al esfuerzo por los aprendizajes... pero tan sostenidos por la institución que cuando ésta desaparece deja caer a los sujetos en su propia deriva.

La posición del educador debe ser la de la ética de la responsabilidad. Responsabilidad de poner la mirada en el proyecto educativo, que permite

---

9 Díaz, R./Hillert, G. (1998): *El tren de los adolescentes*. Buenos Aires, Lumen Humanitas, pág. 16.

10 Meirieu, P. (1998): *Frankenstein educador*. Barcelona, Laertes, pág. 73.

11 Núñez, v. (1997): Conferencia en el 11 *Stage* de Formación Permanente del Instituto del Campo Freudiano: «¿De qué somos responsables? Educar y castigan», Sitges.

articular las particularidades con referentes culturales amplios. Una primera consideración es, por tanto, renunciar a la pregunta incesante de si el sujeto quiere o puede ser educado.

Meirieu expone, sobre la posición del educador ante el acto educativo, lo siguiente: «El principio de educabilidad no se puede deducir de la consideración de *lo real*, puesto que es la posición que tomo en relación con este principio la que me permite acceder a lo que creo ser lo real. Esto me lleva a tratar los hechos en términos de condiciones de posibilidad o de imposibilidad en relación con el proyecto».<sup>12</sup>

En definitiva, cuando se valoran las posibilidades de que un sujeto adquiera, o no, un saber, se miran aquellas manifestaciones que corroboren las hipótesis, siempre formuladas *a priori*. Por lo tanto, se anticipa lo que será la futura modalidad de vínculo de cada sujeto con un saber. Por esto son fundamentales las atribuciones que se hacen sobre los sujetos. Meirieu postula una mirada positiva, confiada, y plantea un ejemplo sugerente: «Hay niños que siguen siendo malos estudiantes por respeto a la imagen que sus profesores tienen de ellos».<sup>13</sup>

Desde el marco pedagógico del centro residencial (del que, seguidamente, se expondrá el caso), se entiende que el educador es depositario del encargo de la transmisión, para ello se le supone un deseo y la intencionalidad de conseguir que dicha transmisión sea efectiva. Pero esto no se consigue de un día para otro. En el centro entran chicos adolescentes. Muchas cuestiones se han jugado ya a lo largo de su infancia y desde lo social se encarga a los educadores que los normalicen, que los incluyan en los circuitos sociales para que adquieran autonomía y capacidad para decidir sobre su futuro. La disarmonía entre la urgencia de producir cambios y los tiempos de comprensión de los sujetos (personal, familiar, social) lleva a trabajar con propuestas que, a veces, interfieren entre sí.

Los educadores necesitan un tiempo para desarrollar su tarea, para pensar, para entender, para dar un tiempo a los tiempos de la educación de cada sujeto. Son condiciones necesarias para que su acción -es decir, su oferta- permita inscribir la particularidad del sujeto produciendo efectos de promoción y no de cronificación. No siempre se dispone del tiempo necesario para que este trabajo se pueda realizar. Del lado del educador esto implica tolerar lo que no sabe, lo que no sabe sobre el sujeto ni sobre sus intereses, lo que no sabe sobre qué se transmite ni la apropiación que hará de ello el sujeto, ni en qué tiempos... y a pesar de todo ello debe confiar y apostar.<sup>14</sup>

### **3. La autoridad del educador**

La autoridad del educador es una autoridad técnica, epistémica. Una autoridad que se fundamenta en el saber y en el límite, que posibilita la transmisión. Esto es lo que sitúa al profesional en un lugar de autoridad respecto a los sujetos. Pero esa autoridad no es efectiva en todos los ámbitos, ni se puede ejercer siempre, ni con todos los jóvenes en general. Como señala

---

12 Meirieu, P., *op. cit.*, pág. 37.

13 Meirieu, P., *op. cit.*, pág. 41.

14 W.AA. (1997): Proyecto Educativo del Centro Residencial de Adolescentes Les Flandes. Barcelona, CEPS.

Bochensky, «el límite de la autoridad del educador consiste en que éste sea capaz de esperar el momento de ejercerla, de ceñirla al ámbito que es propio de su intervención y que sea capaz de fundamentar desde un marco teórico lo que determina la lógica de sus actuaciones».<sup>15</sup>

Por su lado, Bernfeld,<sup>16</sup> psicoanalista y pedagogo del período de entreguerras, postula que el educador tiene que ser una autoridad técnica. Entendiendo por talla que admite tanto la posibilidad como el límite de la educación: mostrar las formas socialmente admitidas (o admisibles) en que los sujetos de la educación pueden perseguir sus propios objetivos.

En términos de Meirieu, «la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la .abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de las exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su función es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a tales interrogantes... y los subvierta con respuestas propias. La función de la educación es permitir al sujeto construirse a sí mismo como sujeto en el mundo, heredero de una historia, capaz de comprender el presente e inventar el futuro»<sup>17</sup>

#### **4. Volver a confiar en alguien: el caso de A.**

Para ilustrar los planteamientos anteriores veamos el caso de una menor que ingresó en un centro residencial el verano de 1997, cuando tenía catorce años.

A. es derivada a nuestro centro procedente de una institución religiosa en la que consideraban haber agotado las posibilidades de trabajo con ella. Sus expresiones en forma de conductas antisociales (fugas, robos, transgresión de las normas...) iban en aumento.

Meses antes de ingresar en nuestro centro A. se había fugado yendo en busca de su madre, reclamándole la posibilidad de volver al domicilio familiar en el que ella vivía con sus cuatro hijos (dos hermanas mayores y dos hermanos menores que A.), que nunca habían estado en situación de tutela administrativa. La respuesta de la madre fue expulsada y llevada a la policía para que la devolvieran al centro. Manifestó no querer saber nada de su hija, exigía que la disciplinaran como condición para aceptarla en su casa.

Este rechazo de la madre constituyó un momento clave. A. inició una escalada de transgresiones, haciéndose expulsar de la escuela y más tarde de la institución.

A. manifestaba una búsqueda angustiante para recuperar aquello perdido. No podía simbolizar lo sucedido en su vida y entraba en una escalada de actuaciones -haciéndose expulsar, rechazar- que representaban la repetición del lugar que ella ocupa en su familia.

Las circunstancias del nacimiento de A. fueron especiales. Antes del embarazo, la madre había perdido un bebé pocos días después de nacer por problemas respiratorios. Cuando A. nació, el médico anunció la posibilidad de que muriera ya que presentaba la misma sintomatología que su hermano. Esto produjo un

---

15 Bochenski, J. N. (1979): *¿Qué es autoridad?* Barcelona, Herder.

16 Bernfeld, S., *op. cit.*

17 Meirieu, PH. *op. cit.*, pág. 70.

vuelco de la madre en el bebé en una situación de alerta constante, persiguiendo cualquier indicio que en A. indicara un riesgo de su vida, atendiéndola día y noche para evitar el desastre.

