

CUADERNOS PEDAGÓGICOS

NÚMERO 26

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2005

CUADERNOS PEDAGÓGICOS #26

ISSN: 1657-5547

COMITÉ EDITORIAL:
ORLANDO MONSALVE POSADA
EUGENIA RAMÍREZ ISAZA

COORDINACIÓN GENERAL:
SECCIÓN DE MEDIOS

COORDINACIÓN DE LA PRESENTE PUBLICACIÓN:
MARINA QUINTERO Q.

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
GUSTAVO ENRIQUE CALDERÓN HENAO

CORRECCIÓN DE ESTILO
JOSÉ REINALDO LONGAS A.

IMPRESIÓN:
GRÁFICAS NAPOLEÓN

LAS OPINIONES EXPRESADAS EN ESTA PUBLICACIÓN PUEDEN RE-
PRODUCIRSE TOTAL O PARCIALMENTE, CITANDO LA FUENTE.

EL COMITÉ EDITORIAL DE CUADERNOS PEDAGÓGICOS NO SE HACE
RESPONSABLE DE LAS IDEAS U OPINIONES Y TRANSCRIPCIÓN DE
LOS TEXTOS QUE LOS AUTORES HAGAN DE SUS RESPECTIVOS
ARTÍCULOS.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
CIUDAD UNIVERSITARIA, BLOQUE 9 OFICINA 117
TELÉFONOS: 2105714, 2105715
FAX: 2105713
CORREO ELECTRÓNICO:
MEDIOS@AYURA.UDEA.EDU.CO

MEDELLÍN
2005

CONTENIDO	página
PRESENTACIÓN	5
INTRODUCCIÓN	7
SIGLO XX: De la democratización de la adolescencia a la irrupción de la juventud. Marina Quintero Quintero, Ángela Inés Palacio Baena	9
EL JUEGO Y LA LÚDICA: Alternativas de desarrollo social para el siglo XXI. Marta Inés Tirado Gallego	43
HACIA OTRA FORMACIÓN DE EDUCADORES. Marlon Cortés	51
DOS LECCIONES DE-BIDAS. Arnulfo Díaz Cadavid	55
ENTRE EL MAESTRO Y SU INTERVENCIÓN: La singularidad. Gloria Luz Toro Angel	59
LOS SENDEROS DE LA PULSIÓN DE MUERTE EN LA CULTURA. Martha Cecilia Palacio Arteaga	73
APUNTES PARA INICIAR LA COMPRENSIÓN DEL DESDIBUJAMIENTO HISTÓRICO DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL. Marina Quintero Q.	77
ALCANCES PSICOPEDAGÓGICOS EN TORNO AL CASO "JUANITO". Gloria Luz Toro Angel	83

SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL COLEGIAL O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto. Marlon Corés	97
DEL MALESTAR EN EL AULA O DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN. Marta Inés Tirado Gallego	111
LA DINÁMICA DEL GRUPO PEQUEÑO COMO EXPERIENCIA FORMATIVA. Juan Leonel Giraldo Salazar	115
ALEXANDER SUTHERLAND NEILL: Un acercamiento a su vida y obra. Vicisitudes en la construcción de una experiencia educativa democrática: La Escuela de Summerhill. Marina Quintero Quintero	121
UN ACERCAMIENTO A LA INFANCIA DE SIGMUND FREUD DESDE LOS ESTUDIOS BIBLIOGRÁFICOS DE PETER GAY, HELEN WALKER PUNER Y ARNOLDO LIBERMAN. Laura Rodríguez Palacio	139
LENGUAJE Y SUJETO. Arnulfo Díaz Cadavid	145
UNA PROPUESTA ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS. Martha Cecilia Palacio Arteaga	153
ESTÉTICA Y PSICOANÁLISIS: Una aproximación al arte que se ocupa del Mal-Estar en Colombia. Marta Inés Tirado Gallego	161
LA SINGULARIDAD EN EL ACTO EDUCATIVO. Juan Leonel Giraldo Salazar	173
RECONOCIENDO EL FENÓMENO TRANSFERENCIAL. Arnulfo Díaz Cadavid	181

PRESENTACIÓN

La Facultad de Educación, complacida, registra la publicación de Cuadernos Pedagógicos No. 26 con la cual se reactiva este espacio de comunicación académica que desde su fundación, en 1998, ha facilitado la expresión a las diversas tendencias de pensamiento y a las disciplinas que sirven de fundamento a la estructura curricular de nuestros programas de pregrado y posgrado.

En esta oportunidad, el Departamento de Pedagogía, a través de sus Colegios de Psicopedagogía: Sujeto y Educación y de Historia de la Infancia y la Adolescencia, entrega a la comunidad académica un cuerpo de juiciosas reflexiones inspiradas en la pedagogía, la filosofía, la historia, el psicoanálisis y la teoría de grupos. Estas reflexiones aportan con rigor teórico al fortalecimiento de la estructura conceptual de la *educabilidad*, elemento básico para llevar a cabo nuestra misión como institución formadora de maestros.

Destacamos el liderazgo académico del grupo de profesores que hoy participan como autores en Cuadernos Pedagógicos No. 26, su formación profesional y su compromiso permanente con el desarrollo de un área del conocimiento tan sensible para nuestro despliegue curricular como lo es la psicopedagogía. Además, resaltamos el reconocimiento que estos Colegios académicos vienen haciendo a estudiantes destacados de pregrado mediante la publicación de sus mejores trabajos pues esto, además de dar cuenta de los efectos del proceso formativo, es una manera expedita de asegurar el futuro de nuestras comunidades académicas.

Felicitaciones.



Carlos Arturo Soto Lombana
Decano

INTRODUCCIÓN

Los profesores del Departamento de Pedagogía, integrantes de los Colegios académicos de Psicopedagogía: Sujeto y Educación y de Historia de la Infancia y la Adolescencia, saludamos complacidos la publicación de Cuadernos Pedagógicos No. 26.

La producción, que como comunidad académica ponemos a disposición de los estamentos universitarios, es el resultado de un riguroso acercamiento a las fuentes del conocimiento pedagógico, filosófico, psicoanalítico e histórico mediatizado por la pregunta, siempre renovada, sobre el sujeto y su educabilidad.

En los 18 capítulos que conforman el cuerpo de esta publicación los autores desarrollan sus propuestas conceptuales en el territorio de la ontología, de la ética, la estética, la historia y la epistemología con el propósito de avanzar en la construcción de un discurso que dé cuenta de las determinaciones fundamentales que hacen del sujeto que enseña y del sujeto que aprende seres inscritos en lo social bajo la perspectiva del acaecer histórico.

Como comunidad académica, los profesores del Departamento de Pedagogía estamos llamados a responder a los retos educativos que los tiempos en su devenir van trazando. Esto es, precisamente, lo que en una creación conjunta y creativa de nuevos conocimientos, derivados de profundas convicciones, entregamos en este Cuaderno Pedagógico con la expectativa de favorecer nuevos horizontes de trabajo para una práctica educativa más humanizada, y con ella, un mejoramiento de la calidad de vida.



Marina Quintero Quintero
Coordinadora de la publicación

SIGLO XX: DE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ADOLESCENCIA A LA IRRUPCIÓN DE LA JUVENTUD

Marina Quintero Quintero*
Angela Inés Palacio Baena**

*Licenciada en Psicopedagogía Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación: Orientación y Consejería Universidad de Antioquia. Profesora titular adscrita al departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

**Licenciada en Historia, Magíster en Orientación y Consejería. Profesora catedrática adscrita al Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

...la adolescencia de hoy en día se encierra en su condición y la prolonga más allá de la edad de sus arterias, en una sociedad imaginaria, indefinidamente joven.
Aries, 1970.

1. INTRODUCCIÓN

La adolescencia, entendida como clase de edad, como condición social difundida entre las diversas clases sociales y como imagen cultural claramente diferenciada, surge en el escenario de la historia en el linde de los siglos XIX y XX. Aries (1987:53) cataloga de “héroe” al adolescente y al siglo XX, como “siglo de la adolescencia”. Considera que fueron los jóvenes los llamados a dar vida a la anticuada y estancada sociedad pues ellos encarnaron los valores requeridos para la renovación de un orden social caduco.

La adolescencia que con fuerza despunta en los albores del siglo XX se convierte no solo en tema privilegiado para los literatos, sino también en objeto de preocupación para moralistas y políticos. Todos, desde el ciudadano del común hasta el conspicuo científico, se interrogan acerca de sus sentimientos y pensamientos. No sorprende, en-

tonces, que desde estos primeros tiempos los estudios realizados hayan dado cuenta de su naturaleza. En efecto, algunos entendieron y saludaron su advenimiento como una conquista de la civilización mientras otros subrayaron, con preocupación, su carácter crítico y conflictivo.

La imagen cultural de la juventud que la época fue acrisolando se polarizó entonces en dos modelos dominantes: el conformista y el delincuente. Gillis, citado por Feixa (1999:39) los interpreta como “dos reacciones de signo opuesto” originadas por la democratización de la adolescencia. El conformismo hizo carrera entre los muchachos burgueses para quienes la juventud representó un tiempo de gracia para el aprendizaje escolar y el ocio creativo; una moratoria social sin duda alguna. Sin embargo, para los jóvenes proletarios este compás de espera representó, a menudo, la expulsión dramática del mercado laboral y, en consecuencia, el ocio forzoso que hizo de ellos presa fácil para la delincuencia. Hall, el más destacado psicólogo norteamericano de la causa juvenil de la época, llamó la atención sobre las consecuencias sociales de la novedosa situación que debía afrontar la clase adolescente. Sostuvo el psicólogo que el gamberrismo, el crimen juvenil y los vicios secretos crecen y se desarrollan con mayor prontitud en el espacio social del “mundo civilizado”.

Pero las imágenes contradictorias del adolescente inocente y del delincuente juvenil –que constituyeron la dialéctica prevalente durante la época–, más allá de la cruda evidencia, fueron el resultado proyectivo de las esperanzas y los temores de la clase media europea y americana que luchaba por mantenerse en medio de la arremetida de los cambios sociales y políticos. La idea de un estadio de la vida libre de responsabilidades fue, sin duda, un sueño reparador para una sociedad presionada y turbada por la avalancha del progreso y, en consecuencia, la dolorosa comprobación de la degradación juvenil, su más frecuente pesadilla. Así, sin que respondiera a un propósito consciente, los adultos fueron generando, paulatinamente, las condiciones familiares y sociales para una juventud cada vez más dependiente, de tal manera que el conformismo fue minando el vigor y la autonomía con los cuales despuntara la juventud en los albores de la modernidad.

2. STANLEY HALL, CREADOR DE LA ADOLESCENCIA COMO CONCEPTO PSICOLÓGICO

Las razas adolescentes podrían ser las herederas de todo cuanto poseemos, y quizás gobiernen los crecientes recursos del mundo para el bien y el mal, así como ahora nosotros influimos en sus primitivas etapas formativas, pues ellas son los niños y los adolescentes del mundo.
Hall, 1904.

El primer compendio académico sobre esta nueva realidad social y humana lo constituyó la obra del psicólogo ya mencionado, Stanley Hall, quien en 1904 publicó el producto de sus investigaciones bajo el título de *Adolescencia, su psicología y sus relaciones con la fisiología, la antropología, la sociología, el sexo, el crimen, la religión y la educación*, con el cual dio legitimidad científica a la realidad emergente. En este exhaustivo trabajo, consignado en dos volúmenes, se expuso, por primera vez en el siglo XX, la concepción de adolescencia como un “segundo nacimiento”. Describió este autor la adolescencia como la “última gran ola de crecimiento humano”, una ola que lanza al niño a las enigmáticas orillas de la edad adulta tan indefenso ante sus exigencias sociales, como tras el primer nacimiento frente a las contingencias que supone el palpar de la vida.

Igual que Rousseau, Hall pensó que la adolescencia debía ser el punto de partida para una etapa más elevada de la humanidad, pues es entonces cuando surgen las cualidades de mente y cuerpo que le permiten al ser alcanzar un nivel superior. Convencido como estaba de que el genio humano se produce no por un incremento de la vida adulta sino como resultado de un mayor desarrollo de la etapa adolescente, en esta fase de “tempestad y estímulo” –como lo denominó–, Hall localizó el “germen de la esperanza” para la humanidad.

También como Rousseau, entendió que es en esta etapa cuando el ser humano puede elevarse a un nivel superior de relaciones morales, como lo son el amor a la especie humana y a los animales inferiores, y el logro de la difícil conciliación de la sexualidad con la expresión más noble de la virtud. Esta lúcida comprensión protegió su pensamiento de las visiones sentimentales de la adolescencia, por entonces en boga, provenientes de las habituales falsas interpretaciones de la doctrina de Rousseau.

Lo que para nuestros propósitos formativos resulta interesante, hoy día, es saber y destacar que fue a través de la lucha personal por conciliar la pasión sexual y la sensibilidad moral como ambos hombres, Rousseau y Hall, llegaron a comprender la adolescencia como una etapa orientadora del rumbo de la vida y a descubrir en ella ese potencial inagotable que mueve al género humano a un nivel superior –a la virtud–. Según sus propias revelaciones, fueron esos conflictos morales los que les permitieron dilucidar, de una manera por lo demás intuitiva, las tensiones dinámicas inherentes a los rituales asociados a la pubertad. Incluso, afirma L. Kaplan (1991:61) que ambos, en sus tesis, menos o más elaboradas, “presagiaron algunos de los interrogantes psicoanalíticos recientes sobre la relación entre el narcisismo y la ética”. En efecto, el concepto de que lo más primitivo de la vida humana, el narcisismo primario¹ puede transformarse durante la adolescencia en lo más elevado –en el ideal del yo– que

1 El psicoanálisis entiende por narcisismo primario, el más arcaico sentido de sí mismo. Sentimiento de omnipotencia, abarcante y totalizante que resulta esencial para la preservación de la existencia.

permite preservar la humanidad tanto como en los orígenes se preservó la propia existencia, es una tesis presente en muchos trabajos psicoanalíticos contemporáneos. Estas intuiciones revelan el acercamiento comprensivo de ambos autores al complejo dinamismo de la adolescencia.

Ahora bien, en lo que se refiere a los eventos de nacimiento, infancia, niñez, forma de vivir y de morir, Rousseau y Hall, que comparten el crédito de haber “inventado” la adolescencia², ocupan posiciones polarizadas pues ellos fueron hombres de sus tiempos y como tales, marcados por las diferencias de las épocas históricas que los constituyeron. Sin embargo, a pesar de ello, en lo que se refiere a la manera de expresar las inevitables condiciones del vivir humano con sus crisis decisivas en la adolescencia, estos pensadores hablaron un mismo lenguaje.

G. Stanley Hall nació el 1º de febrero de 1844 en la granja de su abuela materna en Ashfield, Massachussets, en el seno de una familia nuclear. Su madre, Abigail, cuarta en una familia de siete hijos, fue la única que cursó estudios superiores. Preferida de su padre, un diácono devoto, estuvo siempre emocional e intelectualmente más cerca de él que de su madre, una mujer mundana, apartada de la vida religiosa. Granville Bascon Hall, su padre, llevó siempre una vida frugal típica del granjero de escasos recursos de la época. No sólo guardaba su religión para los domingos sino que era intolerante ante cualquier extravagancia en materia de costumbres o de devoción. A pesar de su manera estrecha de concebir el mundo, creía que el “cerebro” debía desarrollarse a través de la lectura y de la educación avanzada. Abigail y Granville ambicionaron que sus tres hijos recibieran las ventajas educativas de las cuales ellos no gozaron, y para lograrlo pusieron todo su empeño. Fuera del manejo de la granja, sus hijos fueron su principal interés. El hermano de Stanley llegó a ser clérigo y su hermana, profesora de enseñanza superior.

De su niñez, Stanley recuerda el temor que su padre le inspiraba, tanto que durante su adolescencia sintió hacia él cierto resentimiento. Su madre, en cambio, siempre le proporcionó comprensión y mucho cariño. A ella le confiaba sus pensamientos y con ella contaba para apaciguar el carácter irascible del padre, pues Abigail era una mujer de carácter apacible y radiante y además, temerosa de la discordia; de ahí que siempre estuviera atenta a tranquilizar a su marido a quien daba un trato respetuoso y formal, trato al que él respondía con igual tono de dignidad (se dirigían el uno al otro llamándose “esposo” y “esposa”).

Al evocar su vida, en sus confesiones,³ Hall se refirió a su niñez con orgullo. La consideró mejor que la de cualquiera de los

2 L. Kaplan (1991:44) se refiere a Rousseau y a S. Hall como “inventores” de la adolescencia. Sin embargo, la autora no quiere significar con ello que la adolescencia haya sido producto de una imaginativa construcción de la mente de los autores. Lo que debe entenderse es que ambos, en sus respectivos tiempos históricos, descubrieron y comunicaron al mundo moderno el particular problema humano que se le plantea a un niño cuando debe asumir las responsabilidades sexuales y morales de la edad adulta.

3 Hall resolvió escribir sus confesiones cuando se acercaba al final de sus días. *Vida y confesiones de un psicólogo* se publicó en 1923, un año antes de su muerte

niños de su entorno social, y admitió que fue para él una suerte el que sus padres fueran de condición humilde, pues ello les exigió fortaleza para enfrentar las adversidades. En cuanto al antagonismo vivido con su padre en las épocas tempranas de su adolescencia, Stanley encontró ahí la fuente emocional de su posterior independencia frente a la autoridad. Sin embargo, los sentimientos encontrados de respeto y de temor que su figura le inspiraba se constituyeron, no pocas veces, en un freno para sus anhelos de libertad de pensamiento. Pero no fueron estos los únicos “frenos” interiores que Hall debió enfrentar. La atmósfera de puritanismo que se respiraba en su hogar impedía toda manifestación de alegría y limitaba las expresiones de cariño. Por tanto los asuntos relacionados con la sexualidad más que ocultados pretendían ser suprimidos. Stanley creció llamando a sus genitales “cosas sucias”; de ahí que cuando fue a la escuela primaria quedó impresionado con las actitudes obscenas de los niños pueblerinos, quienes hablaban libremente de su cuerpo, ideaban juegos sexuales y experimentaban con prácticas homosexuales.

La cruda exposición a distintos aspectos sexuales,⁴ combinada con la moral puritana en la cual fue educado, llevó al joven Stanley a obsesionarse por lo pecaminoso de la sexualidad. Le temía profundamente a las prácticas masturbatorias, tanto que utilizaba instrumentos que lo protegieran de las erecciones y vendaba sus ojos buscando huir de lo inevitable. Los sermones puritanos del pastor de la iglesia también contribuyeron a ello. Sus prédicas vehementes lo convencieron de que tales prácticas lo harían merecedor de enfermedades terribles y repugnantes. Estos temores y preocupaciones Hall los convertiría posteriormente en objeto de sus investigaciones científicas. Igual que Rousseau, su acceso a la sexualidad genital fue tardío. Sólo a los 28 años se atrevió a prodigar caricias eróticas a una mujer y conservó su castidad hasta los 35 años, cuando se enamoró sucesivamente de dos de las hermanas Mädchen. Ellas le despertaron, según sus propias confesiones, las facultades que hasta entonces habían permanecido alejadas, lo cual hizo que su vida le pareciera más rica y significativa. Reveló Hall que si bien estas experiencias despertaron su pasión, al tiempo le permitieron adquirir la capacidad de moderarlas. No lo asaltó el remordimiento. Antes bien, su autocontrol le dejó la refrescante sensación de haber engrandecido su alma. En sus disquisiciones posteriores Hall conjeturó que el despertar de Eros le condujo a una apreciación mucho más profunda tanto del pecado como de la virtud. De ahí que se convirtiera en un defensor de la tesis según la cual la pasión sexual es esencial para el logro de la verdadera virtud.

⁴ En la granja, Stanley presenciaba a diario los apareamientos de los animales y debía, como tarea impuesta, contabilizar sus actividades reproductivas. También estaba obligado a ayudar a su tío a castrar cerdos, terneros y potrillos.

Hall contrajo matrimonio poco después de sus primeras experiencias eróticas. Se casó con Cornelia Fisher, una mujer inteligente y sensible que le evocaba la imagen de su madre. Tuvieron dos hijos, Robert Granville y Julia. Diez años más tarde, cuando Hall ya era presidente de la Universidad de Clark, su esposa y su hija perecieron

en un absurdo accidente doméstico, hecho doloroso ante el cual Hall guardó un hermético silencio.

De sus inclinaciones intelectuales se destaca, desde los 18 años, su visible pasión por la filosofía y la erudición. En el Williams College, Hall estudió con Mark Hopkins, quien lo introdujo en la estética, la lógica, la filosofía y la psicología. Se interesó vivamente por Locke, Berkeley, Descartes, John Stuart Mill y Kant. A pesar de que las teorías de su maestro Hopkins tenían un tinte evolucionista, Hall rechazó de plano a Spencer y a Darwin. Incluso, con el tiempo llegó a discrepar de Hopkins en casi todos sus puntos de vista sobre la naturaleza humana. Pero lo que siempre atesoró fue la actitud intelectual aprendida de él, en especial la convicción de que el estudio del hombre es el más elevado al cual puede acceder la humanidad.

Luego de pasar por Williams, y de haber intentado la carrera religiosa en el Union Theological Seminary, Hall viaja a Alemania para estudiar filosofía. Allí se sumergió en la teología y la filosofía. Se concentró en Aristóteles, en Hegel y en la teoría luterana. Influido por la filosofía positivista, se convenció de que era necesario trascender la etapa metafísico-teológica del pensamiento del hombre y aceptó con fervor y confianza el esquema de la evolución que se aplicaba tanto al alma como al cuerpo del hombre. Con firmeza llegó a afirmar que Darwin, Haeckel y en especial Spencer representaban la etapa más avanzada del pensamiento humano.

Stanley Hall fue uno de los psicólogos más influyentes de los Estados Unidos de comienzos del siglo XX. Comenzó su carrera como profesor en la Universidad de Johns Hopkins, donde instaló el primer laboratorio de psicología experimental. Fundó la Asociación Psicológica Norteamericana y la revista *American Journal of Psychology*. Fue, además, el primer presidente de la Universidad de Clark y desde este cargo invitó a S. Freud, en 1909, a que presentara ante auditorios de intelectuales los complejos y originales asuntos de la mente humana que ya por la época se discutían en la mayor parte de Europa. También invitó a otros académicos europeos, por lo que se le consideró un hombre con mirada futurista.

Debido a su interés por el psicoanálisis y a su insistencia en que el tema de la sexualidad adolescente se tratara con mayor franqueza, sus escritos, e incluso su persona fueron blanco de injurias y calumnias. “*Odium sexualis*” que también Freud debió soportar.

¿Cuál fue la teoría de Hall acerca de la adolescencia?

Básicamente, una expresión de biología evolucionista entremezclada de ideas puritanas. Dado que su interpretación de Darwin estaba influida por las teorías recapitulacionistas de la evolución,

muy en boga en Europa y América, Hall estaba convencido de que cada etapa del desarrollo humano –infancia, niñez y adolescencia– eran repetición de una etapa de la evolución de la humanidad. Así, el bebé y el infante correspondían al más remoto pasado, y la adolescencia representaba las adquisiciones posteriores del género humano. Dado que la adolescencia se produce en el lugar más reciente de la ontogenia, deduce Hall que ella lleva en sí los últimos avances de la filogenia humana. Los adolescentes son pues, en su visión, los grandes reveladores del pasado de la humanidad y por lo mismo, grandes vaticinadores del futuro. Ellos predicen, en sus ideales y sensibilidad, el superantropoide en que se convertirá el hombre. De esta convicción derivó su más firme estrategia educativa. Para Hall es imprescindible prolongar la fase adolescente para que la humanidad pueda beneficiarse de las formas más desarrolladas de intelecto y de ética que en su transcurso puedan producirse. Esta concepción significó, en la práctica, la postergación del matrimonio. El adolescente casto de cuerpo y corazón desarrollaría la verdadera virtud personal y sería así un ascendiente para la humanidad.

Cuando Hall se refirió, concretamente, a los aportes de la adolescencia a favor del progreso del género humano, “re-descubrió”, asegura L. Kaplan (1991: 68) los dilemas universales explícitamente descriptos por Rousseau e implícitos en los ritos primitivos de la pubertad. Kaplan, en su óptica psicoanalítica, considera que “la conciliación de la sexualidad genital con la autoridad moral del orden social durante la adolescencia, es el momento propicio para el despertar de las potencialidades morales más elevadas de la humanidad”.

La obra de Hall tuvo una enorme influencia en Occidente al difundir la imagen positiva de la adolescencia como etapa de moratoria social y de crisis. Su discurso convenció a los educadores acerca de los beneficios de dejar que “los jóvenes fueran jóvenes”; con él se racionalizó la emergencia de la adolescencia como un tiempo de semi-dependencia de la autoridad adulta.

3. LA ADOLESCENCIA: UN TIEMPO DE MORATORIA

Fue así como a partir de la primera década del siglo XX la clase adolescente gozó, en Europa y Norteamérica, de exclusivos privilegios, particularmente, los sectores de población relativamente acomodados. Los jóvenes pudieron dedicar un tiempo –cada vez más prolongado– al estudio, postergando exigencias vinculadas al ingreso pleno a la madurez social como son el trabajo, el matrimonio y la paternidad.

Margulis y Urresti (1998: 4) entienden este “período prolongado” como una “moratoria social” que históricamente significó un “avance

en cuanto a al introducción de la diferencia social” aunque, agregan, reservada a ciertos sectores sociales. La moratoria se estableció, entonces, desde principios del siglo XX, como un tiempo socialmente legitimado, como un tiempo de la vida en el cual se postergan las demandas institucionales; en definitiva, como un estado de gracia en el cual la sociedad no exige.

A comienzos de los años 50 cuando en los Estados Unidos la adolescencia se convertía en un estado legal al cual la sociedad debía proteger, disciplinar y someter, Eric H. Erikson –psicoanalista interesado desde los años treinta en los procesos relativos a las edades y a la educación– ya había dimensionado el concepto de moratoria desde un enfoque psico–dinámico con lo cual daba un paso importante en el acercamiento a la comprensión de la estructura adolescente. En efecto, Erikson conceptualizó la moratoria como un importante “recurso de seguridad”; en su comprensión el adolescente requiere de un tiempo para experimentar con diversas pautas de identidad antes de adoptar decisiones más integrales y de comprometerse en un desarrollo continuo. Así, explicó el autor, el tiempo social deviene en proceso psíquico en tanto las elecciones de identidad transitorias –que la sociedad autoriza– le permiten al sujeto la afirmación del “sentido de sí mismo” imprescindible para ubicarse en el ámbito de las responsabilidades de la edad adulta.

Pero fue definitivamente el período comprendido entre 1895 y 1905 el decisivo para la creación del concepto de adolescencia. Luisa Passerini (1996:383) asegura que en este período el concepto tomó profundos perfiles sociológicos y psicológicos, pues se la entendió como etapa de “turbulencia y de renacimiento” y se la magnificó al dimensionarla como “germen de una nueva riqueza para el futuro”. La adolescencia como fuerza capaz de aniquilar la miseria del pasado, creó, en los nuevos tiempos, la esperanza de una re–generación de la humanidad tanto en lo individual como en lo colectivo.

4. LOS JÓVENES EN LA ITALIA FASCISTA

«El período fascista representa, en cuanto a los jóvenes, un Jano bifronte: Por un lado, prevalece aun la visión de la juventud como fase preparatoria a la vida adulta, aunque la impaciencia de los jóvenes destruye esta concepción; por el otro, surge la idea moderna y posmoderna de una condición juvenil prolongada e inquieta, emblema de la crisis de la sociedad contemporánea».
Luisa Passerini, 1996.

Vendrían luego los años anteriores y posteriores al estallido de la Primera Guerra Mundial (1914–1918). Sin duda, esta época fue definitiva para la afirmación, en Occidente, de un cierto concepto

de juventud que si bien hizo eco de la visión esperanzadora de S. Hall, sufrió un marcado sesgo político en razón de las circunstancias sociales que atravesaba Europa occidental. En efecto, la politización de la juventud se hizo evidente en la formación de bloques ideológicos contrapuestos respaldados por organizaciones ideológicas y políticas poderosas que percibieron y supieron capitalizar a su favor la capacidad movilizadora de los jóvenes⁵

En efecto, en países como Alemania e Inglaterra, movimientos juveniles plantearon enérgicamente, en el ámbito de la sociedad burguesa –que no desatendió para estos menesteres a la familia–, la relación estrecha entre juventud y valores nacional–patrióticos y, a la vez, entre juventud y libertad. Estas dos actitudes, que confluyeron en el entusiasmo por la primera guerra, fueron interpretadas por el orden sociopolítico vigente como la liberación de las nuevas energías en pro de las abandonadas tradiciones patrióticas.

De igual manera, en Italia, la conciencia de clase de edad que en décadas pasadas había alentado a los jóvenes de escuelas y universidades, vio orientado su vigor hacia metas políticas y económicas. Los estudiantes debieron movilizarse por la crisis social que quedó al término del último período de gobierno de Giolitti (dictadura larvada entre 1920–1921) y, también, porque el partido socialista durante este período excluyó a los estudiantes como apoyo del movimiento obrero, actitud que, de paso, explicó su falta de influencia en la vida escolar y su desconfianza del movimiento estudiantil.

En Italia, en los años de la postguerra, el desempleo se agudizó. Los excombatientes, que en general eran estudiantes provenientes de la pequeña burguesía urbana, quedaron sometidos a los rigores de las crisis económicas que padecían las clases de renta fija. En esas circunstancias Mussolini entra a apoyar, a través de organizaciones juveniles fascistas, las reivindicaciones de los estudiantes que habían hecho la guerra, hecho que coincide con la fundación de los grupos de acción fascista –las Avanguardie– creados con el fin de organizar militarmente a los estudiantes. Esta estrategia fortaleció notablemente la idea del binomio fascismo–juventud que sería difundida durante todo el régimen, idea que, además, fue confirmada por la coetaneidad generacional de los dirigentes fascistas cuyas edades oscilaron entre 26 y 40 años (en 1922 Mussolini tenía 39 años).

El elemento juvenil constituyó, entonces, desde los primeros tiempos del fascismo, un componente fundamental. Así lo concibió Mussolini y así lo comunicó convenciendo a los jóvenes de asumir la lucha política como propia y de representar no solo la generación de la guerra sino las aspiraciones de la juventud en general.

5 La primera institución en percibir esta capacidad fue la Iglesia, que fundó las Juventudes Católicas y diversos movimientos juveniles especializados, como la Juventud Obrera Cristiana. También el comunismo triunfante en la Unión Soviética vio en el proselitismo juvenil una forma de expansión universal y, como contraparte la organización de los Boys Scouts concebida como una forma de salvar a los jóvenes del comunismo y de la depravación moral.

Entonces, durante los 20 años del régimen se mantuvo la identidad fascismo–juventud fortalecida por la misión que el movimiento político se atribuyó, de defender la generación de combatientes “traicionada” por la guerra. Fue así como el universo de conceptos e imágenes relativos a la juventud y presentes de tiempo atrás en la cultura europea, se divulgaron desde una refinada connotación fascista. Por ejemplo, la asimilación juventud–guerra fue matizada con sentimientos de generosidad, sensibilidad, inquietud y muerte heroica por la patria, que el movimiento romántico del siglo XIX expresara y reconociera como características de la juventud; de ello dio cuenta la literatura italiana de las dos primeras décadas del siglo XX. Con todo esto logró el fascismo camuflar el plano político en el plano simbólico transformando lo que era un valorado esteticismo (la expresión romántica), en un mito práctico requerido por la ideología de Mussolini.

Es de anotar también, que implícita en ese universo de representaciones estuvo siempre la virilidad como atributo de la juventud guerrera. En la ideología fascista la masculinidad se consideró indisolublemente ligada al belicismo, tanto que en las trincheras se fundieron tres representaciones básicas del concepto: joven, varón y guerrero, y fue esta trilogía ideológica la base sobre la cual se edificó la imagen del Duce, idealizada hasta el punto de que llegó a concebirse “joven para siempre”.

¿Qué pretendió el régimen fascista con la organización política que dio a la cuestión juvenil de los años 20?

La política del régimen expresó un doble cometido: primero, el de ejercer una socialización para un sistema totalitario, y segundo, el de formar eficazmente una nueva elite política. Para lograrlo creó instituciones oficiales por clases de edad, como fueron la *Balilla* para niños de 8 a 14 años y las *Avanguardie* para jovencitos de 14 a 18; también las *Piccole Italiane* para niñas y las *Giovani Italiane* para las jóvenes de 13 a 18 años. Estas instituciones debieron cubrir todo el territorio italiano y perdurar cuando los muchachos hubiesen ingresado al mundo laboral, pero no podían sustituir la escuela, aunque finalmente la colonizaron, ya que los maestros debieron prestar su más completa colaboración. Fue así como estas organizaciones no solo controlaron y canalizaron los impulsos sociales de niños y jóvenes, sino que operaron como instrumentos eficientes para la formación y consolidación del aparato fascista.

A pesar de la estructura totalitaria establecida por Mussolini, los antifascistas que habían participado en la guerra, enérgicamente dieron el debate a las ideas sobre los jóvenes, debate que alcanzó su máxima intensidad en la segunda mitad de 1928, período en el

que la prensa fascista lanzaba la radical consigna: “confiar a las generaciones jóvenes el poder, todo el poder”⁶.

El debate sobre los jóvenes en la Italia fascista tomó así dos direcciones y albergó las confusiones, equívocos e irritaciones a los cuales quedan expuestos estos desarrollos. La primera dirección apuntó al sistema de asignación de cargos políticos, punto de apoyo del poder mussoliano –aunque a la larga constituyera su gran debilidad–. El hecho de que la asignación dependiera del capricho del máximo dirigente; que cargara con el peso de los rumores que desencadenaba y con la relación de odios y amores entre los miembros del partido y entre el Duce y sus seguidores, introdujo elementos de inestabilidad no solo porque con ello se interrumpían las tradiciones que habían regido las carreras políticas, sino por las ambiciones y esperanzas de los arribistas que no fueron pocos. Pero, a pesar de que la polémica pretendió examinar el carácter político del abordaje a los cargos de prestigio y responsabilidad, terminó arremetiendo contra los jóvenes –a quienes se les criticaba por sus obsesiones burocráticas– y cuestionando la renovación en los cargos de responsabilidad, enfoque éste que redujo notablemente sus términos.

La segunda dirección del debate tomó como meta la juventud en tanto fuerza renovadora del fascismo. Dentro y detrás de la polémica la crítica al régimen fascista hizo blanco en los ideales atribuidos a los jóvenes. Los opositores denunciaron cómo el mito de la juventud se construyó para respaldar el encargo hecho a los jóvenes, de una tarea esencial que debía ser asumida por toda la sociedad y por el partido. Así, nuevamente la polémica puso el dedo en las ansias desmedidas de los jóvenes por los cargos burocráticos y desde ahí, argumentó, que sólo los jóvenes que verdaderamente respondieran a las características de lucha generosa, abnegación o inquietud debían participar del poder político. Con esto, el debate ponía sobre el tapete la escasa preparación de la juventud. Fue desde esta consideración desde donde se derivaron una serie de características y de connotaciones acerca de la juventud: jóvenes “verdaderos” y “falsos”; jóvenes que son viejos y viejos que son jóvenes; los jóvenes se distinguen por expresar el espíritu fascista y no por la confirmación de un acta de nacimiento; joven en sentido político y nacionalista es quien ha hecho la revolución... Pero, en el fondo de todas estas diferencias y connotaciones estaba el núcleo del problema de la dictadura fascista. Si bien los jóvenes ocupaban ya el poder, los más jóvenes tenían que ser conquistados ya fuera con la promesa de ostentarlo o de modificarlo. Según los términos de la polémica los que hacían política con el acta de nacimiento –los jóvenes “falsos”– se conformaron con la posibilidad de ostentarlo, y los otros, los “verdaderos” jóvenes, que desarrollaban una comprometida actividad en el seno del partido, esperaron, a toda costa, la modificación del enfoque político.

6 Esta provocadora consigna fue publicada por Giuseppe Bottai en su revista *Crítica Fascista*. Para esta fecha Bottai era subsecretario del Ministerio del Trabajo, cargo que Mussolini le confiara en 1926 cuando solo tenía 30 años. En 1929 fue nombrado ministro del trabajo, puesto que ostentó hasta 1932, cuando el mismo Mussolini lo destituyó por su “dinamismo demasiado peligroso” (Passarini 1996: 394). Lo interesante de estos datos es que ilustran cómo la generación joven obtuvo, durante el régimen, por su entrega a la guerra y a la revolución, puestos de mando insólitos para su edad. Bottai recordó en 1926 que el fascismo había conseguido “romper violentamente la monótona sucesión de las generaciones”, al anticipar, “al menos dos lustros”, el cambio generacional en los puestos de gobierno.

Planteado así el debate, no resultó extraño que al mito de la juventud le fuera enfrentado el “mito de la experiencia y la vejez”. En efecto, a la representación de los jóvenes cargada de “características naturales” como “entusiasmo, vehemencia, vivacidad y fervor”, además de la “intuición, el apasionamiento y el orgullo” se le añadieron otros rasgos que el fascismo estimulaba, como la capacidad de dominar las propias pasiones, la cultura y la preparación política, introduciendo de paso, características como la practicidad, la intuición y la inteligencia, atribuidas al italiano y, a las que Mussolini prestaba su mayor atención por cuanto le preocupaba que a pesar de ellas el ciudadano común fuera poco atento a los asuntos del Estado y a la reforma moral. Por su parte, los defensores de la tradición –mito de la experiencia– sostenían que la importancia que se daba a la juventud sólo respondía a una moda y que ser joven no constituía un mérito en sí mismo.

A comienzos del año 30 la situación mantenía su estado de confusión, pero, finalizando, las discusiones se incendiaron a causa de la institución del “Fascismo juvenil” concebido como una fase de preparación para la inscripción en el partido. Bottai, anota Passerini (1996:401) se opuso, pues temía que tal institución se convirtiera en una estructura de reclutamiento y no cumpliera el cometido de inocular al partido el “agudo espíritu subversivo” de los jóvenes. Bottai permanecía fiel a una concepción de partido como grupo elegido de militares conscientes. Fue así como el año 30 señaló una vuelta del debate sobre los jóvenes y se llegó a términos tan radicales como los que juzgaron que hasta el momento no se había contribuido a desarrollar en los jóvenes el sentimiento de autonomía y de libertad, lo cual ponía en tela de juicio el movimiento de los jóvenes para la renovación del fascismo. Pero, gracias a las aspiraciones del “tercer relevo” de jóvenes deseosos de volver de nuevo a los tiempos de la revolución, se vislumbró un camino por el cual se podría llevar a cabo la noble transformación del fascismo. Finalmente, en 1932 se llegó a la conclusión de que en el escenario ideológico tres generaciones discrepaban: la anterior a la guerra, la de la guerra y la más reciente, la de la posguerra. Para Bottai este desacuerdo no significó la anulación de los logros del fascismo; antes bien, visualizó como solución la integración y compenetración de las organizaciones fascistas y sindicales (a lo cual se le denominó la revolución corporativa). Pero, a pesar de la adopción de estas políticas –revisionistas–, la supervivencia del régimen estaba en entredicho. Por un lado los jóvenes más comprometidos políticamente criticaban casi todos los aspectos de la realidad económica, política y social; y por el otro, el régimen se mostraba incapaz de una liberalización del partido y con él de la administración estatal.

Anota L. Passerini (1996:405) que en 1933 Bottai afirmó que el problema de los jóvenes era el problema central del fascismo. La ju-

ventud entendida como “condición especial del espíritu y de la conciencia” continuaba siendo, en su concepción, una metáfora de las principales tareas de formación moral, espiritual y política del poder político en Italia y, que no eran dignos de llamarse jóvenes esos “muchachos tristes y decaídos” que hacían antesala para acceder a los cargos del poder. Fue así como a las imágenes de la juventud entendida como “frescura y fuerza, apasionado entusiasmo y exuberancia” además de “invención, originalidad y creatividad” se contrapuso la realidad descrita en esta encrucijada ideológica con acierto: Los jóvenes están de espaldas a lo que de ellos se espera, no les interesa el debate ni el objeto de la discusión. Entonces, la promesa de una vida fundada en la emoción y fortalecida en la fe resultó, en esta coyuntura histórica, incongruente y artificial.

Pero lo que durante el periodo de 1928 a 1933, muchos calificaron como una apariencia de pereza y carrera hacia los cargos políticos, en los años sucesivos fue sustituido por unos síntomas más precisos de inquietud y renovación y, en esa evolución hacia nuevas formas de oposición y de fascismo, los jóvenes, posiblemente, aprendieron más de sus coetáneos que de sus mayores.

A manera de conclusión, presentamos lo que L. Passerini (1996:417) considera representa el periodo fascista en cuanto a los jóvenes: Por un lado, dice, “prevaleció la versión de la juventud como fase preparatoria a la vida adulta” y, por el otro “surgió la idea moderna y posmoderna de una condición juvenil prolongada e inquieta, emblema de la crisis de la sociedad contemporánea”. Sin embargo, hay que aclarar que estas concepciones fueron válidas especialmente para la imagen del joven de clase social más o menos acomodada y culta, pero ellas se extenderían, progresivamente, a las clases trabajadoras.

El fascismo tomó de nuevo el mito de la vitalidad del joven sabio *per se*, capaz de obedecer, y combatir y también de gobernar y lo adaptó para justificar y alentar un aparato de poder, también joven, con pretensiones totalizadoras. El joven, afirma Passerini, “fue metáfora del fascismo y a la vez su instrumento, ya que sirvió para dar la sensación de potencia y fuerza, de fatalidad y determinación histórica”.

5. LOS JÓVENES EN LA ALEMANIA NAZISTA

«En mis fortalezas de la Orden Teutónica crecerá una Juventud que hará temblar el mundo. Quiero una Juventud violenta, dominante, impávida, cruel. La Juventud ha de ser todo eso. Ha de soportar dolores. En ella no debe haber nada débil ni tierno... Quiero una juventud fuerte y hermosa... Así, podré crear algo nuevo».
Adolf Hitler

El 30 de enero de 1933 A. Hitler tomó el poder en Alemania y emprendió, junto con la Hitler-Jugend (Juventud Hitleriana), una lucha política que no solo estaba inserta en el conflicto ordinario de generaciones sino que lo trascendió por cuanto se inscribió en el eterno combate de la raza aria por imponer la pureza de su sangre, esto es, de su idea. Sin duda Hitler y sus ideólogos se inspiraron en los admirados modelos de la organización juvenil fascista –en sus balilla y sus avanguardie– pero se apartaron de ella por el lugar central que otorgaron al racismo en su objetivo de formar al “Hombre Nuevo”. En efecto, bajo el Tercer Reich ser “joven” no se refirió ni a un grupo social, ni a un periodo en el desarrollo evolutivo del individuo; significó, ante todo, que se pertenecía a una idea nueva, esto es, que se era “soldado de una idea”.

La formación del “Hombre Nuevo” en la Alemania nazi fue asunto del Estado racista. La meta de su acción educativa consistió en inculcar en los afectos y en el entendimiento de la juventud que les estaba confiada la comprensión y el sentimiento de raza. Este proceso formativo iniciaba en las organizaciones paramilitares de la juventud y debía alcanzar su máximo perfeccionamiento en el servicio militar. Ante el poder creciente del Estado educador, la familia y la escuela, poco a poco, pasaron a ser instancias secundarias, subordinadas a las organizaciones paramilitares que tenían el cometido de dar a la Nación un nuevo estilo de vida. Para asumir la esencia “aria” Alemania entendió que tenía que llevar a cabo el ideal espartano del cual era “heredera natural” según lo afirma E. Michaud (1996:351). Educar para lograr de cada ciudadano obediencia al Estado y la convicción de ser artífice de un cometido histórico. Educación soldadesca sin duda, que en la concepción del Tercer Reich, sólo cumplía la ley que rige la esencia germánica.

El eje articulado del proyecto formativo fue la llamada “ciencia racial”. Una vez el régimen estableció que la ciencia, como todo producto humano, es racial, la enseñanza de todas las disciplinas debió dar curso a las ideas racistas. Los alumnos estaban obligados a distinguir lo útil a la raza de lo que la amenazaba, para lo cual debieron conocer lo que era racialmente extranjero. Los estudios de “ciencia racial” se introdujeron en las escuelas a partir de septiembre de 1933 y desde entonces, el racismo –la selección racial⁷– comenzó a ganar terreno en todas las disciplinas académicas.

Las Juventudes Hitlerianas (H. J.) fueron las verdaderas “escuelas de la nación”. No sólo tenían la función de sustituir a la familia y a la escuela en la tarea educativa, sino que, además, debían llevar a cabo una educación permanente que en la concepción de Hitler no debía terminar nunca. Así, la educación que iniciaba en la niñez debía alcanzar al viejo combatiente del movimiento. Es preciso, insistía Hitler “que nadie pueda decir que habrá para él un tiem-

7 La selección racial en su sentido más amplio significó la discriminación de los “judíos de espíritu” y la creación de un espacio donde el mismo alemán era objeto de una rigurosa selección.

po en que se le deje a su albedrío”. De esta manera el régimen se aseguraba de que durante toda su vida los alemanes permanecieran ligados al Führer, con lo cual la nación sería eternamente joven, pues en la concepción nazi ser joven significa acatar su deseo. He aquí la profunda paradoja sobre la cual se levantó la concepción educativa del régimen: pretendiendo garantizar a la nación entera la juventud eterna, se le puerilizó de tal manera que no pudo sino servir al Führer.

En 1935 todas las organizaciones juveniles –ligas de juventudes alemanas, albergues de juventudes, juventudes evangélicas, ligas de protestantes, etc.– habían sido disueltas o absorbidas por las H. J., pues, según el pensamiento Nazi, la gran idea no podía ser llevada a buen término sin una organización sólida y gobernada con la consiguiente dureza. La ley sobre la Hitler–Jugend fue firmada el 1° de diciembre de 1936. Según su letra toda la juventud alemana quedaba en lo sucesivo agrupada en el seno de la H. J. y constituida como juventud de Estado. Esta ley obligaba a los padres, bajo pena de multa o de cárcel, a no interferir en la vinculación de los hijos al servicio en las H. J.⁸.

La sustitución de la autoridad paterna por la “voluntad del Führer” acarreó la destrucción, para los jóvenes, de toda instancia de identificación privada en beneficio de la imagen colectiva del Führer. Sin duda fue este un recurso expédito para dar nacimiento a lo que el régimen entendía como el “Hombre Nuevo”, un hombre capaz de superponer a su deseo y a su conciencia la voluntad omnímoda del Führer, cuya imagen siempre se ofrecía a la niñez adornada del beneficio del amor: “el Führer quiere mucho a los niños”. Así, el muchacho, mediante una sustitución impuesta de la imagen paterna, libraba –aparentemente– la lucha contra la autoridad primaria, pero terminaba perdiendo la batalla pues quedaba sometido a un amo mucho más drástico y más poderoso. La política de la juventud llevada a cabo por el régimen supo, en efecto, sacar el máximo provecho de los conflictos edípicos.

8 Un buen porcentaje de jóvenes alemanes se mostraron refractarios a la influencia de la organización. Sin embargo, terminaron por unírsele de modo “voluntario” aunque no de inmediato, a pesar de que se exigía el paso por las H. J. para ingresar a la universidad, para tener acceso a los cargos públicos y a algunas profesiones liberales.

El enrolamiento se realizaba a los 10 años. Luego de superar determinadas pruebas deportivas los niños ingresaban en la D. J. (Deutsche Jungvolk o joven pueblo alemán) por un período de 4 años, durante los cuales les acompañaba una cartilla, donde se consignaban sus progresos físicos e ideológicos. La ceremonia tenía lugar el día del cumpleaños de Hitler (20 de abril) para que tuviese más fuerza simbólica su pertenencia al Führer. El jovencito prestaba juramento en ocasión de la “consagración de la bandera”. Este es el texto del juramento:

“En presencia de este estandarte de sangre, que representa a nuestro Führer, juro dedicar todas mis energías y mis fuerzas al

salvador de nuestra nación Adolf Hitler. Estoy dispuesto a ofrecer mi vida por él y a Dios me encomiendo”.

Desde este momento iniciaba su verdadera educación. Mediante procesos identificatorios a la imagen ideal que el Führer ofrecía, el joven conquistaba las virtudes del “Hombre Nuevo” (vivo, listo, rápido, resistente) capaz de salvar a Alemania de los síntomas de degeneración que amenazaban con desaparecerla.

También las niñas, a los 10 años, ingresaban a las J. M. (Jungmädels o jóvenes vírgenes). Durante el primer año, y junto a los niños, estudiaban mitología germánica, el segundo año se ocupaban de los grandes hombres alemanes, el tercer año conocían los 20 años de combate por Alemania y el cuarto año era dedicado a “Adolf Hitler y sus compañeros de lucha”.

Entre los 14 y los 18 años continuaba la formación ideológica mediante cursos sobre “combate por el Reich”, “el pueblo y la herencia de la sangre”, problemas referentes al “porvenir del movimiento”, “Alemania en el mundo”... y se realizaban en campamentos que ocupaban la mayor parte en la vida de las H. J. Estos campamentos se convirtieron en verdaderos campos de entrenamiento militar, pues en su jerarquía vertical, sus categorías y grados y su distribución geográfica, la estructura de las H. J. reproducía fielmente la de los ejércitos. En efecto, el conjunto de actividades estaba organizado como una preparación militar: instrucción en formación abierta y cerrada, maniobras, camuflajes y trampas, protección, cartografía, ejercicios de tiro, etc.

Las jóvenes recibían una formación análoga. Debían adquirir conocimientos de socorrismo, primeros auxilios y defensa pasiva; pero el aprendizaje fundamental era el de la maternidad y su función “vital” para el porvenir de la joven Alemania. Hitler así lo estableció: “La finalidad de la educación femenina es formar a la futura madre”. Pero ésta no era una formación cualquiera. Durante el régimen se fomentó la idea de que la maternidad es como una batalla que cada mujer debe librar por la supervivencia de su pueblo. De ahí que durante el Reich la maternidad fuera el equivalente al servicio militar de los hombres. No podía ser de otra manera, pues si la mujer daba un hijo al Führer se convertía en verdadera “soldado de una idea”, ya que ello implicaba la misión de dar cuerpo y realidad al “Reich ideal”. Por ello era imprescindible que todas las mujeres accediesen a la maternidad. Fue así como el 26 de octubre de 1935 se instauró oficialmente el “matrimonio biológico”, esto es, la recomendación de relaciones sexuales fuera del matrimonio entre muchachos y muchachas unidos por el mismo ideal de conservación de la raza. Los hijos habidos bajo esta unión biológica, desde la óptica nacional-socialista, quedaban bajo la égida simbólica del Führer. El era el padre de

todos los niños nacidos bajo el signo del ideal racial, pues era él quien los engendraba mediante la pujanza de la idea política y la virtud de su voluntad inquebrantable. Por ello a esta unión biológica se le llamó “servicio del Führer” y a las madres solteras –a quienes se les debía llamar “señoras”– se las elevó a la categoría de heroínas, pues ellas luchaban en el “frente de nacimientos” para contribuir a la reproducción del “material humano”.

¿Cómo explicar este poder avasallante del Führer? ¿Cómo entender su capacidad de doblegar bajo su deseo a toda una joven generación de alemanes? ¿Cuál es la naturaleza de ese deseo y cuál el origen de su potencia?.

