

¿Hay lugar para la subjetividad en la escuela?

ROBERTO FOLLARI*

No se trata de pensar subjetivamente la subjetividad, sino de captarla en sus condiciones objetivas y causales. Ellas devienen de lo inconsciente y de las situaciones sociales. Lo primero remite a una tensión inevitable: la función de la educación es que las pulsiones puedan ser derivadas a lo socialmente aceptable, pero a la vez la subjetividad irrumpe sólo en la medida en que haya espacio para que se rompa la adaptación a la demanda social exterior. De modo que se trata de ofrecer en la escuela un espacio a la palabra subjetiva, por sobre la imposición cultural convencional. Para lo cual es necesario romper con las tendencias de la burocracia a borrar lo subjetivo, en cuanto ajeno a la homogeneidad cuantitativa.

This article proposes that it is not only about thinking subjectively about subjectivity, but also to grasp it in its objective and causal conditions. Those are tightly related to the unconscious and social situations. The first statement refers to an inevitable tension, since the function of education is that the natural impulses can be directed to socially acceptable attitudes, but at the same time we must admit that subjectivity only emerges where there is a place in which adaptation to the external social demand can be broken. So the point is to provide at school a space for the subjective speech, far beyond the conventional cultural demands. Therefore it is necessary to break with the tendency of bureaucracy to cancel subjectivity as something completely isolated from the quantitative homogeneity.

Escuela / Subjetividad / Pulsiones / Inconsciente / Burocracia / Cultura
School / Subjectivity / Impulses / Unconscious / Bureaucracy / Culture

Recibido: 26 de septiembre de 2006

Aprobado: 15 de diciembre de 2006

* Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad

otorgado por el Servicio Universitario Mundial. Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de la Patagonia, y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET. Ha sido profesor invitado de posgrado en la mayoría de las universidades argentinas, además de otras de Ecuador, Venezuela y México. Es autor de 14 libros publicados en diversos países, y de unos 150 artículos en revistas especializadas en filosofía, edu-

cación y ciencias sociales. Entre sus más recientes publicaciones están: *Teorías débiles. Para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales*, Rosario, Homo Sapiens, 2002 y *La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización*, Roberto Follari (coord.), Rosario, Homo Sapiens, 2004, así como "La interdisciplina revisitada", *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. I, núm. 2, México, 2005. Correo electrónico: robfollari@ciudad.com.ar

1. Estudios como los de Prigogyne mostrarían en la segunda mitad del siglo XX que en ciencias físico-naturales existen también comportamientos azarosos y no determinísticos, lo que en microfísica ya había sustentando en los años veinte la física cuántica. Véase Prigogyne, 1993.

2. Hemos desarrollado la oposición/complementariedad entre las posiciones de Durkheim y Dilthey en nuestro artículo, Follari, 2000.

Partamos de esta premisa: la subjetividad no puede tratarse subjetivamente, si por esto se entiende especulativamente o de manera puramente introspectiva. La subjetividad es objeto de teoría, y puede ser aprehendida científicamente, desde el punto de vista de su constitución y sus mecanismos; obviamente, no en una especie de intuición directa del lugar del otro. De tal manera, entendemos al psicoanálisis como una teoría objetivista de la subjetividad, en el sentido de tratarse de una teoría que da cuenta de lo subjetivo, sin por ello suponerse que deba ser vaga, indefinida o acorde a la simple opinión de cada uno.

De modo que hablar de la subjetividad no implica pretender dejar de ser estrictos. Quizás Ricoeur expresó muy bien esa doble vía del psicoanálisis en su versión primigenia —la de Freud (Ricoeur, 1983)—, al enfatizar que por una parte se trata de un campo abierto a la interpretación del sentido, a lo hermenéutico, a lo que el filósofo francés era tan sensible; y por otro, de una teoría de la causalidad psíquica, de los mecanismos objetivos que se desarrollan más allá del campo de la autopercepción del sujeto.

Es por demás sabido que esta dualidad rasga el espacio de las formas de cientificidad en lo social y en lo físico-natural. Es la discusión que inició Dilthey a finales del siglo XIX, sosteniendo que en cuestiones por él llamadas “del espíritu”, no podía darse causalidad como ocurre en las ciencias físico-naturales, las que están establecidas desde Newton en el trabajo sobre regularidades empíricas.¹ Para Dilthey, se trataba de que los seres humanos no reaccionarían igual ante iguales estímulos (ni siquiera el mismo sujeto en diferentes condiciones y momentos), de tal modo, no podría aplicárseles formas de explicación causal-determinísticas. Habría, entonces que reemplazar la explicación (causal) por la comprensión (teleológica). Es decir, habría que entender los comportamientos por el significado intencional que les han otorgado sus actores, y la función del científico sería “comprender” —poniéndose imaginariamente en el lugar del otro— cuál fue el motivo para su acción.