En las primeras entrevistas con los profesionales de la Dirección General de atención a la Infancia y a la Adolescencia (DGAIA) la madre manifestó que sentía que la relación con A. la había sobrepasado, casi desde su nacimiento. La recordaba llorar día y noche, se negaba a comer, las rabietas eran permanentes, recordaba que siempre se orinaba en el rellano de la escalera a pesar de sus advertencias antes de salir de casa.

Cuando A. cumplió los cinco años, la madre la entregó al cura del pueblo porque según ella misma manifestó «había agotado todas sus fuerzas para seguir luchando». En este momento A. ingresó en una residencia religiosa, en la que vivió hasta ser derivada a nuestro centro. Durante este período hizo algunas visitas al domicilio familiar. Visitas a demanda de la niña, las educadoras y el padre. La madre recordaba cómo en las visitas A. distorsionaba la dinámica familiar, era una mala influencia para sus hermanos. Esto acentuaba sus temores y la imposición de una férrea disciplina. «Cuando llegaba a casa siempre le advertía sobre lo que no debía hacer, se lo recordaba constantemente y aun así acababa haciendo lo contrario.»

La única solución que la madre encontraba era introducir más y más disciplina o bien colocar a su hija lejos de la realidad familiar y, sobre todo, de ella misma. Cuando A. ingresó en el centro se mostraba inquieta y nerviosa. Pronto empezaron sus actuaciones (absentismo escolar, fugas, delitos, consumos frecuentes de tóxicos.). Le costó mucho permitir el acercamiento del equipo y rechazaba la tutora que se le había asignado.

Las claves del trabajo educativo desde el centro fueron las siguientes:

- Partiendo de la hipótesis de que el fracaso era un elemento que le daba identidad, se organizó una acción tutorial centrada en producir efectos de significación nuevos para A. Se intentó dar un sentido diferente a la percepción que A. tenía de la realidad. En sus frecuentes huidas, consumo de drogas, actuaciones delictivas, etcétera, A. se asustaba, topaba con un límite, pero tenía un lugar al que retornar. Desde su posición, la tutora permitía una apuesta educativa que posibilitaba el retorno y la posibilidad de articular nuevas propuestas.
- A través del día a día, la tutora y el equipo educativo trabajaron desde esta lógica. Lo que impedía que A. funcionara con normalidad no era una incapacidad sino su posición de repetición de lo que había pasado en su historia. Debía entender que era ella la que se hacía rechazar, y que no era el mundo el que jugaba en su contra.
- A partir de aquí surgió la atribución de responsabilidad a A. por parte del equipo. Asimismo, al subjetivar la necesidad de ayuda, pudo iniciar un proceso terapéutico.
- La acción tutorial posibilitó que A. dispusiera de un lugar en el que articular una demanda, condición para su vínculo con otros referentes, con otros espacios sociales. La apuesta desde el trabajo tutorial tuvo un efecto estabilizador: le sirvió para afianzarse, para confiar en que los adultos la sostendrían, a pesar de sus intentos por hacerse rechazar y expulsar. Recordemos en este sentido el mensaje de la madre} «te quiero si eres capaz de cambiar».
- La actividad de hostelería posibilitó un nuevo enlace con lo social.

Vemos aquí una función esencial de la tarea educativa, ofrecer formas de canalizar los intereses del sujeto hacia actividades socialmente admitidas. La posibilidad de sostener el recurso prelaboral tuvo además para A. un efecto estructurante en otros aspectos: le favoreció una imagen diferente de sí misma, no colocándola en el lugar de incapaz o fracasada. Así cambió la modalidad de relación con el entorno general. Pudo regular mejor sus ritmos, cumpliendo los horarios que le marcaba la institución, aumentando su participación en otras ofertas (se implicó en la asamblea, colaboró en las actividades de ocio con más frecuencia). Era capaz de vincularse con un grupo en un entorno normalizado.

Los cuidados de su cuerpo, la alimentación y los objetos personales ayudaron a que A. cobrara una imagen diferente de sí misma, responsabilizándose de cuidar y conservar lo que sentía como propio.

Para concluir, es interesante hacer una nueva referencia a un tema señalado por Hebe Tizio,<sup>18</sup> ya que será la oferta que se le plantee al sujeto la que puede producir una demanda de su parte. Una oferta con posibilidades de futuro y de reconocimiento abrirá la posibilidad de realizar un nuevo pacto con lo social que, a su vez, opere un cierto cambio de posición en el sujeto. Con frecuencia, el encontrarse en una situación límite, hace que algo se modifique. Sin embargo, un punto fundamental es que el sujeto pueda encontrar la posibilidad de volver a confiar en alguien y de ser reconocido como un sujeto, con márgenes de libertad.

La construcción de la lógica de un caso puede hacer la función de tercero. Permite historizar; permite que el educador pueda triangular sus actos educativos y proponer algo diferente a lo que el sujeto convoca; permite no culpabilizar al sujeto por ver únicamente el lado de sus (supuestas) intenciones. En el caso de A. si todo esto no hubiera operado seguramente la alternativa hubiera sido la expulsión.

## **Capítulo 10**

### **La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma**

*Hebe Tizio*

#### **1. La función civilizadora**

El vínculo educativo tiene una función civilizadora. Desde la perspectiva social se entiende que la civilización regula el goce, de allí que civilización remite a hacer civil, transformar en ciudadano, hacer sociable. Dicho en otros

---

18 Tizio, H. (2002): «Sobre las instituciones», en Núñez, v. (coord.): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa, pág. 207.

términos hacer entrar el goce en el vínculo social, por la vía del síntoma, de acuerdo a los modos socialmente aceptables. Lo que quiere decir que en cada momento hay márgenes de tolerancia diferentes para eso que escapa a lo que la sociedad espera.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la civilización tiene que ver con el discurso. Para Lacan el discurso excede a la palabra, va más allá de los enunciados que realmente se pronuncian. El discurso subsiste sin palabras porque se trata de relaciones fundamentales que se sustentan del lenguaje. El discurso sostiene la realidad, la modela sin suponer el consenso por parte del sujeto<sup>19</sup>

Se puede decir que la forma en que se regula el goce da cuenta de cómo se considera el síntoma en cada momento histórico y cuáles son los tratamientos que recibe.