La primera consideración que accede a la reflexión es que los jóvenes alemanes cayeron a la trampa que hábilmente se tendió a su narcisismo. Los jóvenes se instalaron orgullosamente en el lugar de objetos privilegiados del deseo del Führer. En efecto, cualquiera que haya sido el grado de presión que el régimen ejerciera sobre ellos para lograr su adhesión masiva, tal adhesión sólo puede entenderse teniendo en cuenta el tipo de vínculo que unió a los jóvenes con el Führer. No fue sólo el programa de “independencia, libertad y felicidad” que Hitler propusiera lo que sedujo con tal intensidad a la juventud. Algo más, capaz de conmover su ser estaba tras su afiliación a las H. J. Dice Michaud (1996:368) que “el poder misterioso” del espectáculo que ofrecían las H. J., desfilando, con las banderas en alto, al redoble del tambor y entonando cánticos, avivó en cada uno “el deseo de participar en él como si fuera una obra de arte colectiva y grandiosa”, la “obra del arte común del porvenir” como lo llamó el compositor alemán R. Wagner, mediante la cual llegará la redención del pueblo entero. Sin duda, la permanente escenificación de la vida colectiva heroica ritmada por las múltiples festividades nacional-socialistas, llevaba la misión de contribuir a transformar lo real a través de la imagen artística de lo heroico. Así lo expresó Wagner: “El arte, perennemente joven... puede brindar a la corriente social, que se desvía con facilidad hacia salvajes arrecifes o hacia bajos fondos, una meta bella y elevada la meta de la noble humanidad”. Se entiende así la razón por la cual el Führer declaró: “quien desee comprender la Alemania Nacional-Socialista tiene que comprender a Wagner” y en consecuencia, la razón por la cual en su política el arte ocupaba un lugar central.

Hitler esperó que la juventud manifestase el fanatismo que según su visión era indispensable en el artista. Los “soldados de una idea” eran todos artistas del Reich eterno y estaban llamados a lo más noble de las tareas. Fue entonces, esa nobleza y esa meta elevada lo que ejerció, en el espíritu de la juventud, tan profunda atracción.

Pero el discurso nacional-socialista también reflejó las resistencias inevitables dentro de ese proceso de unificación llevado a cabo

mediante y dentro de la obra de arte que Hitler llamó eterna. El discurso señaló la decadencia y la contaminación de los espíritus. Llamó “judío de espíritu” a esa tendencia que habita en cada uno y se expresa como una actitud que rompe la circularidad perfecta del amor y debilita los fundamentos humanos del régimen. Ese “judío” debe ser excluido y derrotado. Wagner llamó a esta actitud “demonio plástico de la decadencia de la humanidad” contra la cual se debe arremeter pues sólo así se asegura la supervivencia.

Esta exhortación vehemente a aniquilar al “judío” interior era una alusión directa a los muchos jóvenes que, contrariando al régimen, se reunían sin normas ni jefe, elegían sus propios signos de reconocimiento, “zanganeando” en lugar de integrarse a las heroicas marchas, y orientaban libremente su sexualidad. Estas maneras de vivir incompatibles con los objetivos del Reich comenzaron a manifestarse a partir de 1938, cuando el régimen desmanteló las asociaciones católicas luego de haber disuelto las organizaciones juveniles que dependían de sindicatos y partidos de izquierda. Después de destruir todas las formas tradicionales de autoridad, inevitablemente, el régimen tuvo que enfrentar lo que no podía ser monopolizado, ni derrotado: el deseo de los jóvenes. En efecto, las fuerzas libidinales de la juventud alemana resistente a la tentativa unificadora del Führer se fueron dispersando hacia múltiples modelos que el régimen intentó reunir bajo la denominación de “enemigo único” o “judeo-bolchevismo”: los jóvenes de los ambientes obreros que dejaban la escuela a los 14 años y no podían ser aún incorporados al ejército, prefirieron disponer de su tiempo en lugar de regalarlo a los jefes de las H. J.; entonces, organizados en pandillas, protagonizaron todo tipo de granujadas: peleas callejeras, robos colectivos, atentados al pudor, además de infracciones flagrantes a las normas policiales; otros, en cambio, hicieron oposición política directa –aunque sin programa definido– rechazando las H. J., desconociendo la evolución de la guerra, escuchando emisoras extranjeras, y hasta agrediendo a miembros de las H. J.. Por su parte los jóvenes de las más altas clases sociales adoptaron ideales extranjeros, ingleses particularmente. Se instalaron en su lengua, su vestimenta y su comportamiento refinado y sólo mostraban preocupación por satisfacer sus deseos.

Contra los cabecillas de estas pandillas el régimen consideró urgente y necesario adoptar formas radicales de control como la reclusión en campos de concentración y el sometimiento a trabajos forzados. Pero no fueron estas las únicas formas de expresión contrarias a la política totalitaria del Führer. En el propio seno de las H. J. se desarrolló, soterradamente, una hostilidad que adoptó diversas formas de expresión, incluidas las agresiones físicas a instructores o jefes de poco rango.

Fueron estas y otras de corte similar, las maneras como los jóvenes, que el régimen creyó arrebatarse al control de los padres y de la escuela y a quienes pretendió sofocar su deseo y su singularidad, rechazaron y se opusieron a esa perspectiva política totalizante que, si bien en los primeros años del Reich se mostró como una promesa de liberación, poco a poco se fue poniendo en evidencia pues el llamado “proceso creador” era sólo la máscara de un amo dispuesto a exigir la máxima servidumbre a quienes a él se sometían. De esta manera, el proceso que prometía a los jóvenes alcanzar el noble estatus de ser “soldados de una idea” terminó siendo un sistema camuflado de esclavitud que hizo de la guerra su fuente nutricia y por tanto su condición permanente. Fue así como el Reich puso a funcionar la paradoja mediante la cual el proceso creador se confundía por entero con lo que le es opuesto a su propia esencia. Los acontecimientos circunscritos al drama de las dos guerras mundiales fueron, sin duda alguna, un poderoso factor de regresión del proceso de extensión social de la adolescencia, que tanta fuerza tomara a finales del siglo XIX. La movilización de los muchachos en las trincheras, las actividades de las muchachas en la retaguardia y las penurias materiales y morales suprimieron, en gran medida, las costumbres sociales que, reconocidas como moratoria psico-social, venían permitiendo a los jóvenes un tiempo de experimentación y una conciencia cada vez más clara de sí mismos y de su responsabilidad social. Esta anomalía que puso cortapisas a un proceso entendido como “vital” se manifestó en expresiones como “nos robaron la juventud” con las cuales se elevaba un clamor histórico ante la profunda injusticia que significó el trauma bélico.

6. EL TEENAGER: CULTURA JUVENIL NORTEAMERICANA DE LOS AÑOS 50

«Estados Unidos fue indicativo porque la posguerra indujo su promoción como superpotencia y su ‘sueño’ como prototipo. La guerra derivó no sólo en confrontación de modos de ser y pensar sino sobre todo en imposición de la variante cultural americana».
Jorge Restrepo, 2002.

El concepto de joven, que empieza a afirmarse en Francia en la época romántica, evoluciona en medio de las vicisitudes de la historia de Occidente, hasta alcanzar su máxima connotación en las dos primeras décadas de la segunda mitad del siglo XX en los Estados Unidos de Norteamérica.

En esta época emergió lo que hoy se conoce como la cultura del *teenager*, una especie de mundo aparte, diferente de las generaciones precedentes, no sólo en número sino en riqueza y conocimiento. A finales de la década del 60, afirma Luisa Passerini, este concepto se

consume con la muerte del *teenager*⁹ y el florecimiento de la imagen de niño que alcanza su máximo esplendor en la década del 80.

Esta evolución que abarca un poco más de siglo y medio se encuentra signada por periodos circunscritos a hechos históricos específicos. Es el caso de la década comprendida entre 1895 y 1905 en la cual el concepto de adolescencia, con Stanley Hall, toma nuevamente el sentido psicológico y sociológico que le imprimiera el romanticismo¹⁰ y la etapa entra entonces a perfilarse como “el germen de una nueva riqueza para el futuro”. Pero, en los años siguientes – cuatro décadas aproximadamente– el discurso sobre el adolescente estuvo caracterizado, básicamente, por la pertenencia al género masculino y a la clase media; no porque tuviera sólo como objetivo a estos jóvenes sino porque adoptó su imagen como modelo establecido. Recordemos cómo el fascismo, intentando construir elites en un sistema totalitario, atribuyó a los jóvenes los poderes de una misión salvadora del partido y hasta del Estado; y el nazismo, inscrito en el “eterno combate” por imponer la pureza de su raza, hizo de la juventud una actitud capaz de encarnar la lucha nacional socialista y, fundamentalmente, de dar significado al ideal humano a partir del cual guiar la formación de lo que llamó “el hombre nuevo”.

Vendría luego la rendición de Alemania (mayo de 1945) y de Japón (septiembre de 1945) y como consecuencia del gran conflicto que comprometió al mundo entre 1936 y 1945, la antigua URSS y los Estados Unidos se convierten en las dos grandes potencias mundiales. Particularmente los Estados Unidos avanzan, sin tregua, hacia un progreso jamás conocido en la historia y fue precisamente por esta época cuando la juventud contrario a lo que augurara S. Hall, se levanta, según la mirada de los adultos, como una fuerza oscura que amenaza con anular el desarrollo de una sociedad, baluarte de la democracia y de los valores occidentales. Sin embargo, para los analistas, lo acontecido con la juventud en las dos décadas previas a los movimientos juveniles de los 60, fue una clara revelación de la crisis del sistema de valores occidentales; con lo cual se puso en evidencia el límite de la democracia.

Sin embargo, la adolescencia como moratoria psicosocial alcanza su plena madurez después de la Segunda Guerra Mundial. En 1950, en los Estados Unidos, la adolescencia ya era un estado reconocido legal y socialmente al cual se debía proteger y disciplinar, pues como clase de edad su codificación soportaba una particular connotación que abocó al Estado a la creación de instituciones especializadas de educación, pero también de rehabilitación para la atención y tratamiento profesional a menores de 22 años. A finales de los años 50 se crea un subcomité del Senado de la República a quien se le encargó lo referente a la delincuencia juvenil y, en 1962, el presidente Kennedy creó el Committee on Youth Employment y se promovieron iniciativas

9 Los movimientos estudiantiles de los años 60 son catalogados como los últimos ardores juveniles. Ellos polemizaron, en el plano teórico, con las concepciones sociológicas de las revoluciones concebidas como revueltas juveniles, pero en el imaginario colectivo se afianzó la figura del joven en contradicción con el orden existente y portador del futuro.

10 Recordemos los planteamientos de Rousseau acerca de la adolescencia.

a nivel gubernamental para el estudio del problema de los jóvenes. Todo esto con el objetivo de reflexionar en torno a los modos de detectar a jóvenes que se perfilaban peligrosos para la sociedad y para sí mismos con el fin de prestarles protección y ayuda especial. Este discurso se fue posicionando socialmente hasta llegar a convertirse en el telón de fondo de la mentalidad que, por la época, creó al delincuente juvenil como tipología, de la misma manera que a principios del siglo XX el discurso psicológico creara la tipología del adolescente¹¹.

Pero, ¿cuáles fueron las razones sociales y culturales que dieron origen a esta mentalidad que oscureció el panorama para la sociedad y particularmente para la juventud?.

Si bien el descubrimiento del adolescente estadounidense se produce en 1.904 con la publicación de la obra de S. Hall, el surgimiento de la primera generación de adolescentes privilegiados, los *teenagers*, acontece a mediados del siglo XX, caracterizada por una estrecha cohesión y una conciencia de clase de edad con intereses comunes. La figura del *teenager* se vincula estrechamente a la vida urbana y la high school con sus clubes, actividades deportivas, fraternidades, fiestas y otras actividades que tuvieron como escenario los *drugstores*, los automóviles y los bares para jóvenes, entre otros.

La identificación del *teenager* con el estudiante de la high school tal y como se dio en los Estados Unidos en esta época, no tuvo precedente alguno en la historia del país. Los jóvenes se relacionaron sólo entre ellos tanto en la escuela como en el trabajo, dada la estructura jerárquica imperante. Así, la relación entre iguales sustituyó las de padres-hijos, maestros-estudiantes, lo cual puso de manifiesto que la dialéctica entre grupos de edad ya no era tan significativa desde el punto de vista social; creando en los padres y maestros la sensación de estar frente a una subcultura, esto es, frente a un mundo aparte.

El repliegue de los jóvenes se polarizó bien como apatía y pasividad o bien como rebelión abierta más o menos violenta. En ambos casos el separatismo se entendió como alineación o como alteridad. Incluso, el carácter de “alienado” atribuido a los jóvenes por la sociedad en discursos de diferente índole, daba al adolescente la importancia que en otras épocas se había atribuido a figuras sociales y políticas. Parecía que el *teenager* ocupaba ahora el lugar de objeto de controversia pública que otrora ocuparon otros personajes de la vida política y social, como lo fuera, por ejemplo, el comunista.

Al categorizar como subcultura el mundo del *teenager* los estudiosos destacaron sus características de subordinación y diferencia. En efecto, tales estudios subrayaron no sólo la adopción de cierta terminología que acentuaba las diferencias con respecto a la socie-

11 La tipología implica la caracterización de rasgos físicos y mentales y la definición mediante la cual se explica lo relativo al comportamiento individual y colectivo.

dad y al tipo de sujeto considerado estereotipo de las sociedades occidentales, sino también, y muy particularmente, la posición adoptada por el joven en su deseo de ser el “otro”.

Luisa Passerini (1996) cita a Edgar Friedenberg, autor de estudios psicológicos sobre el mundo juvenil, quien en 1959 publica un ensayo en el cual se pronuncia analíticamente sobre el diagnóstico del *teenager* como acentuación de las características de la adolescencia. Dice el analista que esta acentuación, paradójicamente, conduce a la desaparición de la etapa, por lo menos en su acepción tradicional, pues al llevar al adolescente a conocer el sexo y el consumismo precozmente y al hacerse miembro activo de comités y organizaciones, se va prolongando cada vez el período de formación y de adiestramiento pero, sin alcanzar la integración personal, esto es, el viejo ideal de madurez, irrealizable en tales condiciones; más aún cuando los propios adultos, angustiados, sólo comunican su confusión, producto de la falta de claridad en sus funciones. De esta manera, gran parte de la responsabilidad pasa a padres y profesores a quienes definen como «individuos insuficientemente caracterizados». Según la mirada de los analistas, los padres habían cambiado antes que los hijos y, sabedores de su proceso de mutación, los psicólogos intentaban darles alguna seguridad alertándolos sobre el carácter flexible de toda decisión que afectase la educación.

Estos análisis hicieron parte de los ingentes esfuerzos de la sociedad estadounidense de dar una explicación y afrontar la diferencia y el retraimiento de la subcultura adolescente y se inscribieron en una interpretación más general que involucró no solo el punto de vista de analistas sino también la opinión de los padres y de otras instancias educativas. Esta mirada, de mayores alcances sociales atribuyó la causa del retraimiento y alineación del *teenager* a la crisis de los valores tradicionales, especialmente a la desintegración de la institución familiar y, simultáneamente, como consecuencia de ello, al exceso de permisividad en la educación. Esta revelación fue, sin duda, un motivo de preocupación no sólo para las organizaciones estatales sino también para investigadores como Hechinger, Coleman, Erickson, Friedenberg, entre otros, quienes avizoraron el riesgo que en tales circunstancias corría la sociedad estadounidense de convertirse en una sociedad adolescente con objetivos “inmaduros”. Pero la mayor preocupación no la generó tanto el exceso de libertad de los jóvenes como la abdicación del adulto a sus derechos y privilegios en beneficio de los adolescentes. Este derrumbamiento de la institución educativa lo atribuyen los investigadores a un ideal educativo de autoafirmación que fue haciendo carrera en los años inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial y que condujo al adulto a asumir que debía ceder en su autoridad todo lo que fuera menester para ajustarse a la nueva perspectiva. Los resultados fueron una alarmante permisividad que trajo consigo el fortalecimiento del indivi-

dualismo y el egoísmo en los jóvenes, y un sentimiento de inseguridad en los educadores por la falta de objetivos que orientaran su práctica educativa.

Para los analistas la permisividad fue la reacción al autoritarismo tradicional y al acoso de las dictaduras comunistas, fascistas y nazistas. El exceso de condescendencia y de buena voluntad de los adultos minó sus formas de liderazgo y desacreditó todo intento de autoridad, de tal manera que los primeros años de la adolescencia tendieron a convertirse en un imperio del goce dada la ausencia de regulación. El lugar que la instancia paterna dejó libre fue ocupado entonces por ídolos que acentuaron la importancia de la apariencia y los atractivos exteriores; sin duda, ídolos de papel exponentes de un modo de vida ligero y poco o nada comprometido con las reglas y las instituciones, pero que reflejaba el sistema de valores de la sociedad adolescente; incluso, fueron alentados por los padres, quienes deseosos de la “felicidad” de sus hijos no vacilaron en ponerse de su lado aun cuando, en su fuero interno, prefiriesen el modelo tradicional del joven estudioso y obediente. Esta contradicción revela la inconsistencia de los valores de la sociedad adulta y la debilidad de sus principios educativos.

Pero la mayor amenaza a la sociedad estadounidense la constituyó la introducción precoz de los jóvenes a la sexualidad. En efecto, la cultura adolescente estableció el coito obligatorio a partir del decimosexto cumpleaños, so pena de pérdida de reputación, exigencia que se vio fortalecida con el otorgamiento a la misma edad de la licencia de conducción, pues facilitaba a los jovencitos espacios y tiempos de intimidad que iban dejando como consecuencia un número cada vez mayor de embarazos y enfermedades de transmisión sexual, especialmente entre adolescentes de la clase media blanca. El temor, entonces se apoderó de los adultos.

De acuerdo con el pensamiento de los analistas, la extensión del anarquismo y de la tiranía de los adolescentes debía detenerse y para ello consideraron necesario, como una solución de fondo, recuperar la familia y sus valores. Sin embargo, tal y como se planteaba la situación social, nada podía garantizar que la familia fuera depositaria de los valores que se pretendían rescatar. Por el contrario, se temía que la familia al estar constituida por figuras moralmente ligeras incitara a la depravación y a la delincuencia. Este temor llegó a ser parte del debate social, pues la delincuencia juvenil como forma de cultura de las clases marginales estaba conquistando los sectores más indefensos de la clase media por lo influenciables y desorientados¹². Fue en esta coyuntura donde surgió la solución de James S. Coleman: utilizar los mismos mecanismos que la sociedad marginal de adolescentes había creado para huir de la compañía de los adultos; entre ellos la competitividad resultó ser un recurso apropiado pues incluía

12 El concepto de delincuencia juvenil se fue ampliando al relacionarse estrechamente con el de la adolescencia.

critérios de exclusión, de jerarquización y de discriminación social. Así, la competición se trasladó del ámbito deportivo al campo académico, enfrentando grupos e instituciones en áreas intelectuales, científicas y artísticas con la expectativa de elevar la condición intelectual y espiritual de los jóvenes y así lograr su reintegro a la sociedad. Solución a las claras, no suficiente para resolver un problema de alcances estructurales.

Esta solución salvadora también se previó para los maestros quienes se mostraban cada vez más desmotivados en el ejercicio de una profesión fatigosa y difícil, con bajos salarios y escasa estima social que los situaba en el frente de una lucha desproporcionada para sus esfuerzos. La situación, en efecto, no era fácil: los expertos los señalaban como un sector preso de una pasividad angustiosa y carente de cualquier forma de autoridad, y también los acusaban de inhibir la creatividad de los estudiantes y premiar su conformismo. Para remediar esta situación decadente Coleman propuso introducir la competición profesional, de tal manera que los salarios fueran proporcionales a sus esfuerzos y desarrollos.

Pero el debate, que no cesaba, dejó entrever que una especie de círculo vicioso estaba en la base de esta solución, pues la estrategia pretendía integrar la subcultura adolescente a la sociedad estadounidense luego de haber diagnosticado que aquella se había formado como reacción a ésta. En definitiva, lo que soluciones de este tipo pusieron de manifiesto fue la naturaleza proyectiva de las opiniones de los adultos¹³ y también su aspiración de regresar a un punto de partida sólido y conocido. Así, el intento de autoafirmación era constante. Por ejemplo, seducir a los jóvenes al consumismo¹⁴ tenía todos los visos de una satisfacción secreta en la afirmación de la filosofía del consumo –credo del bienestar estadounidense–. Era como si lo negativo pudiese transformarse en posiciones positivas recuperando lo que tenía de razonable o de justificable, pues esto permitía prever que jóvenes apáticos o rebeldes podrían integrarse a la sociedad, transformados en activos dirigentes y padres de familia respetables¹⁵.

Sin embargo, estos esfuerzos racionalizadores no hicieron otra cosa que ocultar el derrumbamiento psicológico de los jóvenes que finalmente salió a la luz, pues a pesar del creciente bienestar económico que el país alcanzó en los años 50 y 60, ellos debieron sufrir no sólo el drama de la guerra de Corea sino también el de la Guerra Fría que permanentemente amenazaba convertirse en conflicto activo con el agravante de las armas atómicas.

En definitiva, el sentimiento de malestar que minaba la sociedad estadounidense por el terror de las guerras, las tensiones raciales, las “libertades” sexuales, y el debilitamiento de los principios

13 Los jóvenes se convirtieron en objeto de debate en tanto en ellos los adultos proyectaron sus temores y deseos nunca satisfechos.

14 En la década de los 50 se abrió un gigantesco mercado con productos como Coca Cola, chicles, caramelos, discos, vestidos, cosméticos, accesorios para autos, que atrajo el gusto de los jovencitos pues con ellos podían acentuar la apariencia y el atractivo exterior básico dentro del sistema de valores de la sociedad estadounidense de la época.

15 Razonamientos de este tipo se utilizaron también para recuperar la confianza en el patriotismo de aquellos jóvenes que no respondieron en circunstancias tan importantes para el país como lo fue, la guerra de Corea.

educativos, se manifestó, sombríamente en el problema de los adolescentes.

Pero no fueron sólo los asuntos relacionados con la delincuencia los que preocuparon a los adultos estadounidenses. La sexualidad y lo tocante con la diferencia entre los sexos también lo fue, y posiblemente en mayor medida.

Un asunto que preocupó notoriamente fue la ausencia del grupo femenino en el debate sobre los jóvenes. Este hecho reconocido ampliamente fue justificado, en parte, en la consideración de que las jóvenes no hacían parte de un problema que implicaba básicamente a los varones, bien porque no tenían que soportar las fuertes presiones que pesaban sobre ellos buscando alimentar su fe en el modo de vida americano –dado que la maternidad seguía siendo para ellas una meta suficiente–; o bien, porque las adolescentes no mostraban un adecuado conocimiento de las instituciones en las cuales estaban inscritas, entre ellas, la escuela. Otra preocupación, en particular de los varones adultos, fue la homosexualidad masculina. Los analistas catalogaron este asunto como crucial ya que según su visión era lo que situaba a los muchachos en el centro de la problemática sexual dejando de lado, por supuesto, al grupo femenino.

Realmente fue el estereotipo del *teenager* tan fuertemente cargado de significaciones sexuales lo que focalizó la atención de los adultos en estos asuntos con una dosis muy alta de preocupación y de reserva. En efecto, su ropa ceñida, sus actitudes provocativas y ese halo de potencia lujuriosa que rodeaba su imagen hizo de ellos, en el imaginario colectivo, un grupo social, sin duda, amenazante. Los jóvenes con sus provocaciones ejercían una fuerte atracción en los adultos de la cual angustiosamente se defendían, reprimiéndola. Además, los agobiaba el temor de ver naufragar los mínimos controles sociales debido a la creciente democratización de las relaciones entre adultos y jóvenes. A todo esto, dramáticamente se sumaba la envidia incuestionable de que los jóvenes ahora tenían mucho más de cuanto los adultos habían soñado para sí. La pérdida de autoestima fue socavando entonces el sentimiento de clase de edad con prerrogativas y derechos de la generación adulta, como consecuencia de la dolorosa constatación de que en el curso de su historia no habían conseguido los que los jóvenes, con una supuesta claridad, tenían ahora en la mira de sus realizaciones.

El compromiso emocional de los adultos en los procesos sociales y afectivos de los adolescentes estaba justificado, pues los conflictos que debieron enfrentar incidieron, sin lugar a dudas, en el andamiaje simbólico y en el imaginario colectivo estadounidense. Por ejemplo, la importancia del elemento femenino fue innegable en los diversos aspectos del debate, debido al creciente conflicto entre los sexos que

derivó en una franca confusión de los varones ante las actitudes desconcertantes –por lo agresivas– de las muchachas y también en razón de la progresiva “feminización” de la imagen del adolescente.

En efecto, uno de los signos de la liberalización sexual fue, precisamente, el llamado “proceso de feminización”, que se iniciara a finales del siglo XIX y que lentamente se fue afirmando hasta llegar a los años 50, época en la cual los jóvenes eran considerados seres vulnerables, pasivos e ineptos, cualidades que tradicionalmente se habían atribuido a las mujeres jóvenes. La llamada feminización de los jóvenes fue una corriente amplia de analistas argumentara sobre el acercamiento, cada vez mayor, de los papeles masculino y femenino, sobre todo en la clase media, aun cuando encuestas revelaban que en asuntos como el trabajo doméstico –reservado a las mujeres– los roles sexuales seguían rígidamente separados.

Pero lo que si reconocieron al unísono los analistas de la época fue el notable cambio en los comportamientos sexuales de ambos sexos. Por ejemplo la práctica del *going steady* –que instituía la monogamia entre los jovencitos– los llevó a comprometerse en “citas amorosas”¹⁶ cada vez a menor edad, lo cual los abocaba a contraer matrimonio precozmente. Riesman, citado por Parsserini (1996:435), interpreta el acontecimiento de esta práctica como una búsqueda de estabilidad afectiva por parte de los jóvenes, y de parte de los adultos la atribuye a una necesidad de unir el sexo el concepto de respeto, camino harto sensible que llevó finalmente a resultados contrarios.

Precisamente, el *going steady* debió incidir en la generalización del coito preconjugal que si bien venía en aumento desde los años 20 y 30, fue en los años 50 –según el informe Kinsey de 1953– cuando el cincuenta por ciento de las mujeres confesó practicarlo aun cuando de manera no explícita ante su familia y la comunidad. Este hecho contribuyó a confirmar el acercamiento del comportamiento sexual entre hombres y mujeres adolescentes y, por supuesto, la liberalización de las costumbres sexuales.

Al proceso de liberalización de las costumbres sexuales contribuyeron, de manera ostensible, los medios de comunicación masiva. Su participación analizando ciertas representaciones y prácticas sexuales con fines de comercialización se generalizó en los años 50. El *sex appeal*, por ejemplo, se promovió como un ideal que podía alcanzarse mediante el uso de técnicas codificadas –los senos voluptuosos podían adquirirse por encargo– y temas, otrora tabú, como la frigidez, ahora eran debatidos sin ninguna restricción en espacios públicos, lo cual aflojaba, en alguna medida, los amarres restrictivos que tradicionalmente ponían límites al ejercicio de la sexualidad. Más aún cuando su tratamiento – el discurso utilizado– no siempre estuvo a cargo de especialistas comprometidos con la educación y la ética.

16 Los muchachos de la clase media practicaban el ritual del *dating* desde la *junior high school* iniciando con citas de grupo, las cuales incluían besos, caricias y abrazos, considerados respetables. No así otras prácticas, más audaces, aun cuando permitieran a las jóvenes permanecer técnicamente vírgenes.

A pesar de estas condiciones propicias la liberación de las costumbres sexuales no estuvo exenta de conflictos. El proceso, en efecto, debió enfrentar fuertes escollos. Por ejemplo, lo que se entendió como el florecimiento de una cultura andrógina (unificación de costumbres sexuales) contenía, en realidad, una dura oposición entre los sexos. Así, en el encuentro erótico, el cuerpo de la joven se dividía en partes accesibles y no accesibles para su compañero sexual, de acuerdo con una negociación que, según Passerini (1996:436) se parecía a “los movimientos de una guerra fría”.

Pero lo más limitante fue que la condición sexual femenina se fue inscribiendo en un cuadro de perspectivas profundamente contradictorias. Si bien en teoría se le abrían posibilidades ilimitadas, en la práctica, las únicas salidas legítimas seguían siendo los destinos de esposa y madre. Incluso la urgencia de salvar a toda costa las apariencias sociales, extendió notablemente el rango de las limitaciones: en los Estados Unidos todos los adultos debían ser heterosexuales, casados y felices. Esta urgencia no dejaba otra alternativa que no fuera la simulación o la abierta rebeldía¹⁷.

La importancia atribuida a la sexualidad en los años 50 no fue sólo en razón de su potencia para contravenir la moralidad establecida. Ella se convirtió en el meollo de preocupaciones y debates porque en el imaginario colectivo ocupaba el centro de los procesos de rebelión. Esta aparición no estaba tan lejos de la verdad pues la sexualidad tomó entre los jóvenes un carácter obsesivo debido a la insistente exigencia social de suprimir todo comportamiento señalado como femenino y a la demanda imperiosa de adoptar actitudes y demás rasgos considerados masculinos. Fue entonces por esta vía que la sexualidad se cargó de un valor simbólico: era lo auténtico, lo genuino, la “verdadera vida” de la cual los jóvenes y las jóvenes se sentían excluidos, oprimidos como estaban por un sentido de irrealidad e inconsistencia del ambiente que los rodeaba y de sí mismos. Para las muchachas, especialmente, las formas de libertad sexual eran modos de expresar la rebelión, manifestaciones que por ser de este tenor no excluían las contradicciones y complejidades propias de los procesos de formación de la identidad adolescente. Una forma de rebelión fue, por ejemplo, la identificación con varones socialmente inconvenientes como maridos, a pesar de su fuerte carácter sexista. Figuras como las interpretadas por James Dean y Marlon Brando en filmes que llegaron a ser muy famosos, fueron modelos de una presunta virilidad correspondientes a otras formas de vida que las jóvenes deseaban para sí. Por ellos las figuras ambiguas con apariencia andrógina, como Presley lograron tanto éxito entre el grupo femenino.

Los adolescentes de los años 50 formaron un grupo social muy variado, con gustos y valores contradictorios y con agudos conflictos internos. Esto nos conduce a afirmar que fue el polimorfismo¹⁸ lo más significativo de la experiencia social de los jóvenes.

17 Un símbolo sexual de la época fue Rock Hudson, admirado por su virilidad. Su homosexualidad se puso en evidencia, dolorosamente, cuando en los años 80 murió a causa del VIH.

18 Entiéndase como la disponibilidad de tomar distintas configuraciones, incluso las que la propia cultura define como existentes.

Al respecto afirma L. Passerini (1996:437): “Posiblemente fue esta característica –el polimorfismo– lo que les permitió romper, o al menos tener la tendencia a hacerlo, las barreras de color y de género, eligiendo ídolos que escandalizaban a los adultos porque eran ambiguos, andróginos. La ruptura se producía, la mayoría de las veces, de forma simbólica o parcial –no por ello menos significativa– *siguiendo el impulso de encontrar nuevas identidades*” (las cursivas son nuestras).

7. LA JUVENTUD NUEVA CLASE DE EDAD

«Hoy ser joven ha invertido su sentido, y está pasando a significar la matriz de un nuevo actor social, de un nuevo valor que se confronta con lo que representó ser viejo: *experiencia y memoria*»
Martín-Barbero, 1998.

Después de este recorrido por las circunstancias sociales y políticas que definieron los rasgos y el perfil del adolescente moderno, podemos afirmar que fue luego de la Segunda Guerra Mundial cuando se impuso, en Occidente, el ideal de adolescencia como período libre de responsabilidades, políticamente pasivo y dócil que más de dos generaciones de educadores habían intentado imponer. La prueba de ello fueron las actitudes de evasión –que arrastraban el desencanto, secuela de la guerra– convertidas en movimientos ideológicos como el Existencialismo¹⁹ en Francia, o en manifestaciones escépticas como las protagonizadas por la generación que en Alemania llevó este nombre.

En 1961, Aranguren, citada por Feixa (1999: 41), describió la juventud europea de la posguerra bajo el signo de la «despolitización, la privacidad, el escepticismo y el consumismo» e intuyó una tendencia a la *juvenilización* de la sociedad expresada en la emergencia de lo que empezaba a llamarse «cultura juvenil». En efecto, fue en la posguerra cuando comenzó el culto a lo joven, y la juventud fue considerada como la «edad de moda».

Simultáneamente la imagen del «rebelde sin causa» se generalizó través de otras imágenes igualmente inquietantes (rockeros, hippies, provos, ye–yes, rockanroleros, pavitos, entre otros) que amenazaban con socavar los fundamentos de la civilización. A esta invasión, que algunos autores denominaron «oleada mundial del gamberrismo», se la entendió como el efecto de una reacción masiva a los códigos morales establecidos y el comienzo de una atemorizante era anárquica²⁰. Realmente todas estas reacciones fueron el reflejo de los profundos *cambios sociales y culturales* acontecidos en los países occidentales durante la década de los 50, cambios que se amplificarían a lo largo de los años 60, modificando drásticamente la imagen

19 Concepción filosófica que afirma y pone en primer plano la existencia. Para los filósofos tradicionales la esencia es la que otorga la existencia a la cosa, es la que da el ser. Pero para Heidegger, la existencia se entiende como «lo que es siendo, lo que es en sí, un ser ahí (*dasein*)». Este ser siendo es, precisamente, lo que el existencialismo reivindica. Al desligarse de las formas metafísicas y abstractas, como por ejemplo, Dios, el existencialismo se libra del yugo de la pregunta por la esencia y va a lo concreto, a lo que entiende como realidad verdadera. La preocupación por ser feliz mientras se sabe que se existe se superpone así a la preocupación por saber lo que hace ser. El existencialismo más que una manera de habitar el mundo es una forma de adolecerlo. La constante búsqueda de la felicidad revela la carencia, el vacío de la existencia, que pretende ser horadado en el encuentro del placer corporal, de la satisfacción de los sentidos, doblegando las dudas de la razón.

20 Feixa (1999: 42), asegura que la transformación de la sociedad de cultura rural o agraria a cultura industrial y posindustrial es el factor causal de esta rebeldía histórica. “Cuando esta transformación se hace rápidamente se produce crisis cultural por cuanto se obturan los canales de integración del sujeto a las normas de la sociedad».

cultural de la juventud. De algunos de ellos hemos dado cuenta en las reflexiones tendientes a explicar el fenómeno del *teenager* en los Estados Unidos. Sin embargo, con el ánimo de puntualizar presentaremos, a manera de síntesis, un inventario de tales factores.

El primero que señalamos es la *emergencia del Estado de bienestar*. Las renovadas organizaciones jurídico-políticas de la posguerra crean las condiciones para un crecimiento económico sostenido y para la protección social de los grupos humanos dependientes. Al surgir y fortalecerse el contexto económico de plena ocupación, crece la capacidad adquisitiva y los jóvenes se convierten en uno de los sectores más beneficiados, lo cual consolida notablemente su base social. En efecto, las mayores posibilidades educativas y de ocio, la ampliación de los servicios de seguridad social, la transferencia de recursos –mesada– de los padres a los hijos, entre otros, instituyeron la adolescencia como grupo social y entre los jóvenes se generalizó y afianzó la conciencia de ser un grupo humano influyente en los procesos sociales.

Otro factor de profundas repercusiones para la vida social, para la familia y para la subjetividad fue lo que se reconoció como la *crisis de la autoridad patriarcal*. El periodo de posguerra arremetió contra toda forma de autoritarismo y en esta acometida la autoridad del padre sufrió los más serios descalabros, lo cual condujo a una notable ampliación de los límites de la libertad juvenil.

El nacimiento del *teenager-market*, que ofrecía un espacio de consumo destinado específicamente a los jóvenes –quienes ahora tienen capacidad adquisitiva– se constituyó en un factor que unido a las nuevas formas de libertad les concedió a los jóvenes un estatus social nunca antes registrado en la historia.

Como cuarto factor de cambio destacamos el surgimiento de los *medios de comunicación masiva*. Su desarrollo y alcance contribuyó a la creación de una verdadera cultura juvenil internacional. En efecto, a través de los *mass media* –la radio, el disco, el cine, la televisión– se fue articulando un lenguaje universal y los jóvenes pudieron establecer entre sí fuertes vínculos identificatorios, incluso mayores que los logrados con miembros de igual clase social o etnia.

Por último, resaltamos los *efectos del proceso de modernización en las estructuras morales de la sociedad*. La moral puritana dominante desde los orígenes del capitalismo fue progresivamente sustituida por una moral consumista, más laxa y menos monolítica, que afectó profundamente los usos y las costumbres. De esta transformación fueron portadores de excepción los jóvenes; ejemplo de ello fue la «revolución sexual», posibilitada, además, por la difusión del anticonceptivo oral que separó por vez primera, en la historia, la sexualidad genital

de la procreación. De ahí que en los años siguientes a la guerra las relaciones amorosas fueran cada vez más libres y paritarias.

Todos estos procesos concurren en una “modernización cultural” correlativa, a su vez, con la modernización económica y política vivida intensamente en los años de la posguerra en los países occidentales. La dialéctica que tales transformaciones implicó fue sensiblemente reflejada por los jóvenes quienes entregaron a la sociedad de la época la imagen –algunas veces deformada– de sus contradicciones. Es el caso específico de lo acontecido a lo largo de los años 60 y en los primeros de los 70 cuando los jóvenes ocuparon el escenario público y tomaron la palabra en lugares y fechas que hoy día se han convertido en referente mítico: San Francisco, 1967; México y París, 1968, fueron escenarios para la reaparición del activismo político y el compromiso social de los jóvenes. El movimiento alcanzó tales dimensiones que pareció dar al traste con su ya larga dependencia social. En efecto, en el plano teórico los jóvenes polemizaron con las concepciones sociológicas de las revoluciones y criticaron, entre otras, a la institución escolar denunciándola como infantilizante y factor de fracaso por su directividad. Pero la protesta tuvo razones mucho más profundas, fue un movimiento de liberación de todas las formas de control –prohibido prohibir– que los jóvenes consideraban caducas. La liberación de la palabra se tornó así en bandera del movimiento y obtuvo resultados: en el plano político se logró en diversos países rebajar la edad del voto y en el plano de la educación dio nacimiento a una pedagogía no directiva sostenida por una función magisterial más democrática. Los maestros se abstuvieron de ejercer autoridad para dar lugar a la expresión libre del alumno²¹. Al romperse los muros entre la escuela y la sociedad, los jóvenes se sintieron autorizados a reclamar para sí los *derechos y los deberes de la adultez*.

Las repercusiones de los sucesos de mayo de 1968 en Francia de ninguna manera se limitaron al país en el que acaecieron. A través de las puertas, en aquel entonces derribadas, se abrieron paso en muchos países de Occidente ideas fecundas. Algunos críticos leen estos eventos como el fin de la cultura del *teenager* y, particularmente, los teóricos de la contracultura –Marcuse, Raszak– anunciaban a partir de ellos *la emergencia de la juventud* como nueva clase de edad, como vanguardia de la sociedad futura. Incluso, esta interpretación encontró sostén en el imaginario colectivo pues ahí se afianzó la figura del joven activista como un protagonista social en contradicción con el orden existente pero fundamentalmente como portador de futuro.

Margaret Mead, importante antropóloga de los Estados Unidos, en el ensayo “*Cultura y compromiso*”, escrito en 1968, interpretó estos acontecimientos como el nacimiento de un nuevo tipo de cultura juvenil, contemporánea de la revolución electrónica y la explicó es-

21 Anny Cordie (1999) afirma que, paradójicamente la tan anhelada liberación no se produjo porque en el lugar que dejó la presión del maestro se instaló una presión más temible que pesó de manera amenazante sobre los jóvenes: la obligación de ser libre y de desear el saber.

tableciendo el contraste con los dos tipos de culturas tradicionales de los cuales ella misma, sujeto histórico (ciudadana norteamericana y antropóloga), ha participado. Se refiere a lo que denomina cultura prefigurativa y cultura cofigurativa. La primera es la cultura en la que el futuro de los niños está por entero plasmado en el pasado de los abuelos. Su esencia reside en el convencimiento de que la forma de vivir y de saber de los ancianos es inmutable e imperecedera. La segunda es la cultura en la que los contemporáneos son los modelos de comportamiento. Esta posición, dice, permite a los jóvenes introducir algunos cambios con relación al comportamiento de los mayores. La nueva cultura que Mead llama postfigurativa y que se contrapone a las dos anteriores es la que ella ve emerger a finales de los años sesenta, caracterizada por una dinámica donde los padres son remplazados por los coetáneos. Esta sustitución provoca una profunda ruptura generacional sin parangón en la historia por cuanto marca un cambio en la naturaleza del proceso de socialización. Para contextualizarlo, la antropóloga remite al surgimiento de la «comunidad mundial», es decir, a esa forma de vida en la que hombres de tradiciones culturales muy diversas «emigran en el tiempo» y llegan a una nueva era, «algunos como refugiados, otros como proscritos», compartiendo las mismas leyendas pero sin modelos para el futuro. El futuro en esta comunidad mundial sólo es balbuceado por los relatos de ciencia-ficción y es en ellos donde los jóvenes encuentran narrada su experiencia de habitantes de ese mundo, que su compleja heterogeneidad no se deja decir en las secuencias significantes de la palabra escrita. Los aprendizajes quedan ahora fundados, no en la dependencia de los adultos sino en la propia exploración que los habitantes del nuevo mundo tecnocultural hacen de la visión, de la audición, del tacto, incluso de la velocidad.

En esta nueva perspectiva, asegura Mead, los jóvenes dejan de ser solo la esperanza del futuro pues constituyen además «el punto de emergencia de una cultura a otra», cultura que rompe tanto con aquella basada en el saber y la memoria de los ancianos como con esa cuyos referentes, aunque movedizos, ligaban las formas de comportamiento de los jóvenes a las de los padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban las de los abuelos. Martín-Barbero (1998: 27) dice que la caracterización como ruptura que Mead hace de los cambios que atraviesan los jóvenes, señala algunas claves sobre los obstáculos que suponen los nuevos escenarios de diálogo entre generaciones y entre pueblos y la urgencia de comprenderlos, dada la larga temporalidad en que se inscriben los miedos que los cambios generan.

Simultáneamente a las interpretaciones de los analistas de la contracultura y de la antropología, otros autores leyeron el activismo político y el nuevo compromiso social de los jóvenes, no como el final de la adolescencia sino como la emergencia de una nueva etapa

vital y creativa, posterior a esta, que denominaron «post-adolescencia» o «juventud». Keniston, citado por Feixa (199:45), dice que así como la adolescencia de Hall, la juventud en ningún sentido es nueva, pues conocido el proceso es posible situar en la historia a los individuos y grupos que han tenido una «juventud» en el pasado. Lo que para el autor es realmente nuevo es que a la «juventud» entran hoy no una minoría de jóvenes raramente creativos, sino millones de jóvenes de los países avanzados del mundo²².

Pero todas estas proclamas optimistas muy pronto se diluirían ante los drásticos efectos de los procesos de reestructuración socioeconómica iniciados en las sociedades occidentales a partir del segundo lustro de los años 70. En efecto, la llamada liberación de los jóvenes se trocó en nuevas dependencias económicas, familiares y escolares y la imagen cultural de la juventud volvió a estar marcada por el conformismo social, la desmovilización política y el puritanismo. La drogodependencia y las nuevas formas de violencia juvenil –tan aterradoras y desconcertantes– son apenas la punta de un iceberg cuya base es el crecimiento galopante de la inercia juvenil y la consiguiente demora en la inserción social. La generación de los 80, apalancada en sus casas y desencantada debió esperar pacientemente en la cola para ingresar en la vida adulta.

Los cambios sociales como el alargamiento de la dependencia familiar, la ampliación de las formas de cohabitación previas al matrimonio, los largos y discontinuos procesos de inserción laboral, la pervivencia de las actividades de ocio en edades maduras, entre otros, afectaron profundamente el final de la adolescencia, de tal manera que sus fronteras se fueron haciendo cada vez menos claras²³.

Las años 90 han presenciado tendencias contradictorias resumidas en el epíteto «Generación X». Podría la historia estar ante un nuevo modelo de juventud –el previsto por Margaret Mead– constituido no por identificaciones con figuras y estilos de viejas, tradiciones, sino a partir de la «empatía tecnológica» (Martín-Barbero 1998:34) en donde lo que opera es la relación conexión-desconexión: los juegos de interfaz. Esta empatía va desde la gran capacidad de absorción de información vía televisión y video-juegos –que erosiona la autoridad de la escuela como instancia legítima de transmisión de saberes–, a la facilidad para entrar y manejar la complejidad de las redes informáticas. Algunos autores aseguran que Occidente asiste al surgimiento de una «cultura juvenil posmoderna», no como resultado de la acción de jóvenes marginales sino como efecto del impacto de los modernos medios de comunicación enraizados en estructuras capitalistas cada vez más transnacionales. Ello, dice Feixa, podría recluir a los jóvenes en un nuevo individualismo, pero también puede conectarlos con jóvenes de todo el planeta creándoles la sensación de pertenecer a una comunidad universal.

22 Señala Aries que el significante «juventud» da cuenta de un estado más duradero que la adolescencia psicológica. El joven de los albores del siglo XXI puede ser muchacho o muchacha, soltero o casado, obrero o campesino, y agrega: “Si esta clase de edad descuida la frontera con la infancia, subraya, en cambio, con fuerza su oposición a los ancianos”.

23 Aries dice que en razón de que la juventud se mantiene en una relación de dependencia, en particular con respecto a la madre, pasa por periódicos arrebatos de rebelión y de emancipación, que dan cuenta de la prolongación de las tensiones edípicas develadas por el psicoanálisis.

Aunque instituciones como la familia, la escuela y el trabajo continúen hoy siendo fundamentales en el proceso socializador, cada vez más los *mass media* juegan un papel primario como mediadores para cada una de estas instituciones.

8. Conclusión.

P. Aries afirmó que el gran fenómeno de la segunda mitad del siglo XX fue la generalización, sobre toda la sociedad, de los rasgos que durante casi un siglo habían pertenecido a una clase social –la burguesía– y a una clase de edad –la juventud–.

La causa de este acrecentamiento, sostuvo, fue la explosión escolar que se extendió desde 1930 impulsada por las grandes transformaciones de la era posindustrial.

La entrada masiva de la población escolar a un ciclo largo produjo la rápida formación de una categoría de edad poblada y cohesionada, pero de fronteras difusas. Finalizando el siglo XX cuando los procesos de longevidad han retrasado la vejez, la adolescencia no sólo se diferencia claramente tanto de la madurez como de la niñez –pues se ha convertido en una categoría de edad definida por características propias, sobre todo por el papel que concientemente se le ha reservado en ella a la sexualidad y al erotismo en la vida cotidiana y en instancias elaboradas como el cine, la literatura, entre otros– sino que se prolonga de tal manera que ha hecho retroceder cada vez más la madurez e incluso ha acortado notablemente la niñez. Prueba de ello, dice Ariès es el acceso al matrimonio sin que se interrumpa la adolescencia. El joven casado se ha convertido en uno de los tipos más característicos de la segunda mitad del siglo XX, época a la cual propone sus valores, ambiciones, y costumbres. Entonces, en un periodo poco más o poco menos de siglo y medio, se pasó de una sociedad sin adolescencia a otra en que la adolescencia es la edad favorita:

“Todos desean entrar en ella pronto y permanecer ahí el mayor tiempo posible”.

BIBLIOGRAFÍA

ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Editorial Madrid: Taurus, 1987.

_____. *La familia y la ciudad. En Ensayos de la memoria 1943-1983*. Colombia: Norma, 1996.

_____. *Las edades de la vida. En Ensayos de la memoria 1943-1383*. Colombia: Norma, 1996.

CASTRO CAICEDO, German. *Colombia X*. Bogota: Planeta, 1999.

CORDIE, Anny. *El malestar en el docente*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1998.

FEIXA, Carles. *La ciudad invisible. Territorios de las culturas juveniles. En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Fundación universitaria central, Bogotá 1998.

_____. *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel: Barcelona, 1991.

KAPLAN, Louise J. *Adolescencia, el adiós a la infancia*. Editorial Paidós. Barcelona, 1991.

MAIER, Henry. *Tres teorías sobre el desarrollo*. Erikson, Piaget y Sears. Argentina: Amorrortu, 1969.

MARGULLIS, Mario y URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de la juventud. En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central DIUC, 1998.

MARTÍN-BARBERO, José. *Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central DIUC, 1998.

MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso*. Barcelona: Granica, 1968.

MICHAUD, Erick. *Soldados de una idea: Los jóvenes bajo el tercer Reich. En: Historia de los jóvenes. Edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.

PASSERINI, Luisa. *La juventud, metáfora del cambio social. Dos debates sobre los jóvenes en Italia fascista y en los Estados Unidos durante los años 50. En: Historia de los jóvenes. Edad contemporánea*. Madrid: Taurus, 1996.

RESTREPO, Jorge. *La generación rota. Contracultura y revolución de posguerra*. Bogotá: Espasa, 2002.

VALENZUELA, José Manuel. *Identidades juveniles. En: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central DIUC, 1998.

EL JUEGO Y LA LÚDICA:

Alternativas de desarrollo social para el siglo XXI

Marta Inés Tirado Gallego*

Quisiera comenzar afirmando que el juego es un horizonte de vida que posibilita al hombre aprendizajes ligados con el deleite de vivir profundamente la experiencia de libertad. Ninguna otra experiencia humana está más de cara a la libertad del ánimo y del juicio que el juego, y esa particularidad es la que lo convierte en un concepto y una experiencia clave para pensar procesos vinculados con la formación humana, y más específicamente, con la formación de un hombre que en su adultez busca mejorar la calidad de vida de una sociedad.

El juego contribuye al desarrollo individual y colectivo. Es la vía a través de la cual el ser humano aprende las primeras experiencias de reconocimiento de sí, de alteridad y comunidad. Por fortuna, a las puertas del siglo XXI este concepto se ofrece de nuevo como epicentro de reflexión para todos los que de una u otra manera estamos comprometidos con nuestra responsabilidad social de aportar algo en el progreso y crecimiento del país.

El Juego: un horizonte de futuro

Cuando se escribe sobre la experiencia del juego, es fácil lograr que los pies se conviertan en alas y las alas se eleven hacia un saber milenario.

Dos preguntas iniciales permiten comandar la presente reflexión: ¿Qué se juega el hombre con la experiencia del juego y qué se juega con la experiencia del arte? La primera respuesta que surge ante ellas es que lo que el hombre se juega con el juego es su Ser en sus diferentes modos de ser, es decir, se juega a sí mismo en la múltiple representación que puede hacer de sí mismo. Cada hombre comien-

* Psicóloga y
Máster en
Filosofía
Universidad de
Antioquia.
Doctora en
Historia, Teoría
y Crítica de
Arte de la
Universidad
Politécnica de
Valencia,
España.

za su historia y su juego de Ser, en el mundo mágico del juego. En él juega a reconocer la imagen de sus semejantes para luego reconocerse a sí mismo anunciando con ello la formación de su yo. Por él ingresa a ese universo simbólico exclusivamente humano que le permite tomar conciencia de sí, descubrir múltiples formas de autorrepresentación y comunicación consigo mismo y con sus semejantes, y que le permite reconocer lo útil y lo perjudicial, lo justo y lo injusto, lo bello y lo sublime. Con él, el hombre se sitúa de cara a un gran número de significaciones que aportan modos recreados de habitar el mundo y diferentes formas de expresarse y relacionarse en él. En el juego el hombre explora y reconoce todo lo que puede ser él mismo y lo que pueden ser sus semejantes. De hecho se puede afirmar que no hay hombre que no haya ensayado, aunque sea por una vez durante sus juegos, diversas probabilidades de su Ser-en-el-mundo con el único objetivo de revelarse a sí mismo en el vaivén de su propio Ser.

Jugando el hombre se ejercita en el diálogo. Las primeras conversaciones íntimas que emprende son consigo mismo, o lo que es lo mismo, con el amigo imaginario tal como es nombrada esa dimensión del otro que se encuentra en el yo y que ayuda a solucionar los primeros problemas, o a comprender lo incomprensible y lo innombrable del mundo de los adultos o del mundo interior que se encuentra regido por el enigma del deseo. Jugando cada hombre se permite sentir, en el curso de su privada historia, que es posible hacer de este mundo su morada porque experimenta una libertad del ánimo y una libertad del juicio tal, que avivan su espíritu y lo ayudan a construirse, incluso desde el lugar de la fantasía, algunas nuevas razones para vivir.

