

Conversaciones del VIII ENAPOL
ASUNTOS DE FAMILIA, sus enredos en la práctica
Buenos Aires • Septiembre 2017

6. Las familias y las instituciones educativas

Responsable EOL: Diego Villaverde

Participantes: Camila Candiotti, Cecilia Cetta, María Claps, Elizabeth Fernández,
Romina Fernández, Adriana García, María Luz Oliva, Andrea Karina Pérez, Ana Reyes,
Ana Simonetti Sbarra, Gabriela Spina

Familias y escuelas ya no son lo que eran

Las instituciones educativas son un lugar privilegiado de resonancia de la subjetividad de la época. A partir de la deflación de la autoridad paterna y de la pluralización de formas de lazos que articulan padres y niños fuera de la forma tradicional, las discusiones actuales se debaten en torno a qué es lo que hoy se puede llamar familia en torno de un niño. Estos niños, con sus familias, son los que acuden a la Escuela a vérselas con el ordenamiento que ésta pretende realizar a partir del saber.

La educación universal y la igualdad de derechos suponen el acceso de todos los niños a la educación y con ellos de unas patologías que no estaban allí antes. La precarización del mundo del trabajo, por otra parte, empujó a que cada vez más niños sean abandonados a su suerte. Las madres que antes se ocupaban de ellos han sido relevadas por la pantalla de la TV. Para Éric Laurent:

[...] el televisor en común para toda la familia no es la oración común de la tradición que permitía vincular a los miembros de la familia a través de rituales. Cuando el único ritual es la televisión, comer delante de ella, hablar sobre ella o quedarse en silencio frente al aparato, esto permite articular poco la posición del padre entre prohibición y autorización.
[Laurent, 2007]

El padre del tercer tiempo del Edipo freudiano es ante todo un padre que prohíbe, que dice “no”. Esto vale para la institución escolar, que –como tal– hace valer unos ideales y en ese cometido opera como una suerte de sucedáneo paterno. La escuela es precisamente la que articula esta función:

[...] los maestros aparecen como representantes de los ideales y esto agudiza la oposición entre niño y dispositivo escolar, transformando las patologías, que no pueden reducirse estrictamente a algo biológico ni a algo cultural, en la imbricación de éstos dentro del dispositivo de la escuela. [Laurent, 2007]

Los docentes, con quienes los niños pasan varias horas diarias, testimonian sobre los modos de problematización del lazo social con los chicos o entre ellos, como también sobre las dificultades que tienen para sostener la atención o incluso permanecer quietos mientras la actividad escolar lo requiera. Esto supone una serie de patologías no presentes en otras civilizaciones y evidenciadas en la epidemia diagnóstica en relación con los déficits de atención o la hiperactividad.

Por otra parte, a partir del fin de la forma tradicional de familia y desde la igualdad de los derechos, sea entre hombres y mujeres, entre niños y padres o entre las generaciones, se desplazó también la manera en cómo se articulaba la autoridad. Este desplazamiento también concierne a la Escuela, cuyo dispositivo ya no tiene entidad suficiente para encarnar la mirada panóptica del vigilante que identifica y reprime castigando los desvíos del ideal normativo que se intenta reproducir. La función disciplinaria ha quedado desdibujada, aunque la institución en crisis echa mano de ella como una suerte de clásico conocido. Es la gran contradicción que experimentan los docentes, por un lado subestimados económica y profesionalmente, pero al mismo tiempo llamados a ejercer cada vez más la función de un discurso educativo sostenido por los ideales, aunque –como tal– parezca haber perdido apoyo tanto de las instituciones como de las familias. El proceso mismo que llamamos educación parece haber entrado en crisis y no tan solo su capacidad disciplinaria. Se trata del extravío producido por los efectos del régimen del consumo, que banaliza la sublimación o cualquier mediatización de la satisfacción que posponga su realización inmediata.