Freud formuló la antinomia sujeto-civilización ya que la civilización plantea una renuncia de goce adaptativa, sin embargo, este intento de solucionar el malestar genera uno nuevo porque relanza el circuito del superyó.

Para explicar este punto hay que tener en cuenta *El malestar en la cultura* de Sigmund Freud.<sup>20</sup> Este texto presenta la génesis del superyó a partir de la pulsión de muerte que aparece al servicio de la cultura. El medio cultural para apaciguar la pulsión de muerte, y permitir la vida en sociedad, es la misma pulsión de muerte.

Tal como presenta Freud el superyó, la pulsión de muerte se dirige al mundo para destruir y en esa operación de inversión hay como un cambio de dirección. La pulsión de muerte se redirige, de tal manera, que entra en el campo libidinal, en ese campo que es ego y objeto al mismo tiempo -porque hay una comunicación entre la libido del yo y la libido de objeto-, se inserta, se enclava en él como superyó. Por eso, considerar al superyó como una instancia de regulación solamente apaciguadora es, al menos, completamente antifreudiano.<sup>21</sup>

De esta manera, Freud introduce dos paradojas: cuanta más renuncia hay, más exigencia superyoica y, cuanta más infelicidad hay, más se hace sentir la culpabilidad. Este punto es de central importancia para la empresa educativa ya que buscar una adaptación excesiva no es una buena vía, como tampoco lo es la permisividad sin límite. La permisividad entendida como falta de límite y, por tanto, de regulación, deja al sujeto librado a sí mismo y se transforma en una de las caras del superyo que produce malestar.

Lo que históricamente dio un marco y un límite al circuito del superyo ha sido lo que Lacan llamó el discurso del amo.<sup>22</sup> El efecto civilizador se produce en ese discurso porque pone una barrera entre el sujeto y el goce. Para el psicoanálisis se trata de la represión y la producción del fantasma, que es un aparato regulador del goce, es decir, que permite al sujeto obtener un placer regulado. Desde la perspectiva social se trata de los elementos del discurso de época, de la cultura, de los ideales con los que trabaja el discurso pedagógico.

19 Lacan, J. (1977): *Radiofonía & televisión*. Barcelona, Anagrama, pág. 21. 2. Freud, S. (1990): *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*. Buenos Aires,-Ammorrortu, XXI.

20 . Freud, S. (1990): *El malestar en la cultura*, en *Obras completas*. Buenos Aires,-Ammorrortu, XXI.

21 Miller, J. A. (1989): «Conferencia de apertura», en *La ética del psicoanálisis*. Madrid, ICESC, pág. 28.

22 Lacan, J. (1990): *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Barcelona, Paidós. Ver también: Miller, J. A. (2000), *El banquete de los analistas*. Buenos Aires, Paidós, cap. XVII.

El goce aparece como un bien opuesto al bienestar. El Bien supremo aristotélico desaparece con Kant, se reduce al «Tú debes». En Aristóteles se trata de la virtud como el elemento regulador central del discurso del amo. Así el mundo clásico hace existir un Otro que tendría medida, proporción: el término medio. El mundo moral de Kant desconoce el mundo sensible para funcionar con las exigencias absolutas del imperativo. Ésa es la puerta de la modernidad, que lleva a tener que hacer con la «medida perdida»,<sup>23</sup> con el absoluto del goce y sus extravíos posmodernos. Allí se abre un campo cada vez mayor para la educación social. Efectivamente, se puede decir que muchas de las demandas sociales que recibe el campo de la educación social tienen que ver con las nuevas formas del síntoma y esto no es sin consecuencias para el vínculo educativo, por eso se hace necesaria una reflexión de fondo sobre esta cuestión.

Sin duda que la «medida perdida» no ha existido nunca, es una forma de llamar a un ideal de época, porque remite a la falta de proporción que hace existir al mundo humano como distinto a mundo animal. El ser humano no responde al instinto sino a la pulsión en términos freudianos, al goce en términos lacanianos, lo que quiere decir que no hay respuesta universal para la especie sino la fijación particular, que se gesta por el proceso de socialización que incluye el deseo del Otro.

Los ideales vienen al lugar de la falta de proporción y hacen funcionar algo en ese lugar: el Bien supremo, el imperativo categórico... En la actualidad, por la caída de los ideales unificadores, se hace visible la falta de medida. Es la idea de la posmodernidad o modernidad en términos de Hannah Arendt.<sup>24</sup>

Las formas actuales del síntoma -adicciones, anorexia, bulimia.-, hablan de la «medida perdida», de la compulsión, de los circuitos que se infinitizan. Esto se acompaña del borramiento de la dimensión subjetiva por la reducción de la responsabilidad a la culpabilización o a la victimización que dibujan las lógicas sociales. Esos dos polos remiten al funcionamiento del superyó, pues, como se ha señalado, tanto la permisividad como la severidad extrema relanzan el circuito. Es por ello que estos dos polos no hacen más que acentuar los problemas que se intentan tratar porque al borrar la dimensión subjetiva potencian la acefalía de la pulsión, la desregulación del goce. Frente a estas cuestiones, la posición de los profesionales es crucial para mantener un lugar para el sujeto y ayudar a sintomatizar, a tratar el goce por las vías que cada discurso tiene como propias.

En *El malestar en la cultura*, Freud testimonia sobre la encrucijada de la razón práctica, no se trata de una perspectiva del bienestar, por el contrario, el pesimismo freudiano da cuenta del malestar estructural.

Lacan señaló que las condiciones de la contemplación kantiana habían cambiado e introdujo la actualidad del discurso de la ciencia. Ya no se puede decir como Pascal «El silencio eterno de estos espacios infinitos me aterra» ni como Kant admirar y respetar «el cielo estrellado» .

El espacio, por efecto de la actualidad del discurso capitalista y sus alianzas

---

23 Miller, J. A. "Conferencia de apertura», *op. cit.*

24 Arendt, H. (1998): *La condición humana*. Barcelona, Paidós, pág. 18.

Hanna Arendt establecía una diferencia entre la Edad Moderna y el Mundo moderno: "No obstante, la Edad Moderna no es lo mismo que el mundo moderno. Científicamente, la Edad Moderna que comenzó en el siglo XVII terminó al comienzo del XX; políticamente, el Mundo Moderno, en el que hoy día vivimos, nació con las primeras explosiones atómicas».

tecnológicas, es un basurero. Lacan habla también de la civilización como productora de desechos y se anticipa a la actualidad donde la ecología, la contaminación y el reciclaje se han transformado en significantes mayores.