Esto, por supuesto, plantea una dimensión ética y profundamente vital a la experiencia del juego. Y si un hombre a través del juego se da a sí mismo razones para vivir, entonces esto quiere decir que el juego es un horizonte de futuro que se constituye en el hombre para que este pueda seguir siendo. Es futuro porque vincula las experiencias de tiempos del sujeto, en tanto teje el presente con el pasado para abrir nuevos horizontes de futuro. Por ello esta experiencia tiene que ver más con lo que está por darse que con lo que se encuentra dado, es decir, tiene que ver con esa bella experiencia que Gadamer llama acontecer y que le es inherente también a ese juego perfecto que llamamos arte. El hombre que juega confía en que en su experiencia de mundo hay algo más que está por venir. Esto es claro en la vida cotidiana: un hombre desamparado y desesperanzado no tiene deseos de jugar. Juega el que aún cree en la posibilidad de algo más, el que aún cree que es posible soñarse y construirse una nueva realidad personal y social para que la convivencia y la dignidad humana sigan siendo posibles. La fantasía y el juego son evidencias de que no todo está perdido y de que hay al menos un hombre, un jugador, que siente que aún tiene tiempo para...

que piensa que aún es posible encontrar otra nueva manera, o tal vez otra nueva alternativa, para soñarse mundos posibles de realización.

De ahí que pueda decirse que un jugador es entonces un soñador, un hombre que alberga en su interior posibilidades nuevas de vida y un hombre que ansía seguir creyendo; es un ser con una disponibilidad abierta y permanente para el conocimiento de sí en el mundo, y para encontrar la grandeza de las pequeñas cosas de la vida. Es un hombre enfrentado al reto de poner ante sí su incansable capacidad humana de asombrarse y con ello está de cara a su potencial de creación. Es un hombre que sabe que basta con el juego mismo para sentirse plenamente vivo. Al hombre le basta en muchas ocasiones con el deleite de jugar porque para él es el deleite de encontrar.

Nada entonces se relaciona más con lo vital que el juego mismo. En dicha experiencia cada hombre se juega sus más íntimas representaciones de la vida y de la muerte, pero se las juega bajo la forma del como si..., de la analogía, de la re-presentación. El hombre está un poco a salvo de la potencia de la agresividad humana mientras esté en los terrenos del como si... Cuando pasa de éste al es, entonces el juego se disuelve. Johan Huizinga ha advertido que el juego es algo que va muy en serio. Un niño al jugar se toma en serio el como si... de su representación lúdica, y se comporta como si... verdaderamente fuera caballero andante, científico, enamorado, vaquero, pianista, héroe, maestro, asesino, bailarín o astronauta. Cuando deja de tomárselo en serio no hace otra cosa que resquebrajar las frágiles fronteras que existen entre lo lúdico y lo no lúdico de su propia realidad. Por ello, diremos con Gadamer que en el juego no se trata de ser otro, sino de explorarse a sí mismo como si... fuera otro, pero otro que nunca duda que se trata de un despliegue incesante de su propia mismidad. Todo esto significa que el como sí... es una forma de experiencia en la cual algo del sujeto "se da a ver", y se pone en escena para ser recreado y reflexionado, para que el hombre pueda seguir siendo, experimentando sensaciones y estados del ánimo que avivan las potencialidades de su propio ser. En la experiencia del juego un mismo hombre se permite ser uno o todos los personajes que sea capaz de imaginar, y por eso puede jugar a ser un transgresor incorregible de la ley o alguien que transgrede la sujeción a las normas sociales y el deber social de asumir la responsabilidad de sus actos. Pero es en el juego donde el hombre empieza a crear para la vida, donde se abre a las primeras creaciones de su existencia individual y donde inicia una búsqueda de vivificación de su espíritu.

Enigmáticamente, lo que el niño comienza llamando juego termina nombrándolo en la adultez, sueños, creaciones, utopías, fiestas, rituales, arte... Sin advertirlo, el hombre adulto vive otras formas de la seriedad del juego y entonces juega con ideas, con objetos y herramientas, con palabras, con sentimientos, con conceptos y teorías.

Transformaciones del juego Entre la infancia y la adultez

El juego, como bien lo señala Freud, es algo irrenunciable para el corazón humano pues en ese fértil mundo el hombre logra muchas cosas que le permiten significar y resignificar en cada momento su existencia. De ahí que pueda afirmarse con Freud que el hombre no hace más que cambiar o sustituir su modo de jugar. Un hombre adulto que es capaz de recuperar la seriedad de su juego es un hombre maduro que pone su madurez al servicio de nuevas producciones de sentido. El jugador adulto es ese que reconoce que al pasar desde los hospitalarios terrenos de la infancia a los de la adultez, grandes cambios con respecto a su capacidad de jugar se han producido en su interior. Es cierto que transforma su forma de obtener placer o su forma de representarse el mundo, pero no pierde la capacidad inagotable de jugar. Parece que extravía, eso sí, la capacidad de reconocer como juego esos maravillosos momentos en los que es habitado por él. Pocos hombres logran reconocerlo tranquilamente.

Los nombres del juego varían a lo largo de la existencia humana. Cuando un niño imagina mundos posibles, cuando se provee de alternativas múltiples para resolver sus complejos problemas de infancia y ensaya sus variadas posibilidades de ser, a esa actividad simplemente se le llama *juego*. En cambio, cuando el adulto hace lo mismo, por una extraña razón se le asignan nombres diversos a esa misma actividad, como si la palabra juego fuera una palabra proscrita por la seriedad de la adultez. Por ejemplo, si un adulto imagina un mundo con una nueva racionalidad, con unas distintas formas de convivencia, con un nuevo andamiaje político, económico, religioso, filosófico y científico, sea este posible o imposible de realización, pero imagina todo esto con la idea de compararlo con su propia realidad, a ese juego se le da el nombre de *utopía*. Si igualmente lo imagina con el sólo fin de regocijarse en él, de olvidarse para encontrarse, de reconocerse y comprenderse desde la dimensión de lo bello, de abrirse a una comunicabilidad universal en la cual esté dispuesto a dejarse decir siempre algo nuevo, a ese juego se le llama *placer estético*. Y si lo imagina en aras de su salvación y alrededor de un ser supremo entonces su juego cobra el nombre de *religiosidad, ritual o actividad sagrada*. Si tantea para su realidad nuevas posibilidades y busca soluciones a los problemas que emergen de su acontecer cotidiano, ese juego es nombrado como *creatividad*, la cual abarca grandes esferas del saber y del hacer humano. Y si arriesga sus múltiples posibilidades de ser y de sentir en la cotidianidad, a ese juego se le llamará *vivificación del sentido de la vida*.

Es evidente que el fantasear del niño es más fácilmente expresado y observable, que el fantasear del adulto. Freud señala que el adulto oculta sus fantasías con sigiloso misterio, porque de él se es-

pera que obre con seriedad en el mundo real; paradójicamente dirá Nietzsche: *No hay otra tarea más seria que el juego*. Al contrario del niño, el adulto considera sus fantasías como algo íntimo y personal. Esto significa que el juego en el adulto está alojado en su más profunda intimidad y por tanto sus formas de expresión son muchísimo más sofisticadas que en la infancia. El adulto juega a las ideas, al amor, a la ciencia, al arte, juega al diseño y a la tecnología. Juega y se juega en los pequeños actos de su cotidianidad, pero siente una extraña vergüenza para confesar que aún sigue siendo habitado por el juego y que aún extraña ese mundo donde gobernaba el valor de su fantasía creadora.

Dejarse conmover, dejarse retar y desafiar por el modo de ser del juego es ir tras las huellas de una enorme capacidad de aprendizaje y comprensión que invariablemente nos salen al encuentro. El hombre que juega amplía el campo de lo que puede sentir, hacer y pensar; aprende a rehuir los dogmas y las verdades categóricas porque está abierto a formulaciones y reformulaciones posibles. Aprende a no marcar sus fronteras en lo imposible sino más bien en lo posible de la realidad humana y está abierto a la exploración constante, al re-conocimiento, a la confrontación y a la expansión del propio ser, características tan inherentes también de la actividad creadora del hombre. Y encuentra que el juego es una experiencia que se explica por sí misma y que tiene su verdad sólo en ella misma.

Todo lo anterior hace incomprendible que el concepto de juego como juego jugado y/o juego reflexionado sea, ante los ojos de muchos colegas en educación, un concepto que no garantiza mucho prestigio en el ámbito académico y social. En nuestra cultura por ejemplo, a niños y jóvenes se les dice comúnmente que ya están viejos para el juego y que ha llegado la hora de empezar a madurar. Todo parece indicar que madurar en nuestro medio incluye abandonar toda la potencialidad de desarrollo humano que caracteriza el modo de ser del juego y esa capacidad y disposición de apertura que hay allí para el aprendizaje; se desconoce esa maravillosa actitud desinhibida que un jugador tiene para explorarse a sí mismo de múltiples maneras y con diferentes lenguajes y esos distintos modos de re-conocer el mundo que está dado y el mundo que está siempre por volver a darse en tanto pueda volver a ser soñado e inventado. El valor de volver a pensar el concepto del juego en la adultez, y específicamente en las Facultades de Educación o en las instituciones de formación de adultos, radica en que podamos valorar de nuevo su potencialidad y logremos recuperar en la cotidianidad la vibración de la piel que el juego fue perdiendo en aras de su majestad la razón. Es claro que podemos mostrar horizontes de aprendizaje a partir del juego que jamás dejó de enseñar al corazón humano el gusto por descubrir.

Por supuesto a los niños y a los adolescentes este asunto de reflexionar sobre el juego o el arte, les tiene sin cuidado. Para ellos

importa abandonarse al disfrute de su vaivén y movimiento y nada más. Importa lo que está por acontecer y no el modo de pensar lo acontecido. Para ellos es claro, y no es necesario decírselo, que la realidad humana está en la piel, en la exploración constante de los sentidos, en las miradas, en los silencios, en las fantasías creadas por su imaginación. Ellos saben que gran parte de su realidad, por dura que ésta sea, se la juegan y la intentan comprender desde sus juegos porque la realidad de todo hombre, en cualquiera de sus edades, está hecha tan de carne y hueso como de razón y tan de vida como de muerte. Sólo los adultos tendemos a olvidarlo y por ese olvido ingresamos a una especie de, como diría Luis Carlos Restrepo en su texto *La trampa de la razón*, un analfabetismo del gesto y los sentidos, un distanciamiento de la vivencia del cuerpo y la sensibilidad, una negación a la imaginación, y una imposibilidad de apertura y disposición para lo desconocido. Los adultos, y en especial los maestros, ensalzamos la objetividad y nos avergonzamos de la subjetividad, desconociendo que la sensibilidad, la imaginación y la experiencia de libertad inherentes al modo de ser del juego, así como al modo de ser del arte, son asuntos necesarios también para el abordaje y construcción de las ciencias y para el inicio prudente y agradable de cualquier nuevo aprendizaje en la adultez. Este analfabetismo nos hace olvidar que justo cuando un hombre juega y se recrea es que adquiere los aprendizajes más significativos de su vida.

En Colombia, en particular, es urgente recuperar el disfrute y la sabiduría que ofrece la experiencia del juego, mas no a la manera de una añoranza extraña y sospechosa de la infancia, como si ella fuera un paraíso perdido que se debe reconquistar a toda costa, sino de una forma que nos ayude a asumir desinhibidamente el valor de la adultez. El adulto ya no está para retornar a su infancia, pero sí está para reconocer que tiene sus propios juegos. Él va tras una idea, tras un sueño, tras un amor, tras una bandera, tras un desarrollo que bien puede ser científico, tecnológico, político o religioso. Si en ese ir tras de algo hay disfrute, apertura, emoción de encontrar, disposición, experiencia de libertad, gusto, hay tiempo, entonces quiere decir que hay juego. Un científico, un artista, un filósofo, un estudiante, una madre con su hijo deseado, o cualquier buen jugador de ajedrez, pueden pasarse muchas horas -sin acordarse de su fatiga- ocupados en su placer de sentir, pensar, analizar o descubrir. Al niño le transcurren las horas la misma manera. Es un placer comparable al de sembrar y cosechar.

Así pudieran formarse los profesionales para el próximo milenio: hombres que logren disfrutar de su estudio, su trabajo, su vida, sus relaciones, sus exploraciones, tal como lo hacían en sus primeros juegos. Hombres que encuentren un placer estético en lo que hacen, dicen y piensan; que propicien procesos de desarrollo en favor del bien común porque experimentan desde su propia vida un juego es-

tético en el que se representan su propia libertad. Hombres que se maravillen con lo que saben, que se asombren por lo que aún no saben y hagan conocer a otros, tal como éramos capaces de lograrlo en nuestra infancia, las pequeñas metas en las que nos jugamos nuestro ideal de ser y de convivencia. Que disfruten saberse abiertos a un mundo de posibles. Hombres que, como en ese juego perfecto que es el arte, estén de cara a seguir creándose mundos que los ayuden a comprenderse un poco más y a entender y enfrentar la realidad de un país que desarraiga, desaloja, masacra, violenta e involucra en la guerra al ciudadano común. Que aprendan a ser provocadores del diálogo porque es en el diálogo donde fundamentalmente nos sentimos partícipes de algo. Hombres que continúen dejando ver, a la manera de un libre juego como dice Kant, *la inagotabilidad del quehacer de la imaginación y lo innominable en el estado del ánimo* (§49 de la Crítica del Juicio), para que se recreen y ¿por qué no?, puedan también *poner voz a las bocas mudas de los otros*, como diría Paul Celan, dando lugar a que emerjan nuevas realidades.

Para terminar, he asumido esta reflexión con el ánimo de señalar la necesidad de volver a preocuparnos y vivirnos en cada parcela de nuestra historia tal como ellas se nos van presentando, de forma que podamos disfrutar y aprender de los modos en los que el juego se nos va transformando. Porque he señalado ya que los juegos de la infancia no son los mismos de los juegos de la adultez. En cada momento de la historia de un hombre hay una complejidad que da cuenta de la manera como el deseo se vincula con el tiempo y el diálogo entre la capacidad de sentir y de saber. Es, también, en el análisis de esta complejidad, como los maestros de las Facultades de Educación Superior y los maestros de la Educación no formal, que aún creemos en el derecho y en el deber de jugar, lograremos contribuir en la formación de los ciudadanos que nos soñamos. Unos ciudadanos que se preocupen ante todo por el hombre y su calidad de vida, y que asuman el riesgo de aprender desde el hombre mismo. Que sean capaces de volver a imaginar mundos y realidades en los que la dignidad humana vuelva a ser una bandera, en los que en la vida social nos podamos recuperar del mutismo, del miedo y de la falta de creatividad. Colombia necesita hoy más que nunca hombres que recuperen su valor y su seriedad para jugar y crear.

BIBLIOGRAFÍA

- AIRA, César. “*El infinito*”. Revista Universidad de Antioquia N^o 243. Medellín. Enero- marzo 1996.
- FREUD, Sigmund. “*El poeta y los sueños diurnos*”. Obras Completas. 4^a edición, Madrid, Biblioteca Nueva. 1981.
- GADAMER, Hans-Georg. “*El juego como hilo conductor de la explicación ontológica*”. Verdad y Método. Salamanca, Sígueme, 4^a edición, 1991.
- GADAMER, Hans Georg. *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona, Paidós, 1^a edición. 1991.
- STEVENSON, Robert Louis. *Juego de niños y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá. Norma. 1990.
- TIRADO GALLEGO, Marta Inés. *Los horizontes del instante en la experiencia de la obra de arte*. Medellín, Universidad de Antioquia. Instituto de Filosofía. Tesis para optar al título Magister en Filosofía: Estética y Filosofía del arte. 1996.
- TIRADO GALLEGO, Marta Inés. *El juego y el arte de Ser... humano*. Medellín, Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Colección: Ciencia, arte y educación, N^o1. 2^a edición, 1998.
- TIRADO GALLEGO, Marta Inés. “*La creatividad un modo de ser entre la ética y la estética*”. Revista Modelo Pedagógico N^o 5 Año 1, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, Medellín, septiembre de 1996.
- TIRADO GALLEGO, Marta Inés. *¿Clínica del juego?* Medellín, Universidad de Antioquia. Departamento de Psicología. Monografía para optar al título de Psicóloga. 1987.

HACIA OTRA FORMACIÓN DE EDUCADORES¹

Marlon Cortés*

A nuestras manos llega un libro en francés titulado *Pedagogie et psychanalyse*². Es la recopilación de artículos de una revista alemana de inicios del siglo XX llamada *Zeitschrift fur psychoanalytische Pedagogik* (en francés, *Revue de pedagogie psychanalytique*, y en español, *Revista de pedagogía psicoanalítica*). Hemos seleccionado algunos fragmentos de este texto para publicar en los Cuadernos Pedagógicos, dada su pertinencia para la formación de los educadores en el ámbito psicopedagógico. Esperamos que su estudio motive a los presentes y futuros educadores a acercarse a sí mismos, a su propia historia, y, por ende, a conocer más la infancia.

Cuando se prepara a los futuros educadores en su práctica, uno usualmente constata que ellos tienen, como los otros adultos, dificultades para comprender a un niño. Yo no doy aquí a la palabra «comprender» una significación psicológica bien definida. Pero la gran mayoría de los educadores no poseen –en proporciones variables, es verdad– una cierta comprensión simple y humana del niño. Mientras más joven es el niño, esta carencia es más evidente. Esto puede ser constatado, a propósito, pidiendo a los adultos que hablen de los niños, de los eventos cotidianos, y que lo hagan con simpleza. Cuando los «grandes» nos traen escenas, discusiones, canciones o juegos, que ellos observaron –sin que los niños se hayan percatado–, se llega muy rápido a la conclusión de que no comprenden lo que les pasa a los niños. Y esto es particularmente evidente cuando varios adultos hablan del mismo niño y de los mismos eventos de una manera contradictoria.

¹Título original: *Die Erziehung des Kleinkinderziehers*. Conferencia dictada por: GERTRUND BEHN-ESCHENBURG (1896-1977) Psicoanalista suiza. En su formación psicoanalítica, frecuentó los seminarios de Anna Freud. Ella contribuyó a la fundación de la Sociedad Suiza de Psicoanálisis. Sus trabajos investigativos giraron alrededor de la educación psicoanalítica de la infancia. (Traducción no autorizada por la autora)

² Pedagogía y psicoanálisis. Recopilación de textos coordinada por Mireilli Cifalli y Jeanne Moll. Editorial L'Harmattan. París, 2003.

*Colaborador en la Traducción. Magíster en Ciencias Sociales con énfasis en Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Filosofía y Letras Universidad Santo Tomás de Aquino. Catedrático de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y de la Universidad Católica de Oriente. Miembro del equipo clínico de la corporación Ser Especial.

Aún más, uno se impresiona cuando constata que el adulto se conoce muy poco él mismo; incluso, que ignora las razones de su elección para volverse educador, y que ignora también los deseos y las intenciones que se ocultan detrás de su elección. Entrevistas superficiales son suficientes para establecer esta condición.

Sabemos que un adulto desconoce mucho de sí mismo, y a esta condición no escapa el futuro educador. Circunstancia preocupante si tenemos en cuenta que el conocimiento de sí puede allanar el camino hacia el conocimiento del niño. Si el adulto debe intervenir en su educación, debe conocerlo; debe saber de sus reales necesidades y deseos. Pero como no sabe que las ignora, no busca descubrirlas.

Parece ser que el fin de la educación es conocido para el mundo de los adultos. Algunas dudas al respecto son sólo superficiales, pues detrás de ellas está siempre la opinión supuestamente clara y precisa del educador: «un niño debe evolucionar de ésta o de aquella manera; es necesario educarlo en tal o cual fin».

En general nuestros futuros educadores hacen de su opinión un conocimiento acerca de lo que es básico en la educación; por eso no se interesan en saber acerca de los niños, ni de sí mismos, tampoco de su manera de relacionarse con ellos. Incluso se podría decir que las razones que les empujaron a desear ocuparse de los niños no hacen parte de sus preocupaciones.

En definitiva podemos afirmar que el objeto de la educación (el niño) y su agente (el maestro), son totalmente desconocidos para el adulto; del fin de la educación, algo conoce.

Si se adopta el punto de vista psicoanalítico, se puede afirmar que en cada caso particular, existe una ligazón estrecha entre el deseo de volverse educador y la vivencia personal; y que ese deseo está articulado de manera directa al destino particular de cada uno. En cambio en otras profesiones las repercusiones son menos directas.

La teoría psicoanalítica lanza una luz sobre esa no comprensión del mundo de los niños: para alguien que no tiene ningún conocimiento del inconsciente y de sus leyes, las reacciones más elementales de un niño permanecen totalmente incomprensibles, dado que el niño está determinado por procesos inconscientes. El adulto se encuentra, entonces, en permanente confrontación con actitudes que le son oscuras y no cuenta con recursos para comprenderlas, lo que le provoca contrariedad, tristeza y un sentimiento de aversión. Sobre esta base afectiva, una actitud educativa deviene absolutamente imposible.

Adoptando el punto de vista psicoanalítico se puede explicar la particularidad de los fines que cada sujeto le asigna a la educación, pues las intenciones educativas dependen de la vivencia personal; es decir, están en una relación estrecha con las medidas educativas que el adulto soportó durante su infancia y que hoy juzga de manera positiva o negativa. Así, ciertos maestros defienden una educación llena de afecto y tolerancia, pues ellos mismos recibieron ese tipo de tratamiento, entonces se adhieren a sus principios; o, por el contrario, si fueron tratados con dureza, una vez adultos, deciden adoptar el comportamiento inverso.

En este orden de ideas, las dos tareas principales concernientes a la formación del educador son: una, que el adulto se acerque al mundo imaginario de la infancia; y dos, que el futuro maestro tome conciencia de que su actitud educativa depende de muchos factores pero, básicamente, de su historia personal.

Nosotros no conocemos más que una solución que responde de manera ideal a estas exigencias: un psicoanálisis personal (un análisis didáctico). Este proceso permite un acercamiento al propio psiquismo, al propio inconsciente; no hay otra forma de hacerlo. Incluso, el psicoanálisis didáctico permite acceder a un cierto conocimiento del inconsciente en sí mismo. Además, permite al sujeto conocer los motivos que lo guiaron en la elección de su profesión, y las razones por las cuales continúa ejerciéndola. Poco a poco llega el sujeto a comprender de qué manera evolucionó desde su infancia, comprensión que lo ayuda a asimilar este concepto —el de la infancia— en sí mismo.

Y es solamente sobre la base de un “conocimiento de sí” que desborda los límites de la conciencia, que se puede tomar la decisión objetiva de devenir educador. En este contexto, la verdadera formación pedagógica tiene las mayores posibilidades de éxito.

Nosotros damos unos cursos de psicología y de pedagogía en las escuelas de formación de educadores. Y en la medida de lo posible nos esforzamos para integrar a estos cursos los resultados de la investigación psicoanalítica. Lo que nos interesa especialmente es encontrar una forma que permita a los educadores tomar de allí elementos para su enriquecimiento personal, y esto de acuerdo con las exigencias de la teoría analítica.

Finalmente se puede decir que lo esencial consiste en procurar que las inhibiciones debidas a la historia personal no constituyan un obstáculo para comprender las manifestaciones del niño; que cada uno pueda identificar lo que de su historia personal hay en sus intenciones y actos, y que pueda reconocer a tiempo el deseo que está detrás de las motivaciones que orientan el ejercicio cotidiano de la enseñanza.

DOS LECCIONES DE-BIDAS

Arnulfo Díaz Cadavid*

1

“La Ciencia como algo existente y completo es la cosa más objetiva que puede conocer el hombre. Pero la ciencia en su hacerse, la ciencia como un fin que debe ser perseguido, es algo tan subjetivo y condicionado psicológicamente como cualquier otro aspecto del esfuerzo humano, de modo que la pregunta cuál es el significado y el objetivo de la ciencia, recibe respuestas muy diferentes en diferente épocas y de diferentes grupos de personas” (A. Einstein).

En esta preciosa *lectio* el ilustre profesor, nos enseña de manera fundamental la posición que tienen en la ciencia el objeto y el sujeto, a la vez que nos queda resaltada su experiencia como hombre de ciencia.

*Licenciado en
Filosofía y Letras,
Psicólogo,
Especialista en
Legislación de
Familia y
Menores.
Profesor de
Psicología
Facultad de
Educación
Universidad de
Antioquia.
Profesor de
Psicoanálisis,
Institución
Universitaria de
Enviado.

En la cita del maestro se sienten abreviar sin forzamientos una Epistemología, una Psicopedagogía (incluso una Psicodidáctica), una advertencia metódica y, sin falta, una Ontología.

La cima ontológica que usualmente se hace como deslinde en los momentos de la entrega de resultados y productos del conocimiento científico, cuando se precisa de la más alta objetividad posible, divide y aísla (forcluye) la subjetividad que acompañaba todo el proceso anterior, en aras de obtener la máxima generalización y formalización “objetivas”, exigidas por los cánones de la presentación del producto final del conocimiento científico. Pero ocurre que el saber, el movimiento, la revisión, la evaluación y la enseñanza de las ciencias no dan un paso sin el retorno de la subjetividad.

Así, entonces, se hace muy urgente en todo proceso educativo -aun si es educación en ciencias- que se esclarezcan durante todo el proceso las posiciones subjetivas que como saber y presencia tienen los diversos actores participantes. Si ello no ocurre, se pasa con facilidad a una educación meramente politécnica, con la miseria afincando en sus predios, porque no hay más miseria que la del sujeto, y si a este se le elimina o se le debilita hasta su insignificancia, entonces la miseria salta sobre el objeto y lo hace, primero rey, luego yugo y finalmente cadena y desierto... y, del lado del sujeto viene a situarse el cansancio estéril, el “estrés” y finalmente la angustia... y, entonces, entre el sujeto y el objeto serpentea el sin sentido devorador de esencia, de ciencia, y de existencia (Cfr. El célebre cómico Garrick divirtiendo a todo el mundo y sin poder lograrlo para sí mismo, Picasso pintando el Guernica que apunta la mirada en múltiples direcciones, pero ninguna pacificadora; el mismo profesor Einstein preguntando a Freud el porqué de la guerra, no obstante el importante avance de la ciencia...). Cuando se olvida radicalmente el sujeto en la ciencia, terminamos aburriéndonos, no solo de la misma ciencia, sino de nosotros mismos, miserabilizados...

Con una representación topológica de la *lectio* einsteiniana se podría construir una banda de Moebius para todo el proceso de construcción (¿inducción?) científica, donde tanto la subjetividad como la objetividad muestran sus polaridades, sus aristas geométricas, sus tiempos lógicos y cronológicos, sus campos virtuales, reales y simbólicos, sus impases, sus detenimientos, sus repeticiones, sus suspensos y también sus pasiones, decaimientos y hasta patologías. No hay, no puede haber en el proceso de construcción científica autopistas científicas, más bien senderos sinuosos, mieles y fangos, inercias y aceleraciones. Luego viene el deslinde entre la copa de vino celebrante y la teoría exquisita, que vuelven a encontrarse para hacer otro surco en el momento de la Docencia: de la propuesta, la interpretación y la argumentación; de la aplicación y la tecné, de la extensión y la comunicación, de la culturización... para reiniciar el proceso de revisión, contrastación, complementación, evaluación y reconstrucción si fuere necesario, y de nuevas construcciones de saber sin fin, pero muy satisfactorio, del algo y hasta del bastante con los que sujetos, comunidades y productos se matriculan en las historias de las culturas personales, regionales, y universales...

Y, psicopedagógicamente, esto es sabido; pero no por sabido, es bien sabido... y sobre todo, no por sabido, es bien asumido. Un poeta y una psicoanalista nos invitan de retorno a casa:

“¿Dónde está el conocimiento
que hemos perdido en la información?
¿dónde está la sabiduría
que hemos perdido en el conocimiento?”
T. S. Eliot..

“He comprobado eso.
Podemos dar la definición
pero saben que entre darla
y poder manejarla en la experiencia
hay un salto”.
Colette Soler.

2

No hay de otra. La manera de nuestro decir nos revela en lo que estamos siendo y también en lo que somos. Si se palabrea como un tonto, un tonto se es, y si se hace como un genio, un genio se revela en el decir. Ahora bien, no basta el decir, incluso el decir con sabiduría; es necesario que alguien lo reciba y lo certifique: no hay posibilidad de ser genial, ni amoroso, ni idiota si no hay alguien que ocupe el lugar de destinatario activo; es decir, que no basta que reciba, sino que es necesario que devuelva algo a manera de acusación –incluso de sanción– de recibo: un muro puede recibir las ondas sonoras de mi voz, pero no acusa activamente el recibo, no devuelve ningún mensaje en el código propuesto por mí como emisor; no puedo encontrar en él algo de mi ser reflejado que no sea mero obstáculo. En contra punto, no existe recepción subjetiva neutra, ni universal. Cuando J. P. Sartre dice sin puntuación intermedia: “yo soy el ser que es como ser en cuyo ser es cuestión de su ser”. Agregando, –ahora sí– después del punto: “y este “es” de mi ser es como presente e incaptable”. Se presentan varias formas de acusar recibo, por ejemplo, alguien expresó: “Qué trabalenguas tan incruento”; otro señala: “Si lo dice ese filósofo algo grande será”; otro más tercia señalando que “sería importante descomponer esas proposiciones”; y un cuarto exclama: ¿Tiene algún sentido eso?. Bueno, y también otros podrán pasar sus ojos por esas palabras, y podrán esgrimir sus espadas para recibir con brillo afilado o con óxido indiferente las expresiones del filósofo.

Tampoco podríamos decir que un solo receptor puede declarar suficientemente la genialidad o la estupidez de alguien. García Márquez necesitó de más de un receptor para que declararan de su genio literario y lo promocionaran para el Nobel. Son caprichos hartos complejos de los movimientos del lenguaje... y no está desfasado quien busca sus reconocimientos, sus verificaciones y su ubicación en estas verdades. Son asuntos de sentido... y no olvidemos que al saber científico le importa la verdad cierta: ¡qué bello!... y al saber humano le interesa batirse (gozar) en el sentido: ¡qué extraño!

ENTRE EL MAESTRO Y SU INTERVENCIÓN: La singularidad

Gloria Luz Toro Angel*

“... es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños”

(Sigmund Freud)

*Licenciada en Educación Especial Universidad de Antioquia, Especialista en Niños con Énfasis en Psicoanálisis Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Sociales: Psicoanálisis y Vínculo Social Universidad de Antioquia. Profesora catedrática Universidad de Antioquia, Profesora Universidad Católica de Oriente. Psicoanalista INSAI (Instituto de Salud Mental Sabaneta)

Este escrito pretende enseñar qué maestro conviene en una época en la que educar a los niños y a los jóvenes se ha convertido en una tarea que lo enfrenta a trabas, paradojas y dificultades y que lo arroja a un profundo mal – estar con su labor. Igualmente aspira dilucidar cómo la intervención pedagógica ha de sostenerse en la formación; entendiendo formación como los efectos de la función del maestro sobre el discípulo, que permiten a este último transformar su vida y las relaciones que ha establecido con el mundo. Y finalmente se propone conjugar los esclarecimientos anteriores respecto del maestro, su función, su intervención, en relación a la singularidad del alumno, con el objetivo de mostrar unas Herramientas Psicopedagógicas que le permitan al maestro resignificar su posición y transformar sus intervenciones pedagógicas.

MAESTRO PARA ESTA ÉPOCA

Como se indicó anteriormente, averiguaremos qué maestro conviene, en una época en la que educar a los niños, lejos de producir bienestar y satisfacción al maestro, lo que le provoca es malestar. Entonces, a continuación unas puntadas sobre el tema.

Sin duda, nuestra época parece conspirar para que la función del docente sea una tarea con más trabas, dificultades y paradojas que posibilidades.

En la actualidad los estudiantes están cobijados por la Ley 115 y el Código del Menor. La Ley 115 demanda al maestro propender por el libre desarrollo de la personalidad del educando y el Código del Menor nombra al sujeto con menos de 18 años, de inimputable que como sabemos, quiere decir, una excepción jurídica para el niño y el adolescente, que los exime de la posibilidad de hacerse cargo jurídicamente de sus actos, en tanto los exime de los compromisos sociales.

Pero lo que nos encontramos cada vez y con mayor frecuencia en el decir del maestro cuando se refiere a su práctica pedagógica, es que constantemente se ve enfrentado a *paradojas*.

De un lado la Ley 115 solicita al maestro velar porque la personalidad del niño siga su curso natural; pero cuando se pone en esta tarea, con lo que se encuentra no es con un niño feliz, social, afectivo, respetuoso e inteligente, sino con un sujeto que quiere hacer lo que desea a toda costa; un niño a quien le cuesta obedecer y respetar las reglas sociales y que gusta de destruir y desbaratar, sin intención de fabricar. La paradoja es la siguiente: La ley obliga al docente a no entorpecer el desarrollo natural del niño, pero cuando lo hace, lo que aparece es un asunto del sujeto – del niño - que él desconoce pues no se parece - eso que aparece - a sus buenas intenciones.

De otro lado, el Código del Menor exime al estudiante de su responsabilidad, es decir, de su parte en lo que ha hecho. Pero cuando el maestro intenta defender este presupuesto jurídico que también brinca los muros de la escuela, se encuentra con que el educando que tiene a su cargo se las arregla para desobedecer para repetir el acto que le ha sido sancionado. Lo anterior hace ver que el Manual de Convivencia, el Coordinador de Disciplina y el Debido Proceso resultan a veces insuficientes para contener al estudiante en su insistencia de pasar los límites que le marca la escuela.

Entonces la paradoja consiste en que el Código del Menor obliga al maestro a des-responsabilizar al niño y al joven de sus actos; y cuando el docente obedece esta exigencia, protegiéndolo, comprendiéndolo y relacionando su acto con sus desventajas económicas y sociales, con lo que se topa es con un sujeto que lejos de estar en peligro, se convierte en peligroso.

Y ¿cómo responde la escuela, el maestro y en general la comunidad educativa frente a estas paradojas? Responde en la mayoría de

los casos con un “*resolver el problema a como dé lugar*”; por ello han aparecido las figuras del Coordinador de Disciplina, la del Psicólogo y la de la Ritalina. El primero para vigilar, el segundo para entender, el tercero para controlar. Y ¿qué consecuencias trae para el educando este modo de responder? Innumerables, mencionemos por el momento una: se descuida una pregunta en relación a cómo el estudiante está puesto en el acto que realiza, es decir, cómo su singularidad se pone en evidencia en el acto que repite a pesar de las medidas de control.

¿Qué conviene al maestro que se tope con estas circunstancias? Revisar la dinámica que se juega en estas respuestas que el discurso pedagógico ofrece frente a las paradojas que se le presentan. Es decir, conviene abrir una discusión con sus colegas sobre las consecuencias que trae para el maestro y para el educando el hecho de que se taponen y silencien las paradojas que se generan en la escuela.

Para ilustrar un poco más lo anterior puede decirse lo siguiente: si la pedagogía propone responder con “la Norma del Deber Ser” frente a la transgresión de las normas, a las dificultades para aprender, a los modos de agresión, a las formas de violencia y a los síntomas culturales como la anorexia, la bulimia, el suicidio y la depresión, el discurso psicopedagógico propone abrir un enigma frente a estas problemáticas. Ello quiere decir, vérselas con la paradoja, lidiar con ella, sin silenciarla, sin taponarla, porque esto traería como consecuencia descuidar lo esencial, a saber, por qué pasa, cuál es la lógica de lo que pasa y sobre todo para qué le sirve al niño o al adolescente hacerse a estos actos que repiten a pesar de las fronteras, los medicamentos y las figuras de control.

En alguna oportunidad, mientras coordinaba un programa de talleres pre- vocacionales, para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, inscritos a una institución educativa del municipio de Medellín, pude observar lo siguiente. Verán que ello es una prueba patente del modo en que el discurso Pedagógico responde frente a las paradojas a que se ven enfrentados los maestros y muestra las consecuencias de este modo de proceder.

Existe en la institución a la que aludo, la figura de una enfermera, que ha sido encargada por una instancia de control, de suministrar los medicamentos que cada niño necesita. Ella sabe qué debe ingerir cada cual y en qué cantidad. Sabe quienes deben tomar Ritalina y quiénes antidepressivos.

Un día esta enfermera va a la coordinación sumamente exaltada y me dice que le han dado una mala noticia: *No habrá suministro de Ritalina por un tiempo*. Lo grave, dice ella, es que no se sabe por cuánto tiempo y que *no se le ocurre qué haremos con esos niños que se*

vuelven como locos cuando no toman sus medicinas. Ella me advierte que pasarán unos días y ya veremos los cambios que esos niños dan. En ese momento, debo salir de la coordinación, ya que un maestro y yo hemos acordado hacer juntos una actividad culinaria con su grupo. La enfermera me acompaña de la oficina de coordinación hasta el salón y en el camino, dos niños, tres o quizás más, ven a la enfermera y abren su boca sin decir una sola palabra. Ella sonrío y me dice, “*¿Sí ha visto doctora, ellos necesitan la medicina y yo no tengo cómo dárselas*”.

Pasan unos días, los niños no han tomado medicamentos... ellos son ahora lo que eran antes del medicamento; la ausencia de una pastilla, nos ha ofrecido la oportunidad de encontrarnos con los niños y no con lo aparece por las medicinas. ¿Con qué nos encontramos entonces? Nos topamos con la singularidad de cada cual, con el modo en que cada pequeño, cada joven se las ha arreglado para hacerse a un lugar en el mundo y ello es lo esencial.

Ahora bien, si nos esforzamos por mostrar qué maestro conviene en esta época, podremos decir por el momento y teniendo en cuenta los esclarecimientos anteriores que el maestro de esta época ha de ser alguien que se las ve con lo que pasa, que observa lo que sucede con el niño e interviene atendiendo a los ideales de la escuela sin descuidar la singularidad de cada cual.

Sin duda un maestro podría decir que es difícil tratar a cada niño diferente ya que tiene a su cargo 40 o 50 en el aula de clase; al respecto puede anotarse que si observa con atención el modo en que se relaciona con cada cual, descubrirá que la posibilidad de darle a cada niño un lugar diferente no es una tarea imposible porque en realidad él trata a todos de diferente forma. A unos los trata con tiranía, a otros los ama, a otros los excusa y a otros no les pasa ni media.

Se trata de resignificar el modo en que se las ve con lo más singular del educando que tiene a su cargo, para que frente a los impases y las paradojas que le ofrece la labor que desempeña no se encuentre siempre y en cada caso con el malestar que surge cuando tiene muchas preguntas o demasiadas respuestas, sino que se tope con la oportunidad de *leer* sobre lo que pasa en sus educandos, como efectos de su formación.

LA FORMACIÓN Y SUS EFECTOS

Otro de los temas a tratar en el seminario es la formación y sus efectos en el educando. Entonces unas palabras a modo de abre bocas para mostrar por qué caminos transcurriremos en la tarea de construir saber sobre este tema.

Dijimos en líneas anteriores que partiremos de la siguiente premisa en el seminario:

“La intervención Psicopedagógica ha de apuntalarse en la formación. Se entiende por formación los efectos de la función del maestro sobre el discípulo, que le permiten a este último transformar su vida y las relaciones que ha establecido con el mundo”
(Tomado del escrito. Pág. 1).

Y para ilustrar de qué trata esta proposición, traeré al texto apartes de un caso sobre el que intervine en calidad de Coordinadora Pedagógica de una institución educativa en Medellín, de tal manera que el lector vaya observando hacia dónde conduce la intervención apuntalada en la formación y cómo esta forma de operar sobre el niño resignifica su vida y las relaciones que establece con el mundo.

Daniel tiene 13 años, está inscrito en una institución para niños con necesidades educativas especiales y cursa primero de primaria. Posee un defecto físico en su nariz, bastante notorio y por ello, los compañeros se burlan de él y le hacen bromas constantemente. Él responde ante estas burlas con agresión: los golpea, los muerde, les tira piedras y les lanza insultos con palabras que los descalifican y resaltan los detalles más notorios del cuerpo del otro. Él se dedica a observar a sus amiguitos y ya sabe quién está flaco, quién es más alto, quién camina cojeando y quién tiene la espalda encorvada. Es decir, Daniel se ha vuelto un “experto” observando los defectos del cuerpo del otro y mientras tanto es observado por todos, quienes no tienen muchos problemas para encontrar el defecto físico que él porta.

Observemos de qué se trata... un niño es burlado y él al mismo tiempo se burla del semejante, pero se encuentra con que el insulto del otro lo enoja, mientras que a su semejante parece *divertirlo*. Entonces sigue obteniendo lo mismo: él resulta ser el burlado, a pesar de esforzarse por resaltar los defectos de sus compañeros.

Ahora bien, si el seminario apunta a dilucidar cómo la intervención pedagógica ha de apuntalarse en la formación y dijimos que la formación se entiende como los efectos de la función del docente sobre sus educandos, entonces a partir del caso que tratamos podremos decir lo siguiente: De un lado, la función del maestro no podrá descuidar el hecho de observar la lógica psicológica del niño, -lo que siempre pasa con él- para encontrarse con la verdad que lo sostiene, que en el caso de Daniel está soportada en la burla. Y de otro lado, la intervención pedagógica no puede sostenerse en un “*No vuelvan a burlarse de Daniel*”, porque silenciaría ese saber no sabido del niño respecto de su cuerpo y taponaría la verdad sobre el modo en que se relaciona con sus compañeros.

Daniel ante su defecto físico hubiese podido ser tímido, alejarse, despertar compasión en el otro por su defecto, pero él toma otra posición y si no es posible “calcular” qué posición tomará frente a cada problema, ello nos revela que *algo de la singularidad del niño está en juego al ponerse en posición de ser burlado por el otro.*

Pero la escuela, en tanto que institución, tampoco puede permitir que un niño sea la burla de todos, por ello cuando las maestras o la coordinadora se percatan de que esto pasa, intervienen sobre los compañeritos que se burlan, para que cada cual vea cómo lo que hace revela una verdad que está en directa relación con lo más íntimo de cada uno.

Para ilustrar lo anterior, tomaremos el ejemplo del chisme. En el chisme hay tres personajes: El chismoso, el que sanciona el chisme y el sujeto de quien se habla. El chismoso está convencido de que habla de otro, pero en realidad habla de sí mismo, de sus deseos, de su concepción de sexualidad, amor o dinero; temas que siempre aparecen en los chismes. Y el que sanciona el chisme, tampoco está a salvo, porque pide más de lo que le cuentan de otro, al demandar detalles y al sancionar con un “no te lo puedo creer”, lo que el otro dice, de tal modo que lo obliga a decir mentiras para complacer su insistencia. Entonces los amiguitos de Daniel llegaron a comprender que probablemente se burlan de su defecto físico, pero lo que está en el envés de esta burla es un no querer saber sobre ellos mismos.

También hace parte de la realidad de Daniel, de su singularidad, saludar con palabras soeces, agradecer con insultos y expresar cercanía o afecto utilizando este tipo de significantes. A modo de ejemplo algunas frases, para luego mostrar qué giro dieron en la realidad del niño. “Hola estúpida fea”, “Gracias, torpe, monstruo come ratones”, “Vení para acá, zángano”, “Mono con pelo de loco”. Y como estas frases son lo único que tiene al alcance para relacionarse con el mundo, también a las maestras, a las directivas y en especial a la coordinadora, les profiere este tipo de insultos.

¿Cuál ha sido la intervención que se ha efectuado frente a sus insultos? Siempre lo han inscrito en la “Norma del Deber Ser”. Llamen al acudiente que dicho sea de paso, es un tío que se nombra como encartado con ese pequeño monstruo.

A Daniel, le hacen firmar unos compromisos, lo castigan retirándolo de las actividades que le gustan y lo excluyen de las actividades de recreo para *“así enseñarle a comportarse como un niño normal”*. Pero resulta que este modo de intervenir ha resultado ineficaz. El niño sigue en las mismas, las medidas no han servido y va de mal

en peor. Llega un tiempo en el que no espera a ser burlado o molestado por sus compañeros, sino que busca problemas y empieza a cargar pedazos de vidrio y botella, “por si lo molestan”.

Conversé con la maestra encargada del grupo donde Daniel está y ella dice no saber qué hacer, porque toda intervención pedagógica que se ha inventado ha fracasado y entonces ha optado por ignorar los insultos de Daniel y en secreto *le ha recomendado a los demás estudiantes, ignorarlo, hacer de cuenta que no está, cuando dice esas cosas.*

¿Y cuál es el efecto de esta intervención? pronto el niño comprende que lo que ES, “un niño que insulta”, lo borra porque nadie “Le para bolas”, según sus propias palabras, entonces se las ingenia para “no ser invisible”, tal como él mismo dice sentirse últimamente y comienza a golpear a cuanto niño se le acerque, le dirija una palabra, o a quien “lo alce a mirar”. Además daña las pertenencias del otro, les tumba los alimentos, rompe los trabajos de sus compañeros y miente para dejar muy mal parado a sus semejantes. Por lo anterior rápidamente se gana el lugar del niño “Malo”, -porque según sus compañeros hace muchas maldades- y obtiene con ello dejar de ser un niño que no existe, -lugar en el que es puesto por su maestra- a ser un niño que tiene un lugar en tanto ya ES ALGUIEN, es un niño malo.

Obsérvense los efectos de la intervención de la maestra: ella tiene la intención de resolver el problema, pero como descuida la singularidad del niño, lo que obtiene es una tendencia del pequeño hacia lo peor. En este punto, podría pensarse que a veces esto de ignorar los comportamientos de los niños y al niño mismo tiene sus ventajas, pero dichas ventajas tendrían que revisarse en cada caso, porque lo que se ignora es la verdad y la particularidad del sujeto.

En el caso particular de Daniel, esta intervención fue inconveniente, justamente porque en el envés de esta medida de la maestra, se encuentra “*un no deseo de saber sobre lo que le acontece a su alumno*”, que rápidamente es leído por el niño, al ser excluido cuando pone en acto lo que es, probablemente a su pesar, y que se traduce para él en un “*no deseo saber sobre lo que pasa conmigo*”. Un no deseo de saber del maestro, trajo como consecuencia que el niño eligiera no saber sobre su ser.

Las intervenciones que la docente ha llevado a cabo están apuntaladas en la siguiente lógica: “*Que el niño deje de insultar a sus compañeritos para que no tengamos problemas de comportamiento en la institución*”. Obsérvense lo siguiente: La maestra quiere resolver el problema y de algún modo este puede ser el único ideal en el que se sostienen muchos pedagogos a la hora de intervenir, pero descuida lo

esencial. Por ejemplo a la maestra no le hace enigma que sus medidas hayan facilitado el hecho de que Daniel siga en las mismas: burlándose del otro; pero ahora ha construido un nuevo elemento: *El otro ya no puede burlarse de él, ya no puede divertirse como antes. Ahora solo Daniel se divierte.*

Por lo anterior, es “mandado frecuentemente a la coordinación”, entonces comienza a ser excluido de todos lados. El ritual por una semana es el mismo, llega a la oficina, saluda con insultos y dice que está allí porque no quiere cumplir con sus obligaciones. Que solo quiere divertirse y que le encanta ser un niño malo, un niño que no hace nada. Pasan unos minutos y pide dibujar, lo cual se le permite diciéndole: “¡¡¡Ahh!!!, entonces te gusta divertirse pintando”.

Fíjese que esta frase constituye una intervención que cuenta con la singularidad del niño, en tanto se le indica que *puede seguir en lo mismo “divertirse” pero no en las mismas “divirtiéndose a costa del sufrimiento del otro”*

Recuérdese lo siguiente: Daniel se presenta como un niño que no le gusta hacer nada. Entonces la intervención que se efectúa es “permitirle hacer nada”, de tal modo que cualquier acto que él realice ya es algo e inmediatamente se le advierte que hace algo y que él ha dicho que le gusta hacer nada. Pronto este chico se cansa de hacer nada y entonces hace una demanda. “Quiere hacer alguna cosa”. Entonces se le proponen unas obligaciones, que él realiza con esmero.

Así empieza a transformarse el modo en que se relaciona con sus semejantes y con las directivas: Ahora saluda de la siguiente manera: “Hola linda tonta”. Fíjense que la frase ya está compuesta por una palabra que le da otro lugar al semejante o a quien representa autoridad, pero no renuncia completamente en tanto sigue apareciendo un significativo para descalificar al otro. Pero obsérvese que aparece su intención de acercarse al otro, renuncia, cede, deja de lado algo de lo que es y entorpece la relación con el otro y le da paso al buen trato. Daniel ha descubierto que hacerse a un lugar no implica excluirse del colectivo.

Todo lo anterior hizo surgir en el niño una posición decidida de saber, pregunta, interroga por los fenómenos naturales, pregunta por el nacimiento de los animales y las personas y cuando se dispone a dibujar “avisa” qué pintará y al hacerlo describe lo que hizo y por qué lo hizo.

Una de las producciones de Daniel, habla por sí sola, en tanto es el efecto de lo que implica darle un lugar en la escuela a lo más particular del sujeto (Ver fig. 1. (Jesús y María. Daniel. Anexo)

Consideremos el dibujo, aparecen dos santos: Jesús Y María. Termina su dibujo y dice: “Ellos son buenos. Daniel quiere ser bueno”. Daniel en ese momento además de reconocer que “No es un santo”, también está expresando un deseo de ser reconocido como bueno y no el niño malo que a toda hora hace maldades.

Finalmente los maestros y sus compañeros empiezan a notar cambios en Daniel y todo el tiempo se lo dicen. Ya no los saluda con insultos, no busca problemas y ha pasado de burlarse de los amiguitos y enojarse con las burlas de los otros, a hacer chistes sobre lo que pasa y le pasa.

Su defecto también cambia de estatuto al igual que él. Un compañerito llamado Julián, con síndrome de Down, se le acerca y le dice “qué pasa a tu nariz” el dice a manera de chiste lo siguiente: “No sé qué le pasó, yo creo que un carro le paso por encima”. Daniel ríe y Julián se queda mirándolo y luego lo invita a jugar. ¿Qué aparece en este diálogo y en las palabras de Daniel? Aparece la verdad de lo que pasa con él, un no saber sobre su defecto físico, pero al mismo tiempo una teoría en relación a una parte de su cuerpo que hasta ahora le había servido para organizar su mundo, desde la burla, la agresión y la exclusión.

Esta conversación entre Daniel y Julián hace salir a la luz los efectos de unas intervenciones que contaron con la singularidad del niño. Su amigo puede acercársele a preguntarle por su defecto físico y Daniel no agrede, se burla de lo que porta su cuerpo y entonces el invento que ha hecho después de las intervenciones pedagógicas es el HUMOR, fin que culturalmente es valorado y aceptado.

Por tanto, es menester que el maestro al intervenir se tome un tiempo para observar, analizar y recoger las piezas del rompecabezas, que constituyen los actos de los niños, para armar una estructura que siempre estuvo en el envés de la problemática que presentaba en la escuela.

DE MAESTROS E INTERVENCIONES

A partir de los esclarecimientos anteriores se conjugará el saber sobre el quehacer del maestro, su función, su intervención y la singularidad, con el objetivo de proporcionar al docente, herramientas Psicopedagógicas que le permitan resignificar su posición de maestro y transformar sus intervenciones pedagógicas.

Por tanto, es menester indicar a la altura del texto que dichas herramientas psicopedagógicas irán apareciendo poco a poco en el

proceso de formación de cada maestro, pero en este escrito ofrecemos algunas elucidaciones para mostrarle al lector unos instrumentos teóricos a tener en cuenta cuando se trata de intervenir contando con la singularidad del educando.

Comencemos por decir que hay tantas herramientas psicopedagógicas como maestros y niños; ello quiere decir que en el seminario no propondremos “recetas” o procedimientos idénticos para cada grado o edad.

Tal como lo sugiere Freud, para cada niño, una intervención, porque a cada cual, lo habita una disposición psíquica distinta. Se trata de unas indicaciones que pueden tomarse en cuenta a la hora de intervenir, sirviéndonos de la singularidad del educando.

MAESTRO Y DESEO DE SABER

“La mayor pasión del ser hablante no es el amor ni el odio sino la ignorancia” (Lacan)

Recordemos la intervención de la maestra de Daniel, el caso que tratamos en líneas anteriores; ella elige excluirse de la posibilidad de preguntarse por lo que le pasa al niño y entonces interviene “haciéndose la de la vista gorda” y convida a los compañeros de Daniel a hacer lo mismo. Pero no olvidemos los efectos de dicha intervención: se produce en el niño lo mismo que ella transmite, un no deseo de saber sobre lo que pasa con su ser.