Se inició así una tradición que no dejó de llevar huellas a todo el pensamiento social. Si bien Durkheim mostró a su manera veinte años después (hacia 1900, con *Las reglas del método sociológico*) que la causalidad puede y debe tenerse en cuenta en ciencias sociales,² fue nada menos que Max Weber quien hacia la década de los veinte insistió en la *Verstehen* como método de conocimiento para captar la singularidad de los actos humanos, aun cuando él a su vez no renunciara a la consideración de regularidades que lo ponían en parcial sintonía con la tradición durkheimiana.

Para la misma época escribía Freud su producción de la teoría psicoanalítica. Si bien su propia epistemología era mecanicista y algo anticuada aun para su propia época (Laurent-Assoun, 1982), su descubrimiento fue más allá de lo que él mismo podía concebir desde sus parámetros previos. De tal modo, la teoría del inconsciente dejó abierta la posibilidad de pensar epistemológicamente, al margen del corsé que en ese punto pudiera establecer el iniciador de esta teoría.

Lo cierto es que llevar la posición de Dilthey a sus consecuencias más fuertes deja a las disciplinas sociales fuera de cualquier posibilidad de control empírico por un observador externo, pues sólo la dimensión “interna” del sentido es la que podría tenerse en cuenta, y el sentido está allí ligado a la intencionalidad, de una manera que luego la fenomenología husserliana profundizaría y difundiría. De modo que lo ganado contra el positivismo más ciego, aquel que quería desde el behaviorismo convertir la subjetividad en una caja negra inescrutable y por ello indiferente, se perdía por la inespecificidad del método, que dejaba todo a la nebulosa de la capacidad del científico para tener empatía con la posición que los sujetos habrían tenido en aquella situación puesta a estudio.

En esta oposición de “subjetivistas” interpretativos vs. “objetivistas” causales, se ha vivido y se sigue viviendo hoy en las ciencias sociales e incluso en las humanas. Si bien se habla de triangulaciones en los métodos y de complementariedades en la investigación, ello suele responder a un acercamiento puramente operativo entre técnicas no afines entre sí, sin que exista una posición teóricamente fundada que permita establecer algún nexo posible entre ambas posiciones.

El peligro del positivismo, no por ser conocido debemos dejar de destacarlo, pues sigue siendo la filosofía espontánea de los tecnócratas, hoy fuertes en su lugar decisorio dentro de los sistemas sociales en general, y de los educativos en particular. Sus nociones observacionistas reducen lo científico a lo perceptible en forma inmediata, dejando así fuera fenómenos decisivos, incluso en el mundo de lo físico-natural.³ En cuanto a lo social, dejan sin análisis todo lo no manejable dentro de regulaciones empíricas, por lo cual la subjetividad no es tenida en cuenta, pensada como una especie de transgresión a la necesidad de orden causal universal.

Pero es menos reconocido, sobre todo en el análisis de lo educativo, el polo opuesto y por ello simétrico: la falta de trabajo sistemático y metódico, en nombre de una noción “débil” de la subjetividad y de la ciencia. Lo cualitativo se ha puesto de moda,

3. Es de advertir el antiempirismo de un científico como A. Einstein, muy bien documentado por sus cartas personales.

4. Es lo que hemos trabajado en nuestro libro, Follari, 2002.

pero conlleva exigencias epistémicas y metodológicas que nadie debiera confundir con una simple apelación a la voz de los actores sin interpretación alguna, o un ensayismo puramente descriptivo de experiencias personales del investigador. Los tiempos posmodernos pusieron de moda la interpretación (Vattimo, 1995), pero ello no debe llevar a disolver la ciencia en lo literario, o la explicación en el relato. Toda una tendencia en los últimos años amenaza las ciencias sociales en esta dirección,⁴ y en tanto existe una consonancia de fondo entre esta tendencia y las condiciones de la cultura posmoderna en curso, no es nada fácil evitar su desarrollo y su expansión relativamente permanentes.