Lacan ubica con relación a Kant la otra cara del imperativo, encarnado en Sade. *Kant con Sade*<sup>25</sup> es vigente en la actualidad, tal vez más que nunca, cuando se ve como se despliega cada día en la televisión el imperativo sadiano sobre el cuerpo del otro bajo todas sus formas: campo de refugiados, experimentos genéticos, la injerencia cada vez mayor de lo «preventivo» como forma de intromisión, etcétera.

Lacan toma la ley kantiana para referida al superyó como coacción inconsciente que aparece, para el sujeto, en relación con el síntoma. La división entre bien y bienestar marca un más allá del principio del placer. Esta ética del superyó encarna la división del sujeto contra sí mismo. Lo que el sujeto considera como su bien no es obligadamente lo que le conviene, basta dar una mirada a los cuadros adictivos para dar cuenta de esta división. Este punto es central para entender el vínculo educativo, especialmente en el campo de la educación social, dado que tiene que tratar de manera peculiar con esta división. Si no se lo toma en cuenta, si se considera al sujeto como una conciencia que debe buscar su bienestar, el profesional se autorizará al ejercicio de una presión que reducirá el vínculo educativo a una intervención moralizante.

El discurso del amo ha tenido cambios importantes desde la antigüedad clásica a la actualidad capitalista. No obstante, se puede decir que hasta la modernidad el elemento regulador normativo tenía su peso social y cultural. Lo mismo sucedía con los ideales de progreso, los ideales unificadores de transformación social, el ideal de Estado, la misma función paterna... Se creía en ello, se hacía existir un Otro que daba la ilusión de funcionar como garante. Estos semblantes de garantía se fueron denunciando como tales y con ello se hizo patente la falla estructural de ese Otro cuyos efectos tiñen la posmodernidad.

Pero ¿qué aparece cuando se retira el Padre Ideal denunciado como lo que es, un semblante?

El montaje que Calixto Bieito hizo de *Don Giovanni*, de Mozart, en el Liceo de Barcelona esboza una respuesta a esta pregunta desde el campo del arte. Efectivamente, Bieito elige plantear las cosas sin los disfraces del siglo XVIII -es un Don Giovanni actual, urbano, que bebe y usa drogas-, porque la moral de la época no es la misma, y marca la diferencia entre el pecado y el nihilismo contemporáneo. Bieito se mantiene fiel al texto de Da Ponte y en la escena crucial del cementerio, que debe desarrollarse frente a la estatua del Comendador, en lugar del Padre muerto aparece una botella, el objeto que señala el extravío del goce.

Si bien el discurso capitalista tiene su antigüedad en términos históricos hay un cambio que marca la actualidad. Se trata del lazo estrecho entre el capitalismo y el discurso de la ciencia. El límite que imponía el discurso del amo se modificó con el capitalismo y, especialmente, con esta última etapa donde la revolución tecnológica pulverizó los ideales unificadores y está dando lugar a nuevas formas de vínculo social.

Desde el discurso psicoanalítico, Lacan escribe el discurso capitalista como

---

25 . Lacan, J. (1989): «Kant con Sade», en *Escritos*. México, Siglo XXI, t. II.

una modificación del discurso del amo, que borra la barra que establecía la separación entre el goce suplementario y el sujeto. De esta manera se restablece el circuito de superyó de manera fuerte: «¡Goza!» «¡Consume!». La ciencia al servicio del discurso capitalista produce un real no regulado que hace sentir sus efectos en todos los campos.<sup>26</sup> Es esta la diversidad donde todo parece posible, de un lado hay una suerte de relativismo sin medida, del otro, las nuevas formas del autoritarismo. Hay un empuje al goce autoerótico y nada parece ser considerado como síntoma en sentido estricto. Es la ciencia al servicio del fantasma lo que da visos cada vez más reales a la realidad como fantasma. Otra vez el arte expresa lo que no se alcanza a conceptualizar: *El show de Truman, Matrix...* dan cuenta de ese punto.

## **2. ¿Qué se ve hoy en relación con el tratamiento del síntoma?**

Por una parte existe una perspectiva de desconocimiento del síntoma y, por otra, aparecen nuevas reglamentaciones de las formaciones, de los ejercicios profesionales, de los agentes que se encargan de los diferentes aparatos de gestión del síntoma.

El psicoanálisis sabe que el núcleo de goce que incluye el síntoma no puede abordarse de manera directa sino que es necesario el trabajo analítico para poder producir un saber sobre el mismo. Por eso lo envuelve, en la entrada en análisis, con el despliegue de la cadena asociativa para que se pueda cernir recién al final, con un saldo de saber. El dispositivo analítico toma así el síntoma inicial, el problema del que se queja el sujeto y lo transforma en síntoma analítico, lo que quiere decir analizable bajo transferencia. La educación tiene la posibilidad de hacer con el síntoma, con la particularidad del sujeto, sólo si lo envuelve con los recursos culturales. Si se interpela de manera directa se fija y se transforma en reacción negativa.

Este punto es de fundamental importancia, el discurso dominante aplasta el síntoma porque perturba el orden social, y lo segrega de diferentes maneras. Transforma el síntoma en una categoría de orden público. A partir de allí aparecen distintas maneras de «intervención» que abocan a la cronificación por fijación del síntoma en los dispositivos de gestión. Se generaliza la idea de «trauma» y se generan intervenciones sociales estandarizadas, urgentes. Se pretende evitar así el tiempo del duelo y los síntomas concomitantes a su elaboración sabiendo, como lo dejó planteado Freud, que el duelo es un trabajo que necesita tiempo. También se medicaliza el síntoma como «trastorno» impregnándolo químicamente para mayor ganancia de los laboratorios, que no del sujeto. Sin duda que no se trata aquí de los casos donde la medicación es una indicación necesaria sino de sus excesos. Frecuentemente se politiza y judicializa el síntoma como «violencia social» y se focalizan los aparatos represivos, a veces de manera «preventiva»... Son todas formas de control social, de dominio directo, porque dejan el control del lado del Otro al excluir al sujeto. Pero este funcionamiento hace inoperantes a los

---

<sup>26</sup> Hardt, H., Negri, A. (2002): *Imperio*. Paidós, Barcelona, págs. 326-327. «En el tránsito a la pos modernidad, una de las condiciones esenciales del trabajo es que funcione fuera de toda medida. Los regímenes temporales de trabajo y todas las demás medidas económicas y/o políticas que se habían impuesto en ese campo se han desintegrado.»

discursos pues les hace perder su especificidad. También afecta a los profesionales porque esto implica la pérdida de su función con el consecuente malestar.

Es interesante señalar que estas formas de desconocimiento del síntoma se gestionan por distintos aparatos sociales y se caracterizan por un odio al síntoma, al goce que conlleva. Los «tratamientos» que se realizan tienen serias consecuencias porque fijan el goce o, al atacarlo de manera directa, producen, como se ha señalado, reacciones que aumentan el problema que se intenta resolver.