¿Qué significa para el maestro no querer saber sobre la singularidad del niño? significa que dicho maestro, no está causado por el deseo de saber; él no desea saber sobre lo que pasa con su estudiante; no tiene preguntas; más bien está sujetado a una pasión por la ignorancia que no implica un vacío de conocimiento, sino un estado de llenura en tanto posee muchas certezas, que lo alejan de la posibilidad de preguntarse y de indagar sobre las dificultades que presentan sus discípulos.

Esto en el contexto del caso, al que se ha aludido, quiere decir que la maestra de Daniel no quiere preguntarse por lo que le pasa al niño, tampoco se pregunta por su parte en lo que pasa, por el contrario, lo que le pasa al niño es una contingencia que hay que “olvidar” y cuando se encuentra con su parte en lo que sucede se corre, se excluye, en tanto no toma parte... se aparta.

¿Cuál es la indicación? Digamos por el momento que un maestro que no se pregunte por lo que es, por los motivos que lo llevaron a tomar la decisión de ser maestro, que no se interrogue por su parte

en lo que le pasa y se aleje de la actividad de investigar, finalmente se encuentra con la singularidad del niño y la suya propia, pero de forma velada, disparatada, en tanto no alcanza a ver lo esencial. De este modo tendrá que pagar caro su descuido, en tanto lo que sale a la luz es su malestar al percatarse de que sus medidas lejos de resolver el problema, lo agrandan. Se trata de evadir la encantadora seducción de las certezas que, como sabemos, cuando están cerca resulta ser como un sedante, que adormece a todos.

PRISA E INTERVENCIÓN

Otra de las indicaciones que podemos tener en cuenta a la hora de intervenir está relacionada con la prisa que suele estar muy presente entre algunos maestros a la hora de tomar partido en las problemáticas que presentan los niños. Para mostrar lo inconveniente que a veces puede resultar la presteza al intervenir, he aquí un caso que es descrito por una estudiante de Ciencias Sociales de nuestra Facultad de Educación, con el que estructura un trabajo de investigación que ha de realizar para el curso de Sujeto y Educación I.

La indicación que les ofrezco a los estudiantes para realizar su trabajo es poder aislar de su práctica pedagógica un elemento que le llame particularmente la atención y del que deseen saber, porque de algún modo, se perciben implicados en eso que pasa a un educando que esté a su cargo.

La estudiante dice que los sábados trabaja con una ONG, en un barrio del nor- oriente de Medellín. Ella está encargada de “Motivar” a 10 niños entre 12 y 14 años, para que “*progresen en la vida y sean personas de bien*”. El objetivo de esta ONG, es “invertir unos dineros en la educación, de unos niños desprotegidos y marginados social y económicamente, de tal modo que puedan llegar a ser profesionales”.

Pero a la estudiante le llama la atención que uno de los niños que “tiene que motivar”, no se deje -así lo nombra ella- . Ha hecho de todo y ese niño sigue diciendo que no quiere estudiar, que terminará bachillerato, porque su mamá lo obliga, pero una vez finalice dichos estudios “*será chofer de bus*”.

Al encontrarse con que ninguna intervención es eficaz, -porque, el niño sigue diciendo que será chofer de bus- ella decide preguntarle a su alumno sobre esta elección que ella juzga de precoz, en tanto *es un niño y además no sabe todavía de qué se trata la vida*.

Sostiene tres conversaciones con el niño y a manera de resu-

men lo que sale a la luz es lo siguiente. Este niño viene de un pueblo de Antioquia, apartado, frío, de difícil acceso. Tres años atrás, él se dedicaba a “trabajar la tierra con su padre” y expresa que era muy feliz en ese tiempo. Recuerda que un sábado, está recogiendo con su padre algunos de los productos de la cosecha para ir al pueblo a venderlos y surge una conversación entre padre e hijo de la que la estudiante escoge las siguientes frases, porque están en directa relación con aquello que le ha llamado la atención de niño, que desee a su corta edad, lo que será de él en el futuro: “ser chofer de bus”.

CONVERSACIÓN:

Niño: “Papá yo quiero estudiar para ser médico”

Padre: “Si mijo, es una profesión muy bonita ayudarle a las personas”. Cuando yo estaba chiquito quería trabajar en una flota, de chofer, pero después mijo, me di cuenta que hay que estudiar, para uno no trabajar tan duro y ganarse unos centavitos pa’ medio vivir. Si mijo, estudie, ya que yo no pude. Dios nos va a ayudar, porque usted salió muy inteligente”.

En ese momento llega un carro, pregunta por el padre del niño y sin decir palabra, acaban con su vida. El niño presencia todo, pide ayuda, lo llevan al hospital pero no lo pueden salvar. La mamá de este pequeño, *decide arrancar de una con sus cuatro hijos para Medellín* a vivir con una hermana que está casada.

Después de unas asesorías, unos documentos y algunas conversaciones, la estudiante puede llegar a las siguientes conclusiones que dicho sea de paso, fueron el resultado de su análisis, de su esfuerzo, de su compromiso con el espacio de conceptualización y sobre todo, de su deseo de saber sobre lo que acontecía con un niño que se presenta como alguien alejado del ideal que representa la escuela: Estudiar.

El niño ante la tragedia vivida decide no ser médico, porque según el niño, “ellos no salvan de la muerte al padre” y elige ser aquello el padre no pudo llevar a cabo, ser chofer de Bus. A la altura de la reflexión podría aparecer la siguiente pregunta: ¿por qué el niño elige lo que el padre dejó de hacer y no “escucha” la indicación que le hace momentos antes de morir? Justamente porque el niño, comprendió muy bien en la conversación que sostuvo con el padre que su deseo, cuando era tan pequeño como él, era ser chofer, deseo que el niño quiere cumplir, como un modo de dignificar y restituir al padre muerto.

Una vez la estudiante cuenta con estas conclusiones conversa con el niño y ya no le dice por ejemplo: “*Debes estudiar y no ser chofer*”

de bus”, sino que ahora le dice” Entonces te gusta llegar a ser lo que al padre le hubiese gustado para él. Y que deseas para ti? obsérvese que la estudiante al intervenir, cuenta la historia del niño, con su particularidad, pero lejos de hacerle un mandato, “No puedes ser chofer de bus” y de silenciar el ser del niño; lo que hace es abrir una posibilidad: Una pregunta para él, un interrogante para movilizar su deseo de saber.

Esta intervención trae efectos en el niño. Días después le dice a la estudiante que ha estado pensando en lo que le gusta pero no encuentra nada. Ello indica que ahora se ha encontrado con un estado de vacío, propio para la pregunta y no el que poseía, un estado de llenura, en el que había una certeza: ser chofer de bus, como el padre quería ser. El punto no es si ser chofer es conveniente o no; lo realmente importante es poder convocar al niño a hacerse cargo de su deseo, un deseo que lo ha de conducir a actuar en conformidad a el y con él.

Entonces ¿de qué trata una intervención psicopedagógica que cuente con la formación? Se trata de una intervención que opere sobre cada niño, tratándolo como un caso. Ello obliga a ser un maestro que no se quede “cumpliendo con las obligaciones y los ideales de la cultura” sino que se ocupe de que el niño en su propio tiempo, resignifique con lo más singular de él... el modo en que se relaciona con el mundo.

Lo más llamativo es que los niños escogen modos diversos de manifestar lo que pasa con ellos. Modos como la agresión, el fracaso escolar, la transgresión insistente de las normas, la erudición. Por su parte el maestro puede, o bien hacerse a un lado insinuando que es lo social, la familia o un compromiso orgánico en el niño, aquellos aspectos que influyen en estos problemas o bien puede lidiar con dichos impases. Un modo conveniente para vérselas con las paradojas, las dificultades y las problemáticas que se presentan en la escuela, es no acudir demasiado y en primera instancia a las respuestas, sino sujetarse a las preguntas, ellas lo orientan y le abren caminos para comprender las lógicas en la que se inscriben sus educandos, de tal modo que pueda resignificar su posición de maestro y transformar sus intervenciones pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

RAMÍREZ O. Mario Elkin. “*Psicoanálisis con niños y dificultades de aprendizaje*”. Departamento de psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Colección: Psicoanálisis, Sujeto, Sociedad. Editorial Universidad de Antioquia. 2003

GALLO, Héctor. “*Usos y abusos del maltrato*”. Departamento de psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Colección: Psicoanálisis, Sujeto, Sociedad. Editorial Universidad de Antioquia. 1999

CORDIÉ, Anny, *Los retrasados no existen*. Editorial Paidós

_____ *El malestar en el docente*. Editorial Paidós

¿Educación sexual? Memorias seminario taller. Instituto Jorge Robledo, A.C.F.C. 1999

JACQUES Alain Miller. *Introducción al método psicoanalítico*. Barcelona. Editorial Paidós 1999.

LOS SENDEROS DE LA PULSIÓN DE MUERTE EN LA CULTURA.

Martha Cecilia Palacio Arteaga*

La expresión “el hombre es el lobo del hombre” o esa bella metáfora: “la batalla, encuentro de hombres, encuentro de espadas, encuentro de ira”, quizá nos impresionen porque cuando se piensa en un encuentro, se piensa en el compañerismo, en la amistad, en la fraternidad; pero acá, tanto Plauto como Borges, lo que hacen surgir es el contraste: la ira, odio y destrucción, presente en los seres humanos.

La capacidad de odio, destrucción y agresión, expresiones que comandan tanto el devenir de la humanidad como de todo hombre, se debe a la presencia de esa fuerza descubierta por el psicoanálisis denominada pulsión de muerte o pulsión thanática.

Reconocer que todo ser humano, llámese padre, padre, hijo, maestro, estudiante, está atravesado por la pulsión de muerte cuyo poder es tal que con frecuencia suele ser más fuerte que la razón misma y que puede llevar bien sea a humillar, maltratar y agredir al otro, o a humillarse, maltratarse y agredirse, es una afirmación que puede estar en contra de diversas hipótesis religiosas y convenciones sociales: ¿Acaso Dios no creó al hombre a su imagen, a la imagen de su propia perfección?

* Licenciada en Educación Preescolar. Magíster en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La idea de la pulsión de muerte, como esa fuerza presente en cada ser humano, capaz de llevar al hombre a la destrucción de sí mismo, del otro y del orbe, fue rechazada por algunos de los discípulos de Freud, por considerarla, por una parte, como una especulación de éste, surgida por la impresión ocasionada por la Primera Guerra Europea de 1914, la persecución de los judíos, la muerte de su hija Sofía, de su nieto (que al parecer representaba su vínculo más fuerte con la vida) y finalmente, el cáncer de maxilar que padeció. El segundo motivo que le objetaron frente a la formulación de la pulsión

de muerte, fue que el psicoanálisis en aquellos momentos era considerado como una técnica puesta enteramente en los recursos de ese sentimiento que ha suscitado entre los poetas los versos más sublimes: “el amor”. Sentir que coincidía enteramente con el Eros del filósofo Platón y con la energía amorosa o libido del psicoanálisis.

La pulsión de muerte, que Freud develó a partir de consideraciones teóricas, apoyadas en la biología y en la escucha clínica, además de exteriorizarse como pulsión de destrucción que se dirige al mundo exterior y otros seres vivos, también puede tener como objeto al mismo sujeto, haciendo presencia viva en expresiones como el masoquismo, el sentimiento de culpa, el remordimiento, la angustia y el suicidio.

La presencia de esta fuerza thanática es la que ha llevado a la humanidad a eso que bien supo denominar Thomas Mann: “La Fiesta Universal de la Muerte”. Dimensión catastrófica de lo que el hombre mismo puede originar y que podemos leer en situaciones como las invasiones bárbaras, las incursiones de los hunos, la conquista de Jerusalén, la guerra de Vietnam, Hiroshima y Nagasaki, el ataque japonés a Pearl Harbour, la Primera y la Segunda Guerra Mundial, (con sus fábricas propias de la muerte, expresadas en los campos de concentración de Chelmno, Belzec, Majdanek, Auschwitz y Treblinka, en Polonia), la destrucción de las Torres Gemelas, y la invasión a Irak. Son estas, expresiones insoslayables de la presencia de la pulsión de muerte en todo lo que concierne a la pregunta por el hombre.

Pero resulta que esta fuerza destructiva que en el acontecer histórico poco a poco ha dejado de ser un huésped esporádico para constituirse en la morada permanente del hombre, también ha pasado a regular los encuentros interhumanos que se construyen en esas instancias simbólicas que conforman la familia, la escuela, la sociedad y, por qué no decirlo también, la universidad misma.

Es el goce- el mal-estar que en lugar de propiciar un lazo al saber, lo que hace es obstruir en el alumno y maestro la capacidad de invención, asombro y disfrute. La presencia de este huésped en el aula de clase, a veces un tanto silenciosa pero no por ello menos poderosa, intenta ser domada no solo a través de la implementación de nuevas y novedosas metodologías, sino también a partir de esa posición o lugar donde un sujeto se asume como el portador absoluto del saber y de la ley.

Y bien llegados a este punto, podríamos formular el siguiente interrogante: Desde un posicionamiento ético, ¿cómo apaciguar y, por qué no, transformar la pulsión de muerte?

Como ya lo enunciara bellamente en el siglo XVII Pico de la Mirandola, el ser humano es el único ser de la naturaleza al que le es dable el don de construirse e inventarse a sí mismo, a la naturaleza y al orbe. Más adelante con Freud y Lacan, se dirá que esta capacidad de inventar y reinventarse, es posible gracias a que el hombre es un ser vivo dotado de logos, de lenguaje.

Reconocer que el ser humano se define a sí mismo en tanto habita y se deja habitar por el lenguaje, sería hacer de la palabra en el aula de clase— vía por excelencia para nombrar el decir y el sentir— portadora de vida, en tanto hace plausible recrear e inventar nuevos significados, sentidos y formas de aprehender al otro, a sí mismo, al saber, en fin, a la vida misma.

El interés por la búsqueda de la verdad implica tanto al maestro como al alumno reconocer que ninguna ciencia, llámese psicoanálisis, matemáticas, sociología, filosofía,... o todas aquellas otras disciplinas que usted, amable lector, quiera seguir enunciando... portan una verdad absoluta en torno al hombre y al universo. Estas disciplinas solo son formas que el hombre se ha inventado tratando de explicar y de encontrarle un sentido a lo incognoscible y, al igual que todo lo humano, también están atravesadas afortunadamente por el límite, por la falta. Es una búsqueda de la verdad, que a su vez implica aceptar el riesgo del vértigo, del desconocimiento, de la duda, del no saber, de la pregunta (vía por excelencia que le permite tanto al alumno como al maestro que las ideas, que los conceptos, nazcan a la mente de cada uno).

Para puntualizar diría que estas líneas constituyen una especie de petición de principio ético a favor de la inteligencia, de la razón, de la capacidad de argumentar, de entusiasmo, de asombro, de alegría; en fin es un llamado a lo que construye y posibilita la vida, en lugar de lo que destruye y convoca la presencia de la muerte. Es la esperanza que llama al hombre para que ponga orden, en el momento que así lo desee, al caos y desasosiego que el mismo ha creado.

BIBLIOGRAFÍA

Sigmund, Freud, 1979, Obras Completas, Buenos Aires, Amorrurtu. t. 21.

BORGES, Jorge Luis, 2001, *Arte Poética*, España.

APUNTES PARA INICIAR LA COMPRENSIÓN DEL DESDIBUJAMIENTO HISTÓRICO DE LA FUNCIÓN MAGISTERIAL

Marina Quintero Q.*

“... la permisividad ha ido perdiendo eco, entre otras cosas, porque su progresismo inducido y fundamentalista ha infiltrado algo del autoritarismo de la enseñanza tradicional. La secta liberadora se vuelve con frecuencia opresora”

Jorge Restrepo (2002: 50)

“... Mientras los enseñantes de fines del siglo XIX pretendían ser educadores, promotores de la moral republicana, los de hoy impugnan esa función. En la actualidad el problema se plantea de otro modo. ¿Debe el docente ser educador o esta función está reservada a la familia y a los especialistas?”

Anny Cordié (1998: 340)

Desde los primeros tiempos de su surgimiento en la historia de Occidente, la función magisterial se constituyó como facilitadora del progreso de la humanidad. Con el paso de los siglos el magisterio fue separándose del conjunto de las funciones realizadas por otras instituciones –como la familia y el monacato– y la educación fue confiada a sujetos poseedores de saberes y virtudes a quienes se responsabiliza no sólo de la enseñanza de doctrinas y técnicas, sino también, y esto es esencial, de la transmisión de los principios y valores sobre los cuales reposa la cultura. Así, en la figura del maestro se conjugaron las funciones educativas esenciales, la intelectual y la moral y de esta manera avanzó hacia los tiempos la Ilustración, cuando en su “Emilio” Rousseau exaltó la figura del preceptor como fundamental para el progreso humano. Estas funciones han pervivido y

*Licenciada en Psicopedagogía, Magíster en Educación: Orientación y Consejería. Profesora titular adscrita al departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

en la contemporaneidad caracterizan la labor del maestro a pesar de las profundas crisis sociales que han transformado su estatuto social y han menoscabado la vocación como su fundamento afectivo.

Los eventos sociales que marcaron el ingreso de Occidente a la modernidad confrontaron duramente el lugar y la función del maestro en los procesos socioculturales. Movimientos ideológicos de gran envergadura de finales del siglo XIX y comienzos del XX –Darwin, Freud, Marx, Nietzsche, Heidegger, Einstein– señalaron los pasos de lo que puede entenderse como las grandes transformaciones en la cotidianidad personal y social del siglo XX y, por supuesto, en la manera de entenderla. En este sentido, éste ha sido un siglo paradigmático en la historia.

Si bien el modelo tradicional moderno, desde Descartes, venía interpretando al hombre como objeto dentro del esquema de la ciencia natural, ahora entra a definirse –re-definirse más exactamente– como particularidad. A diferencia del resto de la naturaleza el hombre puede ser en función de su deseo. Su sentido es esa capacidad para decidirlo. La posibilidad de ser enfatiza la capacidad de determinar su destino y darse razón por sí mismo. Con el desdibujamiento de Dios y del Padre, la concepción del “Superhombre” subyace en muchas empresas políticas y científicas de esta época –entre ellas la fascista–. Estas empresas y sus semejantes colectividades autoritarias se desprendieron del renacimiento del individualismo.

Particularmente en el campo de la pedagogía estos movimientos ideológicos fundamentaron la oposición a la tradicional enseñanza libresca, difusora de conocimientos, excesivamente reglamentada y uniforme. Desde finales del siglo XIX la llamada “Escuela Nueva” preconiza el desarrollo del niño en un clima de libertad mediante métodos activos próximos a su vida y a su deseo. En evocación de las teorías educativas plasmadas en *Emilio* y *El buen salvaje*, obras de Rousseau, Montessori y Decroly mostraban en su propuesta “Nueva” y “Activa” un debilitamiento del paternalismo autoritario. Pero, más allá de la “Escuela Nueva”, el modelo de Summerhill confrontó, en la primera mitad del siglo, la función magisterial tradicional. Summerhill puso en entredicho la estructura autoritaria de la Escuela. En su concepción autonomista rechazó el castigo y la imposición, le abrió campo a la confianza y los niños crecieron en la espontaneidad que la ausencia de coerción introduce en el comportamiento. Sin embargo, la apertura a la satisfacción pulsional fue entendida como permisividad, como espontaneidad de carácter, como modo de ser que por sí solo debe llevar a armonía social y a equilibrio personal. Al niño se le permite ser, no se le impone ser. Esta fue la clase de tendencia que aterrizó en la Familia y en la Escuela para hacerlas placenteras y no frustrantes. Nació así la pedagogía antiautoritaria contrapuesta a la matriarcal y a la patriarcal, la pedagogía de la abo-

lición del maestro como sucedáneo del padre. La autoridad como principio se vio sustituida por la espontaneidad y, como noción, se diluyó porque carecía de fundamento. Todo ello con el respaldo de ciertos discursos psicológicos y pedagógicos como expresiones de la nueva ciencia social.

Vendría la convulsión de la segunda posguerra en el fin de un siglo y de un milenio, trayendo consigo colmos de progreso y de barbarie: la masificación de medios electrónicos, como la televisión, la bomba y la energía atómica, la exploración espacial, la tecnología digital, el Internet y la posibilidad de intervenir en la herencia genética, crearon para el hombre oportunidades y riesgos como nunca antes. En sesenta años se ha ido más rápido que en los miles que precedieron; esto ha significado que la generación de posguerra haya tenido que enfrentar una ruptura grande en costumbres y valores; en liberación sin precedentes.

En los años 60, Occidente asiste a la efervescencia de la inconformidad de la posguerra. Variantes y constantes se entrecruzaron para dar lugar a la primera cultura global, atómica, espacial. La cultura de la posguerra, dice el filósofo Jorge Restrepo (2002: 13-14): “fue un momento de madurez de la modernidad industrializada y urbana por la plenitud de los ideales, en ese momento eufóricos por la derrota del autoritarismo belicista, pero al mismo tiempo fue un momento de agudización de su deformidad social”.

La posguerra originó las Naciones Unidas, asomo de mundialización, con sus agencias de todo orden para problemas sectoriales como educación, infancia y nutrición; impulsó prosperidad y progreso tecnológico; permitió la fusión de manifestaciones culturales norteamericanas y europeas que había iniciado en la primera guerra; la mundialización y popularización de los medios de comunicación, el cine y la televisión, permitieron masificar modos de vida como la música y la moda; pero, sobre todo, se asistió a la conformación de una cultura específica juvenil con actitud autónoma e identidad propia, conciencia aportada por la liberalización y apoyada en la prosperidad, en la transformación de la familia y, principalmente, en el poder adquisitivo.

En esta encrucijada cultural emergió lo que la historia reconoce como la rebelión estudiantil de 1968, movimiento por la reivindicación de nuevas relaciones sociales en el cual se cuestionaron todos los principios y conceptos. Fue una lucha de generaciones y, en cierta medida, una confrontación entre el pasado y el futuro; fue, incluso para toda la sociedad, una lucha por madurar. En esa lucha y en ese esfuerzo el rechazo al sistema educativo fue total. Se empezó por cuestionar la obsolescencia de los planes de estudio y la enseñanza libresca y pasiva que se impartía en las universidades. La rebelión

fue, en efecto, un movimiento juvenil por la liberación. La ola contestataria se extendió vertiginosamente alcanzando la institución magisterial. La liberalización de la palabra –libertad de opinión, el encuentro en la divergencia– bandera del movimiento, invadió los dominios del ejercicio docente incidiendo profundamente en su figuración profesional, dando nacimiento a lo que se ha denominado una “Pedagogía no directiva” sostenida por los trabajos sociológicos y psicológicos de experiencias grupales, en cuya práctica el maestro debió acceder a una formación supuestamente más democrática. La consecuencia, entonces, fue la abstención a ejercer autoridad para dar lugar a la expresión libre del alumno. Pero la no directividad llegó a límites extremos, desdibujándose su lugar y su función en roles y quehaceres que sustrajeron al maestro de su esencia histórica.

A esta caída histórica de la función magisterial contribuyeron otros factores incluidos como definitivos en la historia de la contracultura:

1. El teléfono, la televisión, el video, el disco, el cine, la cibernética, la electrónica en general, no sólo masificaron la educación sino que le arrebataron al maestro el privilegio de detentar el saber. Aun más, el saber del maestro se fue enfrentando a una progresiva desvalorización hasta el punto de ser relegado, sustituido por instrumentos modernos que transmiten y almacenan información global y actual.
2. El derrumbe de valores consignado en el entierro teórico de la divinidad. El “Dios ha muerto” sancionador de autonomía humana total, de relativismo moral o amoralismo se explicita en la prepotencia humana que intenta colmar con la ciencia.
3. La desvalorización de los fundamentos morales y éticos que trae como consecuencia inmediata la permisividad, el individualismo a ultranza y el desconocimiento de lo que es esencial para la sociedad.
4. La democratización como poder al alcance de todos.

Estos factores volvieron universal el proyecto de realidad individual fundado en la re-utilización de la libertad que se ve reflejado al final del milenio con el rompimiento de hábitos, códigos y Escuelas. Jorge Restrepo afirma que esta desconcertante expresión contemporánea “ha sido prolongación al extremo de la Rebelión Renacentista contra la teocracia y de la Rebelión Romántica contra el orden clásico”² (2002: 20).

Ante esta confusión aumentada por la complejidad creciente de la civilización y la abundancia de criterios, ¿qué le queda a la instancia educativa?, ¿qué caminos nuevos debe construir?, ¿cómo afrontar el malestar que no cesa y la desilusión galopante?, ¿cómo desenmascarar la ceguera culpable y la resignación cómplice?

Indudablemente el pensamiento y la inteligencia siguen siendo el mejor vehículo para que sociedad e individuo decidan sobre su bienestar o autodestrucción. La idea socrática que afirma que el bien está en el saber continúa siendo útil, empezando por el conocimiento de sí mismo. El camino viene siendo trazado, entonces, desde los albores de los tiempos. El saber posibilita el comportamiento inteligente y admite la imposibilidad de la certeza. Si como formadores de maestros, pretendemos proponer salidas a las generaciones venideras, es menester reconocernos como determinados por esta historia, pues una generación existe en la que le precede y la que continúa, en un ciclo que podría compararse al natural. La historia reciente sigue insinuando lo que viene porque lo esencial de los conflictos no se ha reconocido; ellos subsisten porque han sido mal entendidos, reprimidos o postergados. La idea socrática vuelve entonces para reafirmarnos en el propósito: la búsqueda de saber. Es aquí donde posiblemente se vislumbre la resignificación del lugar y la función del maestro.

BIBLIOGRAFÍA

CORDIE, Anny. *El malestar del docente*. Ediciones Nueva Visión: Buenos Aires, 1998

QUINTERO, Marina y GIRALDO, Leonel. *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*. Colección Aula Abierta. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Medellín, 2005.

RESTREPO Trujillo, Jorge. *La generación rota*. Planeta: Colombia, 2002

URIBE, Diana. Mayo del 68: *Cuando se le vio el rostro a la utopía*. En Suplemento Generación N^o 1. El Colombiano. Medellín, mayo 22 de 2005

ALCANCES PSICOPEDAGÓGICOS EN TORNO AL CASO “JUANITO”

Gloria Luz Toro Ángel*

*Licenciada en Educación Especial Universidad de Antioquia, Especialista en Niños con Énfasis en Psicoanálisis Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Sociales: Psicoanálisis y Vínculo Social Universidad de Antioquia. Profesora catedrática Universidad de Antioquia, Profesora Universidad Católica de Oriente. Psicoanalista INSAI (Instituto de Salud Mental Sabaneta)

“Estimado profesor: Le envío otro pequeño fragmento sobre Hans [...] en los últimos días se le ha desarrollado una perturbación nerviosa que nos tiene muy intranquilos a mi mujer y a mí, porque no podemos hallar ningún modo de eliminarla [...] Sin duda, ha sido una hiperexcitación sexual por ternura de la madre, pero no sé indicar el excitador de la perturbación[...] tiene miedo de que un caballo lo muerda por la calle.”¹

Este escrito tiene dos propósitos: uno, mostrar los alcances psicopedagógicos que pueden provocarse en un niño cuando se le otorga la oportunidad de “hablar de sí”; cuando se tiene en cuenta su singularidad; dos, indicar algunas dificultades que pueden gestarse cuando las intervenciones descuidan, precisamente, lo más particular del sujeto, particularidad que sale a la luz en la palabra del niño.

Para cumplir con estos propósitos, nos valdremos del caso “Juanito”, descrito por Freud en 1907.

Se trata de Hans, un niño que tiene miedo a los caballos. Un pequeño de cinco años que tiene miedo a que un caballo lo muerda mientras se encuentre en la calle.

Antes de comenzar, es menester referir que es el padre de Juanito el que asume la tarea de la observación e intervención sobre su hijo y hace unas anotaciones sobre lo que va pasando con el niño en la cotidianidad en relación a su fobia y sobre unas conversaciones que se suscitan entre el padre y su hijo.

1 Freud, Sigmund. “Análisis de la fobia de un niño de cinco años”. (1909) Tomo X . Editorial Amorrortu. Pág. 21

Freud no asume directamente el tratamiento; pero lo orienta en su conjunto y hasta intervino en una oportunidad en una conversación que sostuvo con el niño. El tratamiento fue llevado a cabo por el padre. En otras palabras, es el padre de Juanito el que interviene pero es Freud quien lo orienta con base en las anotaciones y las conversaciones que sostiene con el pequeño.

Pero ¿por qué es el padre de Hans quien orienta el tratamiento y no Freud directamente? Según lo que deja entrever Freud, las intervenciones son efectuadas por el padre por dos razones: Una, por la lejanía entre el consultorio y la residencia de la familia Hans; dos, "... por las insuperables dificultades técnicas de un psicoanálisis, a tan temprana edad" ²

En la segunda razón se devela una imposibilidad para llevar a cabo el tratamiento con niños. A pesar de haberse topado con el inconsciente, ("Un caso de curación por hipnosis" 1892 -3), con la sexualidad infantil ("Tres ensayos de teoría sexual" 1905) y de haber construido saber en relación a la terapia psicoanalítica ("Fragmento de análisis de un caso de histeria" 1905), Freud no ha asumido ningún tratamiento con niños; la orientación del tratamiento en este tiempo, la historia del psicoanálisis, se dirige a la infancia del sujeto adulto, no a la niñez.

Sin embargo, son los conocimientos que ha estructurado, los que le permiten orientar al padre de Hans, tan precisamente. En este sentido, acota Freud en el texto, el tratamiento consistirá, - indica al padre de Hans - en que dejen decir al niño sobre lo que le sucede; indicación que ofrece Freud inspirado en los beneficios del tratamiento psicoanalítico con pacientes adultos, para tener noticias sobre lo esencial de la fobia.

De este saber que sale a la luz en las palabras del niño, se suscitan unas intervenciones; unas que pueden ser sugeridas por Freud, otras ocasionadas por el padre. Intervenciones que no siempre generan resultados a favor de la cura del niño, precisamente porque al padre de Hans en el transcurso del tratamiento, no le alcanza su saber o las indicaciones de Freud, dado que, su subjetividad está implicada. De cómo el padre interfiere y detiene la cura del niño, habaremos más adelante.

¿CÓMO SE INICIA LA FOBIA DE HANS.?

El padre de Hans escribe una carta a Freud en la que le comunica lo siguiente:

"Estimado profesor: Le envío otro pequeño fragmento sobre Hans [...] en los últimos días se le ha desarrollado una perturbación

2 Ibid. Pág. 7

nerviosa que nos tiene muy intranquilos a mi mujer y a mi, porque no podemos hallar ningún modo de eliminarla [...] Sin duda, ha sido una hiperexcitación sexual por ternura de la madre, pero no sé indicar el excitador de la perturbación[...] tiene miedo de que un caballo lo muerda por la calle.”³

3 Freud, Sigmund. “Análisis de la fobia de un niño de cinco años” Tomo X. Editorial Amorrortu. Pág. 21

4 *Ibíd.* Pág. 25

5 Diccionario enciclopédico. SALVAT. Tomo 14. editores SALVAT. Pág. 1949

6 *Ibíd.* Pág. 22

7 *Ibíd.* Pág. 22

8 Aunque Freud ya ha dicho que todos los sueños son cumplimientos de deseo, no todo deseo se orienta al principio del placer del sujeto, a veces lo que se sueña, está en directa relación a algo que aunque detenga el placer, dejarse de hacerse cumplidos con la madre en el caso de Hans, orienta al sujeto a la cultura, a la ley que sin lugar a dudas, lo tranquiliza y lo aleja de la angustia.

9 *Ibíd.* Pág. 96

Esta comunicación permite inferir que el estallido de la perturbación nerviosa en el niño se ha originado por la ternura de la madre; ternura que a su vez ha provocado un exceso de excitación sexual en Hans. Pero ¿por qué la ternura de la madre puede originar dicha perturbación?; porque la ternura de la madre es hipertrófica; así lo describe el padre y Freud no duda en ratificar⁴ esta conclusión, al percatarse en las comunicaciones y conversaciones, que la madre se excede en ternuras con el niño y que los tiempos que comparten Hans y el padre son escasos, porque la madre quiere al niño para ella sola.

Ahora bien, si la palabra hipertrófica, refiere a “... la hipertrofia, afectado por ella” y la hipertrofia refiere el desarrollo exagerado de un órgano, aumento de peso y tamaño”⁵ y Freud dice que la ternura de la madre es hipertrófica, entonces dicha ternura es desmedida, exagerada, excesiva, por cuanto describe una cierta profusión.

Realizada esta aclaración resurge una pregunta: ¿cómo la ternura excesiva de la madre interviene en la aparición de la fobia?.

La perturbación nerviosa comienza a gestarse a partir de un sueño de angustia que el niño comunica a sus padres; comunicación que es registrada por el padre del niño de la siguiente manera:

“... Hans (4 $\frac{3}{4}$ años) aparece a la mañana llorando; la mamá le pregunta por qué llora y él dice: Cuando dormías he pensado; tu estabas lejos y yo no tengo ninguna mami para hacer cumplidos”

⁶ En el texto aparece una nota agregada que dice lo siguiente: “Cumplidos: La expresión de Hans para acariciar”⁷

Evidentemente es un sueño de angustia, porque el niño teme perder a la madre de tal suerte que no pueda volver a hacerse cumplidos con ella, vale decir, a acariciarse con ella; y un sueño de castigo⁸ y represión en el cual, además, fracasa la función del sueño, puesto que el niño despierta con angustia de su dormir.

El proceso habido en lo inconsciente, según Freud, se puede reconstruir con facilidad. El niño ha soñado sobre ternuras con la madre, sobre dormir con ella; el placer se ha modificado en angustia y el contenido de representación se ha mudado en su contrario⁹

Nótese lo que el niño expresa: ha pensado en ternuras con su madre, en acariciarse con ella y ello ha provocado un sueño en el

que genuinamente el placer se ha transformado en angustia. Dicha mudanza deja al descubierto la necesidad de ser castigado y revela una verdad: Hans parece saber que las ternuras y los cumplidos con la madre no son lícitos¹⁰, por ello fracasa la función del sueño, no puede quedarse con su madre, no puede acariciarse con ella.

Este sueño de angustia en el que se refleja una suerte de culpa en Hans, expresa la necesidad del niño de ser castigado, de que le pongan un límite, pero los padres no intervienen; se quedan en silencio y a Hans se le permite seguir durmiendo en el lecho nupcial, al lado de la madre.

En el curso del proceso llegó un tiempo en el que el padre interviene por recomendación de Freud, pero el niño “insiste” en mostrarles que se siente culpable de acariciarse con la madre y de dormir con ella, y dicha insistencia parece mostrar que la intervención del padre falla; entonces, algo sucede...

Con el sueño, Hans hace un llamado a los padres para que le pongan un límite, específicamente llama al padre para que intervenga, pero el padre en principio no lo hace; ello muestra que a pesar de que este hombre siga con esmero los desarrollos teóricos del psicoanálisis, se declare como su seguidor, sea inquieto y sostenga conversaciones con el doctor Freud en las que priman los interrogantes de su parte, dicho conocimiento no le alcanza para percatarse de que su hijo pide un límite que a su corta edad ya ha percibido como necesario.¹¹

Lo anterior nos indica que una pregunta, es un pedazo del propio ser que espera para ser encontrado. Una respuesta es una punta de ese pedazo que hemos hallado. Pero una pregunta no es suficiente, porque el ser no se reduce a retazos y una respuesta no es garantía porque todavía falta esperar que el sujeto tome una decisión. Es decir, no es suficiente que el sujeto se ocupe de un saber específico para intervenir, pues todavía hace falta que decida saber sobre su ser. Más aún, falta que dicho sujeto ponga a operar ese saber en el otro, animado por su propio deseo de saberse y de saber sobre el otro.

Además, en un libro puede un sujeto encontrar indicaciones precisas de cómo ser un padre conveniente, pero ello no es garantía, para que se transforme su vida. A veces los libros llaman a las rectificaciones de los sujetos, indican cómo cambiar radicalmente la vida, cómo ser felices y cómo amar distinto, pero ello no es suficiente. Aún cuando por un tiempo el sujeto logre obedecer lo que el libro le indica, dichas indicaciones o consejos, terminan por agotarse, en tanto la verdad del sujeto, permanece oculta y de pronto sale a la luz, inclusive, con más rigor. Sin embargo, puede suceder que un libro le permita al sujeto hacer rectificaciones subjetivas, pero

10 Juanito sabe que acariciarse con la madre no es lícito, porque el padre ya ha mostrado que esto es algo del orden de lo prohibido, ya ha dicho a la madre que no puede seguir pasando que el niño esté en el lecho y Hans ya ha visto que la madre no se deja prohibir nada del padre y por ende se ha percatado de que el padre no puede lidiar con esa mujer.

11 Si bien, el padre de Juanito, quiere que el niño se cure y cuenta con un saber de cómo ayudarlo, es menester aclarar que saber de un discurso específico, en tanto que el saber al que se refiere en este texto, no es un saber consciente, sino inconsciente, ajeno al sujeto, desconocido para él. Dicho saber inconsciente esta olvidado y al mismo tiempo, es lo que más aparece, a pesar de las buenas intenciones del sujeto. El saber que aparece en este padre es precisamente un no saber cómo ser padre para un niño y al mismo tiempo un no saber de cómo ser un hombre para una mujer caprichosa a la que le cuesta mucho renunciar a su maternidad, para darle espacio a la mujer que en ella habita.

ello sólo puede darse si el lector, se sirve de lo que ha leído y toma una decisión; es decir, si se encuentra con un “Ya no estoy más de acuerdo con esto que soy”.

Volviendo a Hans, recordemos que él se siente culpable y que la culpabilidad ¹² es un sentimiento de malestar que se experimenta por lo que se dejó de hacer o por lo que se le permite a otro hacer. Hans se siente culpable de permitir que su madre lo ponga en un lugar que él considera pertenece al padre. Por ello se construye una fobia en la que un caballo lo morderá; es como si Hans dijera: “Como he hecho algo ilícito, ahora he de recibir un castigo, el caballo con su mordisco me llamará a cuentas”. Hans se pone el límite que el padre no le alcanza a poner ni a él, ni a la madre.

No obstante, Hans quiere salir de su fobia al demandar al padre ocupar su lugar de esposo:

Padre: “Te gustaría mucho entonces quedarte con mami?”

Hans: “Sí”

Padre: “En verdad ¿por qué echo pestes yo?”

Hans: “porque estás celoso”

Padre: “pero eso no es verdad”

Hans: “Si es verdad, estás celoso; lo sé. Eso tiene que ser verdad” ¹³

¹³ Freud, “Análisis de la fobia de un niño de cinco años” Pág. 69

Si Juanito espera que el padre esté celoso y de algún modo le reclama que no lo esté, ello revela una intuición del pequeño: La madre aunque sea objeto de su deseo, es el objeto de otro, del padre, a quien le supone una suerte de disgusto, ante su pretensión de acercarse con la madre, reconociendo con ello su autoridad de ocuparse de ella.

12 Si bien el concepto de culpabilidad refiere a lo no hecho, el remordimiento; un concepto de algún modo aledaño a la de culpabilidad, refiere, el sentimiento de malestar que se experimenta por lo que se ha realizado.

Hans, intenta poner al padre en el lugar que ha puesto al caballo, pero lo llamativo es que el padre de Juanito dice no estar celoso, dice que no es verdad que esté celoso¹⁴, es decir, rechaza la autoridad que el mismo niño le reconoce. En este sentido, ¿qué consecuencia trae para Juanito que el padre intervenga diciendo NO, a un llamado que el niño le hace de oponerse en la relación madre – hijo, de castigarlo y de hacerse cargo del objeto de deseo que le corresponde?. La consecuencia es la fobia de Hans: el caballo sí le dará su merecido.

13 Freud, “Análisis de la fobia de un niño de cinco años” Pág. 69

El pequeño, llama a un significante que se oponga a su madre, sobre protectora, exagerada y desmedida en ternuras. El padre por su parte, no atiende el llamado; es reclamado para que sea un padre, pero él rechaza su lugar y deja al niño angustiado, porque está en riesgo. Los brazos de la madre comenzaron por ser acogedores, pero el

14 *Ibíd.* Pág. 69

riesgo de seguir en ellos, es bastante costoso: quedarse complaciéndola y de paso, ocupar un lugar que es al padre a quien corresponde.

Entonces Hans cuenta con un padre que se corre de su lugar de hombre y cuenta con una madre que a pesar de haberse analizado con Freud - de saber sobre el complejo de Edipo y las consecuencias de ello - contribuye con su aquiescencia demasiado fuerte, de recibir el niño en su lecho¹⁵, a que el niño permanezca en la fobia.

Al respecto de este consentimiento de la madre, el padre de Hans escribe a Freud lo siguiente:

“Antes de meterse en la cama lo asalta reforzada la libido cuyo objeto es la madre y cuya meta podría ser dormir con ella. Algo parecido ocurrió ya en el verano, en Gmunden. Al anochecer el iba a la cama con un talante muy sentimental y por desgracia cuando él estaba con ese talante elegiaco, la mamá lo acogía siempre en su lecho.”¹⁶

Juanito se sirve de un talante lastimero y triste para ser acogido en el lecho matrimonial, porque sabe que de este modo, podrá dormir junto a la madre. Pero según el padre informa a Freud, no es sólo en la noche que el niño acude al lecho, también llega en las mañanas

“... y mi esposa, no puede dejar de tomarlo por algunos minutos consigo en el lecho. Sobre eso yo siempre empiezo a ponerla en guardia, que es mejor que no lo tome consigo [...] y ella replica esto y aquello, irritada tal vez: que eso es un absurdo, que unos minutos no pueden tener importancia (...) y entonces Hans permanece un ratito junto a ella...”¹⁷

Entonces el padre sí interviene, trata de ponerle freno al capricho de la madre, pero esa madre no se deja poner límite y de paso, el padre se deja correr de su lugar, porque no exige cumplimiento para su orden, porque permite que su palabra se cuestione, porque termina por aceptar lo que había marcado como prohibido. Su intervención es insuficiente, no alcanza, porque no tiene en cuenta la singularidad del niño y porque su propia subjetividad, en tanto que hombre, es lo que se pone en tela de juicio en este acontecimiento. Hans no está a salvo. Está angustiado, permanece nervioso iel caballo lo morderá!

No está a salvo porque el límite que el padre le pone a la madre no alcanza a controlarla, a calmarla en relación a su hijo. No se deshace de su fobia, porque la autoridad de la madre está por encima de la del padre; ella no permite que el padre se oponga a sus propósitos respecto del niño. Y continúa angustiado porque la pala-

15 *Ibíd.* Pág. 25

16 *Ibíd.* Pág. 52

17 *Ibíd.* Pág. 34

bra del padre es cuestionada y calificada de absurda por la madre, inclusive delante del niño.

A raíz de la actitud de la madre en relación a los límites que el padre intenta ponerle y que son del conocimiento del padre del psicoanálisis, porque el padre de Hans le escribe informándolo de todo lo que va pasando con el pequeño, Freud recomienda al padre no permitir de ningún modo que su hijo duerma en el lecho matrimonial. El padre acepta y está de acuerdo con esto, pero él en sí mismo no opera como hombre para su mujer. El padre lejos de oponerse a la transgresión, aparece como alguien que está del lado de lo prohibido porque con su insuficiencia de algún modo lo permite.

Recordemos que alguien puede aconsejar o recomendar algo que apunte al bienestar de nuestras vidas, pero como ese saber es ajeno, en tanto es otro saber, el inconsciente, el que gobierna la vida del sujeto, dicha recomendación, no alcanza para transformar la forma de hacer y de pensar. Por ejemplo en el caso del padre de Hans, la recomendación de Freud no es suficiente precisamente porque la potencia de un hombre en relación a la mujer y a la paternidad, no se consigue en el orden consciente, sino que es o no desde lo inconsciente.¹⁸

Lo anterior puede leerse claramente en una fantasía que Juanito comunica a su padre:

Hans: “Escucha, hoy por la mañana temprano, volví a pensarme una cosa”

Padre: “¿Qué?”

Hans: “He viajado contigo – padre- en el ferrocarril y hemos roto una ventanilla y el guarda nos ha llevado”¹⁹

Nótese que en esta fantasía el padre aparece como alguien que no está en disputa con la transgresión del niño, por cuanto lo acompaña a efectuar un acto ilícito, es decir, el padre no se opone a lo prohibido; por el contrario, participa de la transgresión. Freud a este respecto agrega que en esta fantasía “...se destaca lo punible de la acción y el padre aparece como cómplice”²⁰. Por tanto, con su fantasía, el niño expresa que si el padre no se opone a su transgresión, ello lo convierte en cómplice de la misma. Pero obsérvese que Juanito introduce un nuevo elemento en su fantasía y desde allí comienzan a gestarse los efectos formativos en relación a la fobia: los dos transgreden pero son atrapados por el guarda. Es como si el niño expresara: “*Como te gusta lo prohibido, ahora vendrá el guarda a atrapar parte*”.

18 Si bien, el padre de Hans quiere que su hijo se cure, el anhelo consciente no es suficiente, todavía hace falta que este padre se pregunte por qué se las arregla para ser borrado como hombre por una mujer.

19 *Ibíd.* Pág. 36

20 *Ibíd.* Pág. 99

En este sentido, lo que esta fantasía expresa es lo que realmente ocurre entre la madre, el hijo y el padre. El niño quiere quedarse

con la madre, pero ya ha sabido que ese objeto no le pertenece. Pero como el padre no se opone a ese deseo, aparece para el niño como alguien que lejos de oponerse, se confabula con su transgresión, pero también aparece como alguien que podrá ser castigado por una instancia de ley.

Entonces, ¿por qué el consentimiento de la madre de recibir el niño en el lecho matrimonial favorece el estallido de la perturbación nerviosa?, Con dicho consentimiento ella le transmite al niño la posibilidad de ir más allá de lo prohibido, que se expresa al cuestionar la palabra del padre, que es precisamente la que intenta mostrar un límite para el niño y para la madre.

El padre de Hans escribe a Freud que en una oportunidad, le dice a Juanito lo siguiente:

Padre: Mientras sigas viniendo al dormitorio, no mejorará la angustia por los caballos.

Hans: Vendré aunque haya de tener miedo y aduce que ciertamente el niño no quiere dejarse prohibir la visita a la mamá.²¹

A este respecto Freud dice que el niño reta al padre, en tanto expresa abiertamente que, aquello que prohíbe, advierte y marca como límite, no será respetado por él.

Hans decide seguir durmiendo junto a la madre, a pesar de su angustia, como si de este modo estuviera proponiendo: "Sé que mi madre podrá dejarme atrapado en su deseo, pero no me queda ninguna salida, no hay nadie que se oponga".

A este respecto, Lacan en el seminario 5 "Formaciones del Inconsciente" aduce lo siguiente:

"Recordemos al padre de Hans, presente, inteligente, amable y no obstante, totalmente inoperante, porque su palabra ante la madre, carece de valor. La posición del padre es cuestionada entonces y esto es en definitiva lo que sujeta a Hans al deseo de la madre".²²

Notemos lo que Lacan está proponiendo, de un lado sugiere que el padre de Hans aunque presente, es un padre inoperante en tanto su palabra carece de valor frente a la madre. Y de otro lado, afirma que lo que sujeta al niño a la madre, es precisamente el hecho de que la posición del padre sea cuestionada.

En el Seminario IV "Relación de objeto" (1956 – 1957) Lacan vuelve a referirse en relación al padre de Hans y acota que:

21 *Ibíd.* Pág. 100

22 Lacan, Jacques. "Formaciones del inconsciente" seminario V. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires 1977. Pág. 87

“...si bien el padre le habla con cariño, con dedicación, de todas formas no puede ser sino lo que había sido hasta ahora, o sea **un padre que en lo real, no cumple plenamente con su función**. En cuanto al niño, hace literalmente lo que se le ocurre con la madre y por ejemplo, se mete con ella en la cama a pesar del padre. Esto no significa que no quisiera a su padre, sino que para él, el padre no cumple con la función que permitiría encontrarle una salida esquemática y directa a la situación.”²³

Sin duda, el padre de Juanito no cumple plenamente con la función que le compete, por tres razones:

Primera: porque no posee a la madre. Esto puede observarse cuando el niño le muestra que quiere quedarse con ella, poseerla y el padre no está en disputa con ese deseo del niño. Segunda: porque no es el padre el que tiene el poder, es la madre la omnipotente y la que decide qué sucede entre ella y su hijo. Y tercera: porque no goza de ella, ni la hace gozar. Esta aseveración que se propone puede esclarecerse y justificarse con una cita de Lacan:

“...nótese que además la madre del niño había sido paciente de Freud, lo que tiene su importancia, porque cuando evalúan la posibilidad de saber si estando en el cuarto de los padres para dormir, Hans hubiera podido observar el coito parental (...) el padre niega toda posibilidad. Freud lo acepta y hasta podemos suponer que a través del análisis de la madre, supiese algo de **la falta de relaciones entre ellos**.”²⁴

El padre de Juanito aunque elige a una mujer, la hace madre y trata de soportar esa división, no cuida efectivamente de la supervivencia afectiva del niño, en tanto no cumple con su función; lidiar con lo excesivo que transmite su esposa a su hijo.

Este padre no merece enteramente el respeto de Hans, justamente porque no pone a su mujer en el lugar de objeto causa de su deseo, porque no sirve plenamente de opositor entre la madre y el hijo y porque no asume completamente la supervivencia subjetiva de su hijo.

Aunque el padre sea en apariencia un buen padre, es inconsistente, en tanto no se ocupa de su mujer, descuido que crea la condición de un exceso venido de la madre, que genera la fobia en el pequeño. Así, la ausencia del padre, es la ausencia de un hombre que ponga a esa mujer que ha hecho madre, en el lugar de objeto causa de su deseo.

23 *Ibíd.* Pág.
404

24 *Ibíd.* Pág.
433

Jacques Alain Miller en “Elucidación de Lacan”, refiriéndose a los desarrollos de Lacan respecto al caso Juanito dice que Hans necesitó del caballo, en el lugar que el padre no ocupaba bien, en el

lugar de la maldad ²⁵, del castigo, de la castración, que esperaba del padre. Como éste era demasiado moderno ²⁶, no le infundía el temor bíblico de que carecía, Hans es llevado a buscar en el caballo, el papel del significante ²⁷

Sin duda, la fobia al caballo desempeña la función que el padre no cumple. Hans llama al padre y le indica de algún modo que cumpla con lo que le corresponde, cuando le dice “Has de estar celoso”, pero el padre no escucha ese llamado, es más, ya por ser llamado, revela su inconsistencia e insuficiencia en lo que se refiere a su papel de padre. Si algo es llamado, en este caso, el padre, es porque no está presente, es decir, Hans llama a un padre que aunque presente, no hace presencia porque no cumple efectivamente con su función.

Por lo anterior es que se propone que **el padre de Juanito abjura de su función**. Obsérvese por qué se hace esta propuesta: *Abjurar* significa, “desdecirse, declinarse” y refiere tres acepciones: “rechazar, renunciar, resignar” ²⁸ Entonces se comprende, a la luz de lo esclarecido hasta el momento, que un padre puede abjurar de su función en la configuración familiar en un doble sentido respecto del deseo de la madre y respecto del deseo del hijo de ser el objeto de deseo de ese deseo, porque rechaza, renuncia o resigna dicha función.

El padre de Juanito claramente abjura de su función, porque se resigna, al no oponerse plenamente al deseo de la madre. En este sentido, al abjurar de su función ocasiona con ello que la madre se desmida con su hijo, produciendo con ello, que la fobia se exprese cómodamente en el niño.

Entonces, ¿qué relación puede establecerse entre la fobia de Juanito y el hecho de que el padre no cumpla con su función?