La pedagogía neoliberal, sin embargo, impone un lugar a la escuela acorde con el objetivo de producir las competencias adecuadas para el sistema. Así, se suprime o denigra cualquier

forma de conocimiento no relacionada directamente con el dominio pragmático de una productividad economicista (las artes, las historias, la filosofía, la música incluso). Lo que se busca, entonces, es garantizar la eficiencia del rendimiento cognitivo y el papel que antes tenía la institución educativa respecto de la producción de subjetividad ligada a un poder dominante, se ha desplazado al discurso social mismo, que con los objetos de goce tiene el poder de narcotizar o excitar, anclado en las fibras más íntimas del sujeto.

La angustia ya no invade a los temblorosos estudiantes frente al capricho sádico de los profesores, sino al propio cuerpo de los docentes que, frente al vaciado de sentido que ha arrollado la escuela, se ve compelido a tareas cada vez más imposibles (educar, cuidar, dirigir). No es casualidad que frente a la inactividad y a la licuefacción del Otro simbólico de la institución, la hiperactividad se manifieste como una patología escolar muy extendida y más en general como una patología paradigmática del discurso capitalista: la evaporación del Otro institucional promueve la hiperactividad excitante y mortífera de un individuo que ya no sabe de diques simbólicos. [Cf. Recalcatti: 23]

Tensión agresiva y violencia

La fragilización del orden simbólico expresada entre otras cosas en la intolerancia de las prohibiciones y las reglas se acompasa con una creciente demanda de normativización efecto de la angustia y la desorientación ante las nuevas manifestaciones del goce. El goce del cuerpo a cuerpo, de las peleas, la agresión física y aún de la violencia desproporcionada, característica de algunos grupos de adolescentes funda la idea de una patología de la infancia y la adolescencia que implosiona en los muros escolares. Por otra parte, cierto aplanamiento de la función de la autoridad se traduce en un desconocimiento de los perímetros y de las funciones escolares y de su personal, haciendo evidente la tensión agresiva existente y creciente entre padres e instituciones educativas, en una suerte de continuidad sin cortes: grupos de *whatsApp*, redes sociales, y aún cámaras, cumplen la función de la extensión familiar dentro de la institución en el empuje a un control sin límite ni norma.

Los padres cuestionan a los educadores, los amenazan o aún atacan física y verbalmente. En algunos casos, acuden a las entrevistas en compañía de sus abogados. En los ministerios

abundan las denuncias de padres hacia docentes y directivos, cartas documento, recursos de amparo o aún juicios, como un llamado desesperado a un Otro que haga que en última instancia las cosas funcionen y haciendo evidente que tampoco el ámbito educativo escapa al recurso de la judicialización excesiva. La provincia de Buenos Aires inició el año con una nueva herramienta jurídica: los padres, familiares o personas cercanas a los estudiantes que ataquen de forma verbal o física a los maestros o personal no docente, serán castigados con arresto o multas que van desde los seis mil a los quince mil pesos, dependiendo de la gravedad de los hechos.

La tensión deviene a veces en la eclosión de actos violentos, ubicados en los distintos ejes del ámbitos escolar: educadores para quienes es difícil reivindicar de manera fundada un lugar de autoridad, padres que niegan la posibilidad de fallas en sus hijos, alumnos que encuentran en la violencia una posibilidad más de satisfacción, muchas veces diseminada por las pantallas que ponen a la mirada como una fuente de goce, multiplicado por los *gadgets* modernos. El intercambio de imágenes relativas a peleas y agresiones se multiplica con la ayuda de los soportes tecnológicos en la época del *reality* que vive de la violencia y de su representación, de sus autores y sus espectadores.

¿Dónde se encuentran hoy –por otra parte– referencias firmes para la masculinidad o la feminidad? Otras épocas ofrecían perfiles sin ambigüedades. Como eco de la declinación de la *imago paterna* constatamos una crisis, no sólo de la masculinidad, sino un aumento de estilos virilizados en las chicas, sumado a un incremento de las conductas agresivas entre ellas mucho más allá de las clásicas difamaciones o el rechazo entre compañeras.