Los sectores poblacionales, identificados a partir del borramiento de la dimensión sintomática con distintos rótulos que marcan su pertenencia a conjuntos, se des agregan como nuevos campos de trabajo de la educación social: «adicciones», «jóvenes violentos»... Las modalidades de tratamiento mencionadas esconden un rechazo profundo que retorna en la reacción del otro. En efecto, se trata de una de las formas de producir rechazos en los sectores tratados y, como se desconoce el mecanismo en juego, se potencian con nuevas «intervenciones»: más de lo mismo... Así, en muchos casos aparece la violencia como respuesta. Por eso la demanda de un abordaje educativo de estos «usuarios» tiene, la más de las veces, efectos segregativos porque se puede reducir a una injerencia en los estilos de vida. Esta desviación, tan de moda, tiene efectos devastadores tanto para los sujetos como para los agentes ya que desmantela el vínculo educativo.

Se habla mucho de la violencia escolar y se puede leer ese problema como un efecto de la desregulación del discurso educativo.<sup>27</sup> Ello afecta al vínculo educativo, forma particular del vínculo social que se sostiene desde el campo pedagógico. Efectivamente, el discurso educativo es un discurso que busca dominar algo de la dimensión pulsional por la vía de los contenidos culturales y los pedagogos clásicos no temían reconocer la «violencia primordial» necesaria para su funcionamiento. Si esta violencia simbólica no se ejerce aparece la violencia directa, con matices diferentes del lado de los agentes y de los sujetos.

Cuando hay una pérdida de la función educativa surge la violencia de parte de los alumnos. Una violencia como extravío que indica la pérdida de la transferencia con el discurso educativo. La respuesta a esa violencia hace proliferar las expulsiones escolares, luego se aumenta la edad de obligatoriedad escolar con lo cual lo expulsado se reincorpora y acaba excluido en el interior del sistema educativo.<sup>28</sup> Todo este circuito no hace más que consolidar el malestar.

Claro que en ese marco general está cómo se ubica cada sujeto, cada profesional. Hay el marco general, pero eso no debe hacer perder de vista las respuestas particulares. Un niño con serios problemas en la escuela era tomado como «un caso más de violencia», esta interpretación tenía dos «tratamientos»: expulsión o exclusión en el interior de la clase donde quedaba aislado, sin actividad. Pero nadie le había preguntado qué le pasaba, los educadores creían comprender lo que sucedía a partir de que tenía una «familia desestructurada».

---

27 Núñez, V. (2003): *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona, Gedisa.

28 Agamben, G. (1998): *Homo Sacer*. Valencia, Pre-Textos. Da elementos para pensar la nueva modalidad de la exclusión social, la exclusión en el interior del sistema, creando universos «concentracionarios».

La demanda social que recibe la educación en este momento histórico es muy grande. Problema social nuevo que surge, inmediatamente se piensa en la educación. Parecería que ésta ha de ocuparse prácticamente de todo. Hay que revisar estas demandas y precisar sus alcances, pues de lo contrario lo que parece un interés cada vez mayor por la educación, en realidad compromete su futuro. Por ejemplo, una de las cosas que hay que hacer es preguntar qué se entiende por problemas sociales. La violencia en la escuela, es un problema social, los adolescentes con adicciones son un problema social... En realidad, son un problema social porque perturban el orden establecido.

### 3. El vínculo educativo

Estructuralmente todo vínculo social se asienta sobre un vacío. Hay vínculo social, el vínculo educativo es una de sus formas, porque no hay vínculo determinado para la especie como en el reino animal. Ni determinación biológica ni divina, ni esencias. De allí que si no viene determinado hay que inventarlo, lo que quiere decir reinventarlo en cada momento.

El vínculo educativo es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones.

El educador encarna una oferta que en general se toma como si fuera solamente de contenidos concretos. Pero la verdadera oferta es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario para permitir alojar la particularidad del sujeto y así darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales.

¿Qué sostiene ese marco? El deseo del educador que da un tiempo, que atiende a la particularidad del sujeto y no la borra con ofertas preestablecidas a modo de respuesta estándar.

Del lado del educador esto implica tolerar un cierto no saber, sin duda que debe saber sobre su especialidad (no este el punto en cuestión). No sabe sobre el sujeto, sobre sus intereses ni sobre qué es lo que se transmite, ni sobre la apropiación que hará el sujeto y en qué tiempos.<sup>29 30</sup>

El vínculo educativo habla del agente, del sujeto y del saber. Se pueden precisar algunas cuestiones sobre estos elementos.

El saber en juego es lo que define formalmente el vínculo educativo. Este punto tiene toda su importancia porque cuando se aplasta la dimensión del saber, el vínculo educativo se reduce a una supuesta relación yo-tú, centrada imaginariamente, y generadora de tensiones. La educación, esta función civilizadora, se hace por la vía del saber que abre los horizontes del sujeto y mantiene también interesado al agente para evitar, justamente, que se centre demasiado en el otro.

Si la educación se ve llevada progresivamente a una forma de control social directo, si se pierden las dimensiones que tienen que ponerse en juego, en lugar de la función civilizadora -que debe tomar en cuenta los modos de satisfacción de cada sujeto-, se encuentra en primer plano la cara oscura que la cultura vela, el odio que se expresa en toda tendencia homogenizadora.

¿Por qué se puede hablar de odio al goce? Porque lo que se busca es su erradicación. Si se intenta incidir sobre los estilos de vida el vínculo educativo se degrada. Cuanto más se insiste, cuanto más se reprime, cuanto más se

---

29 Nuñez, V. (1999): *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires, Santillana.

30 Núñez, V. (2002): «Reinventar el vínculo educativo», en *El Niño*, n° 10. Barcelona, Paidós.

intenta homogeneizar los estilos de vida, más se segrega. Pero lo segregado no desaparece, se transforma en el obstáculo que hace naufragar al discurso, es la misma piedra con la que se tropieza cada día. Entonces, una cosa es intentar regular el goce por la vía de los intereses y el consentimiento -es decir, por la transferencia de trabajo- y otra cosa es intentar borrar esa modalidad de goce por la presión moralizadora, que lleva a callejones sin salida.

El saber es algo que se construye, el saber tiene diferentes valores en cada momento histórico. El saber en la época de la Ilustración tenía como función, como el nombre lo dice, traer la luz al oscurantismo en el que la religión había tenido sometido al pueblo, ese era el discurso que retornaba Comte y que se esgrime a lo largo del siglo XIX.