A este respecto Miller refirió que “Lacan se dirige a la fobia deteniéndose en el caso del pequeño Hans y dice ¿y por qué la fobia? Por ser ésta un curioso objeto de deseo. Parece ser el objeto de un antideseo. Es paradójico en el campo del deseo, porque no es el objeto que se busca, por el contrario, **es el objeto del que se huye**” ²⁹. Por su parte Lacan agrega en el seminario IV que “..en la fobia, la madre es una potencia que amenaza devorar” ³⁰

Entonces Juanito, pone en el lugar que el padre no ocupa plenamente a un caballo que lo morderá y al mismo tiempo, el caballo que puede morderlo, es el que le permite escapar de la ternura desmedida de la madre. En otras palabras, la fobia, demuestra la presencia excesiva de la madre y al mismo tiempo es la salida que Juanito se inventa para la función que el padre no cumple en la relación madre-hijo.

25 No maldad, en relación a ser cruel o malvado, sino en relación a no ser tan bueno y permisivo, tan santo, en el sentido de permitirlo todo.

26 Freud se refiere al padre de Hans como “demasiado moderno” justamente porque sabe que ha pasado de la severidad de la educación Victoriana a una permisividad que no permite ponerle al niño límites claros.

27 Elucidación de Lacan. Barcelona. Editorial Paidós 1998. Pág. 461

28 Diccionario enciclopédico de Salvat. Tomo I. Ediciones SALVAT. Barcelona 1996. Pág. 7

29 *Ibid.* Pág. 461

30 *Ibid.* Pág. 447

Por lo anterior, es que a juicio de Freud la fobia resulta benéfica para el niño, porque alerta a los padres, los llama a intervenir y convoca al padre a hacer presencia, entre la madre y el hijo; presencia no efectiva e inconsistente en este caso.³¹

Dice Freud:

“...habían acordado no educar a su primer hijo con más compulsión que la requerida a toda costa para mantener las buenas costumbres; y como el niño se iba convirtiendo en un muchacho alegre, despierto y de buena índole, prosiguió con toda felicidad ese ensayo de dejarlo crecer y manifestarse sin amedrantamiento”³² pero aclara que fue precisamente este propósito de educación, el que generó el hecho de que la angustia saliera tan osadamente en este caso. Y agrega que “... fue benéfico para nuestro Hans haber producido esa fobia, porque ella orientó la atención de los padres (...) y porque ésta perturbación suya le valió la asistencia del padre”³³

En este punto es menester hacer algunas aclaraciones para comprender por qué los padres de Hans deciden educar al niño sin represiones, ni castigos. En 1909, se educa a los niños con base a los principios victorianos: el rigor, el castigo y el ultraje, soportan dicha educación que se sostiene en el ideal de un hombre fuerte y para la cultura. Como los padres de Hans habían sido estudiosos de psicoanálisis, dicho discurso les había ofrecido la opción de otorgarle un nuevo lugar al niño, en el que su palabra, sus sentimientos y pensamientos lejos de ser sospechosos e inconvenientes, se esperaban y valoraban.

31 Dicha presencia no fue efectiva, porque el padre a pesar de las recomendaciones de Freud, ni alcanzó a cuidar efectiva y afectivamente a su hijo del capricho de la madre y de una ternura desmedida que orientó hacia el niño que lo llevó a enfermarse de fobia.

32 Freud, Sigmund. “Análisis de la fobia de un niño de cinco años” Obras completas. Editorial Amorrortu. Tomo X Pág. 8

33 *Ibid.* Pág. 115

Pero los padres de Hans con el ánimo de no repetir las viejas costumbres victorianas, basadas en la severidad, pasaron a la permisividad; a un modo de educar al niño en el que dejar hacer, se confunde con el permitirlo todo y consentirlo todo. Fue esto lo que pudimos descubrir en el caso Juanito: para otorgarle un lugar inédito al niño, - lugar alejado del castigo, el maltrato, el ultraje y la tortura al que fueron y aún hoy son expuestos los niños - es menester ofrecerle o más bien restituirle el lugar de sujeto que no se le dio en el pasado y que en la actualidad -a pesar de los derechos del niño, de las medidas de protección y de las políticas judiciales que los declara inimputables - no se le ofrece como conviene.

El caso Juanito nos ilustra en relación a los alcances psicopedagógicos que pueden lograrse, cuando se le otorga al niño, la oportunidad de decir acerca de lo que pasa con él. Juanito tuvo esta oportunidad y por ello, emergió una fobia que paradójicamente, fue una salida a la situación que vivía en relación al deseo de la madre y la presencia insuficiente del padre.

Sin duda, la fobia de Hans alertó al padre en relación a la educación permisiva que habían elegido para formar a su hijo. El padre de Hans se encontró con una imposibilidad al pretender educar al niño sin amedrantamientos: cuando se educa a los niños sin límites, cumpliendo todos los deseos que demanda, el niño se esfuerza por mostrar las consecuencias que el mismo tiene que pagar, porque quien lo forma, lo pretende un sujeto que de sus actos, no puede hacerse cargo.

¿Cómo entender un lugar de sujeto para el niño? Se trata de un lugar en el que el niño pueda hacerse cargo de sus actos. Lugar que no lo exime del límite, porque los adultos que le otorgan dicho lugar, le transmiten desde una posición que no vacila en relación a lo que implica la autoridad: “No todo es posible”.

Un lugar donde las consecuencias no sean dejar de divertirse en el parque o dejar de comer dulces o disculparse simplemente o retirarse al cuarto a pensar... Se trata de que el niño pueda en su formación encontrarse con un adulto que antes de castigar y reprender, ceda la palabra al niño para que reflexione sobre sus actos y se encuentre como Hans con un sentimiento de malestar por lo hecho o dejado de hacer; sentimiento que, sin lugar a dudas, convoca al niño - Hans lo mostró abiertamente - a hacerse cargo, a aceptar el límite como necesario porque lo aleja de la angustia, del caos, de los laberintos y lo acerca al sosiego.

En conclusión, cuando nos enfrentamos a una problemática en la escuela, en la familia, bien sea una fobia, una dificultad para aprender, una transgresión insistente de las normas, entre otras, es menester detenerse un momento a pensar en lo siguiente: detrás de un problema siempre está un sujeto que se las ha arreglado para expresar lo que pasa con él.

No siempre los niños pueden decir lo que les pasa, por lo menos con palabras, pero suelen inventarse los caminos más insospechados para decir sobre su singularidad. Ante “este decir” del niño, los adultos tenemos dos caminos: uno, servirnos de él, en tanto nos ocupemos de saber sobre el trozo de particularidad que pone en operación el niño en el problema que presenta frente a nosotros. ; dos, silenciar el problema, acudiendo al organismo, lo social, a las dificultades económicas o sociales para decir que son esas instancias las que influyen en lo que pasa con el niño. Si bien, cada uno está atravesado por la realidad y la época en la que vive, ¿cómo explicarnos que no todos estamos en las mismas a pesar de vivir lo mismo?

Las intervenciones que llevamos a cabo con los niños son formativas, cuando apuntan a saber sobre lo que pasa con el niño o el joven, cuando un maestro esté causado por el deseo de saber, cuando, tomamos las dificultades, los impasses que ofrece el pequeño en

la escuela como una oportunidad de saberse, de investigar, “de darse cuenta” lo que de la particularidad del niño está implicado en eso que ha construido en dicho escenario.

Hans en 1909 se construye una fobia; hoy en el 2005, un niño puede construirse un fracaso en la escuela o una transgresión de la norma, para “decir” de lo que pasa con él.

BIBLIOGRAFÍA

FREUD, Sigmund. “Análisis de la fobia de un niño de cinco años”. Obras Completas de Freud. Tomo X. Editorial Amorrortu.

RAMÍREZ, O. Mario Elkin. “Psicoanálisis con niños y dificultades de aprendizaje”. Departamento de psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Colección: Psicoanálisis, Sujeto, Sociedad. Editorial Universidad de Antioquia. 2003

GALLO, Héctor. “Usos y abusos del maltrato”. Departamento de psicoanálisis de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia. Colección: Psicoanálisis, Sujeto, Sociedad. Editorial Universidad de Antioquia. 1999

CORDIÉ, Anny, *Los retrasados no existen*. Editorial Paidós

_____ *El malestar en el docente*

¿Educación sexual? Memorias seminario taller. Instituto Jorge Robledo, A.C.F.C. 1999

SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL COLEGIAL O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto

Marlon Corés*

“Como psicoanalista debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales, más por la vida anímica inconsciente que por la consciente”.

(Freud, Sigmund. Sobre la psicología del colegial, 1914).

0. INTRODUCCIÓN

Comencemos con un diálogo imaginario entre dos profesores de Educación Media:

“Carlos: Myriam, ¿cuántos alumnos te perdieron la materia?

Myriam: ¡Huy!, me perdieron como 25.

C.: ¿25?. Eso quiere decir que te perdió casi el 50% del salón.

M.: Claro, Carlos. Es que la filosofía es una materia muy difícil. Y conmigo si no estudian, les va muy mal. Yo ya hablé con el rector. Él me felicitó y me dijo que así tenía que ser, que no podía dejar que los alumnos me la montaran otra vez. El período pasado me dediqué a ser buena gente con ellos y no había quién controlara ese grupo. En cambio esta vez, yo creo que hasta les da miedo cuando me ven entrar por esa puerta. Pero, bueno, todo sea porque estos muchachos salgan adelante en la vida. ¿Y a vos cuántos te perdieron?

C.: Me perdieron sólo 2. ¡Huy!, pero me dejaste preocupado. ¿Será que el rector me va a decir algo por eso? ¡Qué le voy a decir si me llama a su oficina!. ¡Ah!, es que, la verdad, para qué ponerse uno de exigente si finalmente la ley de educación no deja que pierdan

*Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Santafé de Bogotá, Magíster en Ciencias Sociales: con Énfasis en Psicoanálisis, Cultura, Vínculo Social de la Universidad de Antioquia. Profesor Universidad de Antioquia, Profesor Universidad Católica de Oriente. Miembro del Equipo Clínico de la Corporación Ser Especial.

más del 5% en todo el colegio. Eso quiere decir que de mi salón perderán el año uno, o tal vez dos. ¿Será que el próximo período me va a tocar poner a perder a más gente? ¡Ah! Y en ese salón como son de problemáticos. Casi no soy capaz de darles la clase. Desde que entro, es una gritería impresionante. ¡Ah!, es que esos muchachos de hoy día sí son muy irrespetuosos. Eso ya no es como antes. Con decirte que una vez me tuve que salir del salón a llamar al coordinador de disciplina. ¡Ah!, porque es que yo no me voy a poner a pelear con esos muchachos... el que quiere estudiar que estudie. Una vez estuve en un Seminario que hicieron unos psicoanalistas sobre el fracaso escolar, y allá dijeron que lo importante era el deseo, y que entonces había que dejar que los alumnos hicieran lo que desearan. Que si uno los obligaba a estudiar, lo que hacía era reprimirlos y que eso era lo más antipedagógico que había porque con eso se les causaba un trauma, o algo así. Los psicoanalistas como que saben mucho de educación. A mí como que me gustó esa teoría.

M.: ¿Psicoanálisis? Y ellos qué van a saber de educación, hombre Carlos. Cuando ellos se enfrenten a un salón de 50 alumnos de 13 y 14 años de edad, les creo. De resto, nada. No se amarre usted bien esos pantalones y verá que un día de estos, esos muchachos se le van a parar en la cabeza.

C: ¡Ah!, Myriam. Yo no sé cómo hacés vos. Esos muchachos conmigo son muy irrespetuosos. ¡No!, qué pereza. No te imaginás lo que sudo yo dándole clase a ese salón de once B. Tuve que ir a una tienda naturista a ver si me recetaban uno de sus remedios, pero eso no me sirve para nada. Desde que entro al salón sudo y sudo y sudo, y se levanta un olor como a eucalipto ahumado. ¡Ah!, esta profesión de maestro sí es muy agotadora, ¿no?. Pero, bueno, qué le vamos a hacer. Todo sea por el amor que le tengo a esto.

Hubo un momento de silencio, y luego Carlos siguió diciendo:

-¡Huy!, Myriam, pero todavía sigo pensando si el rector me va a decir algo porque sólo perdieron dos alumnos la materia.

M.: Pues, Carlos, yo te aconsejo que lo mejor que podés hacer es quedarte callado y al final decirle algo sobre tu vocación de maestro y cosas así. A ese rector lo maneja uno con palabras bonitas.

A la escena llega la secretaria del rector y dice:

-Profesor Carlos, el rector lo necesita en su oficina.

Carlos se asusta, camina hacia la oficina del rector, y detrás de él, un olor a eucalipto ahumado se respira en el ambiente”.

Hasta aquí el diálogo imaginario.

Para pensar al maestro como sujeto se hace necesario tener algo claro cuál es la concepción de sujeto de la que se habla, pues se podría caer en el error de pensar que sólo hay una forma de conceptualizarlo. Por ejemplo, se podría decir que Descartes funda la Modernidad cuando construye su concepción de sujeto, su “cogito, ergo sum”. En la Duda Metódica llega a un punto, para él irreductible, que es su “yo pienso”; el “yo” puede dudar de todo cuanto existe, menos de sí mismo, que es finalmente quien está dudando, pensando. La esencia de este sujeto es pensar. No es desde esta perspectiva desde la cual se piensa al maestro como sujeto desde el psicoanálisis. De hecho, como abre bocas, podríamos decir que es una perspectiva totalmente contraria la que plantea Freud en toda su teoría; el epígrafe con el que se inició este texto da cuenta de ello. Por eso el objetivo de este escrito es tratar de hacer explícita la noción de sujeto que maneja Freud en uno de sus textos que directamente se refieren al ámbito educativo: “Sobre la psicología del colegial”¹.

Antes de iniciar este análisis, es bueno mencionar dos datos que en algún momento de la reflexión pueden servir:

-Este texto lo escribe Freud para conmemorar el 50º aniversario de la fundación del colegio donde hizo su bachillerato, el «Sperlgymnasium».

-Aquí Freud no habla de los maestros, sino de él mismo como alumno.

1. EL ALUMNO Y LA CORRIENTE SUBTERRÁNEA

El núcleo de la reflexión se hace a partir de la siguiente cita:

“No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida”².

Freud percibe en la relación de los alumnos con sus maestros algo que llama “corriente subterránea”. No la define explícitamente, pero sí habla de sus efectos: tiene influjo en la relación del alumno con el conocimiento, hace que el alumno odie o ame al maestro, provoca las más intensas revueltas y la mayor sumisión, hace que los critiquen o veneren. Esto nos habla de que un maestro no es cualquiera para el alumno, no está en un lugar sin importancia. Está en un sitio óptimo para que el alumno ponga en acto muchas de sus

1 FREUD, Sigmund. Sobre la psicología del colegial. Vol. XIII, Obras completas. Buenos Aires : Amorrortu, 1979.

2 FREUD, Sigmund. Sobre la psicología del colegial. Op. cit., p. 248.

fantasías: está quien se enamora de su maestro, quien le imagina odios y amores, está quien vive pendiente de sus excelencias o debilidades, quien no acepta ningún rasgo de autoridad y quien acepta con fe ciega sus mandatos, etc. Freud percibe que la relación maestro–alumno está atravesada por una corriente subterránea que los moviliza, de la cual, tal vez, ninguno de ellos sea consciente. Y si seguimos la cita rigurosamente, tendremos que decir que es la personalidad del maestro la que constituye dicha corriente.

En el diálogo imaginario con el que se le dio inicio a este escrito se puede ver con claridad cómo las personalidades de los maestros no son indiferentes al momento de pensar la relación con el saber. Carlos, de personalidad más bien temerosa, es un profesor al cual la mayoría de sus alumnos le ganan la materia; y Myriam, con más poder sobre su grupo, dura y rigurosa, hace que el 50% de sus alumnos le pierdan la materia. Es verdad que ellos dos son personajes imaginarios, pero quien es maestro sabe que no tanto. A partir de este diálogo, uno podría lanzar dos preguntas de difícil respuesta: ¿Los alumnos de Carlos son más inteligentes que los de Myriam dado el porcentaje de pérdida? La respuesta, obviamente, es que no se sabe. Es muy complicado medir la inteligencia de alguien por la pérdida o ganancia de una materia. Y la segunda pregunta: ¿La personalidad de los maestros influyó en el porcentaje de pérdida de los alumnos? Sin dar una respuesta definitiva y absolutamente certera, se podría plantear que sí. La posición subjetiva en la que están los dos maestros es muy distinta, y por lo tanto arrojan resultados muy distintos. ¿Esto quiere decir que el alumno aprende dependiendo del maestro que tenga? No podríamos exonerar al alumno de toda responsabilidad, pero la respuesta afirmativa a esta pregunta se evidencia en la experiencia y se puede también sustentar en la teoría.

El maestro para el alumno no es cualquiera; es un sucedáneo del padre. Cuando Freud se pregunta por qué el alumno tiene tantas fantasías con sus maestros, por qué es una figura tan relevante, la respuesta es clara:

*“(El psicoanálisis) nos ha enseñado, en efecto, que las actitudes afectivas hacia otras personas, tan relevantes para la posterior conducta de los individuos, quedaron establecidas en una época insospechadamente temprana”*³.

Para esto Freud se apoya en el concepto de transferencia⁴ que él mismo construyó para la clínica. Dicho concepto lo podemos explicar de la siguiente manera: un niño consolida el tono afectivo de sus vínculos en la primera infancia, estructurándose así como sujeto; por lo tanto, nada de lo que sucedió en esa época puede cancelarse. Se desarrolla y se trasmuda siguiendo determinadas orientaciones,

3 FREUD, Sigmund. Sobre la psicología del colegial. Op. cit., p. 249.

4 Para profundizar este tema se pueden consultar los siguientes textos: *Sobre la dinámica de la transferencia* (1912), *Puntualizaciones sobre el amor de transferencia* (1914), y *la Conferencia 27 de las Conferencias de Introducción al psicoanálisis (parte III)*.

pero nunca se anula, dada la historicidad de nuestra condición. He aquí lo estructurante del complejo de Edipo en la teoría freudiana. Lo que sigue, podríamos decirlo así, es pura transferencia; es decir, que las personas con las que luego se encuentra el niño–adolescente–adulto, van a ser unos sustitutos de esos primeros “*objetos del sentimiento*”; y de una manera directa, el maestro es un sucedáneo del padre. Esta característica le hace heredero de una ambivalencia de sentimientos muy particular: el niño ama, venera y admira a su padre pues le parece el ser más fuerte, bueno y sabio; pero luego viene el revés de este sentimiento, es decir, lo percibe como aquél ser que perturba la vida pulsional prohibiendo la madre, y por lo tanto, hay que eliminarlo. Esta ambivalencia es la que se le transfiere al maestro. Casi sin proponérselo, el maestro es odiado y/o amado.

Hasta aquí lo que se ha dicho es que el alumno le transfiere al maestro la ambivalencia de sentimientos que construyó en la primera infancia con el padre. De ahí que el maestro sea una figura absolutamente determinante para el alumno. Y por lo tanto, nada que haga o deje de hacer quedará sin consecuencias del lado del alumno. Muchos actos hace el maestro en un salón sin querer y sin pensar en la seriedad con la que los alumnos asumen todo lo que él hace. Es de anotar que todo lo que se ha descrito aquí sucede, en palabras de Freud, en lo profundo de las relaciones; es decir, son movimientos afectivos de los cuales, usualmente, no se habla.

A la pregunta de por qué el alumno le da tanta importancia al maestro, respondemos: porque en su inconsciente el maestro es un sucedáneo del padre.

Freud en este escrito está en posición de alumno, y por eso habla del niño. Pero no se nos puede olvidar que el maestro también es un sujeto y que, por lo tanto, él opera en el salón de clases como alguien que transfiere sobre los otros su núcleo edípico. Pensemos esto más despacio.

2. EL MAESTRO Y LA CORRIENTE SUBTERRÁNEA

Cuando Freud menciona la corriente profunda está hablando de la *personalidad de los maestros*. Este escrito es dirigido a gente no ilustrada en el psicoanálisis pero es muy claro que de lo que habla implícitamente es del inconsciente del maestro. Es decir, es su inconsciente el que influye sobre los alumnos. Y cuando se menciona inconsciente, se habla de lo que el maestro hace sin pensar, porque su personalidad es así. Recordemos que el sujeto del inconsciente se reconoce en los actos donde el “yo” no se reconoce; por eso cabe la frase antagónica a Descartes: “Donde no pienso, soy”. El diálogo ima-

ginario con el que se inició este texto nos muestra de una manera patentica (o patética) de qué se habla cuando Freud menciona la palabra personalidad. Los dos personajes se dejan ver en cuanto a lo que los mueve en la vida, sus creencias, su modo de relacionarse con los alumnos, sus molestias, el placer o displacer que sienten en el salón de clases. Todo esto es lo que constituye la *corriente profunda* que menciona Freud en el texto en cuestión.

Alguien podría decir que de esto no habría que hablar nada, pues es algo del fuero interno del maestro. Y sí, es verdad que es algo muy íntimo y respetable, pero es necesario estar avisado de los efectos que tiene esta corriente subterránea sobre la relación del alumno con la cultura. Freud los menciona así:

“No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos -¿por qué no confesarlo?- lo extraviaron así para siempre”⁵.

Del texto se puede extraer la siguiente fórmula: la personalidad de los maestros es el camino de muchos alumnos hacia la ciencia. Gráficamente se podría dibujar así:



Entre el alumno y la ciencia está el maestro como sujeto. Por lo tanto, dependiendo de la maniobra que haga el maestro en ese lugar, el alumno podrá avanzar hacia la ciencia, o no.

Recordemos que el maestro, en el alumno, está en el lugar de sustituto del padre. ¿Qué implica que el maestro acepte este lugar? Para responder esta pregunta se hace necesario pensar más despacio eso de qué es ser un padre. Para ello, Lacan nos puede servir de ayuda con el concepto de Metáfora Paterna. Él identifica tres momentos:

Primero, *“lo que el niño busca es satisfacer el deseo de la madre”*⁶. Se establece una díada madre-niño en la cual el segundo se ubica en una posición fálica en relación con la madre. El quiere ser lo que la satisface; se identifica como objeto de deseo de la madre.

Segundo, *“es el momento privativo del complejo de Edipo”*⁷. La demanda que el niño le dirige a su madre es reenviada a la ley que la

⁵ FREUD, Sigmund. Sobre la psicología del colegial. Op. cit., p. 248.

⁶ LACAN, Seminario V. Las formaciones del inconsciente. Clase 10. 22 de enero del 1958.

⁷ LACAN, Seminario V. Las formaciones del inconsciente. Clase 11. 29 de enero de 1958.

sobrepasa, que es la ley del padre y que consiste en convertir a la madre en objeto prohibido. Es decir, la función paterna hace un corte entre el niño y ella, mostrando que su deseo (el de la madre) se dirige hacia el padre en tanto mujer. En este punto Lacan hace una diferencia entre “el padre” y “la palabra del padre”, ya que lo que opera en este momento del Edipo es “la palabra del padre”, pues “el padre” puede estar o no; lo que no puede faltar en este segundo momento es “la palabra del padre”. Es decir que lo infaltable en este complejo de Edipo es la ley que atraviesa a la madre, prohibiéndola como objeto de deseo para el niño. Dicha ley, entonces, es una prohibición en una doble vía. Al niño le dice: “No te acostarás con tu madre”; y a la madre: “No reintegrarás tu producto”. La función paterna es un corte entre la madre y el niño.

Tercero, “*es la etapa fecunda*”⁸ en la cual aparece el padre como donador. En este momento el padre interviene como aquél que “tiene” el falo y no como quien “es” falo para la mujer. Lo “tiene” para dárselo a ella. Tiene la potencia suficiente para darle a la madre lo que ella desea. Es en este tercer momento cuando sucede la identificación del niño con el padre. Él se vuelve hombre con posibilidad de “tener” mujeres más tarde, en tanto que se identifica con ese hombre-padre que tiene algo para darle a su mujer.

Aquí es necesario esclarecer un punto que puede ser iluminador al momento de pensar al maestro como sustituto del padre. Se habla de metáfora en tanto que un objeto es sustituido por otro; y dicha sustitución enriquece el sentido. Por lo tanto, lo que sustituye el padre es la relación con la madre. El significante padre viene en lugar de la madre. Si en el primer momento del complejo de Edipo la relación fundamental es madre-hijo, en el segundo momento se da la sustitución de la madre por el padre a causa de la operación de corte que aporta este segundo personaje. Y de aquí lo que sigue es la identificación del hijo con el padre. En el primer momento el niño está en posición fálica en relación con la madre para satisfacerla; en el segundo momento viene la prohibición; y en el tercero, la identificación con el padre. El niño se mueve, entonces, de “*ser el falo*” que satisface a la madre, a “*tener*” el falo vía identificación con el padre, teniendo así la posibilidad de conseguir una mujer.

Pensar al maestro en esta vía implica asumir los dos últimos momentos de los que habla Lacan: el momento de prohibición y el de donación.

2.1. MAESTRO COMO QUIEN PROHÍBE

8 *Ibíd.* Cuando Freud hace relación a la misión de prohibición del maestro, usa un término de manera más usual: la sofocación. En nues-

tro ámbito esta palabra se relaciona rápidamente con el fuego como una de las formas de apagarlo; se le pone algo encima, consiguiendo con esto la reducción del oxígeno, y por lo tanto, su extinción. Cuando Freud menciona esta palabra para hablar de educación, la articula a uno de sus conceptos fundamentales: la pulsión. Lo hace de la siguiente forma: la educación sofoca las representaciones de la pulsión. Esto quiere decir que el maestro lo que ha hecho es intentar apagar el fuego que ellas traen.⁹ Para explicar un poco este concepto tan específicamente psicoanalítico se puede partir de la descripción de una situación muy común para los maestros: ¿cómo se responde usualmente frente a un niño que muestra los síntomas propios de la hiperactividad? Con regaños, órdenes, castigos, refuerzos positivos, etc. Todas esas respuestas no hablan sino de un intento de sofocación de los síntomas que Freud denomina “representaciones y motivos inviables” para la cultura.

Esta sofocación tiene sus efectos en la vida psíquica del niño, y del posterior adulto. En el texto “*La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*”, de 1908, Freud hace todo un análisis de cómo dicha sofocación es la causa de las enfermedades nerviosas de la modernidad. Dice: “*El influjo nocivo de la cultura se reduce en lo esencial a la dañina sofocación de la vida sexual de los pueblos*”¹⁰, trayendo como consecuencia la nerviosidad moderna, que en ese momento nombra él como neurosis y psiconeurosis. Y de una manera más explícita, en “*El interés pedagógico*”, texto de 1913, dice: “Una violenta sofocación desde afuera de unas pulsiones intensas en el niño nunca las extingue ni permite su gobierno, sino que consigue una represión en virtud de la cual se establece la inclinación a contraer más tarde una neurosis”¹¹

Por eso es que se hace fácilmente el siguiente silogismo: si la sofocación es causa de enfermedad, y el agente de la misma es el maestro, entonces, él es el agente de la enfermedad. Grave crítica para el ámbito educativo: la sofocación que ejerce el maestro es la causa de la enfermedad mental. Hasta aquí no se ha dicho algo distinto de lo que la gente medio sabe de Freud. Hay que seguirlo leyendo para hilar con más finura.

Unos años antes ya Freud había hecho la siguiente afirmación, de una manera contundente: “*En términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones*”¹². Es decir, que en la base de la cultura está la sofocación; y se sabe que si al edificio se le quitan las bases, se derrumba. Parece ser que Freud arma otra concatenación lógica: si no hay sofocación, no hay cultura; y si el agente de la sofocación es el maestro, entonces se puede concluir que sin maestro tampoco es posible la cultura. Teniendo en cuenta esto, se puede pensar que la propuesta de Freud no es la no sofocación, pues si

9 Se habla de representaciones de la pulsión, pues la pulsión en sí misma no se siente. Sus representantes son, por ejemplo, los sentimientos e impulsos egoístas, celosos, hostiles, eróticos, etc. Este tema de la pulsión hace parte de lo que en psicoanálisis se llama la “metapsicología”. No se ve pertinente profundizar en este tema. Si algún lector lo quiere hacer, se sugieren dos textos: Uno del mismo Freud, “*Pulsiones y destinos de pulsión*”, y la tesis de grado del autor de este artículo, en donde se hacen algunas articulaciones entre la pulsión y el maestro: “*Posiciones del maestro contando con la pulsión y la transferencia*”.

10 FREUD, Sigmund. *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*. Obras completas. Volumen IX. Buenos Aires : 1979. p. 166.

11 FREUD, Sigmund. *El interés pedagógico*. Obras completas. Volumen XIII. Buenos Aires : 1979. p. 192.

12 FREUD, Sigmund. *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*. Op. cit., p. 167.

13 FREUD, Sigmund. *La vida sexual de los seres humanos*. Obras completas. Volumen XVI. Buenos Aires : 1979. p. 284.

fuera así, eliminaríamos la cultura (por lo menos en el campo conceptual). En palabras de Freud es así: “(si no hubiera sofocación) la pulsión rompería todos los diques y arrasaría con la obra de la cultura, trabajosamente erigida”¹³. Lo que entonces nos lleva a pensar que una propuesta educativa que plantee la no sofocación de las pulsiones no es freudiana. Freud critica la cultura pero no iza la bandera de su extinción.

De hecho, cuando Freud hace el análisis del Moisés de Miguel Ángel lanza un juicio muy claro en relación con el lugar de la sofocación en la cultura: “(esta escultura es un) medio de expresión corporal para el supremo logro psíquico asequible a un ser humano: sujetar su propia pasión en beneficio de una destinación a la que se ha consagrado, y subordinándose a ella”¹⁴. Recordemos que en esta escultura se representa a Moisés que acaba de recibir de Dios las Tablas de la Ley, y encuentra a su pueblo adorando a un becerro de oro; indignado, Moisés las descuida y éstas comienzan a deslizarse (Ver detalle en la foto). En el peligro de su destrucción, él recapacita y renuncia a su impulso de castigar a los impíos con su aniquilación. A este acto Freud le da el valor de supremo logro psíquico; en ningún momento se está pensando de manera peyorativa el hecho de que Moisés sea capaz de hacer dicha renuncia. Lo que hace pensar, entonces, que la sofocación de las pulsiones no es una misión del maestro destinada a su desaparición. Todo lo contrario. Con esto se puede deducir el lugar preponderante que Freud le da al maestro en tanto que es agente de la sofocación de las pulsiones.



14 FREUD, Sigmund. El Moisés de Miguel Ángel. Obras completas. Volumen XIII. Buenos Aires : 1979. p. 238.

A esta altura de la reflexión es necesario hacer un paréntesis, pues llegamos a una aparente contradicción: ¿la sofocación es causa de neurosis y a la vez es la base de nuestra cultura? Responder esta pregunta implica abrir toda una veta de la reflexión en relación con la normalidad y la enfermedad mental en psicoanálisis. ¿Los sujetos

se pueden clasificar en normales, neuróticos, sicóticos y perversos? ¿las estructuras clínicas son enfermedades? Una idea que quedaría por sustentarse de una manera más amplia sería la siguiente: si es verdad que en un primer momento de su obra lo que plantea Freud es un ideal de normalidad, también es cierto que él no se queda allí, y entonces lo nuevo que va a plantear es la inevitabilidad de la represión en el fundamento de la cultura. Se podría decir de la siguiente forma: somos inevitablemente enfermos. Hasta aquí el paréntesis.

La crítica que Freud le hace a la cultura en relación con la sofocación va en otra vía. Se puede partir del texto que nos sirvió de epígrafe: “Hasta hoy, (la educación) se ha propuesto siempre por única tarea el gobierno – a menudo es más correcto decir la sofocación – de las pulsiones; el resultado no ha sido satisfactorio”¹⁵. Gobernar las pulsiones es distinto de sofocarlas. Y si seguimos con la metáfora en relación con el fuego planteada arriba, es fácil identificar que gobernarlo no es lo mismo que sofocarlo. Incluso, en un texto posterior (“*El interés por el psicoanálisis*”, de 1913), Freud lo que dice es que la sofocación violenta de las pulsiones no permite su gobierno. Parece ser que la idea de Freud en relación con la educación está más del lado de gobernar las pulsiones, mas no de su sofocación violenta. He aquí parte de la crítica freudiana en relación con la educación. Los maestros nos hemos dedicado a sofocar de una manera violenta las pulsiones, y esto va en contravía de su gobierno.

Pero, ¿qué es gobernar las pulsiones? Partamos de uno de los elementos básicos que definen la pulsión en Freud: ella busca satisfacerse; y dicha satisfacción es sentida como placer. La instancia psíquica encargada para que dicha satisfacción se realice es el yo; es la intermediaria entre la satisfacción y las normas sociales. De aquí que gobernar las pulsiones implica tener en cuenta dos movimientos subjetivos que Freud nombra como “*el alfa y el omega de la sabiduría de vida*”¹⁶:

-Refrenar la pulsión por los límites que impone la realidad exterior.

-Tomar partido por la satisfacción de la pulsión.

En psicoanálisis se plantea que el ser humano está en una lógica del “*no todo*”. Aplicado a este punto específico significa tener la sabiduría suficiente para “*no siempre*” refrenar la pulsión, y “*no siempre*” tomar partido por ella. Esto es lo que plantea Freud de una manera explícita en la Conferencia 34^a, que es un texto ya muy al final de su vida (1933): “*La educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la caribdis de la denegación*”¹⁷. Es esta sabiduría la que ha de transmitir el maestro a sus alumnos.

15 FREUD, Sigmund. Análisis de la fobia de un niño de 5 años. Obras completas. Volumen X. Buenos Aires : 1979. p. 117.

16 FREUD, Sigmund. ¿Pueden los legos ejercer el análisis?. Obras completas. Volumen XX. Buenos Aires : 1979. p. 188

17 FREUD, Sigmund. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas. Volumen XXII. Buenos Aires : 1979. p. 138.

2.2. MAESTRO COMO DONADOR

¿Qué objeto dona el maestro a su alumno? Con Lacan podríamos decir que el maestro hace semblante de tener el objeto agalmático. Para explicar este término, Lacan en el Seminario 8 de “*La Transferencia*”, recurre a Sócrates como paradigma de maestro. Y entonces hace referencia al diálogo platónico de “*El Banquete*”, donde se evidencia esta posición. Dice Alcibíades, uno de sus discípulos, que Sócrates era parecido a los “*silenos que hay en los talleres de los escultores*”¹⁸, y que al abrirlos en dos tienen en su interior estatuillas de dioses. Aquí el discípulo reconoce que su maestro esconde el objeto agalmático, es decir, ese tesoro enigmático semejante a unas estatuillas divinas, sumamente bellas y admirables, que son causa del enamoramiento de Alcibíades hacia Sócrates.

Alcibíades también lo compara con el sátiro Marsias, no sólo en su aspecto físico sino también en que es músico, y se sabe que todo mundo quedaba en un estado interior de posesión cuando le escuchaban tocar la flauta. Alcibíades dice que Sócrates produce el mismo efecto; incluso mejor que aquél, en tanto que no necesita de instrumento alguno para generar tal reacción: “*Quedamos transportados de estupor y arrebatados por sus palabras (...). Cuando le escucho, mi corazón da muchos más brincos que el de los coribantes en su danza frenética*”¹⁹. Alcibíades da cuenta aquí del efecto que tiene el discurso de Sócrates sobre su persona: queda en una especie de éxtasis en el que se siente atrapado por sus palabras.

El maestro hace semblante de tener la sabiduría, y es lo que finalmente les transmite a sus alumnos. En este punto hay que andar despacio, pues el maestro no tiene la sabiduría sino que hace semblante de tenerla. Para explicar esto podemos seguir con Sócrates. Sus discípulos le preguntan, y él no responde. A lo sumo, responde con otra pregunta. Recordemos el principio básico de Sócrates: “*Yo sólo sé que nada sé*”. Pero si no sabe, ¿cómo se puede ubicar en el lugar de maestro? Con su método mayéutico, Sócrates no da por sabido algo. Considera que es posible, siempre, agujerear lo sabido para descubrir lo que es aún enigmático en dicho saber. Nunca se sabe todo. Siempre hay por saber un poco más. Y si hay un momento de saber, durará muy poco, pues luego le seguirá otra pregunta con la que se descubre nuevamente el punto de ignorancia en el que siempre se está.

El diálogo llamado “*Alcibíades, o de la naturaleza humana*”²⁰, es un ejemplo claro de la manera como Sócrates lleva a sus discípulos a esta posición de ignorancia. Él va llevando el diálogo con una pregunta tras otra, teniendo como base que Alcibíades quiere subir a la tribuna para aconsejar a los atenienses. Le lanza preguntas; algunas

18 PLATÓN.
Op. cit., p. 99.

19 *Ibíd.*, p.
100.

20 PLATÓN.
Alcibíades, o de
la naturaleza
humana del
hombre.
Editorial Aguilar
Argentina.
Quinta edición.
Buenos Aires,
1971.

21 PLATÓN.
Op. Cit., p. 63.

de ellas: ¿Vas a aconsejar a los atenienses sobre asuntos que sabes mejor que ellos? ¿Qué es lo que tú sabes? ¿Dónde aprendiste eso que sabes? ¿Hay cosas que sabes sin querer aprenderlas?, etc. Todo el diálogo es un contrapunteo de preguntas y respuestas, en el cual Alcibíades, finalmente, cae en cuenta de que no sabe. Una intervención de Sócrates es necesario citarla textualmente:

*“¿Y no se ha dicho con respecto a lo justo y lo injusto que el hermano Alcibíades, hijo de Clinias, estaba en la ignorancia, pero se creía sabio, y que se encontraba dispuesto a ir a la asamblea para aconsejar a los atenienses sobre aquellas cosas que ignoraba?”*²¹.

Sócrates, en su posición de ignorante, lo que busca hacer con el otro es agujerearlo con las preguntas para hacer brillar el enigma en eso que el discípulo cree que sabe. Y esto, lo denuncia a su estilo: *“¿No consideras, por tanto, que los errores en la conducta práctica provienen de esta misma ignorancia, a saber, de creer que se sabe lo que no se sabe?”*²². Y entonces, ante la posición del sabio Sócrates, Alcibíades termina por decir que no sabe lo que es justo. Ubicado en esta posición, lo que sigue es invitarlo a que construya un saber. Lo que hace Sócrates, entonces, es poner a trabajar a quien llega a él en posición de creer que sabe.

¿Qué dona Sócrates como maestro? Su pasión por la pregunta con el único objetivo de facilitar el camino del alumno hacia la ciencia.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES

-El alumno ubica al maestro como sustituto del padre, y por eso le transfiere la ambivalencia de sentimientos que construyó en el complejo de Edipo.

-El maestro tiene la opción de quedarse en el lugar de sustituto del padre, como alguien que sofoca y dona.

-Queda por pensar si quienes se rehúsan a reconocerse como sucedáneos del padre conservan su lugar de maestros.

²² PLATÓN.
Op. cit., p. 84.

BIBLIOGRAFÍA

- FREUD, Sigmund. Análisis de la fobia de un niño de 5 años. Obras completas. Volumen X. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. El interés pedagógico. Obras completas. Volumen XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. El Moisés de Miguel Ángel. Obras completas. Volumen XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Obras completas. Volumen XXII. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. La Moral sexual cultural y la nerviosidad moderna. Obras completas. Volumen IX. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. La vida sexual de los seres humanos. Obras completas. Volumen XVI. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. ¿Pueden los legos ejercer el análisis?. Obras completas. Volumen XX. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- _____. Sobre la psicología del colegial. Vol. XIII, Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- LACAN, Jacques. El Seminario de Jacques Lacan. Libro 8. La transferencia. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- _____. Seminario V. Las formaciones del inconsciente. Seminario inédito.
- PLATÓN. Alcibíades, o de la naturaleza humana del hombre. Buenos Aires: Editorial Aguilar, 1971.

DEL MALESTAR EN EL AULA O DEL SUJETO EN EDUCACIÓN

Marta Inés Tirado Gallego*

Muchas son las causas posibles del sentimiento de mal-estar en un aula de clase y muchos también son sus beneficios. Al contrario de lo que se piensa desde la ilusión del bienestar y los paraísos soñados en educación, el malestar es una fuerza impulsora susceptible siempre de interpretación, que contribuye a hacer modificaciones en la realidad de un sujeto. El malestar en el aula es experimentado por el estudiante y por el docente. Las razones son diversas, pero podríamos arriesgarnos a decir, que a nivel particular, dichas razones tienen que ver no sólo con el acto de aprender, y con el acto de enseñar, con aquello que se enseña y con el modo como se enseña, sino también y fundamentalmente, con lo humano mismo. Se puede afirmar que el malestar es constitutivo de lo humano y está enraizado en el deseo y en la afortunada incompletud que caracteriza a cada hombre desde la estructura misma de su existencia.

El malestar del estudiante tiene en parte sus raíces en el desacomodo que reporta todo aprendizaje. Si bien, aprender es siempre una ganancia, no obstante, requiere riesgo, cambio y abandono de las seguridades logradas que muchas veces proceden del mero conocimiento intuitivo. El aprendizaje exige disciplina, trabajo, dedicación, para ser capaces de una nueva comprensión. Aprender no es nunca una tarea fácil y menos lo es, aprender a aprender. Cada nuevo discurso interpela al estudiante en el terreno de su inteligencia, lo hace tambalear en las respuestas y le dificulta el camino para configurar nuevas preguntas. Si por casualidad estas preguntas tocan las fibras de su ser y se pregunta por sí mismo como sujeto, y por su deseo, entonces incrementa el malestar. Algo se desordena. El estudiante siente que es mejor huir hacia el conocimiento objetivo y ocultarse en él. Quedarse

*1 Psicóloga y
Máster en
Filosofía
Universidad de
Antioquia.
Doctora en
Historia, Teoría y
Crítica de Arte
de la Universi-
dad Politécnica
de Valencia,
España.

ahí, tener la fórmula precisa, la respuesta correcta y los procedimientos e instrucciones puntuales. De ese modo estará a salvo de sí mismo, incluso a veces a salvo de su responsabilidad de pensar.

Un poco de esto lo ilustran las llamadas materias de *relleno*. Casi siempre son las materias que desatan preguntas por el sujeto y que no tienen un suelo tan firme como las del saber objetivo. ¿En qué consiste tal relleno? En más de las veces son aquellas que re-llenen al estudiante de preguntas que aún no está listo para contestar. ¡Claro! También son las materias sin un norte práctico e inmediato para nutrir el saber específico. Los estudiantes se quejan: «¿Para qué tengo que ver esta materia si no me va a servir después? Deberíamos estar más bien aumentando créditos en lo específico de nuestra carrera». La demanda es ir al grano, evitar horizontes que den inseguridad frente a lo múltiple, trazar caminos seguros y en lo posible, no demasiado amplios.

Pero ¿hay «carreras» sin sujeto? Sólo en las aulas vacías hay ausencia de afectos, miedos, alegrías, vergüenzas, deseos, palabras, fracasos... El aula vacía carece de principios, sueños y desaciertos. Sólo al traspasar sus puertas y «habitar» el aula por un tiempo estimado de «clase» lo humano vuelve inevitablemente a aparecer. Las aulas se llenan de sujetos y los tableros de palabras y construcciones humanas a las que hay que aprender a reconocer. A las aulas siempre se llega con la piel. Eso es algo que no puede ser olvidado por el docente. Tampoco por el estudiante.

El docente tampoco está exento de malestar. En primer lugar por su condición de sujeto, pero ante todo debido al triple lugar de representación que ocupa y que le hace grandes exigencias: el docente es representante de la cultura, de la ley y del saber. La tarea se toma más compleja si se está consciente de esta triple demanda de representación para el educador. Pero se torna muy confusa y hasta peligrosa, si el maestro no se interroga a sí mismo para encontrar las razones que lo autorizan a ocupar el lugar de quien puede enseñar. El maestro debe saber que su palabra y sus silencios, sus modos de relación con sus otros semejantes, crean efectos en el día a día del aula.

Debe saber que el acto de enseñar no se funda sólo en un «saber logrado», ni está mediado con exclusividad por los discursos. El acto de enseñar cruza siempre la realidad del maestro como sujeto. También él va al aula con su piel, sus miedos, sus deseos, sus logros y sus fracasos. «Su saber» no lo libra del tejido afectivo que se libera al entrar al aula y que incluso se sigue desatando por fuera de ella. «Su saber» no es un puerto seguro porque al igual que el mundo afectivo que lo habita, también «su saber» es falible, modificable y hasta perdible: las verdades conquistadas se desvanecen con el tiempo y sus discursos pueden volverse caducos, repetitivos, vacíos e ineficaces.

Tampoco es sólo el estudiante quien se expone y es evaluado. El maestro se ve cotidianamente expuesto ante la variedad de mundos que se juntan en el aula. Desde allí es evaluado, amado, odiado, admirado o negado; es convertido en ideal o transformado en monstruo. Él no sabe dónde van a parar sus palabras y sus silencios, porque esto pertenece al terreno de un «no saber» que cruza todas las relaciones interhumanas.

Total... la educación no es un paraíso para nadie. De los paraísos siempre podremos ser expulsados. Pero puede ser un lugar de movilización de deseos que permitan la construcción conjunta y creativa de nuevos conocimientos y nuevas convicciones para el mejoramiento de la calidad de vida. La educación no se funda en el sueño aletargado del bienestar, sino en un malestar productivo que empuja a salir siempre del cascarón tibio que producen las seguridades. Allí donde hay sujetos hay malestar, pero también hay posibilidad de nuevas realidades y nuevas creaciones. La educación no debe temerle al malestar constitutivo de lo humano. Por el contrario... debe integrarlo y hacer de él una oportunidad... un horizonte de trabajo.

LA DINÁMICA DEL GRUPO PEQUEÑO COMO EXPERIENCIA FORMATIVA

Juan Leonel Giraldo Salazar*

Diferentes modalidades de grupo se han desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX como respuesta a una creciente demanda social que surgió ante la pobreza y frialdad de las relaciones humanas, generadas por la guerra y la creciente industrialización. En ese entonces, cuando se iniciaba la experiencia de los Grupos de Encuentro, Carl Rogers, uno de sus promotores, de orientación humanista, afirmó: "...la deshumanización creciente de nuestra cultura lleva a que no cuente la persona sino su tarjeta IBM o su número de inscripción" (1978:18).

El grupo pequeño en el escenario educativo, es una experiencia donde los participantes confluyen no sólo como sujetos de aprendizaje o como pacientes terapéuticos sino como sujetos actuantes en un espacio alternativo para el desarrollo del eje ontológico de la especialización, porque como experiencia de encuentro sistemático se constituye en una estrategia formativa fundamental en donde se articula el aprendizaje teórico con una presencia activa para el análisis de situaciones que se relacionan con las causas y motivaciones del malestar docente en lo personal y en lo grupal.

Contribuye al desarrollo del eje ontológico porque aporta al despliegue del ser en su carácter individual y social, avanzando más allá de la simple capacitación profesional o de la apropiación de instrumentos técnicos y acciones metodológicas, y comprometiendo al sujeto en lo concerniente a la responsabilidad con su construcción y su participación con la comunidad.

* Profesor
Facultad de
Educación,
Universidad de
Antioquia.
Licenciado en
Idiomas, Magíster
en Educación:
Orientación y
Consejería.
Correo electrónico:
noel@epm.net.co

El avance en este eje acerca cada vez al maestro-alumno a la conciencia y comprensión sobre nuestro carácter de seres en construcción y al reconocimiento de que la identidad como persona y como comunidad se procesa desde dentro, desde los descubrimientos que le van dando significado y fundamento al propio ser y a las dinámicas relacionales que establecemos con nosotros, con los otros y con el mundo.

El encuentro semanal de maestros-alumnos ligados por una idéntica problemática, la cual es el motivo de esta especialización, ofrece circunstancias atractivas para la movilización de procesos identificatorios que pueden tornarse en cimientos firmes para la cohesión y la tramitación de propuestas cruciales ante los dramas, las angustias y la desesperanza que el malestar socio-afectivo de la contemporaneidad les genera con relación a su profesión, en lo que respecta a su lugar y a su función.

La participación del maestro-alumno con la inclusión de sus aprendizajes teóricos y los sentimientos detonados en el contexto socio-afectivo de su experiencia, se resignifican en esta versión de la dinámica de grupo en donde se construyen nuevos sentidos y se vislumbran posibilidades para abordar, con espíritu analítico, el universo emocional que ha sido reducido, de manera angustiante, a su quehacer, es decir, la acción y la operatividad no le han dejado espacio a la consideración de la propia interioridad.

El grupo es una convergencia de pluralidades con una experiencia personal común que dinamiza el aporte y la profundización, tanto en lo que concierne al sí mismo, como a los efectos que tiene para la vida del colectivo de maestros-alumnos. Esta característica es la determinante dentro del grupo para la puesta en funcionamiento de ciertos dispositivos técnicos como el estudio de casos, la retroalimentación, el juego de roles, la dramatización y, fundamentalmente, la verbalización como práctica crucial del análisis, de la revelación y de la construcción de alternativas viables en el abordaje humano de los conflictos.

Estas particularidades sugieren del coordinador del grupo una actitud pedagógica que traspasa el simple dominio de artificios técnicos sobre grupo, para aplicar su saber y su experiencia con autoridad y para convocar a los maestros a pensarse a sí mismos como seres determinados por las complejidades de los dramas de su historia, avanzando más allá de una mirada culpabilizante sobre los otros. Estas características le exigen al coordinador el haber transitado también por experiencias de grupo similares y el haberse puesto en autoconfrontación sistemática con relación al ritmo y pulso de su propia formación. Así, la dinámica grupal se orientará al desarrollo de un pensamiento responsable y crítico, fundado en el análisis de

los supuestos en los cuales algunas actitudes y relaciones, tanto individuales como grupales, se sostienen.

Con el propósito de poner a interactuar lo teórico con lo subjetivo, la intervención pedagógica se establece a partir de los sentimientos y reacciones que los presupuestos teóricos movilizan en cada participante. Con este ingrediente se desarrolla el encuentro educativo, que ahora se homologa a Proceso Formativo, porque las elaboraciones y exposiciones hacen eco y se incorporan (se vuelven cuerpo), de manera activa, suscitando en el maestro participante una dinámica interna que estimula el conflicto entre el decir y el no decir como una activación continua hacia el bordeamiento y aproximación hacia su verdad.

El intercambio y la realimentación contribuyen a la formación en la escucha, con actitud desprevenida y en la atención respetuosa. En ese contexto se dinamizan las subjetividades presentes.

El clima grupal se funda cuando el coordinador convoca a participar en el abordaje de la problemática del malestar docente y las dificultades en el encuentro intersubjetivo con sus discípulos, lo cual es el motivo principal de esta especialización, con la intención de provocar el sentido de una responsabilidad personal en el maestro, como sujeto epistémico con un irremisible compromiso ante sí mismo y ante la sociedad.

Con la intención de subrayar el carácter formativo del espacio grupal y de validar el significado de la verbalización _ como elemento prioritario e ingrediente fundamental que sobrepasa las técnicas de grupo o que siempre ha de acompañarlas _ detengámonos un momento en su significación.

Dado que la exhortación a participar en técnicas grupales es obviamente una demanda que puede generar reacciones impredecibles, es preciso señalar que lo fundamental será la verbalización, instrumento que sostendrá el proceso grupal lo cual reclama, de alguna manera, un gradual esfuerzo personal para avanzar hacia una relación productiva consigo mismo y con el saber. Este esfuerzo ha de ser definitivo para movilizar sentimientos, provocar disensiones y posibilitar construcciones desde la convicción moral y ética de cada participante.

La subjetividad de los hablantes se compromete recíprocamente porque los efectos del discurso emitido se constituyen en detonantes significativos que cada quien asume desde su propia realidad, configurándose así un ambiente grupal que, conservando una situación común, mantiene vivo el universo individual.

La participación ante una problemática común y que compromete desde la propia singularidad, ubica a los maestros-alumnos en un plano de responsabilidades que genera un sentimiento de solidaridad en el cual cada uno se reconoce en el discurso y en la posición del otro, generándose una atmósfera afectiva que estimula la verbalización y, consecuentemente, la escucha.

A propósito, sirvámonos de la siguiente afirmación de Jacques Lacan para resaltar el sentido y la dirección que tiene la palabra cuando se toma en sentido pleno, es decir, cuando compromete efectivamente a quien la enuncia y a quien la recibe: "... lo que busco en la palabra es la respuesta del otro y lo que me constituye como sujeto es mi pregunta..." Lacan J. 1981:49.