El problema del acoso escolar está hoy reducido a través del significante *bullyng* a una problemática *prêt à porter* cuya excesiva banalización invisibiliza sus causas profundas y los detalles, distintos en el caso por caso. Cada uno procura asegurarse su inclusión en un grupo para evitar ser segregado por sus condiciones singulares. La violencia contra quienes por una u otra razón, se presentan o son nombrados como deficitarios o como extravagantes, se justifica en la defensa de un puritanismo exacerbado ante los signos de esa falta en el Otro. La demanda, efecto del debilitamiento de la norma universal, tanto por parte de los acosadores o sus espectadores, es la de una mayor homogeneización de los estilos de vida en preferencia por los normativos: la llamada a la norma es una de las formas de la errancia contemporánea. Estas violencias buscan promover la uniformidad de la satisfacción de ser como los demás,

tratando de abolir pequeñas o grandes diferencias y excluir cualquier condición sintomática de los sujetos en juego. El insulto, los sobrenombres, las injurias, apuntan a la identidad de ese sujeto que por una particularidad se opone al conjunto, aunque sea involuntariamente. [Cf. Ubieto: 35]

Se verifica, entonces, que la deflación de lo paterno provoca la aparición de grupos de orden fraterno, de mayor o menor extensión, dentro o fuera de los muros escolares. Estas nuevas adhesiones, fragmentadas y multiplicadas, permiten el alivio de la identidad y la pertenencia que antes recorría por los circuitos edípicos. “Es una familia particular, fundada sobre una fraternidad de goce que surge”. [Laurent, 2017]

En el caso de los jóvenes provenientes de familias de inmigrantes se observa que el valor de la tradición se ha visto debilitado, al igual que la figura del padre como su portador y representante. Ya no detenta el poder que tenía en su comunidad de origen y muchas veces ni siquiera tiene el lugar valorizado que le otorga un trabajo remunerado, dejando a los sujetos implicados en una situación de desamparo, generador de distintos modos de violencia y de búsqueda de nuevos valores de referencia que les permitan afrontar la exclusión y alcanzar cierta satisfacción de existir para el Otro.

Muchas veces vemos irrumpir entre los jóvenes la satisfacción pulsional con un rasgo de exceso, en relación a la significación de desecho y la imposibilidad de articular un relato razonable a su alrededor [Vila, citado por Ubieto: 37]. Surgen entonces conductas que tan solo ponen a los cuerpos a huir, a través de la violencia o el tóxico, de intensos sentimientos de angustia. La satisfacción aparece ligada así al sadismo de la agresión, reforzado por la mirada del otro, o al masoquismo del autocastigo, del tóxico o de las conductas de riesgo. Su violencia es la puesta en acto del rechazo que ellos mismos imputan al Otro y que los confirmaría en esa posición de resto. “Tratan así de vivir su fracaso familiar, social, escolar, sexual como un acto que los reivindica como malvados antes que como excluidos”. [Ubieto: 37]

Su errancia, sus “*miradas extrañas* a ninguna parte, a ningún futuro que no les espera, es el dato clínico fundamental para entender ese déficit identificatorio que los coloca al margen del otro” [Ubieto: 37]. Fuera del régimen de la castración familiar, que no operó, derivan en un deambular errático al que algunas veces sólo la muerte puede poner freno. Los sujetos

afectados así por esta condición de desecho y sobrepasados por el odio de sí, encuentran un atajo en la tentación del acto, como límite al malvivir que ahoga su existencia. [Ubieta: 37]

Un recorrido aparte merecería el destino de los chicos del paco y sus familias, que quedan por fuera no sólo de la escuela y de la posibilidad del lazo social, sino también de nuestra consideración. El aumento de la pobreza y de la facilitación del acceso a este consumo han sido factores para que esta droga, antes solo presente en las grandes urbes, se haya ido extendiendo paulatinamente al interior del país donde no hay dispositivos de atención ni de prevención.