Detrás de cada uno de estos grandes cambios hay una revolución tecnológica. La ilustración no podría haber existido sin la imprenta. El libro del copista era el libro para una elite. La imprenta trae la posibilidad del acceso al libro para todos, trae la posibilidad del acceso de las masas a la educación.

Hay un artículo de Leo Strauss que se llama «La persecución y el arte de escribir»,<sup>31</sup> que muestra el cambio en la estructura del libro. El libro existe desde la antigüedad, pero el libro antiguo era un libro para iniciados. El libro postimprensa es un libro que supuestamente abre las posibilidades de lecturas para todos.

Entonces en ese momento histórico, el saber tiene un gran valor. En la actualidad el saber ha sido tocado por otra revolución tecnológica, la revolución informática. También se ha modificado lo que se llama autoridad porque cambia la relación con la enunciación. La autoridad en el campo del saber es una autoridad que no se puede imponer pues la autoridad epistémica la reconoce el Otro. La autoridad epistémica es algo que se otorga, y que se otorga a alguien si su deseo trabaja la letra del texto para vivificarla con su enunciación y para crear una ignorancia nueva.

Hay un aspecto fundamental que introduce el psicoanálisis: el concepto de transferencia. Ésta se basa en una suposición de saber.

El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia. La transferencia se dirige a un rasgo del educador, sea propio o construido, que para el sujeto es el signo de un deseo. Y eso tiene función de causa, causa que lleva a trabajar. Si el educador debe estar entretenido con la cultura para funcionar como causa, es porque eso es el testimonio de un deseo que se pone en juego.

El vacío enmarcado en el vínculo educativo se hace operativo por la transferencia que adquiere todo su valor cuando hay productos concretos que el sujeto realiza y puede ser reconocido por ellos.

Por tanto, no se trata de obturar el vacío con ofertas que generan rechazo, dado que en realidad son demandas masivas que hace el agente al sujeto. No se trata de interrogar al sujeto sobre lo que quiere, sino de poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo de posibles.

Si no hay un mínimo de autoridad epistémica no se puede activar el vínculo educativo. Cuando esa autoridad se hace reconocer se introduce el respeto y el límite. En la actualidad hay una abstención generalizada del ejercicio de la autoridad en sus diferentes planos. Esto plantea un problema ético.

La depreciación del saber y de la enunciación no sólo afecta al vínculo educativo: todas las figuras que encarnaban la suposición del saber en lo social

---

31 Strauss, L. (1996): *Persecución y arte de escribir*. Valencia, Alfons El Magnanim.

están tocadas. Pero no se trata de soñar con oscuros retornos nostálgicos, sino de ver las nuevas formas para afrontar los viejos problemas y no a la inversa.

Del lado del agente puede decirse que su función es causar el interés del sujeto. Pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio agente de la educación. Si no es así, por más que tenga d *currículum* ideal, eso es letra muerta. La función del agente es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí su lugar. Si se pudiera hablar del deseo de educar podría decirse que es lo opuesto a la homogeneización, es la atención a la particularidad de cada sujeto, a los avatares de su hacer con la oferta educativa: cómo la toma, la recrea, la transforma, la rechaza... Es poder albergar el testimonio de la modalidad con que se manifiesta el circuito pulsional. El niño que con su lápiz hace los números mientras aplica sobre el mismo una determinada presión, que a veces hace relieve del revés, está poniendo en el patrimonio su marca y ésa será la forma de hacerla suyo, a su manera. Y el educador deberá tomar ese punto de partida y saber hacer con él.

Este «a su manera» es la forma de hacer y dice algo del consentimiento. Pero el consentimiento no es espontáneo, el sujeto siempre puede decir que no a la oferta educativa. En realidad la educación es una oferta, es decir, una oferta que aspira a crear consentimiento, pero a veces éste no se produce. Cada sujeto da su consentimiento en función de unos previos, pues el sujeto que llega a la educación es un sujeto que ya está marcado y hay marcas fundamentales que no se pueden borrar. El consentimiento se da en la medida que existe la posibilidad de velar, de mostrar, de entretejer sus marcas en esa oferta y eso es lo que el agente de la educación debe autorizar.

Entonces el sujeto siempre puede decir sí o puede decir no y cada uno dirá, en función de su propia modalidad de satisfacción, hasta donde está dispuesto a llegar. No existe el sujeto que dé el consentimiento a todo y si existe es que hay una patología severa, porque se pone realmente como objeto para que el otro haga con él lo que quiera.

Lo que se llama «fracaso escolar» en general es un no, a veces radical, y hay que ver cómo funciona. Puede ser un no al Otro que encarna el educador; un no al saber como letra muerta; un no a la «intervención» que se centra en el estilo de vida, etcétera. La educación no educa el estilo de vida, no es una dirección de conciencia tampoco, pero ¿qué es el estilo de vida de cada uno? El estilo de cada uno son esas marcas a las que se hacía referencia, los previos. ¿Cuál es la función de la educación en relación con esto? Es darle al sujeto elementos para poder hacer mejor con sus marcas pero para ello el educador deberá aceptar que no todo es educable.

¿Cuáles son los mecanismos por los cuales la educación funciona? El niño pequeño puede jugar con los excrementos y pasárselo bien con eso, es el Otro el que se lo prohíbe. Si eso se hace de la buena manera, aparece el asco que testimonia de la represión psíquica operada. También la educación funciona por la vía de la sublimación, si se toma el mismo ejemplo, en lugar de que el niño juegue con los excrementos se le hace jugar con plastilina, con barro...

De tal manera, como ya se ha señalado, la educación tiene una función civilizadora, intenta regular lo pulsional, darle al sujeto recursos pero también implica poner límites, pero son límites para posibilitar «esto no se puede, pero esto sí». Lo cual quiere decir intentar reorientar ese circuito, pero nunca

ahogado; por ello la relación con la cultura tiene dos aspectos, la aceptación y la perspectiva crítica. La relación con la cultura implica que el educador debe poner en juego el patrimonio cultural y velar por él, pero al mismo tiempo, debe cuidar que la particularidad del sujeto no se vea ahogada por la presión homogenizadora.

La función educativa implica siempre una renuncia, una disciplina, un límite. Si el sujeto no renuncia a ciertas satisfacciones inmediatas, no puede aprender. La renuncia se puede hacer si hay un reconocimiento en el presente y una promesa en el futuro en la que el Otro compromete su apoyo y otorga la confianza, por la vía de la suposición, en las posibilidades del sujeto. Este apoyo que el Otro compromete incluye el límite, versión moderna de la disciplina y abre a la posibilidad de lo nuevo.