Esa pregunta, para el caso de la especialización, está inscrita en cada participante a manera de preocupación e incertidumbre con respecto al devenir de su lugar y de su función magisterial como consecuencia del empobrecido significado de su representación como autoridad y de los múltiples derivados que a nivel socio-afectivo le generan malestar y desesperanza influyendo, con preocupante significado en la pobre valoración de su imagen social.

Hablar en el grupo significa, entonces, hacer de la palabra acto porque pone en acción lo fundamental de los humanos: la interacción. Por ello adquiere valor lo que se dice, no se habla por hablar, ni se usan, en el grupo, los juegos cotidianos porque casi siempre son apéndices utilizados para esconder lo auténtico del sentimiento. Así, la palabra verdadera, es decir, la palabra auténtica, posibilita al maestro-alumno la actualización de su historia en relación con su vocación magisterial y con la perspectiva de su futuro, llamándole a comprender que como ser de lenguaje está en condiciones de dar sentido a su ser y a valorar los efectos de un discurso que, derivado de un asunto que compromete significativamente la existencia particular, es común y provoca significantes para el trabajo sobre sí mismo y el reconocimiento de alternativas de intervención en las instituciones educativas.

En síntesis, este espacio de trabajo grupal se plantea como un recurso pedagógico en cuyo ámbito el maestro-alumno se constituye para sí mismo en objeto de interés y de reflexión en un proceso en el cual cada quien se asume y contribuye para el trabajo de los otros, con unos efectos en el universo personal y con obvia resonancia en la colectividad.

El modelo de trabajo mixto grupal tiene sus antecedentes en la obra de Mario Pacho O'Donnell, médico, psicoanalista Argentino quien se dedicó al trabajo con grupos y de cuya experiencia da cuenta en sus textos, el más conocido de ellos «Teoría y Técnica de la

Psicoterapia Grupal». También tiene cimientos en los trabajos de los terapeutas de grupo de procedencia Argentina y que desarrollaron en España una experiencia donde combinaron el psicoanálisis y la pedagogía institucional y de la cual ha quedado la obra escrita por su principal promotor George Lapassade «Socioanálisis y Potencial Humano». Igualmente en la facultad de educación. Universidad de Antioquia, los profesores Oscar Mesa y Fabio Gómez, aplicaron sistemáticamente el modelo de trabajo mixto grupal, en las maestrías de Orientación y Consejería, cohortes en liderazgo y asesoría grupal y en la cohorte en ética y orientación sexual.

BIBLIOGRAFÍA

- ROGERS, Carl. *Grupo de Encuentro*. Buenos Aires: Amorrortu, 1978.
- LACAN, Jacques. *Función y Campo de la Palabra y del Lenguaje en Psicoanálisis*. En: escritos I, París: Ed. Siglo XXI, 1981.
- MESA, Óscar. *Modelo Mixto de Trabajo Grupal*. Apartes de la Propuesta para el Diplomado en Formación en Grupos, Medellín: Funlam, 1997 (Documento).
- O'DONNELL, Pacho y otros. *Psicología Dinámica Grupal*. Madrid: Fundamentos, 1982.

ALEXANDER SUTHERLAND NEILL: UN ACERCAMIENTO A SU VIDA Y OBRA

Vicisitudes en la construcción de una experiencia educativa democrática: La Escuela de Summerhill

Marina Quintero Quintero*

“... La vida y la obra de Neill constituyen, sin duda, un modelo aún cuando no podamos estar de acuerdo con sus afirmaciones teóricas. Esperemos que sus seguidores perciban los hechos y no traten de copiar su filosofía con letra muerta, sino antes bien de vivir con tanta honestidad y con tanto respeto por sí mismos y por los demás como lo ha hecho Neill en su larga y muy fructífera vida plena de satisfacciones”

B. Bettelheim. Psicoanalista (1971: 99)

Alexander Sutherland Neill nació en 1883 en la localidad escocesa de Kingsmuir. Su padre, George Neill, fue maestro de escuela rural y su madre, Mary Sutherland, dedicó su vida al cuidado de sus trece hijos, de los cuales nueve sobrevivieron. La infancia de Alexander y de sus hermanos transcurrió a la sombra de Calvino. El calvinismo fue la religión que inspiró las pautas de educación en el seno de la vida familiar. El “libre albedrío” tal y como lo concibe este credo permitía a los niños escoger entre el cielo y el infierno; sin embargo, anota Alexander Neill (1994: 208): “Sólo podíamos alcanzar el cielo tras haber rezado a Dios o a Jesús y recibir algún castigo. El camino al infierno era bastante fácil, lo único que se tenía que hacer para llegar a él era ser pecador...”.

En el estrecho espacio que permitía una familia numerosa el pecado acechaba permanentemente trazando el oscuro camino de la perdición del alma y, paradójicamente, la obediencia y el respeto no eran suficientes para encontrar la ruta de la salvación. Así, durante

*Licenciada en Psicopedagogía Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Educación: Orientación y Consejería Universidad de Antioquia. Profesora titular adscrita al departamento de Pedagogía, Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

su infancia y su niñez, Alexander Neill vio contrariada su felicidad por el miedo al pecado y la amenaza constante de la ira divina. En casa la cotidianidad transcurría en una “atmósfera de negación de la vida” (1980: 64) y entre un padre que apenas lo estimaba y una madre distante, no recibió el amor que demandaba. Esta carencia se convertiría, años más tarde, en el acicate de un proyecto de educación –de vida– cuya realización llevaría hasta sus últimas consecuencias.

La austera educación moral que sus padres le impusieron fue, sin duda, fuente de grandes sufrimientos. No olvidó nunca Neill el horror que le produjo el encierro en un cuarto oscuro como castigo por haber sido sorprendido en cierto juego de curiosidad sexual con su hermana y, tampoco olvidó la lectura a la cual lo obligara su abuela en castigo por haber dicho una palabra indecente. El texto decía: “Si quieres hacerte una idea de cómo es el infierno, pon un momento el dedo en la llama de una vela”. Recordaría Neill toda su vida el carácter torvo de la religión que se imponía al espíritu infantil y el miedo que inspiraba. El severo puritanismo calvinista que por entonces se respiraba en Escocia se infundía sin tregua en las almas de justos y pecadores bajo la amenaza de terribles tormentos infernales.

Neill sale de su infancia profesando un odio profundo a la educación religiosa y a toda forma de imposición de valores¹. No obstante, se consideró a sí mismo como una persona religiosa de una honda sensibilidad cristiana. Desde niño soñó con un mundo regido por el amor conforme al mensaje de Cristo, al mensaje original, el que según su criterio fue “pervertido por los evangelistas” (1916: 75).

George Neill regentaba una escuela rural, a la cual asistió Alexander en calidad de alumno. George aceptó con espíritu de misionero la tarea de impartir a niños y niñas las enseñanzas habituales, guiado siempre por el criterio de obtener resultados prácticos inmediatos, al tiempo que se esmeraba porque sus alumnos asimilaran y pusieran en práctica la disciplina moral que exigía la tradición de estricto calvinismo de la comunidad. Su método de enseñanza incluía el uso de la fusta (vara) disciplinaria muy empleada, por la época, en Escocia².

Si bien George Neill usaba con frecuencia la fusta, la hipótesis según la cual las ansias de libertad de Alexander fueron una reacción a la educación excesivamente represiva de la cual fue víctima, no puede admitirse sin ciertas puntualizaciones, más aún cuando, en su primer libro titulado *A Dominie's Log*, escribe en dedicatoria a su padre: “De niño fui a una escuela de pueblo en la que los chavales charlaban y vivían felices. Mi amor por la libertad tiene su origen, creo yo, en la libertad que allí tuve (...)” (1975: 17). Parece, entonces, que la temprana repulsa de Neill a los métodos tradicionales de

1 La escuela tradicional con sus castigos corporales o la Escuela Nueva con su método Coué le exasperaba. Estaba convencido de que el moralismo es una fuente de esclavitud para la humanidad.

2 Hemmings Ray subraya que en conversaciones sostenidas con algunos de quienes fueron alumnos de G. Neill ellos manifestaron que el maestro nunca se mostró cruel con el uso de la fusta. Entendían que cuando la usaba era con justa razón. Argumenta Hemmings que los recuerdos de los ancianos entrevistados necesariamente debieron estar teñidos por los valores de la edad adulta y por el sentimiento de solidaridad con la comunidad cuyas normas y valores sociales el propio G. Neill había contribuido a formar.

enseñanza tuvo su origen más en las experiencias vividas como maestro ayudante en Kinaskettle –donde pasó tres infelices años bajo las órdenes del director J. Calder, del que llegó a decir: “fue un sádico y un tirano, golpeaba a los alumnos de una manera despiadada y brutal” (1975: 18)–, que en las vivencias como alumno de G. Neill.

Desde los primeros años de escolaridad el padre le recriminó a Alexander su poca dedicación a los estudios; por esta razón lo consideró un “inútil”, de tal suerte que a los 14 años lo envió a Edimburgo a trabajar de oficinista en una empresa de contadores de gas. Al poco tiempo le acometió tal desinterés que el joven Neill decidió retomar sus estudios. Pero vendría otro fracaso escolar y otro intento laboral: Su padre le consiguió el cargo de aprendiz en una tienda de ropa cerca de Kingsmull. Este trabajo tampoco fue de su agrado; entonces sus padres, desesperados, pensaron que lo único para lo cual serviría aquel hijo sería para maestro (1975: 20). Así, G. Neill lo ubica en su escuela como ayudante cuando sólo tenía 15 años. Su capacidad como maestro, declaró años después Alexander Neill, provino de observar los métodos de enseñanza que seguía su padre, de quien dijo: “Tenía la capacidad de lograr que los niños soltaran la lengua”.

3 Neill recordaría en 1967 que el aprendizaje del latín le llevó 7 años de esfuerzos. En cambio uno de los alumnos de Summerhill lo consiguió en 15 meses sin que fuera obligado a aprenderlo mediante método alguno. El pupilo sólo deseaba aprender. El gusto por el aprendizaje es lo que marca la diferencia, asegura Neill. “Mis pupilos estudian voluntariamente y por tanto con gusto, mientras que miles de alumnos de escuelas oficiales han de estudiar aunque odien la materia” (1975: 16).

El único miembro de la familia que jamás asistió a la Academia fue Alexander; por esa razón no tuvo acceso a la educación universitaria en sus años juveniles. Se consideraba incapaz de aprender. Finalmente su interés por la lectura se debió a la recomendación e insistencia de sus hermanos Willie y Clunie.

Pero fue enseñando a los niños como se despertó su motivación por aprender y cuando acabó la fase de aprendiz al lado de su padre, en 1903, presentó una prueba de acceso a una escuela de formación de profesores. Los resultados no fueron halagüeños. Quedó clasificado exactamente en el puesto 103 de un total de 104 candidatos. Desde este momento el joven Alexander hizo sustitución por diversas escuelas de Escocia quedando en su conciencia el amargo recuerdo de los castigos corporales y la severidad del régimen escolar vigente.

4 El sistema educativo en la Inglaterra del siglo XIX y comienzos del siglo XX estaba diseñado para consolidar los intereses de clase. Existían grandes escuelas públicas, poderosas y exclusivas (eclesiásticas y privadas) encargadas de la educación de los niños y jóvenes de la burguesía y la aristocracia. La educación básica de los niños que estaban destinados a ocupar los puestos más humildes estaba a cargo de las escuelas del condado. La tradición educativa inglesa subrayó rigurosamente la formación del carácter, en la cual sobresalía la religión, la cultura, la disciplina, el atletismo y el espíritu de servicio.

El 23 de noviembre de 1906, estando aún en la escuela de J. Calder, Neill presentó examen con éxito para obtener el certificado de Profesor Suplente. Fue cuando comenzó como tal en Newport, una localidad obrera donde las condiciones de vida eran duras para la infancia. Aquí estuvo hasta 1908. Durante las últimas semanas de estancia en este poblado superó el examen de entrada a la universidad en las áreas de latín y física, y la segunda prueba para Profesor Suplente³. Adquirió éste título precisamente en el momento en que decidía distanciarse de la enseñanza. Por este tiempo ya Alexander Neill comenzaba a adoptar el estilo de relación no convencional en la educación de los niños que lo caracterizaría durante toda su existencia⁴.

Trabajó como periodista en Edimburgo, en la publicación *The Student*. Y el día 5 de julio de 1912 se licenció en inglés con mejores resultados de los esperados. Durante los cuatro años transcurridos desde su renuncia a la escuela obrera hasta la obtención de su licenciatura, Neill se hizo adepto a las ideas socialistas. En el otoño de 1913 llegó a Londres donde continuó su trabajo de periodista en diferentes editoriales. La época coadyuva a que aumente su preocupación por los temas de justicia social; desea enrolarse en el ejército para participar en la Primera Guerra Mundial. Pero debe desistir a causa de una rotura de pierna; fue entonces cuando comenzó de director en la escuela de Gretna al sur-oeste de Escocia.

Las escuelas en Escocia eran pequeñas y sucias. En algunos lugares se contaba con sólo un aula para 130 estudiantes, condiciones nada favorables para emprender cualquier experimento pedagógico, y desde luego, la escuela de Gretna no se había proyectado pensando en ello. Neill llegó a Gretna sin ideas educativas revolucionarias. No conocía teorías innovadoras ni tenía proyectos educativos para poner en práctica. Lo único que llevaba consigo era el recuerdo de la escuela de su padre y del régimen escolar represivo del cual fuera testigo durante su permanencia en Kinaskettle. También la insatisfacción que le produjeron los teóricos de Edimburgo y, lo más importante, la mente y el corazón renovados por las ideas de libertad intelectual que lo habían entusiasmando en la universidad y que había respirado durante su breve estancia en los círculos literarios de Londres (1975: 30-31).

Como a todo maestro a Neill le preocupaba la actitud que debía adoptar con los niños, también la técnica educativa y los contenidos de enseñanza. Sin una respuesta a sus inquietudes, el joven maestro debió adoptar, al principio, la posición convencional hasta el punto de que algunas veces llegó a utilizar la fusta. Pero la relación con los niños, cada vez más cercana, le condujo a abandonar progresivamente, quizás sin tener plena conciencia de ello, las actitudes que daban origen a esta manera tradicional de ser maestro. No era propiamente un efecto de autocontrol, era el resultado de la capaci-

dad que lentamente desarrollaba el maestro de ver los eventos cotidianos desde la perspectiva de los niños. Así, a medida que la mentalidad de los chicos se iba convirtiendo en su punto de partida, más difícil le resultaba continuar realizando su trabajo escolar de la forma típica y convencional.

Fue así como comenzó a gestarse lo que sería una de las más radicales ideas sobre educación que la historia hubiese registrado hasta entonces. Esa idea, desde sus inicios revolucionaria, era apenas el esbozo de una meta que empezaba a tomar cuerpo. En sus cavilaciones Neill revela la fuerza de su naciente convicción (1975: 32): “Tengo esperanza porque he encontrado una solución. En adelante trataré de enseñar a mis chavales a ser conscientes. Sí, a ser conscientes. ¿Conscientes de qué? (...) Confieso que me es difícil contestar con precisión a esta pregunta. Me parece que lo que deseo es hacerles conscientes de cuál es el sentido de la vida”.

Finalmente, Neill logró instaurar en Gretna un sistema pedagógico libre: suprimió los trabajos para realizar en casa y desarrolló un agudo sentido crítico respecto de los libros de texto en uso.

Por esta época (1916-1917) publicó sus dos primeros libros: *A Dominie's Log* (Diario de un profesor rural) y *A Dominie's Dismissal* (Diario de un profesor acomodado) los cuales provocaron una andanada de críticas en la prensa escrita. Particularmente el primero, en el cual Neill inició la lucha contra el formalismo y la tradición en la educación. En el segundo, Neill dejó entrever el pesimismo que lo invadía con respecto al destino de sus ideas libertarias, pues consideraba que el ambiente de posguerra empeoraba las condiciones para su recepción y divulgación.

Entre las críticas que recibiera por sus libros, una muy contundente fue la dirigida a su desconocimiento de los trabajos de pedagogos progresistas como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori y Dewey. Se le aconsejaba, además, que visitara la Perse School de Mr. Caldwell Cook, en Cambridge (1976: 46). Otra crítica de no menor contundencia, que más tarde se trasladaría al estilo de enseñanza de Summerhill, fue la que apuntó al supuesto libertinaje promovido por Neill. Argumenta Hemmings (1975: 46) que muchas de las críticas negativas de las que fue objeto se debieron al éxito que su obra comenzaba a tener, por lo cual algunos detractores consideraron necesario desprestigiarle.

5 Lo que en realidad se juzgó fueron sus ideas vanguardistas que rompían con el sistema tradicional.

En marzo de 1917 Neill conoció a Homer Lane, pedagogo que ejerció en él una enorme influencia. Las ideas de Lane constituyeron un referente de esperanza frente al pesimismo que venía menguando su espíritu de lucha. De él admiraba el mensaje y la práctica del amor, semejante al de Cristo que, a su juicio, aportaba a la educa-

ción de los jóvenes. Lane fue el pionero de The Little Commonwealth (La Pequeña Comunidad Británica de Naciones) creada en 1918.

Las prácticas de Lane en The Little Commonwealth fueron cortas, sólo dos años, pero decisivas en la vida de Neill; además Lane fue su psicoanalista. El libro *A Domino in Doubt* (Un profesor en dudas) publicado en 1921, refleja la influencia que ejercieran en su pensamiento pedagógico las ideas de S. Freud y del Círculo de Psicoanalistas de Viena. Lane murió en París, luego de que en Inglaterra fuese juzgado bajo la acusación de inmoralidad con sus alumnos⁷. El veredicto obligó a Lane a abandonar la isla.

A principios de 1919 Neill se vincula a King Alfred School, una escuela con régimen de autogobierno, conducida por John Russell, con la expectativa de poder llevar a cabo sus ideas revolucionarias. Sin embargo, lo que encontró fue una enseñanza religiosa y rigurosa detrás de una apariencia de libertad, sistema que lo desilusionó.

Abandonó la escuela en julio de 1919, decidido a abrir su propio establecimiento de enseñanza. Ya por la época estaba convencido de que si el equipo de enseñanza no estaba compenetrado en una concepción educativa y si el régimen escolar no era de internado, poco se podía hacer.

Luego de esta decisión Neill considera oportuno aceptar la invitación que le hiciera Mrs. Beatrice Ensor para colaborar en la publicación trimestral *The New Era*. El primer número de esta revista entró en circulación en enero de 1920 y en él se anunciaba el propósito de abrir espacios a temas relacionados con los experimentos educativos y el internacionalismo. Tal y como lo sugiere su nombre, la revista albergaba la esperanza de que los ideales que inspiraron el movimiento de las Nuevas Escuelas⁶, fortalecido por 20 años de experiencia y de investigaciones teóricas, se pusieron en práctica a mayor escala. Dada su calidad de miembro del círculo de Lane, Neill fue elegido como codirector en 1920.

7 La Primera Guerra Mundial (1914-1918) produjo el mayor trastorno social de los últimos tiempos, lo cual provocó una gran decepción entre los educadores británicos, decepción que los condujo a responsabilizar a la educación tradicional de estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y de las guerras entre las naciones. Era menester, entonces, la creación de planes educativos experimentales que abrieran al mundo un horizonte de esperanza. En este movimiento esperanzador se inscribe la fundación de Summerhill. Neill consideró que la nueva educación debía ser capaz de formar para la paz, la comprensión y el amor. Y, la libertad, fundamento de su práctica, la entendió como el ámbito donde se formaría a los niños en el servicio del prójimo. Según su visión, el papel de la educación debe ser "ayudar al niño a vivir su vida cósmica, a vivir para los demás, pues todos los hombres son egocéntricos y egoístas" (1920: 128).

6 La Escuela Nueva fue un poderoso movimiento de finales de siglo XIX y comienzos del XX. Este movimiento se opone a la enseñanza libresa, difusora de conocimientos y excesivamente reglamentada y uniforme. Preconiza el desarrollo del niño en un clima de libertad mediante métodos activos próximos a su vida –a sus deseos y necesidades–. Sus iniciadores son Montessori, Dewey, Claparede, Decroly y Binet.

8 En muchos aspectos Neill encontró “repelentes” las ideas educativas de Montessori sobre todo en su concepción de “espontaneidad emocional”. Decía: “El sistema Montessori es demasiado científico para mí, demasiado ordenado, demasiado didáctico. El nombre de utilización didáctica me espanta”.

La idea de una “Nueva Era” surgió en la época de posguerra. El trauma social y humano que dejó el enfrentamiento bélico impuso la necesidad de creer en una forma de vida heroica, posible mediante una liberación intelectual que permitiera el acceso a la comprensión de lo más primitivo del ser humano y por ende de la dinámica social. Así, las teorías educativas que parecían soliviantar los ánimos en 1914, en 1920 apenas si sorprenden al mundo, pues por esta época la humanidad ya se había “saciado de horrores” como lo afirmara Norman MacMunn (citado por Hemmings 1975: 64). El efecto de liberación intelectual aludía entonces a la capacidad de aceptar que aptitudes hasta el momento consideradas prudentes, sabias y buenas, habían fracasado y a la disposición para examinar con espíritu crítico sus fundamentos ideológicos.⁷

Sin embargo, a pesar de la claridad de los propósitos, los artículos de la revista no eran particularmente revolucionarios. Incluso, Neill consideró muchas de las ideas expuestas como perogrulladas. De ahí que cuando inició como editorialista la impregnara de su alborozo característico, el mismo que ya había dejado entrever en la revista universitaria *The Student*. En su primer editorial Neill manifestó: “El objetivo de los educadores debe ser facilitar a los niños la descarga de todas sus emociones”, y criticó de manera frontal la forma en que se entendía y se practicaba el autogobierno. “Nunca pasa de ser una especie de reproducción, a pequeña escala, de lo que ocurre en una comisaría. Los niños se convierten en policías y denunciantes... Hasta cuando el maestro no crea que toda autoridad es mala para el niño, el principio de autogobierno no triunfará” (1975: 66). El editorial causó indignación entre los miembros de la revista y también entre los lectores, pues sus ideas sobre la autoridad desestabilizaban los fundamentos de la concepción educativa tradicional.

Finalmente, las diferencias insalvables con Mrs. B. Ensor acerca de la obra de Montessori y de Coué⁸ lo obligaron a salir de *The New Era*, dos años después.

Neill inició un periodo de mucha actividad en lo que respecta a la divulgación de sus ideas educativas. Dictaba conferencias donde presentaba sus puntos de vista apoyados en postulados psicoanalíticos. En una ocasión fue invitado a su pueblo natal y allí recibió una cálida acogida. Por supuesto fue esta una oportunidad que aprovechó para visitar a su familia, lo cual hacía con cierta frecuencia en sus periodos de vacaciones. Según un cuñado de Neill, la relación con su padre era muy buena; en las épocas de visita solía conversar largamente con él por las tardes. Sus padres –y su familia en general– se sentían orgullosos del trabajo y la competencia de aquel hijo, antaño difícil (1975: 69).

Tras abandonar la coordinación de *The New Era* Neill viajó a Alemania donde se reencontró con Frau Doktor Neustatter, una antigua amiga con quien se propuso fundar una escuela. Ambos consideraban que existían ya suficientes instituciones para la enseñanza formal y el desarrollo intelectual; que existía tanta educación de la conciencia que su escuela estaría orientada a la educación creadora, la cual a su parecer, facilitaría la liberación del inconsciente. Los fundamentos en los cuales esta escuela se basó los publicó Neill en 1923 en su obra *A Dominion Abroad* (Un profesor en el extranjero). En su página 65 (1975: 80) se puede leer la siguiente aseveración: “Una escuela libre es una escuela en la cual el primer objetivo son las actividades creadoras, en las que el niño más que aprender, actúa”.

Las dificultades económicas iniciales las sorteó la pareja vinculándose a una escuela ya existente, la *Neue Schule* en Hellerau. Esta institución además de estar ya funcionando –lo cual era una ventaja– disfrutaba de una importante concesión económica del Estado. Pero no faltaron las dificultades en un plano ciertamente sensible para el proyecto: sus directores eran idealistas y no estaban del todo de acuerdo con las ideas educativas de Neill y en cuanto a los profesores, resultaba difícil encontrar personas que le merecieran su plena confianza. Entre los escogidos se destacaron el profesor Zutt, artista y artesano suizo quien se hizo cargo de los trabajos manuales; la intelectual y revolucionaria Willa Muir y, por supuesto, Frau Doktor, personaje esencial en la creación de *Summerhill*.

Pero, muy pronto Neill se percató de que el carácter autoritario de la cultura alemana se constituye en un escollo para la aceptación de la concepción psicoanalítica de lo humano y del autogobierno, teoría y práctica fundamentales en el proyecto neilliano. Además, el profesorado y los padres de la *Neue Schule* querían utilizar el trabajo como medio de formación del carácter lo cual resultaba sacrílego para Neill puesto que, en su criterio, el valor del trabajo y de la actividad en la educación de los niños reside precisamente en la salida creativa y en las alternativas de exploración que proporciona. A pesar de estos obstáculos Neill no declina en su propósito de mantener una institución educativa donde los niños pudieran tomar conciencia de lo que les concierne como seres humanos. Lo que a Neill le interesaba era que los niños llegaran a “sentir los efectos” (1975: 95) de tal reconocimiento en la relación consigo mismos como en la relación con los otros, y para lograrlo abre dos espacios institucionales: uno, las actividades artísticas y el juego, medios expeditos para la autoexpresión y, el otro, la interacción permanente entre los niños, fundamento de la vida social.

Finalmente, fueron las perturbaciones políticas y económicas de Europa las que ocasionaron la desintegración de la escuela de Hellerau en 1923: La ocupación del Ruhr por los franceses dio al

traste con las esperanzas de poner fin al resentimiento que cundía entre los alemanes después de la derrota, situación que Neill veía agravada por las pasiones políticas que percibía en torno a su persona y básicamente por la sospecha que generaba su situación de extranjero internacionalista.

Ante el cierre inminente de la Neue Schule, Neill y Frau Doktor optan por salir de Alemania y reinstalar su escuela en otro lugar. Una organización juvenil de Viena ofreció a Neill parte de un hostel en la baja Austria y las autoridades del Ministerio de Educación no pusieron objeción a que allí se establecieran. Fue así como a principios de 1924 Neill se instaló con su pequeño grupo en lo alto de una montaña de más de mil metros de altura, Sonntagberg, en cuya cima se levantaba una enorme iglesia que dominaba el largo edificio, en otros tiempos cede de un monasterio. Diversas personas colaboraron con la pequeña escuela y a pesar del aislamiento y la ausencia de diversiones, se logró un ambiente agradable entre alumnos y profesores⁹. Sin embargo, las relaciones con los aldeanos fueron difíciles desde el principio y se hicieron más tensas a medida que transcurría el tiempo. Los lugareños conformaban una comunidad cerrada, recelosa de los extranjeros y más de aquellos de tan singular modo de vida. “No se hubiera podido escoger un lugar menos apropiado para instalar una escuela libre”, comentaba Willa Muir. “Sonntagberg era una montaña santa y Neill y sus chocantes compañeros eran como una especie de paganos profanadores” (1975: 99-100). A todo esto hubo que agregar el que la ley austriaca obligaba la enseñanza de la religión como asignatura y también la formación doméstica para las jovencitas y la educación física para los varones. Y en todos estos aspectos Neill no tenía sus documentos en regla. Lo mejor, pensó, era buscar otro lugar. Fue así como regresó a Inglaterra, país al que consideró, desde su basta experiencia, el más libre de Europa. Se instaló en la pequeña localidad costera de Lyme Regis en octubre de 1924, dando inicio a la institución que llamó Comunidad Terapéutica Libre. Aquí comienza el desarrollo de su más depurado proyecto educativo: la escuela de Summerhill¹⁰.

En 1926 Neill publica *The Problem Child* (El niño problema), obra en la cual propone, conscientemente, lo que podría denominarse el evangelio de la libertad neilliana. Sus ideas dividieron a los freudianos pues su manera de aplicar el psicoanálisis, según muchos, era poco ortodoxa.

En 1927 trasladó su escuela a Leiston a unos cien kilómetros al noreste de Londres, en el condado de Seffolk. En este año Neill contrae matrimonio con Frau Doktor Neustatter, que de hecho era la codirectora del centro. A esta mujer no sólo la adornaba la virtud de su gran sentido práctico sino también sus sentimientos maternales,

9 En el aspecto conceptual Neill estuvo muy influenciado por el Círculo de Psicoanalistas de Viena, y en especial por Wilhelm Stekel, quien fuera su segundo analista.

10 Desde su fundación Summerhill significó todo lo contrario a lo que hasta ese momento era la educación en Inglaterra. “Hacer que la escuela se acomode al niño y no hacer que el niño se acomode a la escuela” (1960: 20) fue la idea predominante. La libertad es su esencia por cuanto es la condición requerida para una verdadera educación. El lema en Summerhill es no intervenir en el desarrollo del niño y no ejercer presión sobre él para que pueda formar sus propios ideales.

actitud importante a la hora de atender los asuntos cotidianos que resultan en un régimen educativo de “internado”, situaciones que la brillante mujer sorteaba hábilmente sin que llegara a confundir su función con la materna.

Una vez en Leiston, Neill entra en contacto con Bertrand Russell, matemático y filósofo británico, cuyas ideas pacifistas le confirman la dimensión “libre” que fundamenta su modelo educativo.

Al margen de las superficiales similitudes entre Neill y otros educadores progresistas británicos del momento, quedaba claro para quienes se adentraban en su sistema que en lo fundamental entre uno y otros había un abismo. Neill no compartía el esquema de libertad puritana que proponían.

En 1932 Neill publica *The Problem Parent* (El padre problema) en donde expone las diferencias, muchas veces insalvables, entre padres y maestros. Dijo que el padre podría llegar a ser enemigo del profesor. Dos años después rectificó en *The Modern School Handbook* (La libreta en la escuela moderna) en el cual afirmó que los padres, al igual que los niños, requieren comprensión, y jamás deben ser menospreciadas sus ideas, actitud racional y muy sensata si se tiene en cuenta que los padres que generalmente enviaban a sus hijos a Summerhill, después de haber pasado por otras escuelas, eran personas de ideas liberales y muchos, también, de izquierda.

Por estos años Neill y Frau Doktor enfrentaron dificultades en su régimen de autogobierno¹¹. La relación con los niños, y entre los niños, no estaba exenta de conflictos, por lo que el director de Summerhill utilizó el recurso de lo que denominó “lecciones privadas”, es decir, conversaciones relajadas con cada niño durante las cuales creaba las condiciones para que hablase de sí mismo, de sus ansiedades y sus miedos sobre la escuela o sobre su propio hogar.

El autogobierno es una experiencia que compromete la condición normativa del ser humano, y ésta fue, precisamente, la razón por la cual algunos niños fueron abrumados por la ansiedad ante la evidencia de sus propias limitaciones. Neill era plenamente consciente de ello. *En Hablando sobre Summerhill* en 1967 dijo: “El autogobierno

11 El autogobierno o la autogestión es un aspecto fundamental en Summerhill. Para hacerlo posible es básico el escenario de la asamblea en cuyo ámbito se juega la autonomía y la democracia. Cada asamblea es presidida por un individuo diferente nombrado por el presidente anterior. En la asamblea se discuten las características sociales de la comunidad y se hacen las reglas de convivencia en forma democrática. El voto de un adulto vale tanto como el voto de un niño.

12 La posición de Neill con respecto a lo que autoriza a un adulto para la tarea de la enseñanza, es tan radical como su misma idea de educación. “El profesor debe ser un ser libre, y los seres libres no desean enseñar, desean hacer” dijo en 1967, en una entrevista. “¿Cuántos maestros hacen algo?, ¿cuántos profesores de gramática llegan a escribir un libro? Así como el detective puede ser el ladrón que transfiere su culpabilidad al prójimo, el profesor puede ser la persona insatisfecha que transfiere su ignorancia de la vida a los asistentes a sus clases; y en lugar de desarrollarse a sí mismo, busca desarrollar a otros” (1975: 13).

es efectivo cuando disponemos de un buen número de pupilos ya mayores, pero que han sido criados en la escuela, que llevan en ella siete u ocho años. Sucede que si admitimos niños o niñas de 15 o más años, no cooperan en el autogobierno; les pesan demasiado las reprensiones, no aprenden bien la libertad (...) cuando sólo hay niños pequeños tal vez el autogobierno dé la sensación de algo hueco, pues los niños pequeños no son capaces de ser imparciales al establecerse reglas para sí mismos” (1975: 51). Mantener las mejores condiciones institucionales para el autogobierno es una tarea harto sensible que debió Neill atender en el día a día, pues no es posible prever lo que sucederá a cada niño en la relación con los otros. Sin embargo, a pesar de lo imprevisible que resultaba para Neill el desarrollo de cada asamblea y a pesar de que sabía que su democracia estaba lejos de ser perfecta –la mayoría impone su voluntad y a la minoría le corresponde acatar– consideraba mayores los beneficios que aporta. Al respecto dijo: “En Summerhill el reglamento es bastante bien observado debido a que los niños son honestos unos con otros. A lo largo de 45 años no he dejado de maravillarme por el sentido de justicia que muestran”. (1975: 52-53).

En 1938 publica *The Last Man Alive. A story from the age of seven to seventy* (El último sobreviviente. Una narración para niños de siete a setenta años). Es ésta la primera obra en la cual reconstruye la historia de Summerhill y en ella revela aspectos muy sensibles de su funcionamiento. Al igual que las anteriores, ésta también generó polémica, más aún cuando Neill no se abstuvo de insistir en sus puntos de vista radicales. Por ejemplo, desaconsejó y desaprobó el aprendizaje de la historia de la cultura a través de los libros, y en cambio, exaltó el teatro como un espacio educativo de primer orden. En 1939 publica *The Problem Teacher* (El profesor problema) y en 1945 *Hearts not Heads in the School* (Corazones, no cabezas en la escuela).

Por esta época su fama trasciende los límites de Inglaterra y su escuela es reconocida en muchos países europeos.

Cuando comenzó la Segunda Guerra Mundial, Neill trasladó su escuela al norte de Gales, localidad donde sus habitantes sólo hablaban galés. Como en las anteriores experiencias, debió manejar con sumo cuidado las relaciones con el entorno social. Lamentó que precisamente en momentos políticos tan difíciles, volvieran los problemas con sus profesores¹². A todo esto se sumó una dolorosa pérdida. Su esposa falleció el 20 de abril de 1944 después de 24 años de colaboración estrecha. Sin embargo, por esta misma época se registró un acontecimiento positivo para la escuela. Una decisión gubernamental allanó la situación legal de Summerhill pues la ley de educación, válida para Inglaterra y Gales, estableció la escolarización obligatoria hasta los 15 años y la absorción de las escuelas de la iglesia

por el Estado¹³. Al terminar la guerra, en 1945, la escuela volvió a Leiston y Neill contrajo nuevamente nupcias. Su segunda esposa, la Sra. Ena Wood, antigua cocinera de Summerhill, a finales del año 1946, le dio una hija, Zoë Sutherland, cuando ya el padre superaba los 63 años. La siguiente publicación de Neill en 1949 tuvo como objeto de reflexión las relaciones que mantenía con su hija y con su esposa. La obra se tituló *The Problem Family* (La familia problema). Vendría luego en 1953, *The Free Child* (El niño libre) y nuevamente sus ideas suscitarían el debate público. En esta oportunidad el sesgo político estuvo presente en las opiniones y objeciones pues en la obra quedó establecido cómo los objetivos de Summerhill apuntan a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad con miras a formar un adulto equilibrado y tolerante que no llegue a estar a merced de los presupuestos del sistema ni, mucho menos, de la demagogia (1975: 16)¹⁴.

En 1957 se fundó la Sociedad Summerhill, asociación de padres, en apoyo franco a la institución. En 1959 la escuela contaba con 44 alumnos y en octubre de 1960 sólo tenía 24. Argumentan los críticos que las lecciones optativas podrían ser el motivo, entre otras características de la escuela, de la fluctuación de niños matriculados.

El 7 de noviembre de 1960 salió a la luz *Summerhill, un punto de vista alternativo sobre la educación de los niños* con tal éxito que el debate sobre sus ideas alcanzó la cima. Por estos mismos días se produjo en los Estados Unidos de Norteamérica la elección de J. F. Kennedy como presidente de la república. Sin duda, era éste un momento en que la nación americana “pasaba la hoja”. En efecto, la crítica en torno a lo social y a lo político estuvo a la orden del día. Particularmente fue el poderoso movimiento de crítica a la escuela pública lo que permitió que “Summerhill” cayera en terreno abonado. El libro fue muy vendido y durante la década fue obligatoria su lectura en más de 600 cursos universitarios. Sin embargo, los americanos tergiversaron el mensaje neilliano, presentando la escuela como una pura utopía. No cabe duda de que Neill fue mal leído, pero fue

13 Las grandes conmociones que vivió Inglaterra a raíz de las dos guerras mundiales obligaron a realizar una serie de reformas generales. En el sistema educativo estas reformas se fueron dando en forma gradual. Pero en el reinado de Jorge V (1910-1935) se registró una aceleración considerable que concluyó en la Ley de Educación de 1944. El propósito de ella fue procurar a cada niño y a cada joven, en todo el país, una educación adecuada a sus dotes y aptitudes individuales, independientemente de su posición social o económica.

14 No es entonces rebeldía lo que genera la educación en Summerhill. “La libertad no hace rebeldes” asegura Neill (1975: 14). “La libertad forma a las personas con la resistencia necesaria para enfrentar las dificultades que la vida les depara”. (1975: 16). Para corroborar su afirmación Neill trae a colación lo que en una oportunidad un ex pupilo al respecto le manifestó: “Yo no voy por ahí predicando la libertad. Creo que mi modo de vivir tal vez tenga algún efecto en las personas que me rodean, sobre todo en mis hijos. No me puedo permitir el lujo de enviarlos a Summerhill, pero incluso si pudiera, dudo que lo hiciera, pues creo que saqué tantas cosas buenas de la escuela que yo mismo puedo tratar a mis hijos como lo harían allí”. Y a renglón seguido se refiere a lo que un padre le expresara en igual sentido: “Los ex pupilos de Summerhill no precisan la ayuda de ninguna escuela, ni siquiera de Summerhill, para educar a sus propios hijos. Mi generación les mandó nuestros hijos porque sabía que el tratamiento que a nosotros nos dieron había sido inadecuado” (1975: 15).

peor asimilado puesto que el fundamento de su concepción educativa se entendió no como libertad sino como libertinaje¹⁵. La idea se distorsionó hasta el punto de que el ideal de formar a los niños para la autonomía se tornó en una pernicioso actitud de indulgencia desmedida. Los padres y maestros víctimas en su propia infancia y niñez de los desmanes autoritarios de la disciplina victoriana, entendieron la abstención de Neill de hacer a los niños demandas específicas, como una renuncia a ejercer autoridad y asumieron el sistema educativo democrático como ubicación del adulto en posición de igualdad con respecto al niño.

Diez años después de su aparición, el interés por “Summerhill” seguía en aumento, y sus ideas continuaban siendo objeto de encarnadas polémicas. Encopetados representantes del mundo académico defendían su teoría pedagógica, pero eruditos y especialistas de igual prominencia las ridiculizaban totalmente¹⁶. Fue por esta razón y en virtud del enorme interés que despertaban los conceptos básicos de Neill que en 1970 el editor Harold H. Hart invitó a varios pensadores reconocidos a discutir el pro y el contra de sus principios. Sus puntos de vista fueron publicados en un libro titulado *Summerhill, pro y contra*.

En 1961 se fundó en América la Sociedad Summerhill y en 1968 Neill aceptó, finalmente, participar en New York en programas educativos de televisión. A finales de la década Summerhill ya se había re-editado y en 1970 el interés por la obra era mundial: se la tradujo al francés, al alemán, al italiano, al español, al portugués, al japonés, al hebreo, al finlandés, al noruego y al danés.

La crisis de Cuba, la guerra fría, la tensión internacional, así como *la nuclearización del planeta* –en concreto de Gran Bretaña– llevaron de nuevo a Neill a la actitud combativa. Participó en campañas en favor del desarme y la paz en el Comité de los Cien para la Desobediencia Civil. Incluso, en 1970 fue arrestado por protestar con Bertrand Rusell sentado en la plaza de Trafalgar.

Las dos últimas obras de A. Neill fueron *Talking of Summerhill* (Hablando de Summerhill) publicado en 1967 y su obra autobiográfica *Neill! Neill! Orange Peel* (¡Neill! ¡Neill! Pela la naranja) subtitulada: *Una visión personal de los 90 años*, en 1973.

15 Neill concibe la libertad como la capacidad humana de pensar en los otros. “En Summerhill libertad quiere decir poder hacer lo que uno quiera en tanto no se interfiera en la libertad del prójimo”. Esta es la implicación más externa del concepto de libertad porque en un sentido más profundo dice Neill: “La escuela procura que los niños aprendan a ser libres en su interior, libres de todo miedo, de toda hipocresía, del odio, de la intolerancia” (1975: 26).

16 Hart anota en el prólogo a *Summerhill pro y contra* como Max Rafferty, superintendente de instrucción pública del estado de California considera absolutamente perversa la atmósfera de Summerhill. Escribe: “Antes inscribiría a un hijo mío en un burdel que en Summerhill”. Para el sacerdote jesuita John Culkin, en cambio, Summerhill es un lugar santo (1991: 8).

La presencia de Neill en Europa en los años 70 fue notable. Instituciones como la escuela sueca SKAA se inspiraron en sus principios pedagógicos. También en Japón, los círculos de educadores se mostraron muy sensibles a los principios neillianos. Seshi Shimoda fue el gran introductor de Neill en Japón con tal aceptación que en 1976 se fundó la sociedad Neill-Shimoda.

Poco después de la presentación de su autobiografía en Inglaterra, la condición física del maestro emancipador de la niñez comenzó a deteriorarse. Era el mes de mayo de 1973. Alexander Neill falleció el 22 de septiembre de este mismo año. Fue incinerado y sepultado en Ipswich. Al día siguiente de su sepelio, como nos lo recuerda Hemmings, su magnífico biógrafo, los alumnos de Summerhill, volvieron al colegio después de una corta estadía en casa con sus padres.

EPÍLOGO

Con la filosofía de educar en la libertad para la felicidad –sin autoritarismos ni miedos– la escuela de Summerhill continúa en Leiston, cerca de Londres, enseñando a niños y niñas a tomar decisiones, a ser independientes y a tomar la medida de su propio ritmo vital e intelectual.

Alexander Neill, su fundador, dirigió la institución con la decidida colaboración de su primera esposa Frau Doktor Neustatter quien lo acompañó hasta su fallecimiento en 1944. A la muerte de Neill en 1973, su segunda esposa, Ena Wood se hace cargo de la administración hasta 1985, cuando es asumida por su hija Zoe, quien nació y estudió en Summerhill. Hoy, esta mujer de 59 años continúa en la dirección del valioso legado que su padre dejó a la humanidad.

En la actualidad estudian en Leiston unos 85 niños de diversas nacionalidades, entre los 5 y los 17 años. Si bien Summerhill funciona bajo el sistema de “Internado” también existe la posibilidad de asistir a la escuela sólo durante el día.

Los egresados de Summerhill han escogido oficios y profesiones diversas, pues como lo decía su fundador “uno no puede preparar a propósito una vida y unas profesiones para los niños libres. Nuestros pupilos como los de todas las escuelas sencillamente siguen la dirección que sus cualidades y aficiones les dictan” (1979: 11).

Hoy en día, luego de 84 años de trabajo continuo, entre sus egresados se registran albañiles, catedráticos, peluqueros, profesores universitarios, psicoanalistas, investigadores, médicos, abogados, ingenieros, artistas, jardineros, fotógrafos, jefes de cocina, ilustradores de libros, electricistas, hoteleros, maestros...

En Summerhill continúan vigentes los principios en los cuales se basó su fundador. Es una institución donde el criterio capitalista de “productividad” es sustituido por la felicidad como meta básicamente humana.

Zoë Readhead visitó Barcelona y Madrid el último fin de semana del mes de abril de 2005, para participar en un debate sobre el aprendizaje autorregulado con educadores, padres, madres y estudiantes. En esta oportunidad concedió una entrevista al órgano informativo SABERES DIAGONAL, publicada en su N.º 38 –abril 28 a mayo 11 del 2005– que transcribimos por considerarla de un alto valor para el propósito que nos anima en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cual es el de fomentar el pensamiento crítico y propender por una actitud educativa abierta y pluralista.

DIAGONAL: De la escuela de Summerhill se han dicho muchas cosas: que es progresista, moderna, libre, democrática... ¿Cómo la definiría su directora?

ZOË READHEAD: Como importante. Incluso la gente con perspectivas más conservadoras sobre educación, cuando he sido capaz de explicarles de qué se trata y cómo funciona, acaba por decir: «Es muy interesante...»

D.: Las clases no son obligatorias y alumnado y personal docente tomáis las decisiones en comunidad mediante asambleas. ¿Consideráis Summerhill un proyecto político además de educativo?

Z. R.: Sí, de algún modo, aunque en absoluto político como se entiende oficialmente. Pero somos un grupo político con las dinámicas que supone vivir en comunidad, y la nuestra es una comunidad democrática. Cada persona tiene derecho a voz y voto, sea alumno o profesor. Ahora celebramos tres asambleas semanales.

D.: Habéis tenido problemas con el Gobierno británico en varias ocasiones, la última, en 1999, con el Partido Laborista en el poder.

Z. R.: Sí, desde 1991 recibimos inspecciones cada año cuando las escuelas convencionales las tenían cada cuatro. En 1999, la inspección terminó en los juzgados. Una vez en los tribunales, descubrimos que muchos de nosotros estábamos en una lista secreta llamada *TBW, To Be Watched, Para ser vigilados*.

D.: Con el intento de cierre argumentaron que los resultados académicos eran más bajos que en una escuela convencional, ¿no es así?

Z. R.: Así es, y también se preocuparon por los métodos. Ellos no pudieron llegar y decir: el 90% de los alumnos tiene habilidad en

matemáticas, el 65% son buenos en ciencias... No trabajamos así. Lo que ofrecemos en Summerhill es responsabilidad, compasión, felicidad... y no puedes medir esas cosas en una inspección. Tampoco comprendían que las clases fueran opcionales. Finalmente, ganamos el litigio en el Tribunal Supremo de Londres y llegamos a un acuerdo con el Gobierno sin renunciar a nuestro ideario.

D.: La no obligatoriedad de los exámenes fue otro de los problemas para los inspectores.

Z. R.: Sí. Aunque en Inglaterra no es obligatorio hacer exámenes, la mayoría de los alumnos hacen algunos antes de finalizar en Summerhill, porque lo eligen así, y porque quizás esto les ayude a dar el siguiente paso en su carrera.

D.: ¿Cuánto cuesta estudiar en Summerhill?

Z. R.: Comparado con otras escuelas inglesas los precios no son altos, pero es caro: unos 15.000 euros al año para los alumnos más mayores que viven allí.

D.: Lo que convierte a Summerhill en una escuela elitista...

Z. R.: No, realmente no lo hace, porque no es una cuestión de financiación sino de filosofía. A la mayoría de las escuelas privadas, los padres mandan a los niños porque quieren que lo hagan mejor, pero a Summerhill los mandan porque tienen la sensación aquí [se señala el pecho] de que es algo que realmente quieren. Así hemos tenido a un alumno japonés hijo de un panadero, otro cuyo padre era granjero... En muchos casos, extraoficialmente, les hemos ayudado a pagar. Alrededor de un 40% de nuestra gente ha sido ayudada financieramente, y algunas personas, a veces, no pagan nada. No tenemos el colegio por el dinero, lo tenemos porque queremos ayudar a los chicos, pero también tenemos impuestos que pagar, profesores en plantilla y muchos más gastos. Hace un año y medio abrimos un fondo para recibir ayudas y poder pagar becas. Aún no tenemos suficiente y sigue siendo un gran problema para nosotros, porque es muy triste que alguien que éste entusiasmado con la escuela llegue y diga: «No puedo pagar».

D.: ¿Qué piensas del sistema educativo español convencional?

Z. R.: No sé mucho sobre ello, pero jamás he visto un sistema educativo convencional que me guste, en ningún país. Creo que según está establecido, el sistema enseña a los chavales que son unos fracasados. En las clases, suele haber una o dos personas que encuentran el trabajo fácil, el resto piensa: «Soy estúpido, porque esto es duro para mí». Es tan innecesario... ¿Por qué la gente se tiene que sentir así? ¿Por qué

alguien tiene que pasarse toda su infancia preparando exámenes? De verdad, ¡no importa! Al final, si quieres hacer una carrera desde luego que harás exámenes, pero que sea sólo esto lo que haces en la vida es ridículo. Hay que medir a alguien por el tipo de persona que es.

D.: ¿Para qué son educados los niños y niñas hoy día?

Z. R.: Se les educa para mantener el control sobre ellos, lo que no creo que la educación éste consiguiendo. Además, cada país se ve a sí mismo como una gran empresa: Blair habla del país como Reino Unido S. A., aquí se habla de España S. A., y se considera a los niños como gente rentable para mejorar los negocios y hacer más dinero. No les miran como seres humanos que están aquí para ser felices.

D.: Parafraseando a su padre, A. S. Neill: «La libertad funciona». ¿Funciona con los niños? Se suele decir que les convierte en niños mimados.

Z. R.: El libertinaje les convierte en niños mimados. El problema está en que no se entiende el concepto mismo de libertad, que no es «haz lo que te dé la gana», sino que tú personalmente tienes control de tu propia vida, desde niño.

D.: ¿Crees que hay proyectos que puedan dar esperanza al panorama educativo general?

Z. R.: Sí. En los últimos cinco años ha habido un crecimiento del interés en otro tipo de acercamiento pedagógico. Nuestra página web recibió en marzo 74.500 visitas. Hay mucha gente pensando en otra clase de proyectos. En mis visitas a España, hace dos años y ahora en ésta, he visto a muchas personas que quieren aprender a poner en marcha iniciativas educativas libres. Me gusta pensar que, en el futuro, la educación estará más centrada en los niños. Claro que también miro a los políticos, a Blair, Bush... No son honestos, no hacen política real, sólo intentan poner su nombre en la historia o algo así ¡Y te mienten todo el tiempo! Es tan claro como mirar a través de un cristal.

D.: Y hablando de Blair, ¿que tal la última inspección gubernamental de 2004?

Z. R.: No vinieron. Quién sabe cuando vendrán, el año que viene, el siguiente... Estaremos preparados.

BIBLIOGRAFÍA

- HART, Harold H. *Summerhill: pro y contra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1973.
- HEMMINGS, Ray. *Cincuenta años de libertad: Las ideas de A. S. Neill y la Escuela de Summerhill*. Alianza Editorial, 1975.
- MILLOT, Catherine. *Freud antipedagogo*. México: Paidós, 1990.
- NEILL, A. S. *El nuevo Summerhill*. Compilado por Albert Lamb. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- NEILL, A. S. *Hablando sobre Summerhill*. México: Mexicanos Unidos S. A., 1975.
- NEILL, A. S. *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- QUINTERO, M.; RUA, A. N. y GIRALDO, L. *Neill: Maestro desde un saber no sabido*. En: *Educación y Pedagogía*, Vol. 1, N.º 4. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 1990.
- QUINTERO, Marina y GIRALDO, Leonel. *La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación*. Aula Abierta. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2005.
- SAFFANGE, Jean Françoise. *Alexander Sutherland Neill (1883-1973)*. En: *Perspectiva*, Vol. 24, N.º 1-2. 1980.
- <http://www.diagonalperiodico.net/pdfs05/38diagonal5-web.pdf>

*Estudiante de
2do nivel De la
Lic. en Ed
Básica con
Énfasis en
Lengua
Castellana y
Humanidades.