Fue Lacan quien en el espacio teórico del psicoanálisis ofreció una salida ingeniosa y superadora a este dualismo histórico entre causalidad e interpretación, entre subjetividad y objetividad en el campo de la explicación de lo social y de lo humano. Al sacar a la subjetividad de los arcanos de la intencionalidad fenomenológica y proponerla como constituida desde el lenguaje, es decir, desde un orden objetivo y externo, entender lo subjetivo dejó de ser entender una especie de espacio inefable y dado sólo a la intuición (Lacan, 1980).

LOS LÍMITES DE LO EDUCABLE

La educación puede pecar de omnipotencia, si se supone que desde ella todo lo humano es moldeable. La subjetividad responde a condiciones objetivas, como ya señalamos, de modo que existe determinismo psíquico o —al menos— un fuerte condicionamiento de la subjetividad por las determinaciones sociales en que se inscribe, por un lado, y por las leyes intrínsecas de su funcionamiento, por otro.

Desde este punto de vista, cabe señalar en qué medida no es factible aquello que soñaban algunos pedagogos tradicionalistas —cuando no autoritarios— al suponer que el refrenamiento de los impulsos podía equivaler a una desaparición de éstos. La idea de que hay “malos” impulsos (éticamente indeseables si se les da salida abierta) llevaba a creer que se los podía eliminar, en la medida en que se castigaran sus manifestaciones y efectos.

Lo que el psicoanálisis enseña es que la vida psíquica completa del sujeto está basada en los impulsos, de tal manera que éstos no sólo son inerradicables, sino por otra parte constituyen la “materia prima” de la que está hecha la subjetividad, aun en las formas más sublimadas de ésta, como la ciencia, el arte o la religión.

De tal modo, torpe pretensión sería la de que los impulsos fueran eliminados. Pero además, la inhibición sistemática de sus

vías de salida y descarga —que por tanto tiempo fuera asumida como un objetivo a lograr por cierta pedagogía— produce efectos nada deseables en los sujetos: neurosis, pérdida de la voluntad, debilidad del yo, superyó cruel y castigador.

Habría, entonces, que convertir a la pulsión en aliada de la actividad escolar. Ello implica, al menos, lo siguiente: 1) Un cierto margen de conversación, de actividad motora de los alumnos, de inquietud de éstos es no sólo tolerable sino imprescindible. Sin que esto implique elogio del desorden o de la conducta disfuncional de los alumnos en el aula, la idea de que el silencio y el orden permanente son altamente deseables conlleva altos montos de contención de los impulsos, que coadyuvan a que éstos luego se descarguen de manera masiva y a veces violenta; 2) la conversión de la pulsión en deseo, esto es, su paso por el lenguaje en la constitución de su objeto, puede llevar a una sana condición de motivación de las actividades escolares de los estudiantes. Si podemos hacer del estudio un “objeto del deseo”, los alumnos podrán aferrarse con interés a los temas y propuestas de un curso determinado.

Por supuesto —y esto no podría dejar de ser enfatizado—, se trata de establecer una condición cultural propicia al aprendizaje mediante el “clima” promovido en el conjunto de la vida institucional. Así como la ética no se enseña mediante cursos sino merced al testimonio, el ambiente institucional es algo que se vive como una inmediatez, que no puede imponerse sino por la práctica concreta.

El trabajo institucional para hacer atractiva la escuela no es nada fácil, menos en estos tiempos en que debe competir con los medios electrónicos, poderosos y sofisticados. Pero estos medios pueden ser introducidos en la escuela, en la medida en que sean mediación hacia la palabra y el concepto posteriores, y no queden los alumnos en la fascinación de esta época de la mirada.⁵ A su vez, el manejo menos rígido de los tiempos entre recreo y trabajo, cierta capacidad para romper rutinas, las salidas fuera del espacio escolar, la introducción de filmes, de música y de anécdotas cotidianas en la enseñanza, son algunas de las mediaciones que pueden colaborar a que la escuela sea entendida por los estudiantes como un espacio menos ajeno que lo que sucede habitualmente.

LA CULTURA, ESE MAL NECESARIO

Empecemos por advertir que el psicoanálisis y lo escolar se han llevado habitualmente mal entre sí. Se trata de una aversión

5. Desarrollamos esto con detalle en Follari, 1996.

mutua, que quizás no deba llamarse malentendido, dado que la aversión está justificada por la finalidad diferente que estos dos dispositivos teórico-prácticos conllevan.