Si se lee el texto de Kant,<sup>32</sup> *Pedagogía*, se podrá ver cómo aborda el tema de la disciplina como previo a la instrucción.

La diferencia instinto-pulsión que hace Freud tiene su punto de partida en Kant, y este punto remite a la disciplina. La disciplina para Kant es necesaria porque el niño es un ser de capricho, porque no trae, como los animales, el instinto que es un programa de conducta ya hecho. La relación con el Otro de la disciplina le parece necesaria a Kant para ayudar al niño a elaborar un plan de conducta que será el imperativo categórico. Para el psicoanálisis no se trata del imperativo categórico sino de la modalidad de goce. Lo paradójico de la relación con el Otro es que por una parte regula, borra, pero ese mismo movimiento fija las condiciones que sostienen para cada sujeto la realidad psíquica. Son las marcas a las que se hacía referencia que operan como previos a la instrucción.

Una breve reflexión sobre la regulación en la infancia se puede introducir como ejemplo porque cada vez más aparece como falso diagnóstico la hiperactividad. El niño tiene que tener los límites y las regulaciones que son necesarios para su edad. Entre otros, hay que tener muy claro las horas que tiene que dormir. Hay niños hiperexcitados, los pediatras hablan del insomnio infantil, porque el niño no se va a dormir a la hora que debiera. El niño necesita dormir un número determinado de horas. ¿Qué sucede cuando el adulto no pone límites? Los niños que juegan sin límite se van excitando cada vez más y, si no se frena a tiempo, pasan del juego a la excitación excesiva, el exceso de goce produce malestar, que les impide seguir jugando y aparecen los gritos, peleas... El castigo corporal es siempre testimonio y confesión de la impotencia del adulto para regular por la vía de la palabra. Si bien hay niños hiperactivos por dificultades de regulación también hay niños que se mueven en la escuela como forma de luchar contra el sopor de la letra muerta.

#### **4. La posición de los profesionales**

Los profesionales son los agentes de los aparatos de gestión en los diferentes campos. Lo que se constata hoy es una desorientación generalizada en el ejercicio de las distintas funciones en el campo educativo y social, y un vaciamiento de los aparatos conceptuales sustituidos por la *doxa*.

Los profesionales muchas veces tienen serias dificultades para aceptar la

---

32 Kant, I. (1983): *Pedagogía*. Madrid, Akal.

división del sujeto y la borran reduciéndolo a ser un «usuario» de un servicio definido por la vía de una identificación monosintomática. Al actuar de esa manera van en la dirección de las lógicas sociales que rechazan la dimensión subjetiva. El «usuario» de un servicio para toxicómanos «es» un toxicómano y como tal pasa a formar parte de un conjunto realizado a partir de ese rasgo y donde todas las atribuciones son posibles -se habla de una «forma de ser», de un «estilo de vida»-, porque se confunde la categoría con el ser.

Esto plantea la relación de los profesionales con lo imposible, como categoría lógica. No todo puede ser regulado porque, siempre, hay un imposible. El bienestar es un ideal y el malestar una cuestión de estructura que se expresa a través de formas cambiantes en cada momento histórico. La ilusión de que todo puede ser regulado se opone así al reconocimiento de que hay una diversidad de modalidades de goce que no pueden homogenizarse. El uso acrítico de los significantes que pone en circulación el discurso dominante, como si fueran categorías diagnósticas, es una de las formas de velar lo real en juego. Se puede constatar la ignorancia sistemática que muchos profesionales hacen de cuestiones que serían casi de sentido común. Cuando aparece esta ignorancia sistemática se trata de un rechazo.

El agente tiene que creer un poco en su función, hacerla, en cierta manera, su síntoma, es decir, tomar las dificultades que se le presentan como algo que le concierne, algo donde su posición se halla en juego. De este modo, se enmarca en una ética de las consecuencias y no de las intenciones. Es fácil quedarse del lado de las buenas intenciones y dejar las dificultades del lado de los otros y además quejarse.

Para poner un ejemplo, un profesional dice «Estos chicos son cada vez más irresponsables», sin ver que la responsabilidad, para que funcione y se ejercite, primero hay que suponerla. La suposición de responsabilidad que hace un adulto con relación al niño cuando le pregunta, por ejemplo, el porqué de su acto, es lo que hace que éste pueda asumir las consecuencias del mismo.

Es frecuente que en el campo de la educación y del trabajo social se hable, por influencia del psicoanálisis, de la posición de los profesionales y se utilice también el galicismo «posicionamiento», que no está registrado por la Real Academia.

En el discurso corriente la posición hace referencia a la *manera* en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también *al lugar* donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. Para el psicoanálisis esta ubicación tiene que ver con una interpretación que se desconoce pero que funciona. Dicho en otros términos, la posición subjetiva se refiere a la modalidad de goce. Claro está que hay diferentes niveles y matices y que el término posición puede declinarse desde la toma de posición consciente hasta sus determinaciones inconscientes.

Hay una distinción a hacer: se dice que una cosa son los hechos y otra la posición frente a esos hechos pero podemos agregar otra articulación: la posición configura el «hecho» del que se trata.

Es importante introducir el estudio de este tema por las implicaciones que tiene en los campos educativo y social: la posición del agente forma parte del problema del que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo y esto define el tratamiento a seguir.

La posición hace referencia también a un lugar en un discurso y el Otro al que se dirige. Hay aquí algo que requiere una mayor explicación. En el discurso corriente se toma la idea de que las personas se ubican frente a las distintas situaciones de manera consciente: una posición política, religiosa, ideológica, esto resulta familiar porque cada día se habla de ello. Como se ha señalado, para el psicoanálisis, la posición tiene también una determinación inconsciente, lo que quiere decir que hay algo de la posición que escapa al sujeto mismo.

No hay que olvidar que el profesional tiene la posibilidad de evaluar, de diagnosticar y esto se hace desde una determinada posición. Para ejemplificar esta afirmación se puede tomar el esquema de la comunicación y las modificaciones que introdujo Jacques Lacan.<sup>33</sup> Lacan cambió el esquema clásico de la comunicación -un emisor, un receptor, un mensaje, canal, código, referente-, tal cual lo había formalizado Jakobson<sup>34</sup> desde la lingüística.

Cuando alguien habla no solamente da el contenido del mensaje sino que, en la medida en -que habla, se dirige a un interlocutor que él mismo crea y que encarna en el oyente. Éste es uno de los aspectos de lo que el psicoanálisis llama transferencia.

Lo que el psicoanálisis formaliza es fruto de la experiencia clínica con personas concretas. De allí que vaya más allá de la perspectiva normativa de la lingüística porque se ocupa del uso particular que cada sujeto hace de la lengua.