Este texto es el
producto de la
reflexión de una
estudiante del
curso “Historia
de la Infancia y
la Adolescencia”
realizada para
responder a la
exigencia de
abordar un
personaje de la
historia de
Occidente con
el fin de
vislumbrar
cómo las
prácticas de
crianza y la
educación
familiar fueron
determinativas
en su obra. Se
publica por
considerar que
su desarrollo es
creativo y está
en consonancia
con el espíritu
de los textos
que en esta
ocasión hacen
parte de los
“Cuadernos
Pedagógicos”.
Valga destacar
el esfuerzo
de la
profesora del
curso,
Marina
Quintero
Q., quien le
aportó
organización
a sus ideas y
definición a
la estructu-
ra.

UN ACERCAMIENTO A LA INFANCIA DE SIGMUND FREUD DESDE LOS ESTUDIOS BIOGRÁFICOS DE PETER GAY, HELEN WALKER PUNER Y ARNOLDO LIBERMAN.

Laura Rodríguez Palacio*

“Si quieres ser universal, habla de tu propia aldea”
Tolstoi. (citado por Liberman pág. 206).

El Freud que aparece en los textos leídos para desarrollar el presente trabajo no se presenta puro. Es un Freud atravesado por la subjetividad de los autores que lo describen. Helen Walker Puner por ejemplo, ve en el padre de Freud la indiscutida cabeza de familia (1951: 54) y enfatiza en la importancia de la autoridad paterna para la tradición judía. Liberman, por su parte, al referirse a Jacobo Freud (1964: 200) dice: “Fantasma paterno, a veces evasivo, a veces nuclear, siempre judío”. Sin embargo, posteriormente afirma: “Figura débil en la constelación familiar.. la fuerza y la seguridad del hogar reposaban en Amalia Freud” (1964: 212). Aunque para Walker don Jacobo se había curtido “luchando para asegurar una modesta subsistencia a su familia” (1951: 34) coincide con Liberman en una aguda afirmación: es un padre ambivalente. Pero va más allá, cuando al igual que Liberman considera que la imagen del padre es en Freud un referente significativo en el desarrollo de su teoría.

Peter Gay no esconde su propósito de reivindicar la imagen de Freud ante la historia que le enrostra su misoginia. Argumenta a su

favor que el padre del psicoanálisis siempre estimuló a las mujeres analistas para que ocuparan cargos importantes dentro de su movimiento y, además, le reclamó a la época su complicidad con las ideas de superioridad masculina. No obstante, termina admitiendo el laconismo de Freud ante las inquietudes de ellas con respecto a la teoría y también su puritanismo en las costumbres que lo lleva a situarlas más fácilmente en el seno del hogar, con los hijos, que por fuera como protagonistas de la vida científica o académica. Todo esto, arguye Gay “oscureció el carácter renovador de sus ideas y la naturaleza provisional de sus conclusiones” (1990: 580-581).

Pero si el texto de Peter Gay es reivindicativo, el de Helen Walker es de cierto envanecimiento de la familia Freud y del propio Sigmund. Al padre lo describe “curtido”; a la madre, amando, cuidando, cocinando, sin referirse a su temperamento enérgico e impaciente y a su obstinación (Gay 1990: 561); al pequeño Sigismundo lo describe reflexionando sesudamente sobre la autoridad y las relaciones familiares desde los dos años y medio, cuando lo más probable es que esta reflexión sea un producto de su vida adulta en el tiempo en que la ruta del autoanálisis le permitiera acceder a los sentimientos de su infancia. Contrastando, en “El padre judío”, Liberman, que se declara antisemita, se escucha más neutral posiblemente por la distancia afectiva que toma de los principios judaicos.

Todos estos contrastes y diferencias en las posiciones y análisis sobre Freud en lugar de desalentar mi deseo de conocerlo hondamente, me animan a leerlo, a rastrearlo en su obra, a conjeturar sobre su vida, a darme la oportunidad de sorprenderme ante la profundidad de su pensamiento, y la facilidad de su prosa, y a especular sobre sus ideas, esas que han logrado remover arraigados prejuicios de la sociedad occidental.

Sigmund Freud nació el 6 de mayo de 1856 en Freiberg (actual Příbor, República Checa) y se educó en la Universidad de Viena.

Su madre fue sugestionada por una campesina de que había dado a luz a un gran hombre. Amalia Freud no escatimó esfuerzos para convencer al pequeño Sigmund, y generar en él la confianza necesaria para responder a lo que considerara una profecía. El acento místico que pone Amalia a su propia existencia y a la de su familia —es creyente en supersticiones, signos y portentos— se torna en una constante en la vida de Freud y es acicate para sus estudios y teorías sobre la religión y la cultura. Recordemos que en la teoría psicoanalítica la madre es quien introduce al niño en el lenguaje, “cuando habla, lo que la madre logra es poner su deseo en la criatura; diciendo del deseo de su hijo, dice del suyo propio y por esta vía (la del deseo materno) él comienza a saber de sí mismo (...) para lograrlo la madre simboliza en una forma particular, específica para

ella, aquello que imaginariamente la colma. Su hijo es inteligente, hermoso, valiente, afortunado (...); el hijo toma de esta fantasía materna su identidad; toma eso que la madre desea como si fuera él; en definitiva, toma de su madre el deseo de ser” (Quintero y Giraldo 1999: 70-71). Freud llegó a ser un convencido de su grandeza, la cual construyó con extraordinaria dedicación.

De su madre Freud recibió no sólo confianza, también indulgencia, satisfacción y orgullo. Estas vivencias –que marcaron y particularizaron su infancia– lo llevaron a valorar con vehemencia la vida doméstica y a reconocer y enumerar en detalle como dice Gay (Pág. 66) “lo que él llamaba su esperado pequeño mundo de felicidad”. El joven Freud demandó a Marta, su enamorada, exclusividad y absoluta dedicación. Era posesivo y celoso y se comportaba con ella como el primogénito que ve amenazada la exclusividad de su madre ante la llegada de un hermano (Pág. 65). Su vida siempre estuvo rodeada de mujeres (madre, esposa, hijas, pacientes), ellas marcaron rumbos a su investigación¹ y perfilaron su vida afectiva y familiar. Sus actitudes misóginas pueden entenderse cuando se reconoce que su madre de quien ha tomado el deseo de ser, es la mujer “ideal” de la época, entregada a la crianza y a los asuntos domésticos, modelo femenino al que todas las mujeres, según su posición masculina, deben responder.

En el desarrollo de su teoría sobre el complejo de Edipo, Freud dice que “tal vez el niño pueda mantener intacto su afecto hacia la madre y liquidar su ambivalencia con respecto a ella dirigiendo la hostilidad hacia el padre” (Gay 1990: 562) quien es visto por él como representante de la ley, esto es, el agente de los mandatos, las restricciones y los reproches. En la teoría, Freud (1973: 2805) “reconoce la hostilidad y la rivalidad del niño frente al mismo sexo” demostrando que los intereses y actividades sexuales existen en el pequeño niño desde el comienzo de su vida.

Jacobo Freud “era un hombre inteligente y justo que marchaba por la senda de sus antepasados (...); pero el niño acostumbrado a ver satisfechos sus deseos por una madre indulgente, encontraba en su padre mandato y restricción. Freud rumió cada uno de los reproches paternos (...) recordaba un día en que entró a la habitación de sus padres, de donde le había expulsado una vehemente admonición de su padre (...); incidente que recordaría años después” (Walker 1951: 35-36).

Si Freud toma de su madre la confianza en sí mismo y la ruta de su destino, es su padre quien le incita a recorrerla cuando al reprenderle a causa de un incidente doméstico le dice que no espera de él nada de provecho. Freud reconocería posteriormente que su vida, de alguna manera, fue el producto de un reto; es como si con su obra dijera al padre “¿ve usted?, después de todo he llegado a ser algo” (Walker 1951: 60).

1 A pesar de los descubrimientos sobre la histeria, Freud reconoció los vacíos teóricos con respecto a la sexualidad femenina y sus dificultades de responder a la pregunta ¿qué desea una mujer?

La muerte de su padre –que causó en él un dolor profundo– le actualiza episodios de su infancia a partir de los cuales comienza a comprender “que en realidad el problema era que había un gran odio y que ese dolor estaba hecho de culpa, porque la muerte del padre era la realización de un deseo” (Zuleta 1985: 148-149). Desde allí empieza a plantearse la idea del complejo de Edipo, aunque esta comprensión ya asomaba a su pensamiento desde mucho antes, cuando identificara el mismo drama en el Hamlet de Shakespeare, en los Hermanos Karamazov de Dostoievski y sobre todo, en el Edipo de Sófocles.

Freud mismo llegó a confirmar que “su obra no le debe nada a la psiquiatría, ni a la neurología en la que se formó, sino que le debe prácticamente todo a los poetas” (Zuleta 1985: 148).

Por lo que se puede colegir, la familia y la formación de Freud respondieron a los paradigmas de socialización propios de la época. Vivió como los niños de las familias burguesas de su tiempo, creció en una ciudad que no le ocultaba su hostilidad en razón a su origen judío; sin embargo, nunca llegó a sentirse inferior ante las exigencias de la vida social a pesar de las adversidades que inevitablemente padecía una familia judía de escasos recursos en el extranjero .

Conoció grandes maestros de quienes recibió un importante legado científico y cultural. Y a su vez, él entregó a la sociedad una teoría y una práctica articulada a la dinámica del inconsciente que permite la comprensión de la complejidad humana.

¿Cuál es la importancia de penetrar la vida familiar del padre del psicoanálisis? ¿Qué aporta su estudio a la historia de la infancia en Occidente?

La influencia de los padres de Freud puede rastrearse a través de su obra. Jacobo y Amalia desde su lugar de Padre y Madre y desde la función que ejercieron, representan los padres y la vida familiar que la historia moderna construyó. La madre convencida de las bondades de su hijo, es mi madre; el padre interdictor es mi padre, es el padre de todos. Por ello podemos decir que cuando Freud habla de sus padres está en realidad hablando del padre y la madre que han sido moldeados por la modernidad para beneficio de la evolución cultural; del padre que ha sido determinado desde los albores de la historia de la religión con sus concepciones morales y principios éticos.

Como todo mortal, Freud tenía que morir. Este acontecimiento se registró en Londres el 23 de septiembre de 1939.

Su campo de investigación hoy se extiende al arte, a la etnología, a la historia de las civilizaciones, a la pedagogía...

Al indagar en su “propia aldea” Freud fue universal y controversial al revelar a la humanidad sus pasiones más íntimas, puesto que con ello le asestó un duro golpe a su narcisismo.

BIBLIOGRAFÍA

GAY, Peter. Freud. *Una vida de nuestro tiempo*. Paidós, Barcelona, 1990.

WALKER, Poner, Helen. *Freud, su vida y su mente*. Luis Miracle, Barcelona, 1951.

LIBERMAN, Arnaldo. *Sigmund Freud o el padre judío. En la nostalgia. Del padre. Un ensayo sobre el derrumbe de la certeza paterna*. Temas de hoy, España, 1954.

ZULETA, Estanislao. *El pensamiento psicoanalítico*. Medellín, Percepción, 1985.

FREUD, Sigmund. *Las resistencias contra el psicoanálisis. Obras. Completas. Tomo III*. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.

QUINTERO, M. y GIRALDO L. *Sujeto y Educación. Hacia una ética del acto educativo*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1999.

LENGUAJE Y SUJETO

Arnulfo Díaz Cadavid*

I

EL LENGUAJE Y LAS CIENCIAS

Es cierto que durante el siglo XX se escribieron muchos artículos sobre el lenguaje: sobre el lenguaje y las múltiples cosas que él pone en relación. Se insistió en su carácter instrumental y comunicativo, afirmando de paso que gracias a esta función comunicativa se podían expresar sensaciones, sentimientos, ideas, juicios e incluso actitudes. Y que, de manera específica, es el “instrumento del pensamiento”. Además, se continúa certificando al lenguaje como el “vehículo comunicativo” de la sensibilidad, de la inteligencia, del pensamiento y de muchas actitudes y actividades humanas. Y en verdad, que una gran cantidad de expresiones orales y escritas están disponibles para verificarlo.

Al tomar el sendero de las ciencias, igualmente, se profirió que el “pensamiento científico” tiene un carácter comunicable. Toda teoría científica supone un sistema de signos puestos en relación de una manera coherente y precisa. Y en los tiempos más actuales, tampoco los trabajos cognoscitivos y de pensamiento llamados postmodernos, con todos los aportes que hacen a la cultura, consiguen hacer sus procesos por fuera de los lenguajes que les sirven de expresión y, sin duda, también de soporte. Se dice en un “lenguaje crítico” que la postmodernidad ha intentado derrumbar una racionalidad (“lenguaje racional”) muy consistente, que venía mostrando un gran despliegue desde los siglos XVII y XVIII, para remplazarla por una visión del mundo y del hombre “holística”, integral, global, etc., que “libere” al hombre y a la ciencia del “absolutismo” de la razón. Llegándose a asumir como cierta y posible, esta gran transfor-

*Licenciado en
Filosofía y Letras,
Psicólogo,
Especialista en
Legislación de
Familia y
Menores.
Profesor de
Psicología
Facultad de
Educación
Universidad de
Antioquia.
Profesor de
Psicoanálisis,
Institución
Universitaria de
Envigado.

mación –en ello se está en el presente de la cultura mundial–, incluso si esta transformación arrastrara consigo un gran cambio en la mentalidad científica, estética, filosófica y en las comunicaciones, implicando además todo ello unas importantes revoluciones en los lenguajes; no obstante, continuarán estos lenguajes de la referencia, siendo lenguajes referidos y relacionados entre sí. Un lenguaje remite siempre a otro lenguaje, y este a otro, sin que exista comunicativamente hablando un más allá del lenguaje. (“No existe metalenguaje”: J. Lacan).

II

CIENCIAS DEL LENGUAJE

Resumiendo lo anterior, donde se enfatiza el carácter instrumental, lingüístico que tienen las ciencias y en general todo el pensamiento humano, se debe afirmar que todos los productos mentales se hacen comunicables y cognoscibles gracias a su ligazón con los códigos de lenguaje.

Desde esta consideración instrumental del lenguaje, pasamos a otro gran continente del lenguaje que se denomina “ciencias del lenguaje”. Ya no se está, únicamente, en el inmenso mundo que anunciaba que el saber científico y los demás saberes tienen sus lenguajes que los hacen comunicables, sino que ahora el “rayo iluminador” empieza a incidir sobre el instrumento mismo... sobre el lenguaje y ¡oh, sorpresa!: aparecen iluminándose inmensos campos. Emergen ciencias de la comunicación, gramáticas comparadas, escrituras fonéticas, sintaxis y composición literarias, filologías, traducciones interlingüísticas y de estilo, estudios de estilística, talleres de escritores, hermenéuticas, heurísticas lógicas, informática, gramatología, nuevas tecnologías de la información, etc., y en conexión muy cercana se habla de “quimismo” de los corazones, gramática de la vida, sintaxis de los sentimientos, almas gemelas...

Un horizonte ampliado, casi inconmensurable, tenemos ahora. Ya no se está solamente en un gigantesco objeto científico con su instrumento lingüístico para ser comunicado, sino que el mismo instrumento, el lenguaje, es **objeto**. Entra con mucha pertinencia a ser objeto de múltiples consideraciones y estudios: el lenguaje, además de logos, es onto-logos, epistemo-logos, estética, ética. Se hacen acuciantes las preguntas del tipo: ¿Cuando hablamos de una cosa, se habla de la cosa o, solamente, de la palabra que la representa? Y esto, en preguntas tan transcendentales como las de la fe y la religión hemos de interrogar: cuando hablamos de Dios, ¿estamos ha-

blando de alguna esencia que le corresponda (por ejemplo, por un efecto de iluminación, como lo entendía San Agustín? o ¿estamos otorgándole esencia a la palabra Dios? ¿Tienen alguna realidad los “agujeros negros”, son sólo unas valiosas imaginaciones o corresponden a sólidas “construcciones teóricas?”).

Cuestiones como las anteriores nos conducen forzosamente a las preguntas: ¿Qué forma de realidad contiene el lenguaje, y qué forma de realidad es el lenguaje? (Pues, miradas con cuidado son dos preguntas diferentes y además muy sutiles). Vale, entonces, afirmar que si para cada pregunta tenemos alguna respuesta, es porque el lenguaje además de mostrar, portar, contener, informar, sobre una realidad que le es encomendada para comunicar, el lenguaje tiene, contiene, **es una realidad**. Lenguaje-realidad que se relaciona con el mundo de los objetos-cosa materiales y sensoriales, y mundo de realidad propio que se relaciona consigo mismo como cuando se hacen expresiones así: “de las mejores intenciones se esperan los mejores productos” o “los mitos son las hormonas psíquicas de la humanidad” (Ortega y Gasset) que, “hablando” con propiedad, no corresponden a objetos-cosa bañados de materialidad sensorial como el árbol, la piedra o el cráneo; y sí, al campo de la objetividad propia de la letra como los versos del poeta Hölderlin en su obra “En poesía habita el hombre”.

III

LENGUAJE Y SUJETO

“El autoanálisis de Freud era una Writing-cure y creo que es por ello
que falló.
Escribir es diferente de hablar. Leer es diferente de oír.
La Writing-cure, no creo en ella...
...Lo que Freud llamaba lo inconsciente: un saber expresado en
palabras.
Pero ese saber no está solo expresado en palabras,
de las cuales el sujeto que las pronuncia no tiene ninguna clase de idea;
esas palabras, es Freud quien las reencuentra en sus análisis”.
(J. Lacan en “Seminario Kanzer” EE.UU.).

En los dos apartados anteriores se enfatiza en la función comunicativa e instrumental (utilidad) de la lengua, por un lado, y en el carácter objetual (lingüística) que tienen todas las lenguas, por el otro. En este último sentido, las lenguas entran como objetos propios de la ciencia, la ontología, la estética, la moral (los códigos), etc.

Hay otro respecto, otra pertinencia de la lengua que se viene trabajando con bastante atención desde hace poco más de un siglo.

Es un respecto de la lengua crucial (hay que cruzar por allí) para todos los humanos, pero no por ello es bien comprendido, ni bien sabido. Adelantando en esta pertinencia, hemos de tocar la puerta de un gran mundo; es la consideración de la lengua como “lengua materna”.

Hay una experiencia humana por la cual pasamos todos. Es la experiencia que sociólogos y antropólogos llaman socialización y humanización respectivamente. ¿En qué consiste esta experiencia? Consiste en que de cualquier forma hacerse humano o socializarse, es una experiencia “crucial” de lenguaje. Cruzar por el lenguaje o cruzarse mediante el lenguaje es una experiencia del diario existir. Es un hecho cotidiano, mas no por ello se tiene una inteligencia plena, ni inmediata del hecho. Sabemos por ejemplo que se necesita un cerebro como asiento del lenguaje, pero no sentimos el lenguaje distribuyéndose en las neuronas, ni tenemos un acto de conciencia que nos inteligencie cómo emerge el lenguaje allí, ni podemos evitar los lapsus, ni podemos precisar exactamente el “flujo de lenguaje” que estará atravesando nuestro cerebro dentro de unos minutos.

La descripción anterior nos puede conducir a una interesante y paradójica pregunta: ¿El flujo y emergencia “mental” de lenguaje es un flujo intencional del cerebro? O, este flujo lingüístico, ¿es un flujo que guarda con el cerebro una relación de localización, como cuando se dice que en un campo equis de la geografía aconteció un combate? Ahora, aun cuando este combate necesita de un escenario para darse, para producirse, (para “tener lugar”), no obstante, estrictamente hablando, no todas las contingencias de ese combate le pertenecen a ese escenario. Desenvolver la metáfora precedente nos invita a plantear las siguientes preguntas: ¿Hasta dónde el lenguaje es una creación de la mente? ¿Hasta dónde es lo contrario? (Y debe quedar constancia de que también hay que ir a preguntar a los neurólogos y a los psicólogos qué es la mente).

La digresión anterior nos permite acercar bastante las palabras “mente” y “lengua materna”. Ahora bien, por economía, tomaré el atajo de las ecuaciones (no de argumentaciones experienciales) para señalarlo. J. Lacan decía que “el lenguaje es la cultura”, o, entonces, que no hay más cultura que la expresada, hecha, identificada en un lenguaje. Y que un gran desarrollo lingüístico comporta y supone un equivalente desarrollo cultural; y también lo contrario.

Consecuencia de lo anterior por reemplazo de términos (conceptos): un importante desarrollo de los lenguajes (de los conceptos) comporta un importante desarrollo de la cultura; es decir, de las ciencias, de las letras, de las artes, etc., en una palabra, de la “mentalidad”. Y, cuando estos cambios, estos desarrollos de la “mentalidad” ocurren dentro del lenguaje en el cual uno nació, dentro del cual

uno existe, entonces se siente un afecto especial de transición de la cultura a la “lengua materna”; y también viceversa. Estas ecuaciones acercan, pues, mi mentalidad con la lengua, pudiéndose decir que un porcentaje muy alto de mi cultura, de mi mentalidad, cuando no toda, está hecha de “lengua materna”.

“Lengua materna” son significantes arbitrarios con respecto a su significación como nos lo enseñaba De Saussure. Pero esta arbitrariedad no nos priva de ciertos puntos de anclaje entre estos dos significantes: lenguaje y madre.

Cuando de un niño se dice que es un bebé, no tenemos ninguna duda de que este pequeño infante está bien apuntalado sobre los senos de su madre. De allí, él extrae los alimentos “necesarios” para mantenerse con vida. La madre, o quien haga las veces, da el alimento que ha de nutrir al niño en todo su organismo. Pero, la madre no sólo alimenta al bebé con su leche, sino que además pone sobre este pequeño infante una serie de cuidados como vestuarios, aseos, caricias y besos. A la vez, que gestos de retirada del seno y hasta pequeños empujones. Ahora bien, como si cumpliera con la exhortación bíblica que reza: “No sólo de pan vive el hombre, sino de toda palabra que sale de la boca del Señor”, la madre aporta desde “su boca” y, para el oído del niño, un permanente baño lingüístico que hace reaccionar al niño de variadas maneras: un niño llora, un niño balbucea, luego chupetea o grita, gesticula, y también entrega sus productos urinarios y fecales con un arreglo progresivo a reglas. A una serie de actitudes de la madre hacia su bebé se le llaman manifestaciones amorosas, o simplemente “amor”. Y el niño va combinando hacia su madre comportamientos de petición de alimento (imperio de la necesidad) con **demandas** de eso otro que la mamá también ha venido entregándole y apartándole alternativamente; eso que acabamos de llamar “amor”. El niño aprende a pedir alimento y a **demandar** amor: “No sólo de pan vive el hombre...”.

¿Y cómo entrega el amor la madre si no es por un lenguaje? La experiencia cotidiana enseña que las madres hablan a sus bebés. Y estos lenguajes pueden ser musicales, rígidos, estéticos, o hasta vulgares y “coproláticos”. Y el bebé se “inserta” en estos lenguajes y aprende a demandarlos... y también a hablarlos; y estos lenguajes alimentan: hemos visto a muchos niños dejar de llorar cuando escuchan de regreso la voz de una persona “familiar”, de una persona “amorosa” y, ¿entonces “amada”? El amor, el lenguaje alimenta; sólo que no de la misma manera que la leche.

La religión y los mitos prestan a la educación del humano un importante servicio cuando ponen en relación por el lenguaje a la Madre con el Padre. Se “sabe” que la Madre es abundante no sólo en leche, sino en lenguaje, mas este lenguaje no le pertenece como

propiedad original, sino que en algún momento le fue otorgado, lo conquistó ella desde un lugar Otro. Es una manera de decir que el lenguaje no es una propiedad originaria de la madre. Es un “tesoro”, pero “tesoro adquirido”, conquistado... ”En el principio era el verbo” (libro del Génesis) (*).

El tesoro lingüístico de la familia, tiene su quinta esencia social en el Alma Mater. Y Alma Mater es un “tesoro de lenguajes” dentro de los cuales nos movemos y existimos como “intelectuales”, como “universitarios”; pero que ninguno puede poseer como propiedad in-nata, ni exclusiva. Es un fluir de lenguajes que nos anima, nos abriga, nos determina y nos permite ser: ser universitarios, intelectuales profesionales...

Algunos podemos hacer ese importante tránsito, desde la madre nutricia hasta el “Alma Mater”; y es absolutamente relevante ese llamar a la Universidad “Alma Mater”. Cuando el niño pequeño no sólo demanda comida, sino que demanda “amor”, lenguajes... estos alimentos no pertenecen, ni se soportan sobre el organismo y el cuerpo de la misma manera. La leche nos fortifica y, en gran medida, nos construye desde los huesos hasta la piel. El amor (incluso su opuesto: el odio), y en general todos los lenguajes, nos construyen el espíritu, el alma; o lo que es lo mismo, la mente, el saber. Y en esto, el Alma Mater sigue “invicta en su fecundidad”...

La leche alimenta desde el tracto digestivo, la palabra alimenta y construye la mente. Ahora bien, el hacerse a una mentalidad algunos psicólogos lo llamaron construir una personalidad. Y se decía de alguien no bien formado y carente de saber que era un “débil mental”, que era incapaz de llegar a tener una “personalidad madura”. Hoy, para no hacer divisiones precalificadas moralmente, se prefiere (en Psicoanálisis) llamar **subjetividad** a múltiples formas de trabajar en y con el lenguaje. Pero, con mayor énfasis, se llama sujeto, subjetividad o procesos de subjetivación a una construcción siempre en proceso, pero inacabada de un núcleo de saber, de lenguaje que solemos llamar yo, mí, tú, él, etc. Y/o, a un sinnúmero de “acciones” que los identifican, simbolizan (*¿explican?*) y realizan. Una ejemplificación de esto anterior es v. gr., un yo identificado a una ilusión, un mí ligado a un pensar y de nuevo un yo agarrado a un dolor.

Finalmente, aunque parece un poco sutil, es conveniente diferenciar dos formas de subjetividad que resultan de dos formas de relación del sujeto al lenguaje. Primero, tenemos a un sujeto a quien le suponemos un saber: a un docente de idiomas y matemáticas –por ejemplo– le suponemos un saber en lenguas y en lógica matemática. Hasta aquí no hay sutileza; pero sí empieza, cuando a un saber le suponemos un sujeto. 1. Es el caso, de cuando sabemos y tenemos los

(*) Muchos mitos fundadores de las culturas de los pueblos (y del psiquismo) hablan de un otorgamiento de lenguajes de parte de los dioses a los hombres; e incluso de arrepentimiento de estos dioses, porque los hombres con estos lenguajes terminan desafiándolos, igualándoseles y ofendiéndolos y, en algunos casos blasfemando y maldiciéndolos; cuando la esperanza de los dioses y su bendición (buena dicción) es que el hombre haga oraciones, cánticos, alabanzas y sobre todo – cuando el hombre haya “madurado” su espíritu (mentalidad)– algunos pactos con ellos.

“trazos” y hasta el objeto víctima de un acto criminal, y se trata, entonces, de buscar el “sujeto del acto” (el sujeto que corresponda con la descripción y la investigación sobre el ilícito) 2. Cuando teniendo esta sentencia: “soy un dolor enmascarado”, es necesario retirar la careta para buscar el rostro y, luego desmontar este rostro hasta encontrar detrás del dolor la forma subjetiva que lo soporta o lo encarna. 3. Detrás de *Finnegans Wake* buscar al sujeto genial, quien estuvo alumbrando como “mente brillante” la literatura del siglo XX, nombrado entre las grandes letras como James Joyce. 4. En la expresión “... es a quien le ocurren las cosas”, el encuentro de un sujeto que permanece escindido porque Jorge Luis en su poema “Borges y yo”, mantiene una dicotomía “subjetiva” en los sucesos que no consigue identificar ni en un lugar, ni en un tiempo fijos; ni mucho menos superar. 5. Finalmente, cuando sorprendemos un sujeto detrás de un fluir de lenguaje que lo representa.

Resumiendo y concluyendo habremos de decir: a) que hay un sujeto que lenguajea,... pero hay un lenguaje que “sujeta” (hace sujeto) sin remedio, “sin salida”. b) que necesitamos toda la vida el objeto pan, el objeto alimento que empezó en la infancia; y demandamos por siempre el amor... el lenguaje... hechos objeto (de deseo) que aprendimos a desear como marca y modalidad de existencia subjetiva, también desde la infancia. Con Malinowski habremos de decir que “no hay cultura sin educación”; pero igualmente, agregamos que no hay educación sin lenguaje y, que estos –lenguaje y educación– solo tienen su realización en un sujeto deseante de saber, inscrito allí.

“... Todo lo que usted quiera, sí señor,
pero son las palabras las que cantan,
las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas...
Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derribo...
Amo tanto las palabras...”

(Pablo Neruda).

Nota: Ver anexo el texto de Borges al cual se hace referencia.

BORGES Y YO

Al otro, a Borges, es a quien le ocurren las cosas. Yo camino por Buenos Aires y me demoro, acaso ya mecánicamente, para mirar el arco de un zaguán y la puerta cancel; de Borges tengo noticias por el correo y veo su nombre en una terna de profesores o en un diccionario biográfico. Me gustan los relojes de arena, los mapas, la tipografía del siglo XVIII, las etimologías, el sabor del café y la prosa de Stevenson; el otro comparte esas preferencias, pero de un modo vanidoso que las convierte en atributos de un actor. Sería exagerado afirmar que nuestra relación es hostil; yo vivo, yo me dejo vivir, para que Borges pueda tramar su literatura y esa literatura me justifica. Nada me cuesta confesar que ha logrado ciertas páginas válidas, pero esas páginas no me pueden salvar, quizá porque lo bueno ya no es de nadie, ni siquiera del otro, sino del lenguaje o la tradición. Por lo demás, yo estoy destinado a perderme, definitivamente, y solo algún instante de mí podrá sobrevivir en el otro. Poco a poco voy cediéndole todo, aunque me consta su perversa costumbre de falsear y magnificar. Spinoza entendió que todas las cosas quieren perseverar en su ser; la piedra eternamente quiere ser piedra y el tigre un tigre. Yo he de quedar en Borges, no en mí (si es que alguien soy), pero me reconozco menos en sus libros que en muchos otros o que en el laborioso rasgueo de una guitarra. Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con lo infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro.

No sé cuál de los dos escribe esta página.

BORGES, Jorge Luis. *El hacedor*. Buenos Aires, Emecé.

UNA PROPUESTA ÉTICA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.

Martha Cecilia Palacio Arteaga*

La reflexión en torno a temáticas como la ética y la estética, se constituye hoy en un elemento esencial en la reflexión pedagógica, en lo que concierne tanto al hacer como al ser del maestro, más aún, cuando hoy en nuestro país hacen parte de la cotidianidad manifestaciones como: el asesinato, el narcotráfico, la guerra, la discriminación racial, generacional, estética corporal, violencia intrafamiliar e institucional, el alto consumo de drogas y alcohol.

No obstante, a pesar de todas estas manifestaciones del mal-estar que le es propio a cada ser humano y cultura, la siguiente propuesta se atreve a soñar que es posible construir nuevas opciones, donde la vida y la capacidad de invención se impongan a ese ser humano que se hace llamar padre, hermano, maestro, alumno, entre otros.

Para comenzar digamos que el deseo, fuente de toda especie de inspiración, es lo que le ha posibilitado al hombre crear cultura, y cuando decimos cultura hacemos alusión no sólo a todos aquellos bienes útiles conquistados a partir del domoñamiento de la naturaleza, sino también a todas aquellas actividades psíquicas superiores, que hoy en estos momentos nos permiten gozar de las obras de arte de Dalí, Picasso, Botero o Rembrandt, o de ese himno aún no escuchado en su valor real y que tal vez se podría constituir en el sendero para comprender lo que significa el encuentro con el otro: la Novena Sinfonía, el Himno de la Alegría de Beethoven.

* Licenciada en Educación Preescolar. Magister en Orientación y Consejería de la Universidad de Antioquia. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Ahora bien, una de las tantas formas en que el deseo puede hacerse presencia viva para el ser humano es como deseo de saber, que está directamente vinculado a la formulación de nuevos y más interrogantes, a los enigmas y las dudas siempre productivas: ¿Por

qué hay ser y no la nada? ¿Qué es la verdad? ¿Qué es la felicidad? ¿Qué es el origen?, preguntas que han posibilitado no sólo el avance de la ciencia, sino que también le han ofrecido al hombre la posibilidad de asumir y pensar la vida como un enigma a descubrir e inventar día a día.

Para que este deseo de saber—vinculado directamente con el arte de preguntar— pueda hacer presencia en el hombre, es necesario reconocer que todo deseo es revelación de un vacío, de una falta que afortunadamente no puede ser colmada a partir de la acumulación y posesión de bienes y consumo de objetos, como ilusoriamente nos lo quiere hacer creer el sistema capitalista; esta falta que no puede ser colmada es propia a todos los seres humanos y fue, precisamente, el reconocimiento de esta falta lo que hizo que Sócrates se convirtiera en el hombre más sabio del mundo griego. Escuchemos un momento la vieja historia que Sócrates contó por primera vez en su juicio.

Uno de sus jóvenes amigos, de nombre Querefen, había preguntado al dios Apolo, en el oráculo de Delfos, si existía alguien más sabio que Sócrates, y Apolo le había contestado que Sócrates era el más sabio de todos. Sócrates halló esta respuesta inesperada y misteriosa (Platón, 1990, 20e). Lo que realmente el dios nos había querido decir a todos nosotros era que la sabiduría consistía en el conocimiento de nuestras limitaciones y, lo más importante de todo, en el conocimiento de nuestra propia ignorancia, lo que hizo que se constituyera en el maestro por excelencia: a partir del reconocimiento de su ignorancia, permitía a través de la palabra la emergencia del saber en el otro, en tanto era a partir de ésta que el sujeto puede encontrar sus verdades, siendo su deseo el que sostiene esta forma de enseñanza. Así, Sócrates no hacía más que ser un punto de apoyo en la relación del alumno con el saber.

De esta forma se podría decir que el conocimiento que está en relación con nuestro deseo es lo que se constituye en el motor de la educación y la enseñanza, y esto fue lo que nos transmitieron pensadores como Freud y Lacan.

Partiendo de esta historia bien podríamos preguntarnos: ¿Qué caracteriza al maestro que ha hecho del reconocimiento de su deseo el horizonte existencial que fundamenta su quehacer pedagógico?

Este tipo de maestro es el que promueve en el educando y en sí mismo lo que Kant bien supo denominar la “Consecución de la Mayoría de Edad”. El maestro que se ha destituido a sí mismo del lugar del todo saberlo, del todo lograrlo, “sujeto supuesto saber”, que todos hemos padecido de una u otra forma en nuestro trasegar por las aulas escolares y otro tanto hemos encarnado como una repetición de esas identificaciones ima-

ginarias, en las que quedó atrapado el sujeto en un momento de su historia, es aquel que ha hecho de la pregunta la brújula que guía la relación del saber y la verdad. Así, frente a esa demanda que solemos escuchar repetitivamente en las aulas: profe, entonces ¿Cuál es la respuesta?, con Sócrates en el Cratilo, bien podríamos responderle a nuestro estudiante: “Sin duda has olvidado lo que te dije poco antes, que no sabía pero lo indagaría contigo” (Platón, 1997, 306).

Esta es la vía que hace pasar el “no todo” en la búsqueda del saber y la verdad, y que quizás le posibilite construir el camino que lo movilice a trabajar en la formulación de sus propias elaboraciones e interpretaciones, y ello porque este maestro sabe, como fruto de su propia experiencia, que la ruta a transitar en la aprehensión del saber, como en todas esas construcciones a las que nos convoca el deseo, sólo es posible a los seres humanos acompañar a ese otro, que bien puede nombrarse discípulo, maestro, analizante-analista, padre-hijo, entre otros.

Hacer de la pregunta el pivote que moviliza en el acto educativo el deseo de saber, implica a su vez indagar la relación frente a ese producto denominado calificación, en la que subyace de manera latente la competición. Si nos dirigimos al diccionario, encontramos que competir significa: “Pelear, luchar dos o más personas para lograr una misma cosa”. Así tenemos que en la lucha, rivalidad imaginaria en la que el hombre se hace el lobo del hombre, el otro pasa a ser un objeto, una cosa que se puede agredir, destruir y, por qué no decirlo también, asesinar; quizás ello fue lo que Freud nos quiso decir cuando afirmó que el narcisismo de las pequeñas diferencias se constituye en uno de los principales obstáculos para el mantenimiento de todo orden cultural, y tal vez de todo proceso educativo (Freud, 1979,111). Cuando de lo que realmente se trata es de la lucha que cada ser humano, en este caso, cada maestro, tiene que llevar a cabo consigo mismo, para descubrir los obstáculos que le impiden alcanzar no sólo los anhelos y deseos más profundos, sino también el encontrarse cara a cara con todas aquellas expresiones de destrucción presentes en lo más profundo de sí mismo y de las cuales podrá saber a través del trabajo de grupos que propiciara por excelencia la palabra y la capacidad de sublimación presente en el maestro por oposición a la actuación (acting aut), donde se agrede o maltrata al otro o a sí mismo.

Esta búsqueda frente al saber y la verdad sustentada en el arte del preguntar, requiere ir acompañada de ese elemento que bien a su tiempo supieron formular y encarnar en su obra pensadores como Ernesto Sábato, Héctor Abad Gómez, Marguerite Yourcenar y Albert Einstein, entre otros.

La alegría, la belleza y misterio que comporta acceder al saber y que bien supo expresar ese poeta a quien al igual que Homero, le fue vedado disfrutar de la belleza de las formas y los colores: “lo que

hace un profesor es buscar amigos para los estudiantes. El hecho de que sean contemporáneos, de que hayan muerto hace siglos, de que pertenezcan a tal o cual región, eso es lo de menos. Lo importante es revelar belleza y sólo se puede revelar belleza que uno ha sentido” (Borges, 2001, 149).

La capacidad de experimentar belleza en la obra realizada es lo que nos develan las Sagradas Escrituras cuando nos narran que una vez que el Señor realizó la creación de sus seis días, al final contempló todo y vio que estaba bien; es el mismo acento de alegría que bien podemos encontrar en el alfarero una vez que ha hecho el vaso, o en los campesinos de Santa Elena que cada año amorosamente realizan sus silletas, en otras palabras, siguiendo el pensamiento de Lacan podríamos decir: “del lado de la obra está siempre lo bello” (Lacan, 1960, 101).

Ésta es una de las apuestas ético-estéticas que hoy en esta especialización se plantean; es la capacidad de inventar y crear que cada uno de estos maestros comprometidos en este trabajo se atreverá a formular y llevar a cabo, para con ello enriquecer su misma vida y la cultura, y que hagan de su deseo la brújula de navegación en la adquisición del saber.

La segunda cualidad que caracterizaría a este tipo de maestro hace alusión a aquello que los griegos bien supieron denominar como arete. Hoy diríamos que el arete es la búsqueda de la eficiencia, de la excelencia en la calidad de toda profesión o vocación. Búsqueda que exige tiempo, dedicación y preparación para poder llevar a buen término la tarea a realizar. Marguerite Yourcenar en una de sus entrevistas cuenta cómo sus Memorias de Adriano fueron producto de un trabajo de veinte años de investigación; de igual forma Borges cuenta que, cuando a James Whistler le preguntaron cuánto tiempo había requerido para pintar uno de sus nocturnos respondió: “Toda mi vida”. Ese es el tiempo que demanda el arte de ser maestro. Tiempo de la perseverancia, del trabajo exigente y continuo, para lograr finalmente lo mismo que el labrador: que la siembra brote y llegue a su madurez.

Para continuar no podríamos concluir estas líneas sin hacer alusión a una de las funciones por excelencia de todo maestro: “Transmisor de la ley”. Ahora bien cuando se enuncia que el maestro tiene como una de sus responsabilidades éticas ser garante y transmisor de la ley, ustedes bien podrían interrogar a que ley se está haciendo alusión en este contexto. Para decirlo simple y llanamente, diría que no se trata ni de la ley de la ciudad, ni del código civil, ni del código penal, aquí se hace alusión a la ley— que en esta especialización se indagara no sólo desde lo teórico, sino también desde la historia misma de cada uno de los sujetos participantes en este trabajo— que subyace en el Decálogo (Los Diez Mandamientos) que Jehová articu-

lo ante Moisés en el Monte Sinaí el tercer día del tercer mes, una vez que el pueblo hebreo sale de Egipto: La prohibición de franquear cierto límite que se expresa en La ley Universal de la Prohibición del Incesto.

Llegados a este punto, bien se podría objetar el hecho de que los Diez Mandamientos son transgredidos no sólo en nuestra cultura, sino también en el resto del mundo occidental, pero realmente lo que se trata de ver en su análisis, es el saber inconsciente que porta.

Si bien es cierto que en los Diez Mandamientos, no está expresada en ninguna parte la prohibición de gozar del cuerpo de la madre, no obstante, si seguimos a Lacan en la Ética del Psicoanálisis con su análisis del texto de Freud: Moisés y la Religión Monoteísta, encontraremos que lo que se busca en este decálogo de manera inconsciente es mantener al sujeto a toda distancia de la realización del incesto. Prohibición que “se constituye en la ley garante para que la palabra subsista” (Lacan, 1960,86). Es decir, la aceptación de esta ley es la que le permitiría al hombre nacer al orden del lenguaje y al registro del deseo.

La prohibición de franquear cierto límite que se expresa en la prohibición del incesto, está en relación directa con la función del maestro, que bien se podría ejemplificar en ese ideal imaginario de colmar, completar, satisfacer las demandas, deseos y anhelos de sus alumnos y compañeros de trabajo.

Cuando el maestro se instala en este ideal imaginario a su vez lo que está demandando es el deseo de ser colmado y reconocido por sus estudiantes, olvidando así que el acto educativo tiene como función ética hacer precisamente que la falta no falte, es decir, hacer que tanto el alumno como el maestro puedan reconocer y trabajar en pos de la consecución de sus sueños y anhelos, que son los que precisamente le confieren a cada existencia un sentido y razón de ser.

Es el reconocer que cada uno de esos estudiantes, sujetos o compañeros de trabajo, está atravesado por unos sueños, anhelos y esperanzas propias, y ello porque son producto de una historia particular que le permite al hombre ubicarse en el mundo de manera diferente, y es precisamente esta comprensión, que se privilegiará especialmente en el trabajo de grupos, lo que le permitirá a cada uno de estos maestros participantes en esta especialización, reconocer cómo en el encuentro con el otro en lugar de privilegiar la homogeneidad y la igualdad en el pensar, sentir y desear, lo que debe revelar es la diferencia que se tramita en la posibilidad de romper con esa posición que además de imponerse desde la cultura, también es producto de nuestra constitución psíquica. Decirle no a nuestros anhelos y sueños para decirle sí al deseo del otro, pero en esta posición se

olvida que precisamente los hombres que han dejado huella en la humanidad empleando esa bella expresión de José Saramago: “son herejes” (Saramago, 2001, 2).

S, son bellos herejes porque se atrevieron a decirle no a lo que una época pensaba o postulaba como verdadero, para escuchar lo que esa voz interna de su propio deseo enunciaba y así construir nuevas posibilidades de asumir el mundo y el saber, y que hoy nosotros los ciudadanos del mundo tenemos la posibilidad de disfrutar y gozar.

Para puntualizar, diríamos que la experiencia de lo bello le es dable al hombre cuando puede reconocer el horizonte de su deseo, no importa las guerras internas que tenga que librar para conseguirlo, lo que le permitiría avanzar en el sendero de construir una posición ética-estética frente a la vida.

Es el reconocimiento de la diferencia y de la singularidad propias a cada ser humano (que se tramita en el hecho de reconocer cómo cada sujeto está atravesado por una historia diferente y ella determina su posicionamiento frente al mundo y la ley), lo que le permitiría a cada uno de los maestros participantes en esta especialización comprender que el verdadero acto creativo se construye no a partir de la homogeneidad, sino precisamente a partir del reconocimiento de la diferencia que nos ata a la vida y a la posibilidad de construir nuevos horizontes.

BIBLIOGRAFÍA

BORGES, Jorge Luis. Siete Noches, México, Fondo de Cultura Económica. 2001

FREUD, Sigmund. El Malestar en la Cultura. Buenos Aires. Amorrortu. t. 21. 1979.

LACAN, Jacques. La Ética del Psicoanálisis, Buenos Aires, Paidós. 1991.

PLATÓN. Defensa de Sócrates, Madrid Yagüe Aguilar. 1990.

PLATÓN. El Cratilo, España, Gedisa, pág. 306. 1977.

SARAMAGO, José. Artículo: El “Factor Dios”. Martes 18 de septiembre de 2001, documento fotocopiado.

ESTÉTICA Y PSICOANÁLISIS

Una aproximación al arte que se ocupa del Mal-Estar en Colombia

Marta Inés Tirado Gallego¹

RESUMEN

La presente reflexión tiene como punto de partida la pregunta por el *Malestar en la cultura*, ilustrado desde la perspectiva del psicoanálisis, con el fin de hacer un reconocimiento de los diferentes modos de aproximación del arte que se ocupa del tema de la violencia en Colombia. Interroga si más allá de la expresión embelesada del arte por el arte hay allí una clara voluntad de comunicación con el espectador, toda vez que el artista responde con su trabajo de creación, y desde una pregunta subjetiva, al desconcierto, al dolor y a la impotencia de la población, proponiendo su obra como un modo de ofrecer, en medio del conflicto, otro horizonte de visión y otras voces desde las que sean posibles nuevas lecturas sobre la agresividad y la violencia humanas.

Palabras clave: Malestar, cultura, violencia, arte.

MALESTAR Y CULTURA DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS

Prestando oídos al síntoma, que habla con la voz del inconsciente, es como el psicoanálisis ofrece una alternativa, una salida al impasse del sufrimiento subjetivo y al malestar de la civilización. Una civilización que por todos los medios parece encaminada a reducir el inconsciente, o sea la memoria, al silencio.

(Dessal, 2000, p. 33)²

¹ Psicóloga y Magister en Filosofía de la Universidad de Antioquia. Doctora en Historia, teoría y crítica de arte de la Universidad Politécnica de Valencia, España.

² DESSAL, Gustavo. (2000). "El síntoma de nuestro tiempo". En: *Letra Internacional*, N° 69. Madrid.

¿QUÉ SIGNIFICA PRESTAR OÍDOS AL SÍNTOMA EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS?

Es evidente que nuestro tiempo se caracteriza por un conjunto de síntomas de malestar en la cultura que dan cuenta del debilitamiento de los lazos sociales. Ejemplo de ello es la manera como se ha agudizado la discriminación y la segregación, la pobreza y el hambre, el auge de regionalismos y fundamentalismos, el terrorismo, el ensimismamiento y muchos otros malestares sociales que producen en los sujetos altos montos de sufrimiento en la vida individual y colectiva. Si bien en toda cultura y en todos los tiempos el malestar y la violencia hacen parte constitutiva de lo humano, sólo ahora, gracias a las modernas tecnologías y a los medios masivos de comunicación, se puede saber más del desdibujamiento del límite que desborda el comportamiento social. El ciudadano común en cierto modo se ve cotidianamente convocado a asistir en vivo y en directo al espectáculo morboso de las guerras y al horror de pueblos distantes geográficamente, en el mismo tiempo real en que una barbarie está sucediendo.

Las ciencias sociales y humanas han reflexionado con detenimiento sobre estos síntomas de nuestro tiempo, concluyendo las más de la veces, como afirma Luis Seguí, que *el mundo contemporáneo se caracteriza por producir más malestar del que puede consumir* (Seguí, 2000)³.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, la reflexión sobre el malestar en la cultura la formula Freud en 1929 [1930] en un texto titulado del mismo modo. Freud señala que la vida le depara al hombre: *...sufrimientos excesivos o decepciones y empresas de imposible realización*. La evidencia de una pesadez de la vida manifestada continuamente por sus pacientes, lo conduce a tejer la pregunta acerca de lo que el sujeto espera de ella. Si bien inicia su reflexión advirtiendo que la felicidad pareciera ser lo más anhelado, no obstante encuentra que es lo más difícil de alcanzar. Formula el *principio del placer* como aquello que fija el objetivo vital y empuja al hombre a buscar la felicidad, pero no es ingenuo como para olvidar que ésta es episódica y perdible mientras que el sufrimiento es una amenaza constante para el corazón humano. Culmina afirmando en dicho texto que el plan mismo de la Creación no incluye, de hecho, el propósito mismo de la felicidad.

Su estudio sobre el sufrimiento humano lo lleva a afirmar que éste amenaza al hombre desde tres lugares distintos: desde el propio cuerpo, desde el mundo exterior debido a las inclemencias de la naturaleza ante las que el hombre está siempre expuesto, y el desde las complejas relaciones con los semejantes. Interesa retener este tercer lugar porque es justamente donde Freud ubica una de las

3 Ibidem.

mayores fuentes de sufrimiento y malestar, y donde encontramos la fuente de la agresividad y la violencia humanas.

Desde la perspectiva freudiana tiene sentido pensar al hombre en su propia historia como un ser que no puede escapar al empuje de un malestar y una violencia que lo habita y constituye. Más allá de la necesidad, el hombre encuentra en sí mismo evidencias de una fuerza constante, (Pulsión)⁴, que apremia y se manifiesta bajo la forma de la repetición. Esa fuerza sitúa al hombre de cara a la vida y a la muerte permitiendo el logro de la cultura, la cual es para Freud el resultado de un acuerdo mutuo de no violencia. La cultura es una renuncia a ese *paso al acto* que hace que los conflictos, antes que dirimirse por la ley caprichosa y destructiva del más fuerte, se tramiten por la vía de los acuerdos, los pactos y las alianzas, siempre en el orden del lenguaje y el entendimiento.

El malestar es pues algo constitutivo de lo humano. No es un asunto de déficit o de enfermedad, de lo cual un sujeto pueda y deba curarse como se podría pensar desde una perspectiva del bienestar. Sin embargo, esto no significa que no sea posible transformar los síntomas del malestar en palabras, para pensar otros modos de canalizar la agresión y, como diría Albert Einstein a Freud, para dotar psíquicamente mejor al hombre para que pueda ponerse a salvo de su enorme potencial de destrucción.

UN LENGUAJE DE COMPRENSIÓN PARA LO COMÚN, EN VEZ DE ACTOS SEVEROS PARA EL CONFLICTO

El modo de ser de una cosa se nos revela hablando de ella.
Hans Georg Gadamer. Verdad y Método.

Si bien suele hablarse de un escepticismo sostenido por Freud sobre el porvenir del hombre en la sociedad, esto no hace real justicia a su postura. Desprovisto de falsos moralismos, Freud examina los modos como el hombre se tambalea en la cotidianidad de su vida individual y cultural, entre la agresividad y la violencia hasta llegar incluso a habitar el horror. Más que una posición derrotista sobre lo humano, Freud mantiene una actitud reflexiva que lo distingue de algún modo por su no renuncia a la tarea de la humanización, dado que su propuesta clínica e investigativa consiste en privilegiar la palabra como un modo de oponerse a la severidad del acto. Esta actitud reflexiva es rescatada aquí para vincularla con el arte que se ha desarrollado en Colombia alrededor de la temática de la violencia como una clara propuesta llevada a cabo por los artistas para distanciarse del acto violento que aqueja nuestra sociedad. Es ahí donde

⁴ [Trieb/
empuje] la llama
Freud.

el arte encuentra, al igual que el psicoanálisis, una dimensión ética, en tanto el artista asume su responsabilidad subjetiva del *decir*.

El esfuerzo de un sujeto en la travesía de su experiencia analítica es un esfuerzo claramente vinculado a una suerte de reaprendizaje de su decir. De entrada, la experiencia analítica consiste en un *deber decir*. Quizá esto fue una de las primeras cosas que Freud formuló en relación a la técnica misma del psicoanálisis cuando llevaba la asociación libre al primer plano para el inicio de la “cura”. *Deber decir* se compone de dos palabras: *deber*, que en cuanto tal se pone por sí mismo del lado de la ética, y *decir*, que no sólo es lo exclusivamente humano, sino que además el decir es un punto de distanciamiento con relación al acto, lo cual nos sitúa sobre el terreno de la ética.