Mientras lo escolar busca construir la socialidad, es decir, promover aquello que permita los valores comunes que hacen posible el nexo social (el cual nada tiene de natural, vale la pena subrayarlo), el psicoanálisis busca “despegar” a la subjetividad de sus mandatos sociales asumidos, con el fin de que el sujeto pueda reconocerse en su deseo inconciente; el cual, a menudo, choca con no pocas de las restricciones que lo social supone.

De tal manera, no afirmamos que las dos finalidades sean opuestas, pero al menos están muy lejos de ser concurrentes. Educar es poner límites a las tendencias impulsivas, y sobre todo promover aquellos valores que permitan la vida en común; psicoanalizar es permitir la emergencia de la palabra del sujeto más allá de su apego imaginario a los mandatos sociales impuestos, entre otros espacios, por la educación escolarizada.

Lo cierto es que el psicoanálisis se ha sentido destinado casi exclusivamente al diván y la práctica clínica, la cual fue sobreevaluada incluso por Lacan como lugar de emergencia de una Verdad puesta con mayúsculas, mientras se apostrofaba al discurso universitario (Lacan, 1980). En el polo opuesto, el discurso edificante propio de la pedagogía aplicada a los niveles iniciales de la educación llevó a pensar al psicoanálisis como supuestamente perverso, peligroso, capaz de despertar aquello que de sexualidad y agresividad hay en la subjetividad, y que sería función de la escuela controlar (cuando no ocultar o sofocar).

De tal manera, poco de psicoanálisis ha llegado a la formación de los docentes, los que carecen a menudo de una teoría suficientemente fundada sobre la constitución de la personalidad, y ni siquiera a los gabinetes psicopedagógicos, los cuales deberían sin dudas disponer de la base conceptual psicoanalítica para trabajar los problemas de aprendizaje y de comportamiento de los alumnos (y por cierto que también, aunque ello se disimula casi siempre, de los docentes).

Los psicoanalistas han manifestado a menudo un desdén olímpico por las instituciones que no sean terapéuticas, sobredimensionado por su también olímpico desconocimiento de ellas. Los docentes y pedagogos han abjurado del psicoanálisis, a menudo vulgarizado como si fuese una simple incitación a la descarga sexual o agresiva.

Este “psicoanálisis silvestre”, como Freud lo denominara (S. Freud, 1973), ha alcanzado amplia difusión, y en cierto sentido va en dirección contraria de lo que la teoría estrictamente plantea.

Es cierto que la teoría del inconciente apela a mostrar en los impulsos lo que de más animal hay en lo humano, exhibe una especie de sustrato poco presentable en sociedad para las tareas que aparecen más sublimes y espiritualizadas. Es cierto, también, que se muestra allí que la pulsión es incoercible, y que el principio del placer rige al conjunto del funcionamiento psíquico.

Pero a la vez, ello no significa que esta teoría abogue por algo así como “cuanto más descarga impulsiva, más salud psíquica”. Es notorio que la falta de descarga es problemática, pero también que tal descarga puede darse por relación con objetos sustitutivos del objeto sexual primario, aun cuando ésta guarde una intensidad no reductible. Y también, que la salud es un complejo de equilibrios inestables entre las instancias psíquicas del sujeto; una descarga libidinal es sana sólo si es aceptable para el superyó, realizable por el yo, y no dañina para terceros con los cuales se esté comprometido, acorde al también necesario principio de realidad.

Lo cierto es que un libro fundador, tal cual fuera *El malestar en la cultura* de Freud (S. Freud, en Braunstein, 1981), mostró con amplitud que la cuestión está lejos de ser simple. Este texto dejó muy claro lo que luego trabajara Levi-Strauss: es imposible una cultura sin prohibiciones; todo lazo social se funda sobre un “no”. No se cumplen en la realidad las promesas de sueños tropicales sobre sociedades hiperpermissivas, donde todo podría realizarse sin límites. La restricción es necesaria, cumple una función determinante para la constitución de lo social.

Freud lo explicará en relación con la necesidad de seguridad. Si liberáramos todos nuestros impulsos libidinales y agresivos, tomaríamos por la fuerza a otros u otras como objetos sexuales, con el peligro de que ellos se opusieran, o de que lo hicieran —violentamente— otros que quieren a la misma persona. Si se pudiera sin inconveniente liberar la pulsión agresiva, podríamos golpear o matar a todo aquel que nos resultara incómodo, antipático, o que quisiera acceder a los mismos bienes que nosotros. Pero, claro, ello guarda el inconveniente de que nos harían lo mismo a nosotros, de manera que la vida sería violenta y permanentemente insegura.