“El nuevo amo es el número”

En *Un esfuerzo de poesía*, Jaques-Alain Miller expresa que se ve aparecer a un Otro muy consistente, donde empezábamos a pensar en que algo se tornaría más poroso: “debemos reconocer que en este comienzo del siglo XXI asistimos más bien a un retorno sensacional del discurso del amo”. [Miller: 204]

Nuestro colega de la ECF, Bruno de Halleux, relata en un escrito reciente que los jóvenes en el colegio se divierten concibiendo listas donde cada uno es evaluado por sus pares. [Cf. De Halleux, 2017]

En el argumento del IV Congreso Europeo de Psicoanálisis, se menciona que el significante amo reducido a un muñón, al Uno, como una unidad contable, conduce al establecimiento de listas. El Uno contable viene a fijar al sujeto y a objetivarlo. Este no es ya tomado en la cadena significante que lo constituye como sujeto de la palabra, sino que se encuentra hoy, aún más fijado por el objeto, petrificado. [Cf. De Halleux, 2017]

Un cambio tiene lugar en nuestra sociedad. El plus de goce se cuenta, se evalúa, se transforma en valor contable. Un discurso del Amo aún más totalitario se desprende de esto, un discurso que funciona sin pérdida. Tal es la nueva realidad a la que se encuentran confrontados los jóvenes de hoy a merced del nuevo amo: el número. [Cf. De Halleux, 2017]

La familia y la Escuela están hoy a expensas de este nuevo régimen. En la escuela el acento recae ahora sobre las formas y los procedimientos que garanticen una eficacia fácil y

numéricamente evaluable. Tal eficacia se sostiene en equipos cuyos vínculos responden a esquemas funcionales.

El discurso que funciona sin pérdida también habita las aulas, dando cabida a cierta quimera pedagógica respecto de un saber integralmente transmisible de la mano del dominio de los métodos cognitivos. El supuesto es el de un aprendizaje pasible de descomposición en procedimientos identificables y accesibles. La ilusión neurocognitiva descansa sobre la tesis de que el sujeto puede adquirir el dominio de sus actos y de sus pensamientos, en una suerte de gestión eficaz de sí mismo. Sin embargo, algo no se deja atrapar ni gestionar a pesar de los esfuerzos integrales para que no haya restos.

La “inclusión del diferente”, casi del orden del slogan, convive con la medicalización que adormece diferencias. Algunos docentes dicen a los padres: “su hijo necesita tomar medicación”, o bien: “¿dejó la medicación?”, o aún: “¿no habrá que aumentarle la dosis?” Lo escolar intenta apropiarse del saber de los profesionales de la salud holofraseando significantes del amo contemporáneo. Si bien no se puede desconocer que hay niños que padecen trastornos severos, la pretensión de estandarización patologiza la infancia y taponada la subjetividad en lugar de implicar a cada niño, a los padres de ese niño, y a los integrantes de la institución educativa.

Las políticas públicas apuntan hoy –a modo de slogan saludable– a la *inclusión plena*. Esto supone equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas, independientemente de antecedentes sociales y culturales y de las posibles diferencias respecto de las habilidades o capacidades de los sujetos implicados. Formulaciones similares recorren todo el país, con efectos inmediatos en relación a la integración de niños que antes eran tomados por la educación especial. El maestro de enseñanza común dice entonces: “a mí no me formaron para enseñar a estos niños”, o bien: “yo no sé tratar con estas familias”. Algunas escuelas no los admiten astutamente. Otras, establecen condiciones tales (Auxiliar pedagógico no docente (APND), maestras/os integradoras/es, etcétera) que terminan produciendo un efecto aún más segregativo que el que la ley pretendía subsanar incluyendo. Es un *todos iguales*, cargado de buena fe que, como dice Lacan, es –entre todos los errores– el más imperdonable. [Lacan: 837]

Esta lógica que promueve fervientemente la inclusión actualiza de manera permanente la segregación de lo diferente. Un niño llega a Buenos Aires desde un país limítrofe con un

boletín cuyos puntajes alcanzaban el máximo exigido en su lugar de origen. Como no responde a lo esperado para el curso asignado, la Directora del establecimiento determina: “es un niño para Educación Especial”. Refiriéndose a su familia, expresaba: “¿qué se puede esperar del chico considerando la forma en que la que esa familia vive?”. Los padres del niño habían abierto una verdulería en el barrio de la escuela y convivían en una habitación detrás del local.