El sujeto en análisis “aprende” a través de una lógica que construye desde y por su mismo decir, a juzgar y a hacerse cargo de lo que dice y lo que hace, de lo que es y lo que no es, y este hacerse cargo significa responsabilizarse de aquello que le pasa. Y ¿no hay un poco de esta responsabilidad en el esfuerzo del artista cuando hace su travesía por una pregunta subjetiva plasmada en una configuración comunicativa-reflexiva para dirigirla al espectador? ¿No hace emerger un espacio que permite seguir pensándose y quizás reconociéndose en ese *al menos uno* -individuo o cultura- que siente, intuye o reflexiona similar a él? ¿No abre acaso un horizonte de diálogo con otro, que se le parece en medio de la diferencia y le ayuda a responder para influir constructivamente en el proyecto conjunto de la sociedad? Es un poco de esto lo que parece encontrarse como respuesta del arte en Colombia hoy y desde hace más de cinco décadas en aquellos artistas que se ocupan de la reflexión de la violencia y el sufrimiento colombiano.

El psicoanálisis opera como un acto de *dar voz*, en un acontecer de la clínica que propicia una nueva significación sobre aquello que perturba al sujeto. Descifrar dicho acontecer es tarea del sujeto. Esta tarea no se lleva a cabo por la vía de la rememoración sino por aquello que *retorna* desde lo inconsciente para volverse pregunta, instando al sujeto a buscar en sí mismo y a través de la palabra, nuevas respuestas. En el sentido aristotélico, de lo que se trata es de una experiencia de *re-conocimiento* de algo que ya sabemos. Lo que *sabemos* es que la pulsión de destrucción hace parte constitutiva de lo humano; que el paraíso y la cultura del bienestar no le pertenecen al hombre más que en su imaginario, como nos lo hace saber el psicoanálisis y, como de algún modo, también lo recuerda Foucault quien, en contravía del bienestar, alude a nuestra época como una época de riesgo.

Al igual que el psicoanálisis, también el arte hoy continúa *dando voz* sobre lo absurdo y doloroso del camino de la violencia y el

empuje a la destrucción a través de la retórica de lo estético. Al dar voz se inscribe como mediador del goce social, por cuanto contribuye en cierta medida a alejar al público, por un momento, de la obscenidad y aberración de las imágenes de las guerras y los conflictos, que sin dicha (re)presentación no serían otra cosa que una pornografía de la muerte y la devastación la cual, cada vez más frecuentemente, nos sale al encuentro gracias a los medios masivos de comunicación.

Es claro que en cada época los artistas se han vinculado de algún modo a los hechos de su tiempo y justo ese vínculo es el que permite reconstruir a través de otros modos distintos a los discursos políticos, económicos o religiosos, las grandezas o las miserias del proyecto de mejoramiento de vida de una sociedad. En la historia del arte encontramos de esto muchos ejemplos. Podrían citarse entre muchos otros, a la alemana Käthe Kollwitz porque, como afirma Marta Traba, es uno de los ejemplos más sobrecogedores de un artista comprometido y su obra sólo tiene un nombre: Sufrimiento. Es el sufrimiento de las gentes que padecen el horror de la guerra. Pero, por supuesto, ella es un eslabón más en la larga cadena de denuncia frente al horror por la barbarie humana y la caída al abismo de los acuerdos para la convivencia. Cadena que podemos anudar y reanudar en un juego simple de eslabones sin necesidad estricta del rigor cronológico de la historia, cruzando artistas como los franceses Jacques Callot o Jean Dubuffet; los españoles Francisco de Goya y Pablo Picasso, el alemán Otto Dix o el noruego Edward Munch; el irlandés Francis Bacon; el escultor inglés Henri Moore, y otros más que enlazan la cadena hasta llegar a tocar piso Latinoamericano y continuar entre otros con los tres grandes pintores del muralismo mejicano: Rivera, Siqueiros y Orozco, o con Cándido Portinari en el Brasil.

Llámesese a esta cadena pintura realista, arte comprometido, o de cualquier otra forma, de todos modos es el arte que se produce en medio de una pregunta subjetiva y fusiona tres horizontes básicos: el de la responsabilidad con el del deseo, y éstos, con la posibilidad de creación. Es la cadena en la que más que importar qué cuentan, interesa porqué y para qué lo cuentan, y el modo como lo cuentan. Es eso que activan para la reflexión lo que compromete al espectador, como cojugador de la obra de arte, en la construcción compleja y conjunta del proyecto político cultural del mundo humano.

¿Pero de qué modo podemos pensar este “trance de reflexión” de las artes plásticas en Colombia y específicamente de aquellas que se ocupan del malestar y la violencia?

PSICOANÁLISIS Y ARTE

En un juego de asociaciones, lo anterior es una vía de entrada para interrogar el tipo de arte que se ocupa hoy de poner en escena el sufrimiento humano y más concretamente aquel sufrimiento derivado de la violencia. ¿Cuánto y cuándo el arte se convierte en un prestar oídos al síntoma de una sociedad para ofrecer alternativas que permitan replantear los modos de sufrir o de gozar? ¿Prestar oídos significa poner la mirada en el sujeto para activar la responsabilidad que cada uno tiene de dar un sentido a su vida y de hacer cada vez más ética su existencia?

¿De qué modo el artista se interroga por su lugar dentro del malestar individual o colectivo, y qué propone con ello?

La relación *Arte y Mal-estar* es susceptible de caer en la trampa de hacer del tema un nuevo escenario de goce, pues como advierte el artista colombiano Nadin Ospina, *el tema de la violencia se ha convertido en uno de los filones de exportación cultural más apetecidos en el exterior, [que] fundamenta su éxito en la ingenuidad, el puritanismo y la mala conciencia de un público ávido de morbo sangriento, y en el paternalismo de una crítica deseosa de artistas víctimas y víctimas registradas por el arte.* (Ospina, 2002, p.219)⁵. Tampoco se trata de hacer una “recreación” anecdótica de la historia y el sufrimiento de un individuo o de un pueblo, sino más bien de buscar el centro de la reflexión crítica del artista y el modo como resuelve plásticamente dicha reflexión.

Encontrar salidas no quiere decir para nada pensar en una función redentora o liberadora del arte, sino más bien pensarlo en la vía de aquella tesis hegeliana que recupera Javier Domínguez Hernández., y que aboga *por un arte vivo e influyente en una sociedad civil y para ella, en la que los ciudadanos incluyan en un primer plano dentro de sus inclinaciones estéticas la percepción e intuición que tienen sobre las realidades políticas cotidianas. Un arte vivo que no reclame un para sí sino un para nosotros, producido para que podamos pensar y juzgar con él.* (Domínguez, 2002)⁶.

Un arte que aún, como diríamos con Gadamer, plantee al espectador una tarea en la que encuentre algo para entender, y que continúe enfrentando a modo de respuesta los fantasmas de una sociedad en crisis. Arte vivo preñado de desconciertos, preguntas y reflexiones que cada ciudadano común se plantea sobre la vida, la esperanza, la violencia o la muerte; que no haya renunciado a la comunicabilidad para continuar siendo parte del proceso de pensamiento, de formación del juicio y de la opinión. Un arte vinculado a una voluntad colectiva de participación en la construcción de nuevos espacios de reflexión en busca de la dignificación de la vida y la

5 OSPINA, Nadin (2002) “Autorretratos sociales”. En: Catálogo de la Exposición *El Final del Eclipse. El arte de América Latina en la transición al siglo XXI*. MEIAC, Badajoz.

6 DOMÍNGUEZ, Javier (2002) “El arte y su tiempo como ‘Arte para nosotros’ en la estética de Hegel”. *Cuarto Seminario Nacional de Teoría e Historia del Arte*. Medellín, Universidad de Antioquia. Octubre de 2002. Memorias. Publicado luego en *Legado del Saber* N° 7. Universidad de Antioquia, 2003.

convivencia. Que trascienda la estigmatización cómoda y morbosa de los centros de poder y contribuya con sus intuiciones a sobrepornernos al dolor de tanta destrucción. Así, *ese arte para nosotros*, puede significar entonces oportunidad -de pensar y juzgar con él- pero también responsabilidad, en tanto nos sale al encuentro como una tarea capaz de poner de nuevo en escena.

Así pues, aún sigue siendo vigente pensar que una de las funciones actuales del arte sea contribuir a reformular y reconceptualizar las intuiciones que tenemos sobre la realidad quizás para que ésta en su crudeza se nos torne un poco más inteligible. Ser un hijo de su tiempo es como nombraría Hegel dicha reformulación que obliga al espectador a ir más allá de la ingenuidad de la primera mirada. Para el caso que nos ocupa, encontrar nuevos puntos de vista para una reinterpretación del caos que envuelve la vida común de los ciudadanos de una sociedad en conflicto.

EL COMPROMISO DEL ARTE EN COLOMBIA FRENTE AL MAL-ESTAR

Se podría recordar, con Primo Levi, que en toda barbarie humana hay dos tipos de testigos: los que él nombra *los hundidos* y los que nombra como *los salvados*, esto es, las víctimas y los sobrevivientes. Se espera de *los salvados* que asuman, si pueden, su obligación moral de contar lo que ha pasado con la intención de evitar que la barbarie se vuelva a repetir. Ambos testigos son la parte *de adentro* en el padecimiento del conflicto. Pero, del mismo modo, hay otra parte *externa* que también ve y tiene voluntad de contar lo que le pasa. Injusto sería decir que los de afuera no padecen el conflicto y no experimentan el malestar; de hecho en ocasiones son las otras voces posibles, porque las de adentro, responden las más de las veces con el silencio a un duelo sin límites, como afirmara Jean Clair en su texto *La Responsabilidad del artista. Las vanguardias, entre el terror y la razón*. (Clair, Jean. 1998)⁷.

Es en estas otras voces donde puede situarse la palabra y la obra del artista. Desde finales de la década del cuarenta del siglo XX, la violencia entró a ser una constante temática de la cultura colombiana y específicamente en las artes plásticas. Los laberintos del goce de una sociedad, esto es, la capacidad autodestructiva humana, son a veces anticipadamente develados por los artistas, incluso allí donde se proponen denunciar, atestiguar o ironizar.

El compromiso del artista es algo que se cruza primero con una responsabilidad consigo mismo y sólo después con los avatares de su tiempo como decisión de *dar-a-ver* su punto de vista sobre lo humano en la historia.

7 CLAIR, Jean (1998). *La Responsabilidad del artista. Las vanguardias, entre el terror y la razón*. Madrid: Visor.

Más allá del juego ensimismado, el artista responde a una realidad social que le aqueja, pero sólo él mismo puede delimitar la magnitud de su compromiso y sus aportes. Dicho en palabras de Marta Traba: *Tal como el resto de los hombres, también el artista es un hombre comprometido; pero sólo a él corresponde fijar la magnitud, la extensión y la expresión de ese compromiso. Cualquiera que sea el partido que tome de acuerdo con su irrevocable vocación, sea realista o expresionista, figurativo o abstracto, debemos comprender su altísimo valor de testigo y esforzarnos por desentrañar su testimonio* (Traba, 1957)⁸.

La idea del compromiso del artista es desarrollada por Marta Traba en 1962 cuando presenta la obra de Alejandro Obregón, al afirmar que *el verdadero compromiso está consigo mismo resolviendo ideas* (Traba, 1962)⁹. Más que comprometerse con la política o con la revolución social se trata de resolver ideas que movilizan al artista desde su posición ética. Más adelante en 1965 y a propósito de la obra *La horrible mujer castigadora* de Norman Mejía, Traba afina su crítica con relación al recurrente tema de la violencia y propone diferenciar entre pintar su superficialidad o su profundidad. Afirma: *La exposición de Norman Mejía situó el problema en un punto extraordinariamente valioso: En primer lugar y presentándose enseguida de Luciano Jaramillo, encarnó la corriente neofigurativa actual contra la corriente figurativa de principios de siglo que todavía recordaba Jaramillo, como los expresionistas alemanes de las dos primeras décadas del siglo, se limitó a pintar una caricatura de la sociedad. Norman Mejía como los neofigurativos contemporáneos creó otra forma que, a partir de la forma real, dejaba de tener cualquier dependencia, compromiso o sujeción a ella. Jaramillo se preocupó por deformar las apariencias, lo cual implica una superficialidad de la violencia. Norman Mejía alteró la esencia del problema, yendo de modo recto y vertical, sin ningún circunloquio a la violencia profunda. [...] el mundo que propone Norman Mejía es uno de los más válidos mundos contemporáneos; pasa por Freud, por Henry Miller, por Francis Bacon, por Dubuffet, por Genet: es un artista brillante del poliedro que a su vez arroja luz sobre nuestros problemas generales, sobre nuestros angustiosos y contradictorios intentos de definición.* (Traba, 1965)¹⁰

8 TRABA, Marta (1957) "El artista comprometido". En: Prisma N° 5. Bogotá, mayo-junio.

9 TRABA, Marta (1962) "Violencia: una obra comprometida con Obregón". En: Revista La Nueva Prensa. Bogotá - Colombia.

10 TRABA, Marta (1965) "Norman Mejía: la vida física". En: *Revista la Nueva Prensa*, Bogotá, Colombia, julio. (Otros textos en los que la crítica argentina expone este tipo de reflexiones: "Antidialogos". *El Espectador*. Bogotá - Colombia. 1969; "Las dos líneas extremas de la pintura colombiana: Botero y Ramírez Villamizar". *Revista Eco*, Bogotá, Colombia, 1969."Zalamea y Moya: El reto del Arte Político". *El Universal*, Caracas, Venezuela. 1978; "Propuesta para una doble lectura" escrito en 1983 y publicado un cuatro meses después en la revista *Arte en Colombia*, N° 23, Bogotá, Colombia. Febrero 1984.)

La persistente recurrencia al tema lleva, además de Marta Traba, a otros teóricos, críticos e historiadores del arte a reconocer y documentar la amplia gama de artistas que han trabajado el tema desde la segunda mitad del siglo XX en Colombia. Entre ellos cabe destacar a Germán Rubiano Caballero, Eugenio Barney Cabrera, Darío Ruiz Gómez, Charles Merewether, o bien, a Álvaro Medina de quien conocemos publicaciones como *Política y Arte. Colombia en los años treinta y cuarenta*¹¹ que de algún modo preludian la exposición de 1999 presentada en el Museo de Arte Moderno de Bogotá, con el título *Arte y Violencia en Colombia desde 1948*¹². Esta exposición es quizá una de las más completas realizadas al respecto, pues comprende, además de una visión general de las artes plásticas, un rastreo de la literatura y del cine producido en Colombia, en relación con el tema.

Hay estudios muy puntuales alrededor de las temáticas malestar y violencia en las obras de artistas tales como Débora Arango, Pedro Alcántara, Augusto Rendón, Alfonso Quijano, Beatriz González, Antonio Caro, Doris Salcedo, Ethel Gilmour, Delcy Morelos, Germán Londoño, Clemencia Echeverry o Gloria Posada, entre otros. La crítica, que ha acompañado estas obras ha generado reflexiones que permiten comprender a qué alude la idea de un arte producido para que podamos pensar y juzgar con él.

Para algunos de estos artistas, trabajar la violencia se ha convertido en su trayectoria creativa en una *ineludible obligación moral* en la que, como lo declaraba la artista Beatriz González en 1991, han tenido que *confrontar su creatividad con estados de ánimo ambivalentes que por un lado los mueven a protestar e inquietarse y por otro en cambio a contemporizar y olvidar* (González, 1991)¹³.

Débora Arango, cuya pintura más sobresaliente se realiza entre finales de la década del carenta y principios de la década del cincuenta del siglo XX, es justamente uno de los primeros ejemplos en el arte colombiano que *se mueve a protestar e inquietar*. Su acto de desenmascaramiento de la sociedad y denuncia política la condenó a un largo período de olvido, pues una sociedad conservadora y puritana no soporta que alguien le enrostre, o dicho de un modo más acorde con su obra, le desnude, sus modos de gozar. *La denuncia* en Débora Arango llega más allá de un fragmento real de la historia colombiana, y muestra el horror de una colectividad enfrentada a su capacidad destructiva. Sitúa a Colombia ante el ojo del espectador para que reconozca la huella del malestar que lo habita y que se precipita sobre él siempre de nuevo con relativa facilidad. Dentro de su generación encontramos importantes obras de Carlos Correa, Ignacio Gómez Jaramillo, Alipio Jaramillo, Marco Ospina, y por supuesto, obras de Pedro Nel Gómez que tanto se ocuparon de denunciar los problemas sociales del momento.

11 Medina, Álvaro (1999). *Arte y Violencia en Colombia desde 1948*. Museo de Arte Moderno de Bogotá.

12 AA.VV. (1977). *Historia del Arte Colombiano*. Salvat. P.1569

13 González, Beatriz (1991). "El florecimiento del joven talento". En: *Arte en Colombia* N°. 47. Mayo.

En las décadas del 60 y 70 la denuncia es un recurso no sólo comúnmente empleado sino también declarado por los artistas. Carlos Granada, por ejemplo, afirmaba a raíz de la muestra en la Biblioteca Nacional en 1962: *Creo captar, más o menos, una realidad. Mis obras son realmente enfoques morales de un problema colombiano... Creo que actualmente los pintores de todo el mundo deben reflejar en su obra la realidad inmediata...*¹⁴. Diez años más tarde, en 1972, Granada, suscribió en la Habana el *Llamamiento a los Artistas Plásticos Latinoamericanos*, diciendo: *El deber de los artistas es denunciar, rechazar y desmantelar, teniendo en cuenta las peculiaridades específicas de la lucha en cada país*¹⁵. Este llamamiento coincidía con el momento en el que Cuba despertaba grandes ideales entre los artistas jóvenes de Latinoamérica, tales como Diego Arango y Nirma Zárate (Taller 4 Rojo), quienes afirmaban que los artistas latinoamericanos que tuviesen conciencia revolucionaria, debían contribuir al rescate y a la formación de valores nuestros, *para configurar un arte que sea patrimonio del pueblo y expresión genuina de nuestra América*¹⁶.

Augusto Rendón en 1963 afirmaba: *Después de muchas reflexiones, llegué a la conclusión de que como artista no podía darle la espalda a problemas tan tremendos como el de la violencia, que desde hace 15 años viene vapuleando y castigando al país*¹⁷. Once años después, en 1974 reitera: *Considero que el artista no puede limitarse a ser un espectador, sino un participante de los problemas, un testigo de su tiempo. El artista ha tomado conciencia de su responsabilidad y por eso los temas sociales afloran en todas partes*¹⁸.

Testigos de su tiempo son también Luis Ángel Rengifo, Alfonso Quijano, Umberto Giangrandi, Pedro Alcántara Herrán, Clemencia Lucena, Oscar Muñoz, Sonia Gutiérrez, Gustavo Zalamea, Ramiro Gómez.

Pedro Alcántara, por ejemplo, se define como un pintor marcado por la violencia en la década del 70. Dice: *Los pintores de la Nueva Figuración estábamos marcados por la violencia. Pintábamos esa violencia. No de manera directa, panfletaria, sino más bien como una interpretación de lo que estaba sucediendo. Además la Revolución Cubana seguía señalándonos pautas muy claras. La realidad latinoamericana era, como hoy, muy violenta. Como quiera que en mi obra se reflejaban todos éstos fenómenos y yo quería vivir intensamente esa realidad...* (Baldella, 1986, p. 16)¹⁹.

Por su parte Beatriz González luego de los acontecimientos del Palacio de Justicia en 1985 y ante los episodios de violencia cada vez mayores, decide ser una artista política pues considera inadmisibles el silencio frente a una situación semejante: *quise hacer arte de denuncia, mostrar la dureza del poder*. Es desde ese momento que Beatriz González se ocupa de revelar la intimidad del dolor colectivo ha-

14 AA.VV. (1977). *Historia del Arte Colombiano*. Salvat. P.1569

15 Ibid. P 1571.

16 Ibid. P.1572

17 Ibid. P.1571.

18 Ibid. P.1572

19 BALDELLA de la Espriella, Leopoldo. "Pedro Alcántara. Un pintor en el Senado". *El Espectador*. Magazin Dominical N°. 157 Bogotá. Marzo 30 de 1986.

ciendo un tránsito que va desde la exploración del gusto que caracterizó su producción anterior, hasta el malestar y la pregunta por la muerte que caracteriza su obra más reciente. La década del 90 es un ocuparse de estas preguntas a través de su trilogía: *El Color de la Muerte*, de 1995, *Las Delicias*, de 1997, que es el empleo de la imagen de la mujer como metáfora de duelo colectivo y, finalmente, *Dolores* en el año 2000, una obra *creada para que el público reflexione sobre Colombia*, que sea además un testimonio para la posteridad. Las tres son series profundas en reflexión, y quizás uno de sus más serios acercamientos al máximo malestar de la sociedad colombiana.

En las dos últimas décadas el tema de la violencia es cada vez más recurrente para aludir a los conflictos de la sociedad colombiana. Artistas como Rosenberg Sandoval, Becky Meyer, Oscar Muñoz, Jim Amaral, Ricardo Amaya, Ethel Gilmour, Alberto Baraya, Doris Salcedo, Johana Calle, Gloria Posada, Clemencia Echeverry, Delcy Morelos, Germán Londoño, Ana Claudia Múnera, Patricia Bravo, entre otros, en cierto modo obligan al espectador en más de una ocasión a, como diría Marta Traba, *esforzarse por desentrañar su testimonio*.

Doris Salcedo, por ejemplo, da un giro al recurso de la denuncia y se ocupa de recuperar la memoria misma de los testigos. Explora lo que llama una memoria del dolor con el fin de colectivizarla y aportar a través del *arte elementos que se escapan al discurso con el fin de crear nuevos significados*. Sus obras *Atrabiliarios* (1992-1993) y *Casa Viuda* (1992-1994) buscan activar la memoria siendo a su vez, claras metáforas de lo femenino. Son, como ella misma afirma, presencia para los que presenciaron. En un texto publicado por Tamara Kostianovsky dice: *Como escultora, estoy al tanto de cada detalle acerca de la muerte: la vulnerabilidad, el espacio, la corporeidad y no reformulo la experiencia de la víctima sino que la ensamble mediante mis obras en una presencia eterna...*²⁰. La obra *Tenebrae* es una pregunta por esa irremediabilidad de la muerte que recuerda el poema de Paul Celan, del mismo nombre, tan bellamente reflexionado por Gadamer en *Poema y Diálogo* (1999, p. 118 y ss)²¹.

20 http://www.latinarte.com/spanish/magazine/magazine_d_salcedo.jsp

21 GADAMER, Hans Georg (1999) "Sentido y ocultación de sentido en Paul Celan". *Poema y Diálogo*. Barcelona, Gedisa.

22 DOMÍNGUEZ Hernández, Javier. Op.cit.

En el año 2001, Fernando Botero señalaba que a cada uno *le llega el tiempo de dejar un testimonio sobre los momentos irracionales de nuestra historia*. Y la historia colombiana en los últimos 55 años no ha dejado de estar teñida de irracionalidades que han llevado al artista a aportar su punto de vista sobre esa realidad que lo conmueve en su particularidad pero que alude al sentimiento de la colectividad. Ese *tiempo* que nombra Botero podría ser pensado como tiempo de *dar-a-ver*, lo que no significa, hacerse cargo de la verdad de los acontecimientos o de la realidad, pues nada hay más peligroso que la servidumbre con una *fidelidad histórica [que] no deja que la obra sea para nosotros, sino que la objetiviza como documento...*²².

Lo que queda de las palabras de estos artistas citados, y con las cuales ellos refuerzan sus obras, es el modo como integran sus reflexiones en su creación, cómo resuelven plásticamente sus ideas para *poner voz a las bocas mudas de los otros*, o incluso, cómo aportan desde su silencio *su saber no decir* renunciando claramente la mayoría de las veces, a ser vehículo de propagandas o ideologismos doctrinarios.

Es claro que la forma como el artista se permite incidir en la sociedad se da, como en psicoanálisis, en una dinámica del *uno a uno* y nunca de la masa. El artista se ve animado a mostrar la multiplicidad de posibilidades de articulación de un sujeto en lo social, incluyendo la gama de padecimientos humanos, aportando su visión y comprensión de los acontecimientos de su tiempo para contribuir con ello a la construcción de un proyecto colectivo social. Su creación está más del lado de una pregunta subjetiva que fusiona el horizonte de la responsabilidad con el horizonte mismo del deseo.

Sin embargo, la insistencia del tema lleva a concluir que más allá del juego embelesado del arte por el arte hay una expresa voluntad de comunicación con el espectador, toda vez que el artista responde desde su subjetividad, al dolor y a la impotencia de la colectividad, y ofrece la obra en medio del conflicto, como otro horizonte de visión que aporta otras voces desde las cuales son posibles nuevas lecturas y significaciones que ayudan a reflexionar sobre la agresividad y la violencia humana con miras a la convivencia.

Más allá de un detenimiento en lo mortífero y destructivo (goce), el artista hace planteamientos que están en la vía de un orden más vital. Sus respuestas están dadas desde una responsabilidad ética para un acercamiento a la situación social que permite pensar la propia historia, como el aporte que cada uno como ciudadano hace a la construcción de una sociedad en paz.

Como dijera Italo Calvino: *El infierno de los vivos no es algo que sucederá; si alguno existe es el que ya está aquí el que habitamos todos los días y que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo ya. La segunda es arriesgada y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué en medio del infierno, no es infierno. Y hacerlo durar, y darle espacio*²³.

23 CALVINO, Italo (1998). *Las ciudades invisibles*. Siruela. Madrid, 4ª edición.

LA SINGULARIDAD EN EL ACTO EDUCATIVO

Juan Leonel Giraldo Salazar*

INTRODUCCIÓN

Ante las sensibles dificultades con las que nos encontramos los maestros en el escenario escolar, fundamentalmente los educadores de la básica y de la media, no sólo en relación con el aprendizaje sino con problemas donde sabemos que no se trata de incapacidad cognoscitiva o dificultad de aprendizaje de los alumnos, porque son casos en los que parece imposible generar ambientes propicios para la interacción educativa y donde nuestros conocimientos y capacitaciones en pedagogía se tornan insuficientes para aportar mayor cosa; se requiere entonces que pensemos en los personajes allí comprometidos como son el discípulo y su maestro.

Pensar en el alumno para considerarlo como ser individual y no masificarlo como tradicionalmente se le piensa en la educación y pensar en nuestra función y lugar de maestro, para reconocer los efectos de nuestra práctica y lo que hay por hacer desde lo que representa nuestra singularidad para el discípulo.

En el proceso de aprendizaje, los efectos van más allá de lo previsto, lo que significa que por lo general los resultados no son los racionales y previsiblemente esperados. Respuestas individuales y formas particulares, frente a una enseñanza común impartida por el maestro, dan cuenta del error de la educación al hacer generalizaciones y querer obtener idénticos resultados con todos por igual.

Además de las visibles dificultades de aprendizaje, muchas de ellas motivadas por ambientes poco atractivos para el alumno, en el

* Profesor
Facultad de
Educación,
Universidad de
Antioquia.
Licenciado en
Idiomas, Magíster
en Educación:
Orientación y
Consejería.
Correo electrónico:
noel@epm.net.co

sentido de no sentirse interpelado, hoy es notorio el número de niños y jóvenes que no quieren aprender a pesar de la sofisticación de los métodos pedagógicos, a pesar de las motivaciones reflexivas de sus maestros y a pesar de todas las gimnasias lúdicas que se vienen implementando en los diferentes niveles educativos.

Los maestros nos preocupamos por encontrar respuestas a esta problemática acudiendo a especializaciones, capacitaciones metodológicas y al equipamiento en didácticas innovadoras pero la dificultad y el malestar persisten.

Un problema inquietante es que la educación se ha preocupado del hombre en colectivo sin comprometerse muy de cerca con el sujeto que se educa y, si bien ha realizado algunas propuestas al respecto, ellas se han orientado creo que equivocadamente hacia una educación personalizada, identificando al alumno como sujeto de aprendizaje, pero no abordando la esencia de la singularidad, de aquello que siendo común a los humanos, constituye lo humanizante para cada uno. Esto invita a pensar que a pesar de hablarse de enseñanza personalizada, se está muy lejos del discípulo como unidad subjetiva.

Esta dirección de la educación hacia la expectativa de efectos comunes, está construida a partir de los ideales derivados de la concepción del hombre como un ser social, con todos los componentes que acompañan su incorporación a la vida comunitaria y que suponen las posibilidades para hacer del discípulo un miembro responsable con la sociedad y un ciudadano comprometido.

Se piensa en el sujeto en función de lo que ha de aprender como miembro de la colectividad y de esta manera se le niega en su particularidad, lo que quiere decir que se le piensa pero únicamente en la dirección social, suponiendo en él un sujeto dispuesto, con dotes y con capacidades a quien sólo hay que transmitirle e inculcarle unas lecciones y unos valores.

Incluso Sigmund Freud, a principios de su trabajo investigativo, consideró, al reconocer la existencia de la sexualidad infantil, que ésta era educable y, en consecuencia, idealizó la orientación de un proceso sano para todos, con la posibilidad de programar y predecir resultados en el desarrollo de las comunidades. Pero luego comprendió que el ser humano no responde linealmente al medio ni a lo que la sociedad le brinda y que, por lo tanto, no es posible educarlo a la manera como se le piensa, es decir, no se pueden anticipar resultados precisos en las aplicaciones que sobre él se realicen, lo que tampoco quiere decir que no se requiera una intervención, digamos civilizatoria, desde donde comprenda y se represente como un ser, en y para la sociedad y que con ella mantendrá una influencia recíproca permanente.

Aludiendo brevemente a esta dimensión humana de lo impredecible, valga decir que como ser de Lenguaje, a diferencia de los animales, el ser humano es un ser de representaciones cuyo funcionamiento lo distancia de la claridad que ofrece la vida instintiva. El orden simbólico le brinda los elementos para identificarse y asumir su proceso de construcción personal, lo cual le ofrecerá la posibilidad de su existencia, pero siempre en un abanico indeterminado de representaciones y de múltiples significaciones.

Bajo estas consideraciones hay que decir que al maestro le corresponde ocuparse no tanto de la transmisión como sí de la formación, colaborar en la construcción de la identidad del discípulo, no desde su saber intelectual pero sí desde su ser, desde sus expectativas con el mundo y desde su manera de encarar su relación con el conocimiento, desde donde da cuenta de su incompletud que lo mantiene en actitud de pregunta y de querer saber sobre sí, generando, de esta manera, el movimiento del deseo hacia las búsquedas de sentido en el discípulo; lo que sugiere que los maestros formamos más con la actitud de búsqueda o indagación que con la transmisión de contenidos.

1. VOCACIÓN, DESEO Y SINGULARIDAD

“QUE DESTINE MI DISCÍPULO A LA ESPADA, A LA IGLESIA O A LA ABOGACÍA, POCO ME IMPORTA. ANTES DE LA VOCA-
CIÓN DE SUS PADRES Y MAESTROS, LA NATURALEZA LE
LLAMA A LA VIDA HUMANA. EL OFICIO QUE QUIERO
ENSEÑAR ES EL VIVIR. CUANDO SALGA DE MIS MANOS,
YO ESTOY DE ACUERDO EN QUE NO SERÁ UN MAGISTRA-
DO, NI SACERDOTE, PRIMERAMENTE SERÁ HOMBRE, TODO
CUANTO DEBA SER UN HOMBRE Y SEPA SERLO”.

(Jean J. Rousseau, 1762)

Los seres humanos estamos llamados a construir nuestra existencia. En la complejidad de nuestras representaciones, cada uno va configurando la línea de su vida, la que depende del deseo personal que como fuerza dinámica se convierte en el motor que inscribe al sujeto en el mundo y que se evidencia y materializa en la búsqueda de significación y de sentido, como expresión continua de un vacío, de una carencia que jamás encuentra satisfacción plena.

De esta manera, hay que entender que es el reconocimiento de la falta de ser la que moviliza hacia el saber como una vía posible para ser. Esto nos permite comprender que el otorgamiento de significado a la existencia no se obtiene por el hecho de nacer y pertenecer a una comunidad; hay que construir significado y sentido, lo cual exige un compromiso del sujeto con su propia vida, compromiso

que va emergiendo y que se reafirma en el diálogo constante que mantiene con su deseo y, desde el cual, va descifrando los enigmas que lo orientan y lo inscriben institucionalmente haciéndole cada vez más responsable de los efectos e implicaciones de sus actos, tanto en lo que a él le concierne como en lo que se relaciona con el proceso socio-cultural y comunitario.

La construcción de un lugar en el mundo es, entonces, de vital importancia para sentirse inscrito en la comunidad humana. De ahí que la vocación como llamado a la existencia, como exigencia de ser cada vez más humano, esté en la base de la construcción de sí mismo y, la realización de un sentido de pertenencia, le motiva para realizar su participación, cada vez más activa y relacionada con las generalidades de la comunidad; lo cual le permite sentirse significativo y con un lugar entre los otros.

Pero en el ascenso a esta generalidad el ser humano ha de vivir una aventura que le es particular. La sucesión de experiencias y dramas que constituyen su historia vivida, comporta un sentido único por el hecho de que cada incidente tiene sitio en un determinado punto de su existencia. Ello hace que los elementos no sean intercambiables de uno a otro aunque expresen en su evidencia externa, una gran semejanza. Lo esencial estriba en la significación que cada experiencia tiene para el sujeto en la perspectiva de la búsqueda y de la construcción de su destino.

Desde esta mirada, la elección magisterial, la opción por la función docente está sostenida en relación con esa aventura personal, con la forma como las experiencias, los dramas, y los triunfos de nuestra vida se fueron imbricando para definirse por esta función social que se sostiene en el deseo de saber y que se anuda en el interés por crear, para el discípulo, la oportunidad de que éste también establezca una relación vital con el conocimiento. Así, el saber buscado por el maestro como una respuesta a su incompletud se convierte en el foco principal para construir con su alumno una relación crucial porque sólo se transmite lo que está en sintonía con el ser, esto es, con el deseo, en tanto desde este lugar, la enseñanza implica la formulación de la propia verdad que se materializa en la manifestación y expresión de sí mismo, lo que se grafica señalando que en la exposición del profesor, él se expone como ser humano.

Preguntarnos y ahondar en el deseo favorece la relación con éste como acicate y movilizador hacia el conocimiento y permite, además, reconocer su naturaleza inextinguible dado que cada nuevo saber se convierte en estímulo para otros nuevos porque el conocimiento no cierra la tarea de la búsqueda sino que estimula el avance hacia otros horizontes.

Entonces, la orientación por el sendero de la enseñanza exige construir en los avatares de la propia experiencia, una forma de apostarle a la existencia, una forma que habilita y autoriza para el reconocimiento efectivo de la diferencia, potenciando así el acceso al sentido de la singularidad humana, condición para interesarse por la vida de la generalidad, como una manera abarcante de ver y comprender la convivencia humana a la que, según Gadamer, debe apuntar toda existencia.

La imbricación saber- enseñar se constituye, en consecuencia, en el nódulo del deseo de ser maestro, en tanto la causa de saber sólo se puede ganar si se asume como causa común, es decir, si hace escuela, si conquista al discípulo, dado que sólo desde el lugar de la búsqueda, desde el lugar del no saber absoluto, desde el reconocimiento de la propia ignorancia, el maestro puede sostener el deseo de aprender que transmite y acceder al reconocimiento de que este saber es una operación que se renueva, lo cual motiva la adhesión de su alumno para avanzar en la brega por la creación de significado y de sentido desde su propio universo.

Para que el maestro ocupe este lugar de movilizador del deseo, ha debido ser, en cierto modo, un artesano, un hombre que ha comprometido su accionar en construir la obra de sí mismo, en donde las realizaciones exteriores no son otra cosa que testimonios adicionales de su lucha y esfuerzo por la edificación personal. Esto nos pone en claro que la vida del maestro no coincide necesariamente con el diploma de estudios ni con los certificados de ascenso porque la historia de un ser humano se condensa, fundamentalmente en lo que ha hecho de su vida.

La dirección magisterial se configura cuando opera un progreso, un paso del orden intelectual del saber al orden espiritual en que se ponen en lectura los conocimientos con la propia vida. Esto autoriza y habilita al maestro para reenviar al alumno hacia sí mismo. Al respecto Nietzsche afirma que “El verdadero maestro enseña con lo que es, no con lo que tiene” lo que indica cómo la enseñanza no concierne tanto al saber en abstracto, ni al saber hacer en concreto, pero sí a la posibilidad de existir porque el discípulo también quiere justificar su vida, debe justificarla.

Estos planteamientos entran en consonancia con el mandato Delfico señalado por Sócrates: “Conócete a ti mismo”, expresión de singular resonancia que sugiere cómo la verdad no puede ser transmitida de un hombre a otro, sólo puede ser el fruto de una indagación y de una conquista que cada cual debe efectuar por su propia cuenta y, al respecto, el maestro se expone como evidencia, no propiamente de la verdad mas sí de la búsqueda, y en consecuencia, el hallazgo que ha de realizar el discípulo es tarea de sí mismo pero con

la intervención de su maestro; en tal sentido Sócrates y Platón subrayan que el auténtico aprendizaje no puede consistir en una asimilación pasiva sino que lo determinante es el esfuerzo personal que el discípulo realiza.

Concluyamos este aparte resaltando la función del maestro no como efecto de un nombramiento porque, si bien éste lo puede designar, no tiene los poderes para consagrarlo ni tampoco para suspender o revocar su sentido magisterial. Se trata en el maestro, de una mayoría espiritual, de una responsabilidad personal que solicita que sigamos jugando la partida, que continuemos la tarea emprendida por aquellos que han jugado hasta el final, sin saber claramente si la habrían ganado o perdido, es decir, que sigamos jugando con idéntica incertidumbre pero siempre con renovadas esperanzas.

2. ESPECIALIZACIÓN, TÉCNICAS Y ESENCIA DEL ACTO EDUCATIVO

La educación pasa por la enseñanza; mas sin embargo se realiza a pesar de ella. La realidad de los tiempos distribuidos en horarios, en sesiones de clase y evaluaciones han de convertirse en un valioso pretexto, porque después de todo la función primordial de la educación es la de posibilitar el encuentro, el diálogo y la confrontación con el otro y consigo mismo. Gran parte de las memorizaciones se olvidan y lo que permanece es la lenta y difícil toma de conciencia surgida del vínculo establecido con el maestro de quien no propiamente quedan los contenidos transmitidos como sí los recuerdos vivos de su actitud frente a la vida en su conjunto.

Entre exámenes, lecciones y correcciones se juega una baza decisiva que tiene que ver con la construcción humana. Esto es algo que, en concreto, no se enseña pero que sí se aprende porque viene detrás de lo que se enseña, viene como una llamada al ser, un anuncio que está dirigido a todos y a cada uno al mismo tiempo.

La inquietud y la preparación en metodologías y didácticas tienen su importancia con relación a la transmisión de conocimientos pero nos damos cuenta de que siempre dan resultados diferentes poniendo en evidencia que aún los mejores métodos no salvan a quien no es reconocido como autoridad y que aún las didácticas más arcaicas conquistan logros especiales cuando se trata de un maestro valorado por sus discípulos.

En cuestión de especialización y de capacitación en métodos, hay que emitir señales de alerta para que este interés profesional no termine sirviendo de coartada a una negación de conciencia frente a la realidad de lo que significa el encuentro con los alumnos.

La breve conclusión de estas afirmaciones es que además de especialización y de buenas metodologías, los maestros somos maestros de humanidades. Sean cuales sean los énfasis y las capacitaciones, la educación representa, en esencia, un trabajo del sujeto sobre sí mismo. Con las especializaciones, sin la inclusión de la formación, el alumno va de técnico en técnico, intentando conciliar como pueda las exigencias, muchas veces contradictorias de unos y otros sin unificación de directrices en lo concerniente a la construcción del ser humano.

3. MAESTRO Y DISCÍPULO: UN ENCUENTRO

La relación educativa es una intersubjetividad mediatizada por el deseo, vínculo favorecido por la posición del maestro en su interés por el discípulo, un interés que le brinda reconocimiento y lo estatuye en su existencia. Desde allí incide valiosamente en su deseo de aprender y lo aproxima a la razón de ser de sus elecciones que han de estar en relación consigo mismo y con la sociedad.

El carácter de intersubjetividad se convierte en una permanente posibilidad y, esta constante configura el carácter formativo, en tanto desde el maestro puede el alumno reconocerse y llegar a ser, porque aquel pone en sus actos (significa, simboliza, dice, reacciona, estimula, sanciona) las maneras de ser y de hacer propiamente humanas y así se va “contagando de humanidad” el alumno, como lo concibe Fernando Savater. Significa esto que el maestro contribuye a que el discípulo tome conciencia de la situación y de la generalidad humana a partir de lo cual cada uno dibuja el horizonte de sus preguntas y sus respuestas, experiencia crucial que expone cómo lo que se aprende es el sentido y las formas de relacionarse con la vida y, en ese movimiento de dudas y explicaciones, el alumno toma distancia de sí mismo para acercarse a sí mismo, separando lo esencial de lo superficial y trascendiendo lo humano de lo puramente accidental.

La verdad, a partir de la cual el maestro no propiamente enseña pero sí da testimonio, es la puesta en escena de su propia existencia y el alumno aprende entonces que su vida tiene también un sentido y un valor. Esta dimensión del acto educativo cobra significación porque allí los niños y los jóvenes despiertan a una nueva y más cercana consciencia personal en relación con el mundo, con los otros y consigo mismos. Así las potencialidades y los sueños son detonados y puestos en acción:

“Todo ser joven lleva en sí posibilidades sin utilizar, sueños de poder o de fortuna. El maestro reúne estos fantasmas y los disipa; evoca, de una forma irresistible, el sentido de la auténtica grandeza” (George Gusdorf, 1973 . pág. 88).

La cita del maestro Gusdorf, permite señalar cómo desde la presencia del maestro se devela una necesidad interior, no necesariamente sentida hasta entonces y se liberan unas energías que permanecían latentes e inutilizadas.

El sentido formativo de la educación a través del maestro, descansa en esa capacidad de obrar en el ser del discípulo para producir efectos en su existencia. La pregunta inquietante tiene que ver con el cómo se produce esta influencia y la respuesta apunta a enfatizar que depende de la forma como el maestro se relacione con el saber y, que frente al discípulo lo que triunfa no es el sentimiento de superioridad sino más bien el sentido generado por la sensación de insuficiencia con relación a la exigencia de la verdad total, lo cual lo mantiene en condición de búsqueda y en una respetuosa posición frente al saber que le confiere su autoridad.

Desde este lugar el maestro busca, estudia, reconoce los éxitos y fracasos de sus discípulos y se revela como un sujeto que sabe que no sabe. Por ello se sorprende con preguntas para sí mismo, y entiende que una frase, para él cargada de significación, puede quedar sin resonancia en su discípulo y que una consigna o frase trivial puede provocar impredecibles respuestas porque, toda enseñanza aparentemente no recibida, puede permanecer en suspenso, en espera, hasta el día en que se despertará para tomar un valor decisivo en el seno de una conciencia que la escuchó en un momento determinado y sin comprensión inmediata.

Ese despertar no se produce por igual en todos los discípulos al unísono ni tampoco simultáneamente en unos cuantos porque, aunque la transmisión sea para la masa, la educación en sí no deja de ser un asunto personal, un coloquio intermitente. Es el coloquio maestro-discípulo, una relación de dos existencias expuestas la una a la otra, repelidas una por otra. Este diálogo incierto es la realidad fundamental en donde se afrontan y confrontan dos seres, de madurez desigual, desde donde cada uno entrega, a su manera, ante el otro, un testimonio de sus posibilidades humanas.

En el contexto de estas afirmaciones es oportuno retomar algo que el profesor Emilio García afirma al reconocer a Sócrates como un maestro generador de sentido y amante del diálogo hacia la construcción de la verdad:

“Sócrates no enseña, el mismo no enseña, él existe e invita a existir a aquellos que viven cerca de él. Pero no les libera mágicamente de sus dificultades; al contrario, los hace más plenamente conscientes de la dificultad de ser”. (1999, pág. 4).

Y para complementar este cuadro de referencia sobre el significado del maestro, transcribo una sensible alusión que Rilke hace de su maestro, ofrecida por G. Gusdorf:

“No he venido a verlo solamente para un estudio; he venido para preguntarle: ¿Cómo vivir? y usted me ha respondido “trabajando”. Y yo le entiendo bien. Siento que trabajar es vivir sin morir. Estoy lleno de agradecimiento y de alegría... es el gran agradecimiento de mi vida y de mi esperanza lo que usted me ha dado... fue ayer en el silencio de su jardín cuando me encontré a mí mismo. Y ahora el ruido de la gran ciudad se hace más lejano y hay en torno a mi corazón un silencio profundo donde se levantan sus palabras como estatuas”. (1973 pág. 103).

La singularidad, cobra vida en el escenario del aula cuando se siente que el maestro está unido a su clase, no por una mutualidad masiva sino por la reciprocidad que puede establecer con cada uno de los que le escuchan. Lo que es un aparente monólogo de la palabra docente, se descompone al analizarla, en una multitud de diálogos simultáneos.

El maestro habla para cuarenta alumnos y en el encuentro volátil de sus expresiones cada uno conoce, reconoce y siente que allí hay una propuesta, un camino que se relaciona con su vida. En esta conversación activa y silenciosa es muy posible que el maestro no descubra al discípulo ahogado en la masa, pero el encuentro tiene su importancia si se logra despertar en la conciencia unas posibilidades que estaban dormidas.

Concluyamos, reproduciendo estas referencias en las cuales dos grandes hombres recuerdan a uno de sus viejos maestros, quienes movilizaron en cada discípulo su universo singular: Andrés Bridaux, citado por Gusdorf escribe (1973):

“Esa enseñanza nos estaba dirigida no como alumnos sino como a seres humanos. Estábamos iniciándonos en la existencia. En ninguna otra parte podrá sentirse mejor el poder que tiene el hombre para hacer existir al hombre por la manera de hablarle”. (pág. 69).

Y dice Maurice Toesca refiriéndose al maestro Alain, citado por Gusdorf:

“Los alumnos de Alain tienen un punto común: no tienen más lazos que el de haber seguido un destino apropiado a sus profundos deseos” (pág 67).

seguir el destino apropiado será una posibilidad para el discípulo cuando el maestro también ha seguido el suyo, reconociendo en su función algo adscrito a su ser, algo relacionado consigo mismo y, desde donde le otorga sentido a sus palabras, convocando al alumno a direccionar su propia vida para que pruebe ante los demás y ante sí mismo el valor de su existencia. Así la palabra del maestro contribuye no propiamente a que se convierta en otro hombre sino a que se afirme a sí mismo.

Para terminar, una afirmación con cierto carácter concluyente:

De verdad que muchos hombres pueden enseñar técnicas y despertar habilidades pero pocos comportan el excedente de autoridad que llega, no propiamente del saber, ni de su destreza, sino de su valor como hombre. Definitivamente, la enseñanza del maestro es una lección de humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA EMILIO. La Relación Maestro Discípulo. El Método Socrático-Platónico. Barcelona, Ariel, 1999. p. 38.

GUSDORF, GEORGE. ¿Para qué los profesores? Madrid, Cuadernos para el Diálogo, 1973.

RECONOCIENDO EL FENÓMENO TRANSFERENCIAL

Arnulfo Díaz Cadavid*

“Los grandes Otros no faltan,
ellos componen la legión
de los representantes
de múltiples creencias,
son los mercaderes de ilusiones”.
(Anny Cordié en Malestar en el Docente).

Dentro del hablar común de los sujetos un decir se repite con frecuencia, mas no por repetirse puede afirmarse que se comprenda suficientemente lo que tal decir revela: las relaciones “no simétricas”, “disparas” entre los humanos. En efecto, cuando en el hablar común alguien confiesa “no ser monedita de oro para gustarle a todo el mundo”, está manifestando no contener dentro de sí el objeto precioso apetecido y buscado por mucha gente.

*Licenciado en
Filosofía y Letras,
Psicólogo,
Especialista en
Legislación de
Familia y
Menores.
Profesor de
Psicología Facultad
de Educación
Universidad de
Antioquia.
Profesor de
Psicoanálisis,
Institución
Universitaria de
Envigado.

En esta expresión común, se pueden advertir dos polos de representación subjetiva que son los polos de la relación transferencial. De una parte, hay alguien a quien se le busca, se le desea, se le ama... por lo que representa (por lo que es...?); de otra, hay un alguien a quien le ocurre un revivir de afectos que viene a depositar en una figura sustitutiva de sus figuras afectivas originales. Esta operación no es bien advertida —es inconsciente— y por ello, a menudo no se la considera bien en su dimensión significativa. Pero este hecho no le resta su importancia ética, psíquica y epistemológica, pues el fenómeno transferencial existe, insiste y no deja de producir efectos. Al ignorarlo o al asumirlo mal, sólo deja las cosas en el estado inercial en que se encuentren, con la consecuencia lamentable de la incompreensión de los fundamentos de las relaciones humanas y sobre todo, de sus modos particulares.

En el ámbito educativo el fenómeno transferencial tiene a la figura del maestro, de un lado; y al alumno o iniciado, del otro. En la figura del educador deposita el educando amores, odios, fantasías... pero estos afectos, por su carácter de “inconscientes”, no se muestran a simple vista, sino que se expresan como apegos y desapegos del estudiante hacia su profesor, maestro, director, decano, rector...

Los apegos y desapegos, interpretados como gratuitos y sin causa, se prestan a grandes malentendidos. Se encuentra, por ejemplo, el educador quien narcisísticamente cree que el amor que su estudiante le profesa se debe indefectiblemente a sus particulares dotes docentes y cognitivas que lo hacen “amable”..., o el profesor que ante la indiferencia, el rechazo o el desapego de algunos de sus estudiantes piensa que puede haber cometido un grave error en sus procedimientos, o que simplemente este o aquel educando es un ingrato, un mal estudiante.

No es común encontrar educadores quienes puedan, como producto de su experiencia y análisis, reconocer con claridad su lugar de “representantes del Otro” en la relación transferencial con sus alumnos. Es decir, que una gran cantidad de consideraciones que el educando tiene para con el educador no son el producto de sus virtudes o defectos personales, sino que son la proyección de afectos (deseos, fantasías, ilusiones, creencias, etc.) que los educandos ponen sobre él. El educador está inevitablemente hecho de lo que es, y de una serie más o menos larga de singularidades que los educandos transfieren sobre su subjetividad, y que le pertenecen quizá como depósito transferido y no como esencia “óptica-ontológica” conseguida por sus esfuerzos. Tener inadvertencia en esto, hace que con frecuencia muchos educadores se sientan en su riqueza in-puesta, completamente vacíos; o que algunos ante el horror del acto educativo corran a esconderse y no tomen nunca más una tiza, y eviten la esencia del educador que es el educando. No tiene sentido **como educador** hacer de objetos e instrumentos, de libros, o de “computadoras ilustradas”, un refugio; no se debe desconocer que el malestar ante el educando y el horror ante el acto educativo ocurren con frecuencia por un posible fracaso en la transferencia y por no saber cómo operar con ella.

Es verdad que el educador en tanto representante de un saber y un poder de ciencia puede ser amado por sus alumnos. Pero una cosa es ser el saber o ser el poder, y otra es representar estas facultades. Y si bien es importante que los educandos se interesen o hasta se identifiquen con este objeto amado del saber, le está al profesor prohibido tomarse a sí mismo como el poder o el saber. Diferenciar esta función de representación de saber y poder que tiene el maestro y no confundirse con la facultad de ser el saber o el poder es esencial en el trabajo y la producción académica. Todavía más, que un estudian-

te crea que su profesor es un sabio, o un ser bastante completo hace un poco de obstáculo y dificultad al trabajo y producción propios del estudiante; pero que sea el profesor mismo quien se lo crea, se proponga como tal y se lo haga creer a sus alumnos (versus Sócrates), es ya la tragedia del proceso científico e investigativo de un curso. Es la instalación del dogma, del mito, de la magia, del banquete de las ilusiones, de la superstición y de la sugestión, en el lugar donde debería permanecer abierta la veta de la producción; y allí, donde se daría la única posibilidad de soñar con verdaderas comunidades académicas.

Hay que advertir que en la relación docente (como en el Psicoanálisis) los alumnos “no es a mí a quien aman, sino a través de mí” que ellos aman el saber. Y para comprender esto, y trabajar según esto hay que “sudar un poco”.