Por ello, el cuadro es diferente: la existencia de las restricciones impuestas por la cultura es lo que permite la convivencia sin guerra total de unos contra otros. La función del tejido cultural es protegernos, contenernos, disponer de seguridad en torno a reglas socialmente establecidas, que ponen límites a las formas de enfrentamiento entre los sujetos.

Pero esto conlleva una dosis de infelicidad inmanente, dirá Freud; no descargar los impulsos libremente, hace más tenues las intensidades, más leves las satisfacciones. A cambio de seguridad, hemos perdido placer. Freud señala a la sexualidad limitada al ejercicio matrimonial como ejemplo de esta situación.

Por lo dicho, la cultura es necesaria; lo cual es equivalente a decir que es necesaria cierta inhibición de los impulsos. Y también se hace necesario a ella el malestar que conlleva: el sofrenamiento de la salida a los impulsos provoca neurosis, cuando incluso lleva a una fuerte carga de represión, por no tolerar los sujetos la representación consciente de deseos socialmente no admisibles.

De cualquier manera, en su momento Marcuse planteó la cuestión de si no habría una represión socialmente necesaria, y otra “sobrante”, innecesaria para el lazo social; él suponía que liberarse de esta última llevaría a posiciones ideológicamente revolucionarias, en tanto no tolerables para el principio de realidad imperante en el capitalismo avanzado (Marcuse, 1969). Pero la historia fue menos benevolente que sus utopías y se produjo la revolución sexual sin revolución política ni motivación contestataria, lo que lo llevó al concepto de “desublimación represiva”. Tal concepto vendría a ser muy representativo de lo que hoy sucede, dentro del conglomerado cultural posmoderno: libertad sin norma suficientemente introyectada, ausencia de compromiso con el otro, narcisismo desmedido, necesidad de satisfacción permanente, como mecanismos propios de una sociedad que dejó atrás la cultura autoritaria para mostrarse incapaz de conseguir plexos normativos suficientemente pregnantes.⁶

EL “SUJETO ESCOLAR” Y LA SANIDAD PSÍQUICA

La escuela tiene que cumplir con su encargo social, de manera que irremediablemente tiende a promover funcionamiento acorde con éste. Siendo el aprendizaje del alumno aquello que se propicia, el alumno perfecto sería aquel que aprendiera todo lo que se le enseña (y si es posible, algo más), y que a su vez no implicara ninguna tarea adicional al docente en cuanto control de conducta y comportamiento. Es decir, aquello que en versión simplista algunas maestras llaman “un chico bueno”, alguien que “no moleste”, esto es, que no incomode al docente, aunque ese alumno se esté incomodando a sí mismo en esta tarea de no incomodar a nadie.

Es sintomático que los “chicos-problema” nunca son aquellos que aprenden mucho (y que en no pocos casos son chicos sobre-

exigidos o que tienen conflictos de relación con sus compañeros), sino los que aprenden poco, o muy lento. O los que son excesivamente movedizos, habladores o en su caso agresivos, los que “se portan mal”.

No negamos que éstos representen un inconveniente para la escuela; lo que queremos decir es que sólo se ve algún inconveniente cuando resulta problemático para los docentes y para el encargo social de la escuela, y no se toma cuenta de él cuando el problema lo padece el alumno, y resulta funcional a las finalidades escolares. Nos referimos, por ejemplo, a niños inhibidos, tendientes a la quietud o el silencio, débiles para defenderse, atados a la aceptación personal por vía de ser “el mejor alumno”, etcétera.

Ello muestra al dispositivo escolar en lo que tiene de distante/distinto de aquello que represente la producción de salud mental: está para otra cosa, de modo que las condiciones de la subjetividad del alumno se hacen de importancia sólo cuando se oponen a las actividades de docentes o directivos. Si no es así, los problemas no se auscultan ni diagnostican: directamente se es indiferente a ellos, y a menudo los docentes ni siquiera se hacen capaces de detectarlos.