El discurso pedagógico coloca al docente en el lugar del que tiene el saber. Desde ese mismo lugar muchas veces juzga a las familias y sus arreglos singulares como si funcionara implícitamente un umbral de “normalidad” debajo del cual cabrían las condiciones de inferioridad o subdesarrollo. La Defensoría de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires ha tenido que ajustar recientemente sus criterios de admisión ante la derivación desbordada de casos en los que con frecuencia no se evidencian vulneraciones efectivas de los derechos sino sutiles modos de segregación de las diferencias en relación a las configuraciones familiares y sus modos de satisfacción.

Vemos entonces un confuso embrollo de discursos y saberes que buscan tornar evidentes las causas de lo que se halla problematizado. Ana Santiago dice en su obra reciente, *¿Qué le pasa a ese niño?*:

[...] las charlas que circulan en las instituciones escolares, así como las imágenes y los rótulos estampados sobre determinados alumnos, las hipótesis de diagnósticos clínicos y otras conjeturas sociológicas y psicológicas construidas con respecto a diferentes casos, sirven más para nominar de manera segregadora que para superar los problemas de base [...]. Se convierten en identificaciones que favorecen la exclusión y que causan malestar, no sólo en los alumnos y sus familiares, sino también en algunos docentes que deben afrontar cierta impotencia a la hora de enseñar. [Santiago: 35]

“La operación psicoanalítica es des-agregativa, porque no asigna identidad”, expresa Éric Laurent en una publicación reciente. [Laurent, 2016: 79]

Al dar lugar a la pregunta *qué le pasa a ese niño*, se produce un agujero, caen los ideales de lo que debe ser, de cómo se debe ser padre o madre, o de cómo se debe aprender, para que surja la incertidumbre en medio de convicciones y quejas largamente arraigadas en el discurso docente. Cuando algo le sucede a un niño, esto nos convoca como analistas a producir esa

operación des-agregativa, que permitiría cierta separación de aquellos significantes con los que el discurso social identifica a los sujetos y a sus familias.

Una de nuestras colegas (de CABA) obtiene como evaluación de fin de ciclo de parte de la coordinadora de su equipo la constatación de que, por sus aportes, ciertas familias han podido ser contempladas de una manera diferente, insospechada sin la intervención de un psicoanalista allí. Su habilidad había sido encontrarle algo “bueno” a cada familia, algo que a ella no se le habría ocurrido. Eso le permitía un acercamiento distinto, despegándose un poco de los dichos de los docentes.

Se trata de un analista que con su intervención creativa, fuera del control, las reglas, los protocolos, los procedimientos propios de los aparatos técnicos y burocráticos, ha sabido operar como quien permite un intercambio entre dos términos que de lo contrario se hubieran excluido, activando una transmisión que supone su relación a “un deseo que no sea anónimo”.

Bibliografía

De Halleux, B., (2017) El Uno solo. *ZAPPEUR* N° 4 (en línea). París: Institut Psychanalytique de l'Enfant; Université Populaire Jacques-Lacan. Consultado 31/01/17 en:

<http://ampblog2006.blogspot.com.ar/2017/01/zappeur-n-4.html>

Lacan, J., (1988) La ciencia y la verdad. *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

Laurent, E., (2007) Cómo criar a los niños. *La Nación* (en línea). Buenos Aires. Consultado 2/03/17 en:

<http://www.lanacion.com.ar/912774-como-criar-a-los-ninos>

Laurent, E., (2016) Pasiones políticas del cuerpo hablante. *Colofón 36: Amor y sacrificio*. París: FIBOL.

Laurent, E., (2017) De la locura de la horda a los triunfos de las religiones. *Virtualia* #32 (en línea).

Buenos Aires: EOL. Consultado 2/03/17 en: <http://virtualia.eol.org.ar/032/template.asp?De-la-locura-de-la-horda-a-los-triunfos-de-las-religiones.html>

Miller, J.-A., (2016) *Un esfuerzo de poesía*. Buenos Aires: Paidós.

Recalcati, M., (2016) *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Santiago, A. L. *et al.*, 2016 *¿Qué le pasa a ese niño?* Buenos Aires: Grama.

Ubieto, J., (2011) Violencias escolares. Goldenberg, M. (Comp.) *Violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Grama, pp. 23-41.