Cuando alguien habla está lo que quiere decir, su intención de comunicación, y también algo que va más allá, por ejemplo un lapsus, un olvido... Por estas cuestiones comenzó Freud, tomando eso que escapa, eso que emerge de manera puntual, como formaciones del inconsciente susceptible de ser analizadas.

El que habla crea su propio receptor lo que hace aparecer dificultades que a veces se perciben: «Realmente no sé a quién le hablaba porque las cosas que me decía no tenían nada que ver conmigo» decía un profesional refiriéndose al adolescente que le increpaba.

El receptor es quien tiene la capacidad de decidir sobre el sentido del mensaje que se emite. Finalmente es el Otro el que decide el sentido del mensaje por la vía de la interpretación que hace del mismo. Se puede preguntar cómo escucha el profesional en cuestión. Las «orejas» están hechas de conceptos, de prejuicios, de fantasmas... Los términos con que los profesionales nombran el «problema» son ya formas de construido, no es lo mismo escuchar lo que le pasa a un niño, lo que tiene para decir, que identificado como problemático porque lo dice la escuela... Cuántas veces se interpreta como falta de interés o de colaboración la normal reticencia del sujeto, o su silencio, porque nadie le ha preguntado qué le pasa o le ha pedido explicaciones.

El acto tiene consecuencias y de ellas el profesional es responsable, y hacerse responsable quiere decir, como ya se señaló, sentirse preocupado. Frente a las consecuencias del acto se juega la posición ética de cada uno.

---

33 Lacan, J. (1989): «Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis», en *Escritos, op. cit.*

34 Jakobson, R. (1981): *Lingüística y poética*. Madrid, Cátedra, pág. 32: «El HABLANTE envía un MENSAJE al OYENTE. Para que sea operativo, este mensaje requiere un CONTEXTO al que referirse «<referente», según una nomenclatura más ambigua), susceptible de ser captado por el oyente y con capacidad verbal o de ser verbalizado; un CODIGO común a hablante y oyente, que permita a ambos entrar y permanecer en comunicación».

La situación social e institucional, la disponibilidad del sujeto, sin duda que inciden, pero se trata aquí de tomar en cuenta la posición del profesional. Si la posición de los agentes sociales construye el problema que van a tratar, la importancia de su ubicación discursiva, de los conceptos que utilizan, de la capacidad de lectura de los imperativos del discurso dominante, devienen centrales y deben ser parte de su formación.

El discurso dominante pone en circulación significantes a los fines del control social y es responsabilidad de los profesionales interrogados y no aplicados sin crítica alguna contribuyendo de este modo a producir marcas segregativas. Ésta es una característica de los tiempos actuales, no hay tiempo de interrogar los significantes que circulan porque todo sucede vertiginosamente. Los significantes se producen y se destruyen con la misma rapidez pero dejan huellas de efectos perdurables dado que pueden orientar el recorrido de los sujetos por circuitos de exclusión.

Los términos utilizados de esta manera funcionan obturando los puntos de ignorancia necesarios para abrir nuevos interrogantes. Cuando este cierre se produce, aparece la angustia que invade a los profesionales.

Visualizar y dar nombre a los estilos de vida es una de las formas de producción de los «usuarios» que el dispositivo social atenderá luego y que los profesionales no advertidos confunden con un dato primario. La utilización del término «usuario» obtura la dimensión subjetiva porque reduce el sujeto -a su relación con un aparato institucional determinado. Es el objeto producido por ese discurso y, la más de las veces, nombrado por el goce que encarna; aunque de esta manera se lo haga más resistente: «fracaso escolar», «toxicómano», «maltrato»... La paradoja de estos dispositivos es que, al funcionar así, pueden transformar al «usuario» en el objeto insoportable que colma la falla del agente y del equipo, en lugar interrogarse para producir algo nuevo. Este funcionamiento produce un síntoma que no es el del sujeto, sino el del aparato de gestión y, siempre que esto sucede, se desatiende el síntoma del sujeto se desvirtúa el propio aparato de gestión y aparece el malestar de los profesionales. De esta manera, la función de los profesionales implica inevitablemente saber sintomatizar su posición, lo que incluye desde su propio análisis hasta la supervisión de su trabajo o el soporte técnico del mismo. Es ésta la forma de poder mantener el lugar para atender la particularidad del sujeto y no transformado en síntoma del dispositivo, con los consecuentes efectos de cronificación y estigmatización.

De lo dicho anteriormente se desprende que el profesional no es un mero observador, es un agente cuyo acto tiene consecuencias. Se puede pensar desde esta perspectiva el tema de la prevención. Las más de las veces la prevención, en estos campos y no en otros, no hace sino generar las condiciones para que se produzca lo que se quiere evitar. En realidad la prevención se transforma en un imperativo que funciona como la crónica del «problema» anunciado, como la profecía que se realiza.

## **5. A modo de conclusión**

Hoy se habla de crisis, en singular o en plural.<sup>35</sup> Una crisis puede ser positiva

---

35 Arendt, H. (1996): «La crisis de la educación», en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península, pág. 1

o transformarse en una catástrofe. Se trata de tomar el sesgo positivo, de apostar por lo nuevo y asumir el riesgo de inventar. Para eso es necesario anticipar. Anticipar implica oponer, a la inercia del discurso corriente, la fuerza del deseo.

Un paso en esta anticipación necesaria es la toma de distancia de la máquina que pone en circulación significantes y, en el mismo movimiento, los destruye. Este vértigo aliena e impide la lectura, impide pensar por falta de conexiones lógicas -antecedente y consecuente-, generando lo que se podría llamar una clínica generalizada de los «desenchufes» que lleva a la pasividad, a la impotencia.

Por eso, de lo que se trata en este momento, es de abrir un lugar para el sujeto, recuperar la dimensión del deseo y no retroceder en el intercambio con otros profesionales, manteniendo la especificidad del propio discurso. Reinventar el vínculo educativo es posible si hay un deseo en juego. Desde la perspectiva del psicoanálisis se trata de ayudar a sintomatizar las nuevas formas del malestar. A diferencia del extravío del goce, la sintomatización lo pone bajo transferencia y esto ya es un principio de regulación. En este sentido, la aportación del psicoanálisis es introducir la idea de síntoma y dar algunos elementos para ayudar a diferenciar el síntoma del aparato de gestión del síntoma del sujeto. También ayudar a relanzar la transferencia de los profesionales con su propio discurso porque, en última instancia, se trata de que cada uno haga lo mejor posible su tarea para albergar la particularidad del sujeto, que es a lo que éste tiene derecho.