Por ello, la penuria subjetiva de muchos niños que podría ser aliviada al menos parcialmente requiere de una mirada en el establecimiento educativo que se dirija a la subjetividad y esté formada para atenderla. Creemos imprescindible la existencia de un gabinete psicológico en las escuelas y, en lo posible, debe haber allí alguna persona con formación psicoanalítica (análogamente, en las universidades se trataría de departamentos de apoyo para los alumnos). Y debe estar claro que la función de dicho gabinete no es sólo trabajar sobre los “casos-problema”, sino también (y principalmente) sobre la vida cotidiana de la institución, sobre los docentes, personal de apoyo y directivo, y también sobre los niños o jóvenes tachados de “tranquilos” o de “buenos”, así como sobre aquellos que no manifiestan especiales problemas de aprendizaje.

Lo que debería buscarse allí no va en la dirección del reforzamiento del yo (que es lo que planteó Anna Freud, hija de Sigmund, en sus escritos sobre educación) (A. Freud, 1984), sino más bien aquello de “hacer consciente lo inconsciente” de Freud —poner yo donde hubo ello—, que Lacan tradujera muy a su manera: “Donde ello estaba, yo debo advenir”. Esta última versión enfatiza que no se trata de domesticar el ello al ponerlo bajo la eficacia del yo, sino más bien a la inversa, de que el yo sea capaz de asumir el deseo inconsciente, y de sostenerlo.

Esto implica para los sujetos tomar distancia de las demandas de la inmediatez, y ser capaces de asumir una palabra propia que, a menudo, está muy lejos de la que el mismo sujeto cree que es la suya cuando está inmerso en las imaginéras más o menos permanentes en que se sumerge el funcionamiento del yo. De modo que se trata de simbolizar el propio deseo, de ponerle palabra, buscando atravesar el campo de lo fantasmático.

LA TECNOBUROCRACIA COMO OPOSICIÓN A LA SUBJETIVIDAD

La Escuela de Frankfurt lo ha estudiado con precisión: vivimos tiempos de aumento de la racionalidad administrativa y gestora, la cual hace un número de cada uno de nosotros, y nos pone bajo diversas decisiones burocráticas e impersonales, respecto de las cuales poco podemos hacer, pero que nos conciernen y regulan la vida, en un crecimiento permanente y exponencial de aquello que Max Weber llamara “la jaula de hierro”.

Bastante se conoce al respecto, por lo que no abundaremos aquí: se trata de un mundo de máquinas, de habla impersonal, de horarios rígidos y procedimientos pautados, que no deja espacio para lo estético, lo comunicativo, lo erótico o lo artístico. En cambio, es lo productivo-económico lo que lleva la delantera, con el predominio de una racionalidad instrumental que ya no se problematiza por la cuestión de la verdad, sino que sólo se preocupa por las de la eficiencia y la productividad.

En estos tiempos de globalización económica el neoliberalismo ha llevado tal racionalidad a su más pura expresión, acentuando el individualismo como lógica de las decisiones, la ganancia como aquello que debe reemplazar a cualquier valor sustantivo en las relaciones interhumanas, y el aumento de la efectividad en términos de costo-beneficio como el parámetro para evaluar la mayoría de las actividades de los sujetos en su vida cotidiana.

Afortunadamente para nosotros los latinoamericanos, nuestras desastrosas administraciones educativas, hijas de las burocracias clientelares de la Colonia, no logran atenerse a este tipo de funcionamiento, por más que es lo que muchas quisieran. Si bien no faltan tecnócratas en gobiernos y ministerios que sueñan con escuelas que funcionen como empresas, y con usos sistematizados y calculados del tiempo, lo cierto es que ni las direcciones educativas, ni las administraciones de escuelas y universidades, entran decididamente en la lógica administrativo-tecnocrática que se les quiere imponer.

Ello, por supuesto, de ningún modo significa que sean democráticas, participativas, o siquiera eficaces; nada de ello, las más de las veces. Simplemente, se trata de que son tradicional-burocráticas, y suelen funcionar con singular lentitud, con muchos defectos, y mediante mecanismos donde no pocos asuntos se resuelven por vía de sumisión al poder, compadrazgo o relaciones familiares o interpersonales.

De tal manera, conviven entre nosotros las modalidades tecnocráticas propias de las empresas multinacionales y algunas áreas del Estado, con las burocrático-tradicionales mayoritarias en la administración estatal, y en algunos casos excepcionales, se suman otras democrático-participativas surgidas al calor del ocaso neoliberal que actualmente se vive en Latinoamérica.

De cualquier modo, la tendencia a obviar la subjetividad también era propia del autocratismo característico de las estructuras burocráticas tradicionales. En aquellos casos se la sometía a disciplinamiento, en el sentido de Foucault (Foucault, 1976); y se la llenaba de contenidos obligatorios y predefinidos, mientras se le exigía determinados procedimientos y comportamientos. En el espacio tecnocrático, en cambio, lo subjetivo simplemente queda fuera de toda posibilidad de expresarse, en medio de la barahúnda y el vértigo de las actividades, de las exigencias de eficiencia, de la búsqueda de hacer útil el tiempo, aunque a menudo no se sepa para qué (dado que toda la discusión sobre los fines ha quedado abolida).

La universidad está cada vez más regida por estos procedimientos en las últimas décadas, en la medida en que la modernización se ha impuesto con procedimientos permanentes de vigilancia y evaluación hacia los docentes. Todo ello ha conllevado ciertos logros en cuanto a mayor productividad de las actividades, a la vez que ha aumentado las tareas de llenado de formatos y planillas, así como la permanente búsqueda de papeles y de antecedentes que puedan ser presentados para certificar el valor académico de la propia actividad.

El espacio para lo personal va quedando abolido para los docentes, lo cual tiene algunas consecuencias también para los alumnos. Si bien la regimentación no se da directamente hacia estos, la fuga hacia adelante de los títulos establece para ellos carreras interminables, caras y costosas en tiempo y esfuerzo. Y la posibilidad de dialogar con los docentes de manera distendida y con tiempo suficiente es reemplazada por un relacionamiento docente-alumno cada vez más mutuamente instrumental: docente que quiere acumular alumnos, estudiantes que necesitan al docente para su promoción como tesis o becarios.

7. Esto a pesar de los evidentes problemas del capitalismo hoy en América del Sur, ante el agotamiento/fracaso del neoliberalismo, y la reacción del “populismo radical” en diversos países, más algunos con izquierdas parlamentarias moderadas.
8. Sobre los cambios en la subjetividad dentro de los posmoderno, véase Rojas, 1994; también, con más precisiones, Melman, 2005.
9. Esto se enfatiza en el libro de Sarlo, 1994.

Por supuesto que las universidades (y las escuelas) pueden tomar medidas menores para dar más tiempos de recreo, crear espacios institucionales de diálogo entre docentes y alumnos, favorecer el ocio compartido entre diversos actores de la vida institucional. Y que deben hacerlo, ello sin dudas. Pero también es de advertir que la tendencia intrínseca de la época deja limitado espacio para estos esfuerzos, los que carecen finalmente de posibilidad de torcer el rumbo general del proceso de modernización tecnológico-gestional de la sociedad.

Un cambio de esta tendencia sería un monumental giro secular de la direccionalidad en el llamado progreso, que sólo el ecologismo suscita como posibilidad, por ahora en buena medida marginal en la sociedad. Una noción del desarrollo que no apunte en primera instancia a la productividad requiere el abandono del capitalismo, por un lado, y por otro una cuasi-mutación civilizatoria hacia nuevos parámetros históricos: cuestiones muy lejos de las cuales está el mundo que conocemos.⁷

De cualquier modo, no cabe permanecer esperando que cambie lo grande para transformar lo pequeño: de manera que en el espacio de las instituciones el esfuerzo por recomponer el uso del tiempo, de la disciplina, de la palabra de los diferentes actores, puede y debe instalarse permanentemente, en la búsqueda de que la subjetividad de docentes y alumnos no quede en estado de subordinación pura hacia los requerimientos de adaptación sistémica.

La cultura posmoderna instalada en el imaginario del goce permanente⁸ parecería contradecir al mundo de la técnica y sus imposiciones. Pero ello es sólo una apariencia: no sólo es una cultura que no sabe de oposiciones —más bien reconoce acomodamientos—, sino que hace de lo tecnológico una de sus principales fuentes de composición. Los videojuegos, la TV satelital, la internet y demás tecnologías de lo virtual, son parte constitutiva de la mentalidad posmoderna, con su desaparición de la diferencia entre lo serio y lo banal, lo elitista y lo popular, lo dramático y lo espectacular.⁹

De tal modo, lo posmoderno no incluye una posibilidad de crítica a lo dado, ni busca poner algún coto al avance de la racionalización técnica del mundo. Si bien su estilo es el de pasarla bien, no atenerse a disciplinamientos ni a fuertes exigencias externas, en todo caso ello se hace en las grietas y pliegues de la sociedad pos industrial existente, de ningún modo en contra de ésta.

Siendo así, lo posmoderno ha reducido el lugar de la palabra dando privilegio al de la imagen, y desestimulando al pensa-

miento, dando predominio a las sensaciones. Es ésta una vía por donde habría que reabrir algún espacio a la cuestión del lenguaje en cuanto constituyente general de sentido, y a la palabra propia como exigencia de simbolización de la experiencia personal. Si no lo logramos, veremos que esta cultura carente de frenos suficientes a los impulsos deviene en algunos fenómenos últimamente muy presentes en escuelas argentinas, como violencia escolar, alcoholismo juvenil, irrespeto permanente de alumnos a docentes (inverso del clásico de docentes hacia alumnos), etcétera.

Esta combinación de cultura del “haz lo que quieras” y “gózalo todo y ya”, con los efectos socioeconómicos marginalizadores del neoliberalismo (aumento de pobreza, de miseria y de desocupación), resulta singularmente nociva. Cuando se agrega al “haz lo que quieras” el no poder hacerlo por razones puramente económicas o socioculturales, las reacciones tienden a la violencia y a la no aceptación de norma alguna, lo cual es un coctel explosivo para la vida social en general y escolar en especial.

Los gobiernos pos neoliberales que se han impuesto últimamente en buena parte de Sudamérica pueden a largo plazo producir modificaciones de importancia en esta situación, pero en el corto deben lidiar con ella como una herencia inevitable y estructural. De tal modo, podemos pensar en una atenuación de estas realidades en los mejores casos, pero en ninguno en una desaparición pronta del fenómeno.

No puede huirse de esta condición, pero sí asumirla conscientemente e intentar que sus efectos sean lo menos corrosivos posibles. Para ello, la voz de los alumnos es siempre decisiva, y sobre todo se precisa mantener hacia ellos el reconocimiento, que ya Hegel mostraba como la principal característica de lo humano. Alguien es sujeto para otro en la medida en que éste lo reconozca. Podemos sentirnos sujetos si hay otro(s) que nos asuma(n) en el lugar de tales. Por ello, dar un sitio al reconocimiento por los compañeros, por los docentes, por las autoridades hacia quienes son alumnos, resulta una cuestión fundamental. Ser algo más que un número, representar un “alguien” para alguien: si en la escuela y en la universidad podemos instalar algo de esto (y en la universidad es sin duda más difícil, pues resulta mucho más impersonal) la subjetividad no vagará como abandonada a su propia errancia, mientras quienes la portan se ocupan —parafraseando a John Lennon— de estar haciendo otras cosas.

REFERENCIAS

- FOLLARI, Roberto (2002), *Teorías débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)*, Rosario, Homo Sapiens.
- FOLLARI, Roberto (2000), "Sobre el objeto y el surgimiento de las ciencias sociales", en Roberto Follari (2000), *Epistemología y sociedad (acerca del debate contemporáneo)*, Rosario, Homo Sapiens.
- FOLLARI, Roberto (1997) *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- FOLLARI, Roberto (1996), *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio.
- FOUCAULT, Michel (1976), *Historia de la sexualidad*, tomo I: *La voluntad de saber*, México, Siglo XXI.
- FREUD, Anna (1984), *El yo y los mecanismos de defensa*, Barcelona, Planeta/Agostini.
- FREUD, Sigmund (1981), *El malestar en la cultura*, en Braunstein, N. (comp.), *A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud*, México, Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1973), *El psicoanálisis silvestre*, en *Obras completas*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- LACAN, Jacques (1980), *Escritos I*, México, Siglo XXI.
- LAURENT-ASSOUN, Paul (1982), *Introducción a la epistemología freudiana*, México, Siglo XXI.
- MELMAN, Charles (2005), *El hombre sin gravedad (Gozar a cualquier precio)*, Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- MARCUSE, Herbert (1969), *Eros y civilización*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- PRIGOGYNE, Ilya (1993), *¿Tan sólo una ilusión?*, Barcelona, Tusquets.
- RICOEUR, Paul (1983), *Freud, una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.
- ROJAS, María Cristina et al. (1994), *Entre dos siglos*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- VATTIMO, Gianni (1995), *Más allá de la interpretación*, Barcelona, Paidós/ICE/UAB.